

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

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6 | 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  
**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 номера: **В.Г. Безрогов**  
Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**  
Литературный редактор: **Е.А. Пименова**  
Младший редактор: **М.А. Бородина**  
Перевод: **А.А. Пантелеев**  
Верстка: **Е.В. Ермакова**

**ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Дёмин В.П. М.Ю.Лермонтов в искусстве и литературе ..... 5

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****ИСТОРИЯ УЧЕБНИКОВ, ИХ СОЗДАТЕЛЕЙ И АУДИТОРИИ**

Кошелева О.Е. Типология учебной литературы для начального обучения (эксперимент по созданию формализованной базы данных) ..... 15

**ЗАПАДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ**

Корзо М.А. Польские буквари XVI века: молитвенник, катехизис, сборник сентенций ..... 24

Полякова М.А. «Золотое сокровище» детской литературы XVI века: Краткий катехизис Мартина Лютера ..... 38

Ревякина Н.В. О диалогах Хуана Луиса Вивеса «Практика латинского языка» ..... 53

Золотухина М.В. Некоторые аспекты начального обучения чтению в США: книги и учебники ..... 77

**УЧЕБНИКИ В КУЛЬТУРЕ ВОСТОКА**

Цендина А.Д. Монгольские традиционные азбуки (конец XVI – начало XX века) ..... 106

**РОССИЙСКИЕ УЧЕБНИКИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Власов С.В., Московкин Л.В. Учебники русского языка для иностранцев конца XVII - начала XVIII века: их адресат и лингвометодические основы ..... 119

Репина Н.И. Генезис учебной книги для детей в истории педагогической мысли и образовательной практики России середины XIX – начала XX века ..... 128

Ромашина Е.Ю. Взаимосвязи текста и визуального ряда в российских школьных учебниках рубежа XIX и XX веков ..... 135

Кабашева О.В. Методист начальной школы Евгения Егоровна Соловьева ..... 149

Майофис М.Л. Иностраннный язык для «внутреннего употребления»: образ Другого в учебниках английского языка 1945–1956 годов ..... 176

Матвеева Е.И. Этапы создания программ и учебников по литературному чтению (из опыта работы 2000-х гг.) ..... 201

**НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

Семенова Е.А. Дефектология Л.С. Выготского глазами клоуна ..... 219

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

Ромашина Е.Ю. Международная конференция «Роль книги для начального обучения в истории образования и культуре» ..... 236

**РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ**

Цапенко А.М. Книга Джеймса Мукла «Джеймс Артур Герд и образование бедных в России» ..... 256

Левинсон К.А. Детство и буквари Восточной Германии (Рец.на кн.: В.Штюрмер «Концепции детства в букварах Советской зоны оккупации Германии и Германской демократической республики, 1945-1990») ..... 263

**В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ**

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 5(20) 2014 ..... 267

**THEORY OF MODERN EDUCATION**

<i>Dyomin V.P.</i> M.Y. Lermontov in Art and Literature.....	5
--	---

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION****HISTORY OF TEXTBOOKS, THEIR CREATORS AND AUDIENCE**

<i>Kosheleva O.E.</i> The Typology of Primary School Educational Literature (Experimental Formalized Database development).....	15
---	----

**WESTERN PEDAGOGICAL TRADITION**

<i>Korzo M.A.</i> 16th Century Polish Primer: Prayer Book, Catechism, Compilation of Maxims .....	24
<i>Polyakova M.A.</i> Golden Treasure of 16th Century Children's Literature: Small Catechism of Martin Luther .....	38
<i>Revyakina N.V.</i> On «The Dialogues» of Juan Luis Vives – Latin Language Practice.....	53
<i>Zolotukhina M.V.</i> A Few Aspects of Primary Reading Education in USA: Books and Textbooks.....	77

**TEXTBOOKS IN EASTERN CULTURE**

<i>Tsendina A.D.</i> Traditional Mongolian Primers (Late 16th – Early 20th Centuries) .....	106
---	-----

**RUSSIAN TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE**

<i>Vlasov S.V., Moskovkin L.V.</i> Russian Language Textbooks for Foreigners in Late 17th, Early 18th Centuries: Addressees and Linguomethodologic Foundations .....	119
<i>Repina N.I.</i> The Children's Textbook Genesis in the History of the Russian Thought and Educational Practice of the Mid-19th – Early 20th Centuries.....	128
<i>Romashina E.Y.</i> Interrelation of Text and Visuals in Russian School Textbooks of the Late 19th – Early 20th Centuries.....	135
<i>Kabasheva O.V.</i> Yevgeniya Solovyeva – A Primary School Methodologist.....	149
<i>Mayofis M.L.</i> Foreign language for Internal Consumption: Image of «The Other» in English Textbooks in 1945-1956.....	176
<i>Matveeva E.I.</i> Stages of the Creation of Literary Reading Program and Textbooks (Based on 2000s Experience) .....	201

**NEW RESEARCHES IN EDUCATION**

<i>Semenova E.A.</i> L.S. Vygotsky's Defectology: The World through a Clown's Eyes .....	219
--	-----

**SCIENTIFIC LIFE**

<i>Romashina E.Y.</i> «Role of Primary School Textbook in History of Education and Culture» International Conference .....	236
--	-----

**REFLECTING ON BOOKS**

<i>Tsapenko A.M.</i> «James Arthur Heard and the Education of the Poor in Russia» by James Muckle .....	256
<i>Levinson K.A.</i> The World of Childhood and Primers of Eastern Germany .....	263

**IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS**

Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 5(20) 2014 .....	267
--	-----

# М.Ю. ЛЕРМОНТОВ В ИСКУССТВЕ И ЛИТЕРАТУРЕ<sup>1</sup>

M.Y. LERMONTOV IN ART AND LITERATURE

---

**Дёмин В.П.**

Академик-секретарь отделения образования  
и культуры РАО, академик РАО,  
доктор искусствоведения, профессор

**E-mail: u\_rio@gnpbu.ru**

**Dyomin V.P.**

Academician-Secretary of the Department  
of Education and Culture of the Russian  
Academy of Education, Doctor of Art Studies,  
Professor

**E-mail: u\_rio@gnpbu.ru**

**Аннотация.** В статье характеризуется жизненный  
путь М.Ю. Лермонтова в контексте российской  
культуры.

**Annotation.** The article characterizes  
M.Y. Lermontov's course of life in the context of  
Russian culture.

**Ключевые слова:** М.Ю. Лермонтов,  
Лермонтовская энциклопедия,  
лермонтоведение.

**Keywords:** M.Y. Lermontov, Lermontov  
encyclopedia, Lermontov studies.

---

## Лермонтоведение

По данным «Лермонтовской энциклопедии» [1] творчество М.Ю. Лермонтова исследовали более 100 учёных. Уже в 1891 г. библиографический указатель работ, посвящённых исследованию его творчества, включал более 1000 наименований. Изучению самых разных сторон его творчества в российской и советской науке посвящено более 450 монографий (индивидуальных и коллективных), сборников статей и другого рода публикаций. Среди авторов – И. Андроников (15 работ), Б. Эйхенбаум (12 работ), В. Мануйлов (13 работ), Б. Нейман (11 работ), Э. Найдич и Э. Герштейн (по 10 работ), Н. Бродский и А. Соколов (по 8 работ), В. Вацура (7 работ), С. Дурьлин, И. Журавлёва, А. Попов и Е. Усок (по 6 работ).

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00003).

Впервые в практике отечественного литературоведения и искусствоведения в 1981 г. была создана «**Лермонтовская энциклопедия**». В написании её статей приняли участие 270 авторов – видные учёные и исследователи из СССР и США, Германии, Чехословакии, Венгрии, Югославии. Лексический состав только художественных произведений М.Ю. Лермонтова составляет 326 тысяч слов (у А.С. Пушкина – 313 тысяч), при том что «писательский стаж» его составил неполные 13 лет.

Любопытное совпадение: 9 мая 1840 г. Михаил Юрьевич был на именинном обеде в честь Н.В. Гоголя в саду дома М.П. Погодина на Девичьем поле. Дом был разрушен во время войны, его адрес – Погодинская улица, д. 10–12. В доме №8 по Погодинской улице ныне расположена Российская академия образования.

## Учёба

Первым образовательным учреждением в жизни М.Ю. Лермонтова явился **Московский университетский благородный пансион** (1779–1830) – учебно-воспитательное заведение, основанное одновременно с Московским университетом как университетская гимназия, имевшая дворянское и разночинское отделения. В конце 70-х – начале 80-х гг. XVIII в. классы для дворян были выведены из университетского здания в особое строение, что и положило начало Пансиону. Его здание в форме большого каре с внутренним двором и садом находилось недалеко от Университета на месте, где ныне расположено здание Центрального телеграфа. В период 1818–1830 гг. Пансион имел те же права, что и Царско-сельский лицей (с той разницей, что лицей входил в систему военно-учебных заведений). Оба учебных заведения носили сословный характер.

В пансион принимали мальчиков 9–14 лет; обучение длилось 6 лет по индивидуальным программам. Окончание давало право на те же чины Табели о рангах, что и диплом Московского университета, а также право на производство в офицеры. Лучшие воспитанники могли быть зачислены без экзаменов в Университет. В 1829 г. в Пансионе было 200 воспитанников. Лермонтов учился там с 1826 по 1830 гг.

В учебной программе значительное место отводилось юридическим дисциплинам; преподавались богословие, математика, физика, география, естествознание, военное дело, рисование, музыка, танцы. Над всем господствовало **литературное** направление. В Пансионе имелась большая библиотека. С 1799 г. существовало литературное общество, носившее название «Собрание воспитанников университетского благородного пансиона». На заседаниях общества воспитанники имели возможность читать и обсуждать написанные ими речи и художественные произведения. С 1827 г. в старших классах были введены обязательные практические упражнения по российской словесности. В пансионе выпускались рукописные журналы и альманахи («Арион», «Маяк», «Пчёлка», «Улей»), в которых литературно одарённые юноши помещали свои сочинения.

Из стен Пансиона вышло много учёных и литераторов, в том числе В.А. Жуковский, А.С. Грибоедов, Ф.И. Тютчев, Н.П. Огарёв. Большое значение имели связи Пансиона

с Университетом. В старших классах преподавали главным образом профессора Университета, из Университета же проникала в Пансион бесцензурная литература – стихи К.Ф. Рыльева, политическая лирика А.С. Пушкина. Пансион хранил память об участниках декабристского движения, многие из которых были его воспитанниками: Н.М. Муравьев, И.Д. Якушкин, П.Г. Каховский, В.Д. Вольховский, Н.И. Тургенев, А.И. Якубович. Бывший пансионер декабрист В.Ф. Раевский писал: «Московский университетский пансион... приготавливал юношей, которые развивали новые понятия, высокие идеи о своём отечестве, понимали своё унижение, унижение народное. Гвардия наполнена была офицерами из этого заведения» (цит. по: [5, с. 289]).

Лермонтов в 1828 г. был зачислен сразу в 4 класс, занимался с увлечением, брал дополнительные домашние уроки по русской словесности, английскому языку, немецкой литературе, рисованию, играл на фортепиано, скрипке, флейте. Есть свидетельства, что на публичных испытаниях в науках и искусствах он исполнил аллегро из скрипичного концерта Л. Маурера<sup>2</sup>, 29 марта 1830 г. был отмечен как первый ученик, выступил с чтением элегии Жуковского «Море». К пансионскому периоду относится серьёзное знакомство поэта с произведениями Ломоносова, Державина, Дмитриева, Крылова, Жуковского, Пушкина.

В это время Лермонтов написал около 60 стихотворений, а также «Кавказского пленника», «Корсара», закончил вторую редакцию «Демона» и др.

Курса Лермонтов не окончил. После объявления указа о преобразовании Пансиона в казённую гимназию он подал прошение об увольнении и 16 апреля 1830 г. был уволен. Осенью 1830 г. Лермонтов поступил в **Московский университет**. Здесь с сентября 1830 по 1832 гг. он учился сначала на нравственно-политическом, затем на словесном отделении – в одно время с Герценом, Белинским, Гончаровым, Огарёвым, Станкевичем. В период пребывания Лермонтова в Университете начал складываться кружок Герцена и Огарева. О контактах Лермонтова с этим кружком сведений нет.

Основные интересы Лермонтова в университетские годы сосредоточились в сфере литературного творчества: он написал несколько поэм, драматических произведений, много стихов. В университете бывал крайне нерегулярно, преимущественно на занятиях по русской и английской словесности, немецкому языку и на лекциях М.П. Погодина по истории. На репетициях экзаменов по риторике (Победоносцев), а также геральдике и нумизматике (Гастев) вступил в пререкания с экзаменаторами, после чего в списке студентов возле его фамилии появилась пометка «Посоветовано уйти». 1 июня 1832 г. написал прошение о переводе в Санкт-Петербургский университет. В ноябре 1832 г. был зачислен в **Школу гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров** унтер-офицером лейб-гвардии Гусарского полка.

Муштра и существовавший в учебном заведении запрет читать художественную литературу сильно досаждали Лермонтову, и он мечтал о скорейшем выпуске в корнеты своего полка. Произошло это 22 ноября 1834 г.

---

<sup>2</sup> Маурер Людвиг Вильгельм (1789–1878) – немецкий и русский скрипач, композитор и дирижер, капельмейстер московских, затем петербургских театров.

## Музыка и Лермонтов

Первым музыкальным впечатлением Лермонтов обязан матери. В 1830 г. он писал: «Когда я был трёх лет, то была песня, от которой я плакал; её не могу теперь вспомнить, но уверен, что, если б услышал её, она бы произвела прежнее действие. Её певала мне покойная мать» [2, URL]. С народными песнями он познакомился ещё в Тарханах. Систематически обучаться музыке начал в Пансионе в Москве.

Лермонтов любил и тонко чувствовал музыку, в его лирике нашло отражение восприятие музыки, опирающееся на богатую традицию романтизма. Для Лермонтова звук и зримый образ были нерасторжимы:

### **Звуки**

Что за звуки! Неподвижен, внемлю  
Сладким звукам я;  
Забываю вечность, небо, землю,  
Самого себя.  
Всемогущий! Что за звуки! Жадно  
Сердце ловит их,  
Как в пустыне путник безотрадный  
Каплю вод живых!  
И в душе опять они рождают  
Сны весёлых лет  
И в одежду жизни одевают  
Всё, чего уж нет.  
Принимают образ эти звуки.  
Образ милый мне;  
Мнится, слышу тихий плач разлуки,  
И душа в огне.  
И опять безумно упиваюсь  
Ядом прежних дней,  
И опять я в мыслях полагаюсь  
На слова людей [3, с. 182].

Эти строки были навеяны игрой известного гитариста М.Т. Выгоцкого (1791–1837), который играл студенту Лермонтову переложения для семиструнной гитары русских народных песен.

Она поёт – и звуки тают,  
Как поцелуи на устах,  
Глядит – и небеса играют  
В её божественных глазах;

*Идёт ли – все её движенья,  
Иль молвит слово – все черты  
Так полны чувства, выраженья,  
Так полны дивной простоты [3, с. 32].*

Как предполагает Э.Э. Найдич, посвящено известной певице П. Бартеневой.

Музыкальные образы характерны для всей поэзии Лермонтова. Её музыкальность – образец того, как именно следует говорить о музыке, не искажая её сущности как искусства звукового, «как именно следует воссоздать в словесной форме поэтическими средствами своеобразие музыкального перепевания» (И. Эйгес).

С другой стороны, на лермонтовские темы написано свыше 2,5 тысяч музыкальных сочинений (творчество около 800 композиторов), в том числе 50 опер, 10 балетов (два фильма-балета), 1 комическая опера, свыше 50 симфонических поэм и кантат, обширное количество музыки к спектаклям и кинофильмам. Воплощение творчества Лермонтова в музыке показывает, что и крупные композиторы, и дилетанты, в разное время творившие, обращались к одним и тем же текстам. «Казачья колыбельная песня» была положена на музыку свыше 90 раз, «На севере диком» – свыше 100 раз, «Молитва» («В минуту жизни трудную») – более 80 раз.

Творчество Лермонтова вдохновило таких великих музыкантов XIX в., как М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, А.Г. Рубинштейн, М.П. Мусоргский, А.Н. Серов, Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, А.К. Глазунов, М.А. Балакирев, Ференц Лист, А.Я. Варламов, А.А. Алябьев, А.Л. Гурилев; таких светил XX в., как Б.В. Асафьев, С.В. Рахманинов, А.С. Аренский, С.И. Танеев, Д.Д. Шостакович, В.Я. Шебалин, Ю.А. Шапорин, М.М. Ипполитов-Иванов, Э.Ф. Направник, Г.В. Свиридов, А.А. Спендиаров, А.И. Хачатурян (да простят меня те, кого не упомянул).

Литература по истории музыки насчитывает большое количество музыкальных сочинений, посвящённых поэту, связанным с ним юбилейным датам – спектаклей, фильмов, концертных произведений. Можно уверенно сказать, что образ поэта обрёл в русском, советском искусстве вечную жизнь.

## Театр и Лермонтов

Театральная жизнь в России 20–30-х гг. XIX в. была весьма интенсивной, любовь к театру укоренилась и в родственном окружении Лермонтова, и рассказы о театре и театральные впечатления вошли в его жизнь с детских лет.

Прадед Лермонтова А.Е. Столыпин (отец бабушки) имел один из лучших крепостных театров (в 1790-е – начале 1800-х гг.), домашний театр деда Лермонтова М.В. Арсеньева в Тарханах был одним из лучших в Пензенской губернии. В детстве Лермонтов увлекался театром марионеток, лепил фигурки из воска и сочинял пьесы. Позднее он часто посещал театры, был связан с театральным миром. Драма «Маскарад» была предназначена

для бенефиса М.И. Валберховой. В мае 1840 г. Лермонтов познакомился с М.С. Щепкиным, кроме того, он высоко ценил игру П.С. Мочалова.

Театральные вкусы Лермонтова формировались драматургией Шекспира, Шиллера, французских романтиков. Первые его работы для театра связаны с поисками романтических героев: либретто на сюжет «Цыган» А.С. Пушкина, план разбойничьей пьесы в духе «Бури и натиска». Театр освободительной романтики – это драмы «Испанцы», «Странный человек», «Два брата», четыре редакции драмы «Маскарад» (1835 г., январь и октябрь 1836 г.).

Сценическая история «Маскарада» началась спустя 15 лет после её написания: в первое время «Маскарад» мог появиться только как бенефисная пьеса. Запрет на постановку был снят только в апреле 1862 г. 24 сентября 1862 г. драму (хотя и с большими купюрами) поставил Малый театр.

Чаще, чем в столице, «Маскарад» ставился в провинции. На первом этапе своей сценической истории пьеса трактовалась как мелодрама. Огромное влияние на последующие постановки «Маскарада» оказал спектакль на сцене Александрийского театра, поставленный В. Мейерхольдом в 1917 г. Премьера состоялась 25 февраля 1917 г., последний спектакль – 6 июля 1941 г.

В 30-е гг. «Маскарад» вошёл в репертуар многих периферийных и ряда столичных театров. 21 июня 1941 г. состоялась премьера «Маскарада» на сцене Театра им. Е. Вахтангова. Музыка к спектаклю написал А.И. Хачатурян, она вошла в сокровищницу музыкального сочинительства не только страны, но и мира. Когда поздно вечером зрители расходились после спектакля, с западных аэродромов уже поднимались фашистские самолёты, чтобы бомбить советскую землю. А 8 ноября 1944 г. музыка А.И. Хачатуряна к «Маскараду» прозвучала в исполнении двух симфонических оркестров как сюита предстоящей Победы.

Заметным явлением в истории советского театра стали постановки «Маскарада» в Малом театре (1962 г., Арбенин – М.И. Царёв, режиссёр – Л.В. Варпаховский) и в театре им. Моссовета (1952 г. и 1964 г., режиссёр обоих спектаклей Ю.А. Завадский, Арбенин – Н.Д. Мордвинов, ранее сыгравший эту роль в кинофильме С.А. Герасимова).

Есть своя сценическая история и у остальных пьес М.Ю. Лермонтова: «Странный человек», «Испанцы», «Два брата», инсценировки «Героя нашего времени», лёгшие в основу театральных спектаклей, кинопроизведений, телевизионных версий.

С самого начала своего существования русский кинематограф обращался к творчеству Лермонтова: были экранизированы «Песня про купца Калашникова» (А.А. Хонжонков, 1909), «Боярин Орша» (1909), «Маскарад» (1910), «Вадим» (1910). В студии Хонжонкова снимается «Бэла» (1913), «Демон» (1910 и 1917), второй вариант «Маскарада» (1914). В 1919 г. был снят, но потом уничтожен так и не вышедший на экраны третий «Маскарад». Всего с 1909 по 1918 гг. на лермонтовские сюжеты поставлено 15 фильмов.

В советские годы лермонтовская тема реализуется в трёх направлениях: экранизация лермонтовских произведений, биографические фильмы и научно-популярное кино о Лермонтове и лермонтовских местах.

В 1926–1927 гг. в Грузии сняты картины «Княжна Мери», «Бэла» и «Максим Максимыч».

В эпоху звукового кино появились – цветной фильм «Княжна Мери» (1955, режиссёр И. Анненский), «Герой нашего времени» (три новеллы «Бэла», «Тамань» и «Максим Максимыч», 1967 режиссёр С. Ростокский).

Значительным событием в истории кино стал фильм «Маскарад» (1941 г.) режиссёра С. Герасимова с Н. Мордвиновым в роли Арбенина.

В 1930 г. на «Ленфильме» был снят первый биографический фильм о Лермонтове «Кавказский пленник» («Гибель Лермонтова»), а в 1943 г. – художественный фильм «Лермонтов» («Союздетфильм», в роли Лермонтова А. Консовский).

В 1940 г. появился научно-популярный фильм «Гибель поэта» (текст за кадром – М.И. Царёв), в 1959 г. – картина «Загадка Н.Ф. И.» по трём устным рассказам И. Андронникова, в 1964 г. в Грузии вышли три короткометражных картины о пребывании Лермонтова в Тифлисе, Кахетии, Мцхете (сценарий И. Андронникова), а на «Леннаучфильме» было снято два фильма: «Глазами поэта» по рисункам Лермонтова и «Последняя дорога» про последнее изгнание на Кавказ в апреле 1841 г.

В 1975 г. Центральное телевидение показало телеспектакль «Страницы журнала Печорина» (постановка А. Эфроса, в ролях: Печорин – О. Даль, Грушницкий – А. Миронов, Вернер – Л. Бронева, Мери – И. Печерникова, Вера – О. Яковлева).

## Изобразительное искусство и Лермонтов

При жизни поэта его произведения художниками-профессионалами иллюстрированы не были, сохранились лишь три авторских иллюстрации к «Кавказскому пленнику», «Черкесам» и «На севере диком». Вместе с тем русские живописцы неоднократно обращались к его творчеству. Первым профессиональным художником, обратившимся к произведениям Лермонтова принято считать В.А. Тропинина, создавшего картины «Казначейша» и «Женщина в окне» – два варианта на сюжет «Тамбовской казначейши». В 1852 г. Н.Н. Ге создал картину по поэме «Хаджи-Абрек»; М.А. Зичи, венгерский художник, более полувека работавший в России, в 1860 г. написал картину «Демон и Тамара»; в 1874 г. М.П. Клодт выступил с картиной «Въезд улан (из «Казначейши»)»; в 1882 г. на X передвижной выставке было представлено полотно В.М. Васнецова «Зачем я не птица» (на тему стихотворения «Желание»), а в 1889 г. К.Е. Маковский получил золотую медаль на Всемирной выставке в Париже за картину «Демон и Тамара». Известна также живописная иллюстрация И.И. Шишкина к стихотворению «На севере диком» (1890 г.).

В 1885 г. к «Демону» обратился М.А. Врубель, создав три полотна, справедливо отнесенных к шедеврам мирового искусства: «Демон сидящий» (1890), «Демон летящий» (1900) и «Демон поверженный» (1901–1902). Над образом «Демона» работал и К.С. Петров-Водкин, его картина экспонировалась в 1941 г. на выставке в Ленинграде, в настоящее время местонахождение картины неизвестно.

Попытки **живописцев** воплотить лермонтовские образы в своём творчестве не оставили, за исключением работ Врубеля, заметного следа в истории русского искусства. Слава богу, серьёзным достоянием художественной интерпретации творчества Лермонтова стала **графика**, талантливо развивавшаяся в русле книжной и станковой иллюстрации, в том числе и самыми выдающимися русскими живописцами.

Более чем столетняя плодотворная работа художников над изобразительным истолкованием наследия Лермонтова не только расширила представление о творчестве писателя в целом, но и явилась важным этапом в развитии отечественной графики, обогатив её многими оригинальными произведениями.

Наследие Лермонтова нашло талантливое отражение и в таком виде декоративно-прикладного искусства, как **русские лаки** – в живописных миниатюрах, созданных мастерами лаковых художественных промыслов Федоскино, Палеха, Мстёры, Холуя, древних центров иконописного ремесла. Наиболее доступными росписи по лаку оказались, естественно, произведения Лермонтова с фольклорной основой, романтические поэмы и сюжеты, построенные на материале русской истории.

Достойное место в отечественной культуре занимает Лермонтов и как рисовальщик, подтверждая славу многогранного таланта.

## Вместо заключения

Последнее письмо М.Ю. Лермонтова бабушке:

**«Е.А. Арсеньевой**

(Пятигорск) июня 28 (1841 г.)

*Милая бабушка.*

*Пишу к вам из Пятигорска, куда я опять заехал и где пробуду несколько времени для отдыха. Я получил ваших три письма вдруг и притом бумагу от Степана насчёт продажи людей, которую надо засвидетельствовать и подписать здесь; я это всё здесь обделаю и пошлю.*

*Напрасно вы мне не послали книгу графини Ростопчиной; пожалуйста, тотчас по получении моего письма пошлите мне её сюда в Пятигорск. Прошу вас также, милая бабушка, купите мне полное собрание сочинений Жуковского последнего издания и пришлите также сюда тотчас. Я бы попросил также полного Шекспира, по-английски, да не знаю, можно ли найти в Петербурге; препоручите Екимю. Только, пожалуйста, поскорее; если это будет скоро, то здесь ещё меня застанет.*

*То, что вы мне пишете о словах г (рафа) Клейнмихеля, я полагаю, ещё не значит, что мне откажут отставку, если я подам; он только просто не советует; а чего мне здесь ещё ждать?*

*Вы бы хорошенько спросили только, выпустят ли, если я подам.  
Прощайте, милая бабушка, будьте здоровы и покойны; целую ваши ручки,  
прошу вашего благословения и остаюсь покорный внук*

*М. Лермонтов» [4, URL].*

Умирать он не собирался...

### **Список литературы:**

1. Лермонтовская энциклопедия / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом) ; науч.-ред. совет изд-ва «Сов. Энцикл.» ; гл. ред. В. А. Мануйлов, редкол.: И. Л. Андронников, В. Г. Базанов, А. С. Бушмин, В. Э. Вацуро, В. В. Жданов, М. Б. Храпченко. – М. : Сов. энцикл., 1981. – 746 с.: ил.
2. Лермонтовская энциклопедия / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом) ; науч.-ред. совет изд-ва «Сов. Энцикл.» ; гл. ред. В. А. Мануйлов, редкол. : И. Л. Андронников, В. Г. Базанов [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1981 // Русская литература и фольклор [Электронный ресурс] : фундаментальн. электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc>, свободный.
3. *Лермонтов, М. Ю.* Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1. Стихотворения / М. Ю. Лермонтов ; под ред. И. Андронникова, Д. Благого, Ю. Оксмана ; [вступ. ст. и коммент. И. Л. Андронникова]. – М. : Худож. лит., 1983. – 446 с.: ил.
4. *Лермонтов, М. Ю.* Письмо Арсеньевой Е. А. / М. Ю. Лермонтов // Лермонтов М. Ю. Сочинения. В 6 т. Т. 6. Проза, письма. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1957. – С. 461–462 // Русская литература и фольклор [Электронный ресурс] : фундаментальн. электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc>, свободный.
5. *Мурьянов, М. Ф.* Московский университет благородный пансион // Лермонтовская энциклопедия / М. Ю. Лермонтов ; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом) ; Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. Энцикл.» – М. : Сов. Энцикл., 1981. – С. 289–290.

### **Spisok literatury:**

1. Lermontovskaja jenciklopedija / AN SSSR, In-t rus. lit. (Pushkin. Dom) ; nauch.-red. sovet izd-va «Sov. Jencikl.» ; gl. red. V. A. Manujlov, redkol.: I. L. Andronnikov, V. G. Bazanov, A. S. Bushmin, V. Je. Vacuro, V. V. Zhdanov, M. B. Hrapchenko. – M. : Sov. jencikl., 1981. – 746 s.: il.
2. Lermontovskaja jenciklopedija / AN SSSR, In-t rus. lit. (Pushkin. Dom) ; nauch.-red. sovet izd-va «Sov. Jencikl.» ; gl. red. V. A. Manujlov, redkol. : I. L. Andronnikov, V. G. Bazanov [i dr.]. – M. : Sov. jencikl., 1981 // Russkaja literatura i fol'klor [Jelektronnyj resurs] : fundamental'n. jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa : <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc>, svobodnyj.
3. *Lermontov, M. Ju.* Sbranie sochinenij. V 4 t. T. 1. Stihotvorenija / M. Ju. Lermontov ; pod red. I. Andronnikova, D. Blagogo, Ju. Oksmana ; [vstup. st. i komment. I. L. Andronnikova]. – M. : Hudozh. lit., 1983. – 446 s.: il.

4. *Lermontov, M. Ju. Pis'mo Arsen'evoj E. A. / M. Ju. Lermontov // Lermontov M. Ju. Sochinenija. V 6 t. T. 6. Proza, pis'ma. – M. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1957. – S. 461–462 // Russkaja literatura i fol'klor [Jelektronnyj resurs] : fundamental'n. jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa : <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-abc>, svobodnyj.*
5. *Mur'janov, M. F. Moskovskij universitet blagorodnyj pansion // Lermontovskaja jenciklopedija / M. Ju. Lermontov ; AN SSSR, In-t rus. lit. (Pushkin. Dom) ; Nauch.-red. sovet izd-va «Sov. Jencikl.» – M. : Sov. Jencikl., 1981. – S. 289–290.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# ТИПОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ЭКСПЕРИМЕНТ ПО СОЗДАНИЮ ФОРМАЛИЗОВАННОЙ БАЗЫ ДАННЫХ)

THE TYPOLOGY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL LITERATURE (EXPERIMENTAL FORMALIZED DATABASE DEVELOPMENT)

---

## **Кошелева О.Е.**

Ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт всеобщей истории» РАН, ведущий научный сотрудник Института стратегии и теории образования РАО, доктор исторических наук  
**E-mail: okosheleva61@gmail.com**

**Аннотация.** В статье впервые предлагается количественная методика как основа сравнительного подхода при изучении учебной литературы. Она исходит из того, что учебник исключительно удобен для проведения сравнительных процедур, поскольку он всегда имеет одинаковые цели – научить и воспитать. Автор выделяет блоки информации, которые должны составить базу данных. Они представлены в приложении.

**Ключевые слова:** литература для начального обучения, типология, базы данных, сравнительные методы, компаративистика.

## **Kosheleva O.E.**

Leading research fellow of the Institute of the Institute of general History of the Russian Academy of Sciences, leading research fellow of the Institute of Strategy and Theory of Education, Doctor of science (History)  
**E-mail: okosheleva61@gmail.com**

**Annotation.** The article proposes a new approach in educational literature research that is based on quantitative methods. The author assumes that primary school educational literature is best suitable for comparative studies as it always has equal goals – to educate and instill moral values in students. The author also singles out information clusters that will form the database. They can be found in the appendix.

**Keywords:** primers, primary school textbooks, typology, databases, comparative studies.

Изучение учебной литературы можно вести в различных направлениях: с точки зрения методики подачи материала, дидактики, истории воспитания, культурологии или истории книги. В данной статье впервые предлагается количественная методика как основа для сравнительного подхода в изучении учебной литературы. Компьютерная база данных позволяет осуществлять формальные сравнительные процедуры в процессе исследования книг, предназначенных для обучения.

Какие возможности получит исследователь при работе с формализованной базой данных учебной литературы? С ее помощью он сможет делать выборки по любому параметру, заложенному в базу, – это дает ряды сравнимых сведений. Например, данные по всем учебникам, вышедшим в интересующие исследователя годы, или по всем учебникам, в которых использовались наглядные методы, и т. д.

Что дадут такие сравнения? Они выявят картину общего и особенного в развитии учебной литературы.

«Общее» – это феномен (или феномены), оказавшийся наиболее ценным и органично присущим учебной литературе, которая, в свою очередь, отражает развитие дидактики.

«Особенное» выявит специфические традиции в том или ином блоке национальной учебной литературы определенного исторического периода. Следует отметить, что анализ данных, получаемых в результате обработки материала количественными методами, подчас вместо ответов порождает новые вопросы. В таком случае для поиска ответов необходимо использовать уже иные, не количественные, методы (их иногда по контрасту называют «качественными»). Так в историческом развитии учебной литературы предположительно проявятся периоды, в которых произошли ее эвристические изменения. Статистические данные могут быть полезны для самых разных направлений, занимающихся историей изучения учебной книги. Однако ответить на вопрос, почему произошли те или иные качественные перемены, с помощью количественных методов невозможно. Тут следует привлекать широкий исторический контекст, в рамках которого произошли соответствующие изменения.

Является ли учебная литература материалом, пригодным для сравнения? Это основной для компаративных исследований вопрос, который уже был нами рассмотрен в специальной статье [1]. Здесь лишь кратко повторим ее выводы.

Учебник исключительно удобен для сравнительных процедур, поскольку всегда имеет одну цель – научить (в нашем случае – чтению и письму) и воспитать (христианина, буддиста, просвещенного человека, патриота и проч.). Учебник как плоть от плоти породившей его культуры впитывает в себя ее отличительные особенности. Опираясь на утверждение Марка Блока о том, что «в историческом разрезе для сравнения необходимы два условия: известное подобие наблюдаемых фактов (это само собой разумеется) и известное несходство среды, в которой они возникли» [2, с. 66], возможно констатировать наличие этих условий при работе с учебной литературой.

Как показывает опыт компаративистских исследований, корректное сравнение двух или многих объектов, не должно осуществляться в их целостности. Объекты подвергаются процессу фрагментирования, и только после этого выделенные равные смысловые части сравниваются при помощи базы данных. Уже были предприняты опыты систематического

описания учебных книг<sup>1</sup>, однако при всей их полезности каталожная форма таких описаний делает процесс сравнения учебников очень трудоемким.

Для сопоставления учебников элементарного уровня в качестве образца может быть взят, как мне думается, формуляр базы данных, составлявшийся для исследования исторической типологии такого феномена, как семья. Семья имеет одну общую для всех стран и народов основу (родственную структуру) – так же и учебники имеют ее (алфавит и упражнения в чтении и письме).

В 1968 г. коллектив Кембриджской группы по изучению истории семьи под руководством Питера Ласлетта цифровым способом классифицировал типы домовых сообществ (подробнее см.: [5]), тем самым переводя исследование семьи в область количественных методов (см. приложение 1). Формализованные сравнения – как по горизонтали, так и по вертикали – стали возможными при проведении исследований в области истории семьи в разных странах и в разные исторические периоды. Однако сравнения ограничивались количественными результатами, не объяснявшими явление, которое эти методы выявляли (например, наличие больших семей в одних регионах и малых – в других). Тем не менее важно, что были поставлены новые вопросы, исходившие из объективно полученных данных. При ответе на них исследователи привлекали уже другие методы исследования. Предлагаемый мною формуляр отличается от формуляра П. Ласлетта тем, что в нем данные заполняются не только цифрами и буквами, но и краткими комментариями. В нашем случае с учебниками помимо символическо-цифровых обозначений заложены и индивидуальные характеристики, выраженные словами и датами (название учебника, имя автора, дата выхода в свет и др.).

Какие же единицы информации предлагается выделить для учебной литературы?

Очевидно, что начать следует с *названия* (самоназвания) пособия (полностью). Многие из них могут иметь очень простые названия, такие, как «Азбука», или не иметь никаких. Если они известны историкам и получили название от них, то помещается и такое название.

Вторым блоком информации является *авторство*, включающее три подпункта, так как среди азбук есть авторские, составительские и анонимные.

Третий блок – *датировка учебника*, которая может быть точной (год написания или издания) или приблизительной (обычно – четверть века).

Далее следует определить *форму азбучного пособия*. Привычная форма учебника – это изданная типографским способом книга. В то же время существовали и иные формы, например рукописный сборник, тетрадь, свиток (так, прописи для обучения письму

---

<sup>1</sup> См. проекты «Азбуки, буквари, книги для чтения» Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского, «Азбуки, буквари, грамматики, словари XVI–XVII веков» Российской национальной библиотеки, «Национальная электронная детская библиотека», «Первые учебные издания» Национальной библиотеки Республики Алтай им. М.В. Чевалкова, раздел «Учебные издания для начальной школы» в Донской электронной библиотеке, и др. Аналогичные описания имеются в зарубежных библиотеках, среди которых, прежде всего, стоит отметить собрания Института Георга Экерта в Германии, Национального института педагогических исследований во Франции, Питтсбургского университета в США.

в допетровское время чаще всего писались в виде свитков) и др. Часто форма определяла и содержание учебного пособия [4].

Пятый блок – это *издательство, место издания, тираж* (выделяется в печатных книгах).

Шестой блок – *язык*, на котором составлено пособие. Как правило, это родной язык, тот, которым устно маленькие ученики уже владели. Однако существуют азбуки, дающие параллельно несколько алфавитов. Например, Букварь Кариона Истомина 1694 г. и другие российские буквари конца XVII – начала XVIII вв. предлагали ученикам три алфавита: славянский кириллический, латинский и греческий. Такие пособия отмечаются в соответствующем подпункте.

Седьмой блок – *дидактика, нашедшая применение в данном пособии*. Здесь отражены основные принципы обучения родному языку, заложенные в учебнике (обучение чтению, обучение чтению и письму, обучение чтению, письму и другим навыкам: арифметике, писанию писем и составлению бумаг, азам вероучения и др.).

Следующий блок связан собственно с *текстами для первоначального чтения*, обычно (но не всегда) сопутствующими алфавиту. Это могут быть отдельные слова, стихи, рассказы, притчи, изречения, церковные тексты (Символ веры, Заповеди Господни, молитвы и др.), наставления различного характера.

В девятом блоке отражается *направленность обучения*: обучение только родному языку, обучение родному языку с изучением элементов другого языка. Например, в русской традиции вплоть до времен Екатерины Второй азбуки часто представляли два алфавита – русский и греческий, и некоторые тексты (в первую очередь, молитвы) давались на греческом языке, так как оба языка ошибочно считались родственными. По мнению Н.Б. Мечковской, «в восточнославянской книжности существовало своеобразное понятие о едином «еллинославянском» языке в двух обликах – греческом и словенском» [3, с. 25]. Использование базы данных поможет показать, когда эта традиция исчезает.

Важнейшей частью начального учебного пособия являются *иллюстрации*, возможные виды которых отражены в десятом блоке формуляра. Наиболее типичны для азбук рисунки, связанные с определенной буквой или словом. Бывают азбуки, в которых орнаментированы только заглавные буквы, а бывают богато иллюстрированные издания, являющиеся, в первую очередь, шедеврами изобразительного, а не педагогического искусства. Например, Азбука, иллюстрированная А.Н. Бенуа, почти выходит за пределы жанра учебной книги.

Существенными для исследования учебных книг являются *пометы и записи читателей*, чаще всего учеников. Пометы относятся не вообще к изданию такой-то азбуки или букваря, а к ее конкретному экземпляру. Мы помещаем данный блок информации, учитывая указанную особенность. Местонахождение экземпляра должно быть обязательно отмечено, иначе информация окажется бесполезной.

Мне представляется, что заполнение базы не должно быть анонимным. Исследователь, работающий с базой, должен знать, *кто и когда предоставил сведения для нее*. С этой целью создан двенадцатый блок.

Заключительный блок «Дополнительные сведения» предназначен специально для информации, которая является уникальной, выходящей за рамки базы данных, но которую описатель учебника считает необходимым включить.

Предложенная здесь схема базы данных, на мой взгляд, требует обсуждения в кругу специалистов, которое может повлечь за собой изменения и дополнения. Однако принятая окончательно, она уже не должна меняться. В ином случае механизмы выборки не будут корректно работать.

Особым вопросом является программа, в которой данная база будет разрабатываться. Исследователю необходимо работать вместе со специалистом-разработчиком (не обязательно программистом). Большинство современных баз данных делается в программах Excel и Access. Вероятно, применение одной из них оптимально и для нашего случая.

Заполнение всех полей базы данных не является сложным процессом, оно доступно и непрофессионалам, и, как мне представляется, не занимает много времени. Важнейшим вопросом является *организационный аспект этой работы*. Она может выполняться разными путями. В любом случае сначала следует определить владельца базы данных – это может быть институт, или библиотека, или архив. Обычно завершённые базы данных регистрируются и помещаются в специальный каталог. В качестве владельцев или организаторов могла бы выступать, например, Исследовательская группа по истории букварей Международного общества по историческому и систематическому изучению учебной литературы (Reading Primers. Special Interest Group of the International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks). Привлечь его членов к работе над базой данных было бы крайне желательно. База может быть размещена в Интернете и пополняться по принципу Википедии.

Есть и иной путь – получение библиотеками грантов и обработка ими своих собраний, которые часто уже каталогизированы. Например: База данных Национальной электронной детской библиотеки РГДБ; база данных «Азбуки, буквари, книги для чтения» НПБ им. К.Д. Ушинского; каталог Учебной литературы ГПИБ; библиографические базы данных Emmanuel, Manes, GEI digital и др. Современные электронные средства позволяют разработать своего рода метабазу данных, в которой будет учитываться материал тематических библиографий и каталогов.

#### **Список литературы:**

1. Безрогов, В. Г. Методологические аспекты сравнительных исследований в свете изучения учебной литературы / В. Г. Безрогов, О. Е. Кошелева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 4 (13). – С. 6–22.
2. Блок, М. К сравнительной истории европейских обществ / Марк Блок // Одиссей : человек в истории. – М., 2001.
3. Мечковская, Н. Б. Ранние восточнославянские грамматики / Н. Б. Мечковская. – Минск, 1984.
4. Мошкова, Л. В. Азбука-восьмилистка XVII в. : история и проблемы изучения / Л. В. Мошкова // Вестник славянских культур. – 2012. – № 1. – С. 62–67.

5. Семья, дом и узы родства в истории : сб. ст. / Т. Зоколл, О. Кошелева, Ю. Шлюмбом [и др.]. – СПб., 2004.

### *Spisok literatury:*

1. *Bezrogov, V. G. Metodologicheskie aspekty sravnitel'nyh issledovanij v svete izucheni-ja uchebnoj literatury / V. G. Bezrogov, O. E. Kosheleva // Otechestvennaja i zaru-bezhnaja pedagogika. – 2013. – № 4 (13). – S. 6–22.*
2. *Blok, M. K sravnitel'noj istorii evropejskih obshhestv / Mark Blok // Odissej : che-lovek v istorii. – M., 2001.*
3. *Mechkovskaja, N. B. Rannie vostochnoslavjanskije grammatiki / N. B. Mechkovskaja. – Minsk, 1984.*
4. *Moshkova, L. V. Azbuka-voš'milistka XVII v. : istorija i problemy izucheni-ja / L. V. Moshkova // Vestnik slavjanskih kul'tur. – 2012. – № 1. – S. 62–67.*
5. *Sem'ja, dom i uzy rodstva v istorii : sb. st. / T. Zokoll, O. Kosheleva, Ju. Shljumbom [i dr.]. – SPb., 2004.*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### СТРУКТУРА ДОМОХОЗЯЙСТВ ПИТЕРА ЛАСЛЕТТА

#### 1. Одинокие

1а вдовы

1б холостые или с неизвестным брачным статусом

#### 2. Группа без семейной структуры

2а Сестры и братья, проживающие совместно

2б Дальние родственники, проживающие совместно

2в Неявнородственные индивиды

#### 3. Простые семейные домохозяйства

3а Супружеские пары без детей

3б Супружеские пары с детьми

3в и 3с Вдовцы с детьми и вдовы с детьми

#### 4. Расширенные семейные домохозяйства

4а Восходящие

4б Нисходящие

4в С родней по боковой линии

4г Сочетание 4а – 4в

#### 5. Многоячейные семейные домохозяйства

5а Восходящие

5б Нисходящие

5в С родней по боковой линии

5г Братства

#### Из них:

«Корневые семьи»: 5б, 5б+5а, 5б+5а+4а

Братства: 5г, 5г+5в, 5г+5в+4в

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### ТИПОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

#### 1. Название

1а самоназвание

1б «научное» название

#### 2. Авторство

2а – имеется автор

2б – составители

2в – анонимный

#### 3. Дата

3а – точная

3в – век (неточная)

#### 4. Форма

4 ркп. – рукописный

4 старопеч. – старопечатный

4 – печатный

4а – книга

4б – сборник

4в – свиток

#### 5. Издательство

5а – название

5б – место издания

5в – тираж

#### 6. Язык алфавита

6а – родной

6б – родной и дополнительные языки

#### 7. Дидактика

7а – обучение чтению

7б – обучение чтению и письму

7в – обучение чтению, письму и другим навыкам (арифметика, эпистолярный стиль, азы вероучения и др.)

#### 8. Типология дополнительных к азбуке текстов.

8а – стихи

8б – рассказы, притчи

8в – изречения

8г – церковные тексты (Символ веры, молитвы и др.)

8д – наставления

#### 9. «Национальность» текстов

9а – только отечественные материалы

9б – иные материалы

#### 10. Иллюстрации

10а – побуквенные

10б – орнаменты

10в – жанровые рисунки

#### 11. Конкретный экземпляр

11а – местонахождение, шифр

11б – наличие помет

11в – наличие ученических заметок

11г – наличие помет других лиц

#### 12. Авторство описания

12а – имя составителя описания

12б – причина составления описания

#### 13. Дополнительные сведения

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### ЗАПОЛНЕННЫЙ ОБРАЗЕЦ ДВУХ «КАРТОЧЕК» В БАЗЕ ДАННЫХ «ТИПОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ»

#### А)

#### 1. Название

1а *Начало учения детям, хотящим разумети писание*

1б *Азбука Ивана Федорова*

#### 2. Авторство

2а

#### 3. Дата

3а – 1578 г.

3в – XVI в.

#### 4. Форма

4 старопеч.

4а

#### 5. Издательство

5а Кн. Константина Константиновича  
Острожского

5б Острог, Западная Украина

#### 6. Язык алфавита

6б

#### 7. Дидактика

7в обучение чтению, письму и другим навыкам (арифметика, эпистолярный стиль, азы вероучения и др.)

#### 8. Типология дополнительных к азбуке текстов

8г

8д

#### 9. «Национальность» текстов

9а

#### 10. Иллюстрации

10б

#### 11. Наличие помет

11а (?)

11в Исследовательская библиотека  
г. Готы (ФРГ) Phil.1555/Para

#### 12. Авторство описания

12а Кошелева О.Е.

12б 21.07.2014

12в статья

#### 13. Дополнительные сведения

Имеется факсимильное издание: Азбука  
Ивана Федорова 1571. М., Книга, 1983.

#### Б)

#### 1. Название

1а *Букварь славенороссийских писмен  
уставных и скорописных, греческих же,  
латинских и полских...*

1б *Букварь Кариона Истомина*

#### 2. Авторство

2а – Карион Истомина

**3. Дата**

3а – 1694

**4. Форма**

4а

**5. Издательство**

Оружейная палата

**6. Язык алфавита**

6б

**7. Дидактика**

7б

**8. Типология дополнительных к азбуке  
текстов**

8а

**9. «Национальность» текстов**

9а

**10. Иллюстрации**

10а

10б

10в

**11. Наличие помет**

**12. Авторство описания**

12а Кошелева О.Е.

12б 21.07.2014

12в статья

**13. Дополнительные сведения**

Букварь выполнен цельногравированным способом в Оружейной палате Московского Кремля. Гравер Леонтий Бунин. Имеется факсимильное воспроизведение экземпляра, хранящегося в РНБ им. М.Е. Салтыкова-Щедрина в С.-Петербурге. Изд-во Аврора. Л-д., 1981.

# ПОЛЬСКИЕ БУКВАРИ XVI ВЕКА: МОЛИТВЕННИК, КАТЕХИЗИС, СБОРНИК СЕНТЕНЦИЙ

16TH CENTURY POLISH PRIMER: PRAYER BOOK, CATECHISM, COMPILATION OF MAXIMS

---

## Корзо М.А.

Старший научный сотрудник Института философии РАН, кандидат исторических наук  
E-mail: korzor@zmail.ru

**Аннотация.** В статье описываются основные модели польских букварей XVI в. По критерию содержания грамматического материала выделяются два типа элементарных учебников: первый предназначался для того, чтобы научить распознавать буквы алфавита, с помощью другого осваивались навыки чтения. Букварные пособия выходили как отдельными брошюрами, так и в составе катехизисов, изданий библейских текстов и молитвенников. В XVI в. важной частью элементарных учебников были подборки текстов религиозного содержания. В статье выделяются четыре доминировавшие в ту эпоху разновидности данных текстов. К эпохе Средневековья восходили так называемая литургическая модель и модель устной средневековой приходской катехезы. Реформация способствовала возникновению еще двух моделей: учебников, которые подражали Малому катехизису М. Лютера, и букварей, которые можно отнести к жанру популярных в Европе «Spruchbücher». В последующие два столетия численно преобладали учебники, которые

## Korzo M.A.

Senior research fellow at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences  
Candidate of science (History)  
E-mail: korzor@zmail.ru

**Annotation.** The article describes the main types of 16th century Polish primer models: the first one was only intended to teach children to recognize the letters of the alphabet, the second one – to teach them readings skills. Primers were published both as separate brochures and as part of catechisms, prayer books or Bible text editions. A characteristic feature of the early modern primers of all confessions was a combination of grammatical material with a large selection of religious texts. A comparison of those selections allows one to specify four models, which dominated in 16th century Poland. The earliest one is the so-called liturgical model and the model of the medieval parish catechetical instruction. The Reformation led to the creation of two more models: primers, which followed the Small Catechism of Martin Luther and primers arranged in the genre of «Spruchbücher». In the 17th and 18th centuries, textbooks, which imitated the model of the medieval parish catechetical instruction, prevailed.

восходили к средневековой модели устной приходской катехезы.

**Ключевые слова:** Польша, XVI век, элементарный учебник, азбучные ряды, букварный катехизис и его разновидности

**Keywords:** Poland, 16th century, primers, alphabets, primer catechism and its variants.

В XVI в. элементарный учебник<sup>1</sup> существовал в Европе в различных формах: в виде небольшого букварика, состоящего из 4–8 листов, в виде изданной типографским способом или выгравированной на металле таблицы, в виде дощечки или свитка. Можно встретить элементарный учебник и в составе очень разных по жанру рукописных и печатных изданий, подготовленных и выпущенных преимущественно сторонниками протестантизма: молитвенников<sup>2</sup> и катехизисов<sup>3</sup>, сборников библейских сентенций и даже полноценных версий Священного Писания<sup>4</sup>. За редкими исключениями, когда грамматическая часть помещалась в качестве приложения к авторским сочинениям других жанров, большинство пособий букварного типа издавались без указания их составителя или редактора. Принято считать, что в этой роли выступал или сами издатель, поскольку учебная продукция пользовалась большим спросом и всегда находила сбыт, или люди из его круга.

<sup>1</sup> Вслед за польской историографией, «элементарным учебником» будем называть все пособия, предназначенные для освоения базовых навыков чтения (аналог польского *elementarz*).

<sup>2</sup> Общим правилом в средневековой традиции было включение в рукописные молитвенники для детей или так называемые «Часы» алфавитов или даже слогов. Аналогичные сборники (*orationalia*) сохранились и в польской рукописной традиции [3, с. 44]. В книгоиздательской деятельности реформационных педагогов первого поколения подобного рода пособия занимали далеко не маргинальное место. Знаменитая «Книжица для простаков» (*Büchlein für die Laien*) Мартина Лютера, больше известная как «Библия для лаиков» (*Die Laien Bibel*) на протяжении XVI в. выдержала 25 переизданий на немецком языке и четыре на латыни [16, с. 78–80, 86, 94–99].

<sup>3</sup> Азбучную часть мы встречаем преимущественно в катехизисах сторонников Реформации (Мартина Лютера, Филиппа Меланхтона). Это наблюдение справедливо и для Речи Посполитой. Примечательно, что публикация подобного рода букварных разделов в популярных вероучительных сочинениях стала поводом для дискуссии о фонетических и орфографических нормах польского языка первой половины XVI в. (см.: [5]). Результаты этой дискуссии наложили отпечаток и на последующую букварную традицию в Речи Посполитой.

<sup>4</sup> Протестантские авторы и издатели постоянно подчеркивали, какую роль умение читать играло в самостоятельном освоении верующими текста Библии, в первую очередь, на национальных языках. Рассуждение подобного рода встречается в предисловии к грамматическому пособию «Истинный способ научиться читать в кратчайший срок» (*Die rechte weis, aufs kürztist lesen zu lernen*; второе издание: Марбург, 1534) немецкого писателя и педагога Валентина Икельзамера (ок.1500 – после 1537): «Умение читать долгое время не находило своего истинного применения. Каждый должен учиться [читать] с той целью, чтобы Слово Божье и его толкование учеными мужами и самому читать, и лучше разбираться в прочитанном» (К. А2). Ему вторит и польский лютеранский проповедник и известный книгоиздатель Ян Секлюциан (1510(15)–1578), поместивший в своем катехизисе 1547 г. рифмованный призыв к читателю осваивать азы грамотности и самостоятельно читать Писание, не полагаясь на вольную интерпретацию тех, кто узурпировал данное всем верующим право толковать Слово Божие [6, с. 43–45].

Польская букварная традиция Средних веков и Раннего Нового времени развивалась в русле западноевропейских тенденций. Плохая сохранность источников не позволяет однозначно ответить на вопрос, существовали ли до XVI в. какие-то рукописные букварики или иного рода пособия, с помощью которых дети осваивали азы именно польского языка. Автор трактата по орфографии, церковный деятель и правовед Станислав Заборовский (ум. 1530) упоминает в своем сочинении о каких-то более ранних печатных изданиях, но ни одно из них до наших дней не сохранилось. Из других источников известно, что уже в католических приходских школах, по крайней мере с XV в., детям в какой-то форме преподавался польский язык и им же пользовались ученики как вспомогательным средством при освоении основ латыни [13, с. 8]. Это может быть косвенным указанием на существование неких элементарных рукописных пособий еще до изобретения книгопечатания.

Польский исследователь букварной традиции Фр. Пилярчик предложил несколько подходов к классификации изданных в Речи Посполитой на протяжении XVI–XX вв. элементарных учебников. В основу каждого из них положены разные критерии. Не все они применимы к интересующему нас XVI столетию. Эта эпоха еще не знала четкого разделения букварей по конфессиям, на учебники для мальчиков и девочек<sup>5</sup>, на руководства для разных возрастных категорий и профессиональных групп (как, например, буквари для солдат в XIX в.). Не было деления на учебники для учеников городских и сельских школ, на буквари школьные и на пособия для освоения азов грамотности в домашних условиях [12, с. 15–22].

По критерию содержания [12, с. 15] среди букварей XVI в. можно выделить только две группы: пособия, которые учили лишь распознавать буквы алфавита, и пособия, с помощью которых осваивались навыки чтения. Сохранившиеся буквари не предназначались для обучения детей навыкам письма. Первые элементарные учебники с прописями получают распространение в Речи Посполитой лишь со второй половины XVIII в.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Самый ранний из сохранившихся букварей для девочек был издан в Кракове в 1622 г. – адресат указан на титульном листе («для юных паненок», *dla panienek młodych*). Данное издание не учтено в каталоге Ф. Пилярчика. Уникат хранится в собрании Библиотеки Варшавского университета (шифр Sd.712.175).

<sup>6</sup> В изданном в типографии Почаевского монастыря недатированном польско-латинском букваре «*Elementa puerilis institutionibus pluribus in Locis reformata*» находим изображение руки с пером и образцы рукописного начертания букв и слогов, оставлено также свободное место, где ученик мог тренировать руку. Пропись предваряет рифмованное обращение к ученику, поощряющее его к освоению этого непростого навыка: «*Jeżeli chcesz pięknie pisać, przykładaj pilności, formować rękę sobie, w tym żadney trudności. / Nie miey, a pilnie formie przypatruy się moiey; A będziesz za staraniem Panem chęci twoiey. / Gdy ręka z piorem na formie orze, w kształtnym się każe ćwiczyć liter wzorze / Minie cię kara gdy piękne litery formować będziesz, tych masz charaktery*» [Если хочешь писать красиво, будь прилежным. Нет никакой сложности в том, чтобы поставить себе руку. Внимательно присмотришься к моим образцам, и благодаря усилиям ты станешь господином своих желаний. Когда рука с пером усердно трудится, она упражняется в выведении точеного рисунка из букв. Ты избежишь наказания, если будешь выводить красивые буквы. Вот тебе их образцы] (листы без пагинации; экземпляр из собраний Львовской научной библиотеки им. В. Стефаника НАНУ Украины, шифр СТ-I-17133).

В рассматриваемую эпоху уже само название или, в случае его отсутствия, вводный текст (зачало, *incipit*) учебной книги были призваны указывать на ее предназначение<sup>7</sup>. Польскоязычные элементарные пособия, составленные только для ознакомления детей с азбукой, нередко издавались без титульного листа и названия и начинались просто с букв алфавита<sup>8</sup>. Заглавие «Наука читать» (*Nauka ku czytaniu*) означало, что книга предназначалась для обучения чтению на польском языке<sup>9</sup>. Двухязычные польско-латинские издания вплоть до второй половины XVIII в. именовались на латыни: название «*Elementa puerilis*» или «*Elementaria*» сигнализировало, что учебник служил для освоения азов, прежде всего, латинской грамматики. При этом латинский материал доминировал, все тексты для чтения приводились на латыни, а польская версия давалась в подстрочнике и далеко не во всех случаях. В XVI в. было выпущено несколько изданий подобного рода, но в полном объеме сохранилось только одно – «*Elementaria institutio Latini sermonis*» (второе издание: Краков, 1575) краковского издателя Мачея Вижбенты (1523–1605), принадлежащего к общине кальвинистов. Как следует из самого названия, освоение польского языка в число основных задач не входило, хотя все тексты для чтения и сопровождаются польским подстрочником.

Букварный материал в составе элементарных учебников не отличался большим разнообразием. Часто он ограничивался только азбучным рядом, который воспроизводился в прямом порядке, после чего буквы алфавита приводились еще раз с разбивкой на гласные и согласные. При этом начертание строчных и прописных букв давалось, как правило, несколькими шрифтами – чаще всего разновидностью готического шрифта «Швабахер» и курсивом.

Можно лишь строить предположения о том, в какой степени использовались и использовались ли вообще в качестве учебных пособий специальные таблички с алфавитом (по аналогии с английскими Horn – books, например, или с континентальными *Lestäflein*, ABC – *Täfelchen*). Во всех традициях эти таблички предназначались не столько для освоения навыков чтения, сколько для первоначального ознакомления ребенка с буквами алфавита. «Роговые книги» почти всегда включали только азбучный ряд и иногда сочетание букв и слогов, молитву «Отче наш». Лишь значительно позднее на табличках появляются цифры и подписанные клейма с изображениями животных и растений [19, с. 9, 172]. В Речи Посполитой сохранились единичные, датированные концом XVIII в. гравированные

<sup>7</sup> С XVIII в. ситуация, как полагает Ф.Пилярчки, меняется и даже пространственные грамматические пособия могли именоваться просто азбукой (*abecadło; abecadlnik*), хотя в содержательном отношении ничего общего с азбуками XVI в. не имели. См.: [12, с. 8–9].

<sup>8</sup> «ААаааbссd...» ([Краков, 2-я половина XVI в.?], фрагмент макулатуры из собраний библиотеки Ягеллонского университета, Краков, шифр *Сim. 764*). Аналогичные примеры мы находим в английской и немецкоязычной книжности [18; 4]. Макулатура (в книговедческих исследованиях) – это разрозненные листки; они могут быть частично или полностью заполнены текстом; в 99 случаев из 100 нельзя определить точно, макулатурой «чего» данный фрагмент является.

<sup>9</sup> Например, «*Nauka ku czitaniu Działkam małym pysma polskiego*» (Познань, 1556) [24]. «Наука читать» было самым распространенным названием вплоть до середины XVII в., когда на смену ему повсеместно пришло «*elementarz*».

на меди настенные таблицы, отчасти повторяющие по составу «роговые книги»<sup>10</sup>. Можно предположить, что именно такая форма наглядных пособий была наиболее распространенной и в более раннюю эпоху<sup>11</sup>.

Ограниченность источников не позволяет установить, в какой степени в приходских школах прибегали к различным мнемотехническим приемам для запоминания алфавита<sup>12</sup>. Чешская традиция, оказавшая сильное влияние на польскую книжность в XV–XVI вв., может служить лишь косвенным свидетельством распространения этих техник и в Речи Посполитой. Рифмованный алфавит<sup>13</sup>, составленный Яном Гусом (1370–1415) около 1411 г. в связи с его работой над новой чешской грамматикой, воспроизводился впоследствии в первом сохранившемся печатном чешском букваре *Slabikár Česky* (A3 – A3об.), изданном в 1547 г. в г. Простейов на востоке Чехии. Другим интересным примером рифмованного алфавита для XVI в. может стать версия известного чешского публициста и политика, утраквиста Сикста Кандида из Оттерсдорфа (1500–1583):

*Adam Boží Ctitel Čest dal Ďáblu, Eva Falší Geho Hnuta Jablka Kousla, Lásku  
Lidem Mnohým Nebohým Ostudila, Potřel Řek Řvoucího Satanáše Štít Tuhé Úmluvy  
Vyšed Xristos Yakož Zaslíbil*<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Воспроизводятся в: [7, с. 215–216]. На одной из таких таблиц выгравирован стишок, поощряющий детей осваивать азы грамотности («Czytać, pisać, rachować ucz się z tej Tablice / Pomoga ci do tego Proboszcz, Pan, Rodzice. / Chceszli dokładniej poznać tę Naukę walną / Wraz z inszemi Xiążeczkę masz Parafialną. / Korzystay z daru, któryc czyni Rząd Krajowy / Będziesz z niego majątny, gospodarny, zdrowy») [Учись с этой таблицы читать, писать, считать. Помогут тебе в этом настоятель прихода, твой господин, родители. Если же тебе захочется лучше познать эту общую науку, наряду с другими книгами используй и учебник для приходских школ. Пользуйся тем даром, который дает в твои руки уряд страны. И будешь благодаря этому дару состоятельным, бережливым и здоровым].

<sup>11</sup> О существовании настенных таблиц упоминает и Пилярчик, не ссылаясь, правда, на конкретные примеры [12, с. 27].

<sup>12</sup> При этом в Польше, как и в Западной Европе в целом, не было недостатка в практических пособиях, относящихся к жанру «ars memorativa» и обучающих развивать навыки запоминания. Эти трактаты нельзя отнести к жанру элементарных учебников, но почти все они включали различного рода «alphabetum memorativum» – визуальное изображение букв и цифр в виде символов или картинок, которые должны были облегчить их запоминание. Такой алфавит встречается, например, в пособии близкого к Краковской академии бернардинца Яна Шклярека (ум. 1515) «Opusculum de arte memorativa» (Краков, 1504. К. 7–10об.).

<sup>13</sup> «A bude celé čeledi dáno dědictvie, ey farár genž hospodin ili y král lidí lákán mnoho, nás někdy on poki rád rádem slúžil slechetný tak telesný ukázaw velikost w sobie xil zany ziwotem chtè» [А будет всей челяди дано наследие, эй, священник, коего [слуги] господин [даже] и король, людей соблазнен[ных] много, нас когда-нибудь он [Христос] упокоит, порядком служил благородный так [и] телесный показавши величие в себе сил, за нас жизнью [заплатить] желая] (цит. по: [15, с. 18]).

<sup>14</sup> «Адам божий почитатель честь оказал дьяволу, Ева ложью его склоненная яблоко откусила, любовь людям многим несчастным осрамила, помазал грек кричащего сатаны щит, [после] строгого договора вышел Христос, как и обещал». Алфавит был частью небольшого грамматического пособия «Dyurnál, ginák: Celodennij Učedlnijka s Mistrem rozmlauwánij pobožné na gedenást Syllab složené a w upříjmné sprostnosti k cwičenij djtek wydané», приложенного к сочинению Сикста «Weyklad vlastnj na život Tobiásse» (Прага, 1588; <http://db.knihopis.org/l.dll?cll~P=1391>). Алфавит процитирован по изданию: [15, с. 20 прим.].

Опыт Гуса, как принято считать, оказал влияние на профессора Краковской академии Якуба Паркошовица (ум. ок. 1455): в конце своей латиноязычной орфографии польского языка он помещает рифмованный фрагмент алфавита, включающий и объяснение правил чтения [8, с. 10]<sup>15</sup>. Аналогичные рифмованные тексты XVI в. нам неизвестны; не сохранилось также источников, подтверждающих практику пения алфавитного ряда, как это было, например, в Англии XVI в. [1, с. 33]<sup>16</sup>.

Объяснение правил чтения или фонетических особенностей польского языка можно было встретить в приложениях к сочинениям очень разных жанров: от простеньких катехизисов, составленных по модели «Enchiridion» Мартина Лютера, до фундаментальных изданий библейских текстов. Так поступил, например, Ян Секлюциан, который включил *Naukę czytania i pisania Języka Polskiego* в качестве введения в свой краткий катехизис *Catechismvs to iest / nauka naprzedniejsza / y potrzebniejsza / ku zbawyenyu / o wierze krzescianskiey* (Кёнигсберг [Крулевец], 1547), а затем многократно перепечатывал ее в расширенном виде, в том числе и в составе издания Евангелия от Матфея (Кёнигсберг [Крулевец], 1551). Правила чтения объясняет Секлюциан как на примере отдельных слов, так и с помощью пространственных аналитических рассуждений (рис. 1).

Интересный пример фонетической подачи алфавита мы встречаем в работе «Новый польский шрифт» [22] писателя и переводчика, краковского книгоиздателя Яна Янушовского (1550–1613). Он использует нерифмованную подборку кратких предложений религиозно-нравственного содержания, взятых из Псалмов или составленных в стилистике Псалмов, которые нельзя рассматривать как прямую аналогию азбучных молитв

<sup>15</sup> Фрагмент алфавита приводится на с. 37–38 («Ktho chce pissac doskonale / Gøzik polski itesz prave / Umeÿ obecado moÿe / Kthorez thak napissal tobe / abi pissal tak krothke **a** / aa ssovitho qdze sszø bsdlusaa / podlũq theqo bådze pissaan / l'udzy bszystkÿch ocec adaam / A thesz adze **b** bodze gruube / Thako pissmem poloszysch gee / Nepissch virzchu okroglego / Pissoc bartka sbavonego / Svirzchem okroglem pissi **b** / bodri thako napissesch ssvee / Gdze c glossu meec nebodze / **b** masto geqo tham k sszondze / Jako kameen thako kaptuur / Pissan bådze przez k y kuur / Ale qdze c svoÿ qlos meva / Sbiklem pysmem calo tak da / Al'e cel'ocu y caiu / pod c przypissy thak gemv / Gestli c barzo qrubeye / Thako pissmem czas bisnaye / Gdy przypissano bodze / **Ch** chval'ebne thako sszodze / Ale bich ci tieprzedluszil / Any theszknosc uczynyl / Patrzy obecada meeqo / Thobe thu napissaneqo / Voc bnyem kaszde slobko thobe / Pissmem rosni glos da bssobe / Pisch gee bgymo bosze thako / ÿeszem czy napissal iako») [Кто хочет в совершенстве писать на польском языке, тот должен научиться моему алфавиту, который я для тебя составил. Чтобы так писал короткое «**a**»; «**aa**» писал щедро, если оно длинное. И так будет писаться отец всех людей «**Адаам**». И также когда «**b**» будет грубее, так и на письме изобразишь его. Не пиши круглой верхушки, когда ты пишешь слова «**bartka**» и «**zbawioneqo**». С круглой верхушкой пиши «**b'**», так напишешь «**б'ёдра**». Когда «**c**» будет лишена голоса, вместо нее там будет сидеть «**k**»; как «**камень**» и «**капюшон**», будет писаться и «**петух**» (*kur*). Но когда у «**c**» появится голос, обычным письмом пиши без ущерб. Но «**теленку**» (*cielo*) и «**телу**» (*ciato*) под «**c**» добавишь «**,**». Если «**c**» грубее, то так, как на письме «**час**» (*czas*) показывает. Когда «**x**» (*h*) приписано будет, то «**ch**» как в слове «**похвальнее**» (*chwalebnee*) сидит. Но в слове «**bych**» ты бы не затягивал, чтобы не наводить тоску. Следуй моему алфавиту, для тебя здесь написанному, ибо в нем каждое слово на письме звучит разными голосами. И пиши эти слова во имя Бога так, как я тебе написал]; в современной польской транскрипции в: *Najdawniejsze zabytki języka polskiego / Oprac. W. Taszycki. Wrocław, 1975. S. 180–181.*

<sup>16</sup> Пение азбучного ряда, как отмечают исследователи, было нацелено исключительно на запоминание букв.

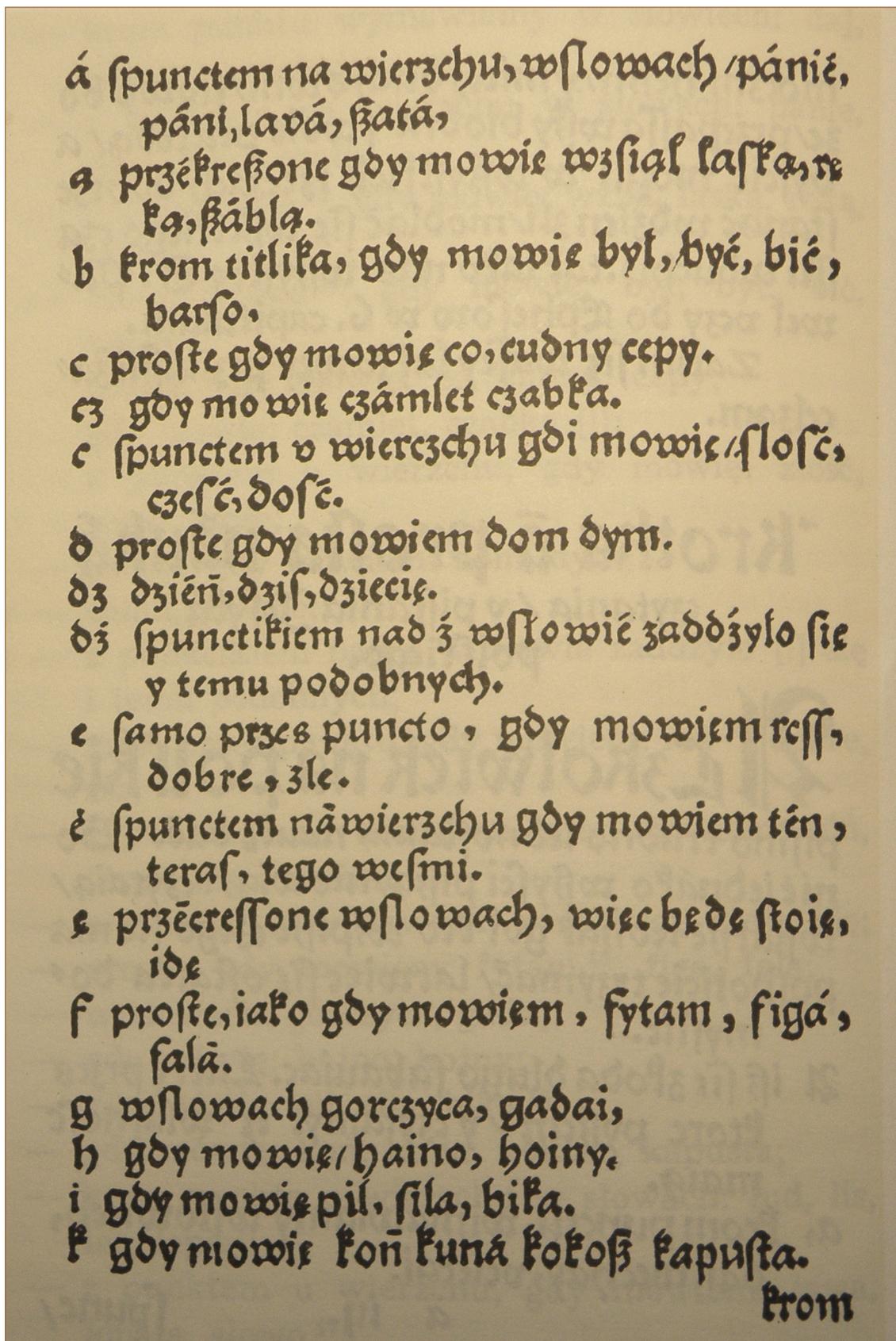


Рис. 1. Правила чтения из букварной части «Катехизиса» Яна Секлюциана (Крулевец, 1547) [23, К. А3v].

кириллических букварей того времени: зачала предложений организованы не по буквам алфавита, но по группировке звуков:

«i – говорит Господь: я Бог твой.

y – избави, Боже, от искушения.

o – гласом моим взываю к Господу <...>» (см. рис. 2).

Пособие Янушовского нельзя считать элементарным учебником в строгом смысле слова, поскольку грамматический материал занимает в нем не главное, но подчиненное место. Основной интенцией книгоиздателя было предложить различные варианты шрифтов, которые бы наиболее полно отражали особенности польского языка. При этом, однако, не исключается возможность использовать составленную им подборку предложений на буквы алфавита и в учебных целях.

Азбучные ряды в польских элементарных учебниках могли дополняться различной полнотой подборкой слогов: чаще всего двусложных, гораздо реже – трехсложных. Любопытный пример представляет собой познаньское издание Петра Секстилиса (1556 г.) – самый старый из дошедших до нас в полном объеме польскоязычных букварей (рис. 3)<sup>17</sup>, в котором приведены примеры 350 различных слогов.

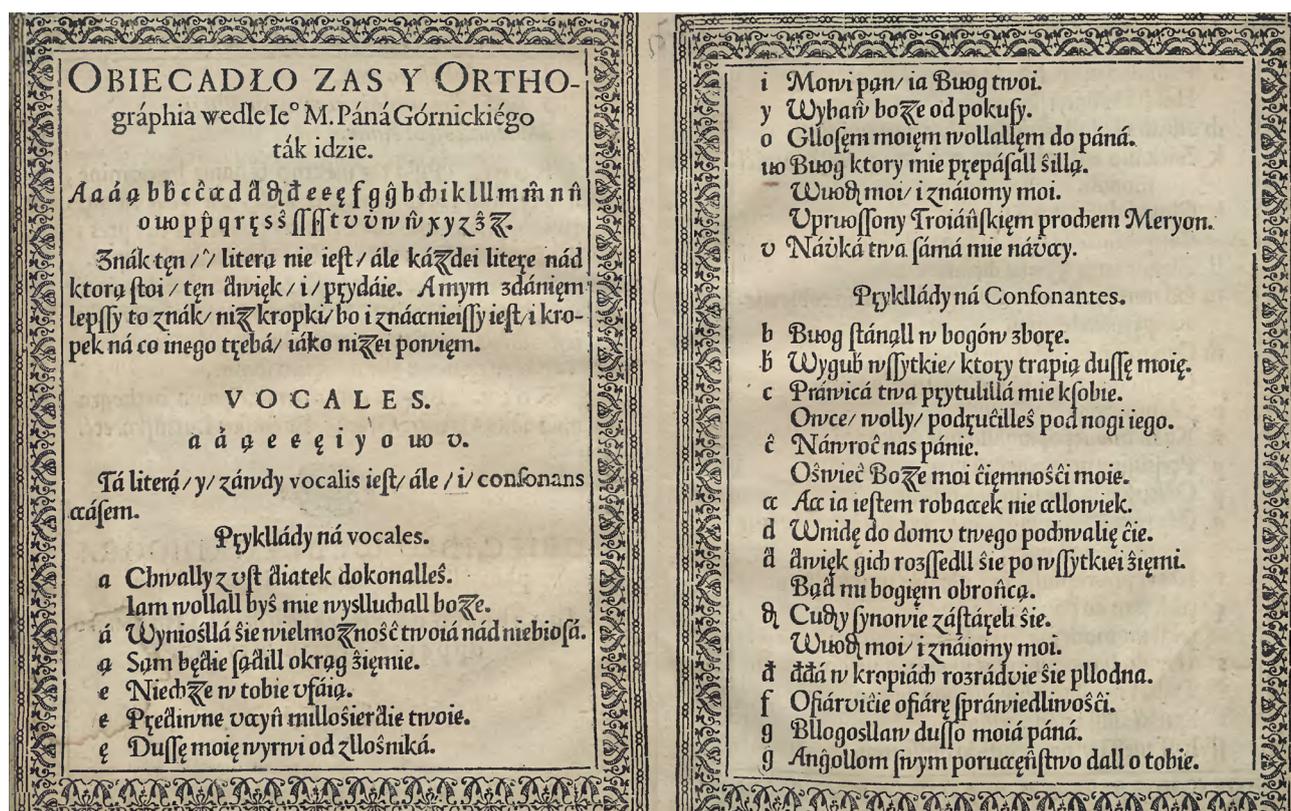


Рис. 2. Фонетическая подача алфавита из книги Яна Янушовского «Новый польский шрифт» [22].

<sup>17</sup> Единственный сохранившийся экземпляр из собраний Библиотеки Герцог-Аугуст, Вольфенбюттель, Германия (шифр А: 63. Gram.).

Аналогичную по объему подборку мы встретили лишь в предшествовавшем ему чешском издании 1547 г. Петр Секстилис, как принято считать, принадлежал к общине «Чешские братья» [21, с. 23], а потому весьма вероятно, что он был знаком с чешским букварем. В двуязычном учебнике Вижбенты число слогов достигает 360, но все они имеют отношение только к латинскому языку. Столь разнообразные примеры слогаобразования были большой редкостью в польскоязычных элементарных учебниках.

Исключением можно считать опубликованный уже вне интересующей нас эпохи букварь «Dla dziatek Navka czytania Pisma Polskiego» (Вильно, 1633), который предназначался, судя по всему, для перешедших в Унию православных и по составу текстов для чтения больше был ориентирован на украинско-белорусские кириллические издания рубежа XVI-XVII вв., нежели на предшествующую польскоязычную традицию<sup>18</sup>. Это интересное

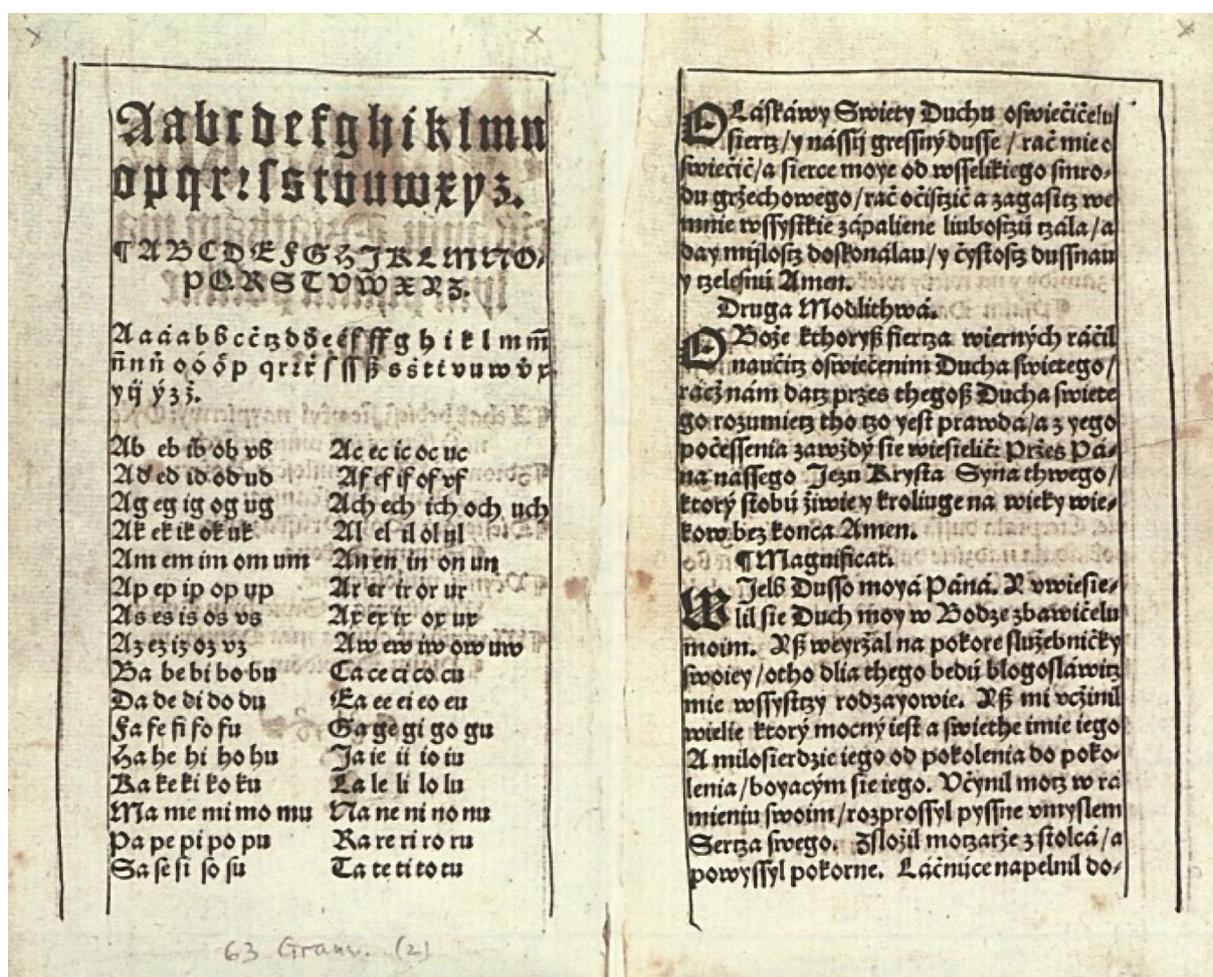


Рис. 3. Страницы из букваря «Nauka ku czytaniu Działkam małym pisma polskiego» (Poznań, 1556) [24].

<sup>18</sup> Отметим в качестве примечания, что столь пространные подборки слогов были совсем не редкостью в кириллических изданиях начала XVII в. В букваре Василия Бурцова (Москва, 1634) число слогов достигает 600.

исключение из общего правила и пример того, как разные традиции могли влиять друг на друга.

Одним из важных факторов, определявших структуру букваря, был использовавшийся метод освоения навыков чтения. Абсолютное доминирование буквослагательного метода объясняет, почему собственно букварная часть исчерпывалась азбучными рядами и подборкой слогов. Предложенный Валентином Икельзамером еще в первой трети XVI в. фонетический метод прижился в Речи Посполитой только во второй половине XVIII в. При этом сохранились лишь единичные источники, описывающие сам процесс обучения чтению в Польше, – не существовало столь массового для немецких земель источника как школьные уставы (*Schulordnungen*), в которых методы эти, как правило, излагаются достаточно подробно<sup>19</sup>. Отдельные замечания о буквослагательном методе встречается в ряде педагогических трактатов той эпохи, например в сочинении лютеранского пастора и религиозного писателя Эразма Гличнера (1535–1603) «Книжка о воспитании детей»<sup>20</sup>. При этом на практике обучение растягивалось на несколько лет, освоение букв алфавита и складывание букв в слоги происходило в разных классах<sup>21</sup>.

Наряду с грамматическим материалом важной составляющей элементарных учебников были подборки текстов для чтения. В интересующую нас эпоху они состояли исключительно из молитв, фрагментов Священного Писания (преимущественно Псалмов

<sup>19</sup> Сошлемся в качестве примера на школьный устав в составе церковного устава 1559 г. для Вюртембергского герцогства. В уставе говорится, что, когда дети впервые приходят в школу, учитель раздает им таблицы с латинским алфавитом. Буквы выучиваются не все сразу, но по четыре или по пять за каждое занятие. При этом необходимо на каждом занятии повторять заученное на предыдущем, чтобы ребенок не забывал ранее освоенный материал. После того как эта группа букв будет освоена, заучивается следующая группа – до тех пор, пока весь алфавит не будет пройден. При этом необходимо на каждом занятии повторять заученное на предыдущем, чтобы ребенок не забывал ранее освоенный материал. И лишь после этого алфавит учится в обратном порядке и повторяется многократно, пока дети не приобретут устойчивый навык. Тогда учитель просит их начать с произвольного места алфавита и с этого места называть буквы в прямом или в обратном порядке. После переходили к тексту молитвы «Отче наш», но пока не для того, чтобы ребенок научился складывать разные буквы друг с другом. Для начала он должен научиться узнавать и называть буквы в словах, а также знать, где искать эти буквы в алфавите. Например: «Скажи мне, как называется первая буква в "Отче наш" (*Pater noster*)?» – «Это буква "P"». Спрашиваешь дальше: «Покажи мне эту букву в азбуке». После этого следует вопрос: «А что после буквы "P"?» – «Буква "a"». Ты спрашиваешь: «Покажи мне эту букву в азбуке». И так для всех букв в слове. На следующей лекции берется слово "Noster", и так все другие слова по порядку, до конца молитвы.

Аналогичные действия надлежало проделать со всеми словами всех молитв и текстов для чтения, которые прилагались к табличке с латинским алфавитом [20, с. 75–77 прим.].

<sup>20</sup> «Yako nye zaraz Rzym zbudowano / thak też nye wssytkyego razem potrzeba dzyecyęcya uczyć / pirwey obyeadła, a b c d e etc. potem sylabizować albo liter składać ab ac ad etc. a na ostathek czytać zupełną sentencyą albo słowa / co wssytka trzyma sie wyrozumienya / ale pamięci potrzeba / aby dzyęcye tego czytania nauczyło sie nie z wyrozumienya ale s pamyęci» [«Как и Рим не сразу был построен, так и ребенка не стоит учить всему сразу. Но начать с алфавита, с a b c d e и т.д., потом учить составлять слоги ab av ag ad и т.д. А в конце – читать слова и фразу целиком. И все должно заучиваться с пониманием, хотя нужно и память иметь, чтобы ребенок научился читать не благодаря пониманию, но по памяти»] (Ksyąsski o wychowaniu dzyci. Kraków, 1558. К. J8).

<sup>21</sup> Этот процесс описывает подробно польский иезуит и педагог Бенедикт Гербест (ок. 1531–1598) в «Neapolitani Cracoviensis Scholae, apud S. Mariae templum, Institutio» (Краков, 1559. К. A4).

и новозаветных поучений), назиданий религиозно-нравственного характера и отдельных элементов катехизиса<sup>22</sup>. В этом отношении польскоязычные буквари ничем не отличались от современных им европейских элементарных учебников. При таком кажущемся единообразии материала для чтения можно тем не менее выделить несколько доминировавших в XVI в. моделей. Именно сопоставляя материал для чтения в польских и западноевропейских букварях можно выдвигать гипотезы, к каким именно образцам непольского происхождения обращались составители букварей в Речи Посполитой.

С определенной долей условности можно выделить четыре основные модели. Первая из них – так называемая литургическая. Речь идет о тех молитвах, гимнах и фрагментах чтений, которые читались во время католического богослужения. Эти тексты заучивались учениками приходских школ наизусть, поскольку именно из учеников таких школ формировался костяк церковного хора. Так как ученики приходских школ пели в церковном хоре, то в качестве текстов для освоения навыков чтения в букварях использовали именно те молитвы, гимны и прочие богослужебные тексты, которые использовались в литургии.

Именно эта модель текстуального канона лежала в основе почти всех позднесредневековых континентальных учебников для латинских школ<sup>23</sup> и немецкоязычных букварей рубежа XVI–XVII вв. (например, «Abecedarium cum precibus». Ульм, 1470) [9; 10, с. 60]. В содержательном отношении она претерпевает некоторые изменения с переходом протестантских общин на национальные языки богослужения. Плохая сохранность источников позволяет лишь предположить, в какой степени литургическая модель была представлена на территории Польши.

Другой распространенной моделью была подборка текстов, которая повторяла элементы средневекового устного катехетического наставления в приходе. К этой группе можно отнести орфографию Заборовского 1514/1515 г. и букварик Петра Секстилиса 1556 г. С распространением идей Реформации в Речи Посполитой эта модель утрачивает свою актуальность в протестантском лагере, поскольку катехетическое наставление в евангелических общинах структурировалось по иным основаниям; но такой принцип организации материала для чтения воспроизводится в элементарных учебниках католиков вплоть до конца XVIII в.

Для сторонников идей протестантизма доминирующей моделью становится Малый катехизис (1529) Мартина Лютера. Эти тенденции проявились первоначально в немецких землях<sup>24</sup>, а затем и в Чехии. В Речи Посполитой к данной линии можно отнести упоминавшийся букварь из собраний Ягеллонской библиотеки (Сim. 764), опубликованный, по всей

---

<sup>22</sup> В какой степени состав религиозных текстов может выступать своего рода подсказкой, в какой профессиональной среде создавался тот или иной учебник, мы обсуждали в другом месте [2].

<sup>23</sup> Целый ряд уникальных рукописных и печатных «Детских Псалтырей» (Psalteria puerorum) подробно описан в: [17, с. 18–30].

<sup>24</sup> К самым ранним памятникам этой линии относится букварь «Das Alphabetbüchlein» (Марбург, 1533) и два учебника Валентина Икельзамера: названный выше «Истинный способ научиться читать в кратчайший срок» и «Книжица для чтения» (Lesebüchlein; оба опубликованы в Марбурге в 1534 г.).

вероятности, в краковской типографии Лазаря Андрысовича (Andrysowicz, ум. 1577) его сыном Яном Янушовским (Januszowski, 1550–1613) во второй половине XVI в.<sup>25</sup>

Значительной популярностью пользовалась в XVI в. и модель латино- и немецкоязычных «Spruchbücher», начало которым было положено учебниками Филиппа Меланхтона, изданными в 1524 и 1527 гг.<sup>26</sup> К этой модели можно отнести фрагменты польско-латинского издания, вышедшего из печати ок. 1550 г. в краковской типографии Лазаря Андрысовича<sup>27</sup> и латинско-польский элементарный учебник Вижбенты 1575 г. В отличие от букварей литургической модели и модели устной приходской катехезы, которые восходили еще к средневековой традиции и в видоизмененной форме просуществовали вплоть до XIX в., две последние модели материала для чтения – по образцу катехизиса Лютера и подборок библейских сентенций – были восприняты польскими книгоиздателями в XVI в. извне и пользовались популярностью только среди приверженцев новых реформационных идей. По мере ослабления влияния сторонников протестантизма на землях Речи Посполитой две последние модели утрачивают свою актуальность и фактически исчезают из широкого обращения.

#### Список литературы:

1. Безрогов, В. Г. Под местными небесами : английский позднесредневековый букварь из собрания Д. Плимптона / В. Г. Безрогов, М. В. Тендрякова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 4(13).
2. Корзо, М. А. О конфессиональном «облике» польских букварей XVI–XVII вв. / М. А. Корзо // Учебники детства. Из истории школьной книги VII – XXI веков. – М. : РГГУ, 2013. – С. 29–46.
3. Borkowska, U. Królewskie Modlitewniki. Studium z kultury religijnej epoki Jagiellonów (XV i początek XVI wieku) / U. Borkowska. – Lublin, 1999.
4. Das Alphabet büchlin. – Marburg, 1533.
5. Druki Mazurskie XVI w. / wydał St. Rospond. – Olsztyn, 1948.
6. Seklucjan, J. Wybór pism / Jan Seklucjan ; red. St. Rospond. – Olsztyn, 1979.
7. Litak, St. Edukacja początkowa w polskich szkołach w XIII–XVIII wieku / St. Litak. – Lublin, 2010.
8. Łoś, J. Jakóba syna Parkoszowego traktat o ortografii polskiej / J. Łoś. – Kraków, 1907.
9. Müller, H. Fibel (ABC-Buch) / H. Müller // Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte / hrsg. vom Zentralinstitut für Kunstgeschichte München ; redaktion K.-A. Wirth. – München. – 1984. – Bd. 8. – S. 680–688.

<sup>25</sup> Описан в: [12], № 1312; *Estreicher K.* Bibliografia polska. T. XXIII. Kraków, 1910. S. 62.

<sup>26</sup> Восходящие к этой модели учебники подробно проанализированы в: [14, с. LXXV–CIII]. Из ранних изданий этого жанра, которые были хорошо известны польским гуманистам и сторонникам Реформации, помимо работ самого Меланхтона можно назвать сочинения Христиана Хегендорфа (1500–1540) «Christiana studiosae Iuventutis Institutio» (1526; последний раздел сочинения так и назван «Insignes loci e scripturis sanctis») и Йоханнеса Пиникиануса (1477/78–1542) «Praecepta ac Doctrinae Domini nostri Iesu Christi, parvulis in ludis literariis tradendae» (Augusta, 1529).

<sup>27</sup> Экземпляр Ягеллонской библиотеки, шифр Cim. 0.912 [12, № 642].

10. Müller, J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts / J. Müller. – Hildesheim ; New York, 1969.
11. Najdawniejsze zabytki języka polskiego / oprac. W. Taszycki. – Wrocław, 1975.
12. Pilarczyk, Fr. Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej / Fr. Pilarczyk. – Zielona Góra, 2003.
13. Pirożyński, J. O poznańskim drukarzu Piotrze Sextilisie z Obrzycka i o polskich elementarzach XVI w. / J. Pirożyński // Studia Historyczne. – 1985. – T. XXVIII. – Z. 1.
14. Reu, J. M. Quellen zur Geschichte des biblischen Unterrichts / J. M. Reu. – Gütersloh, 1906.
15. Ružička, V. Dejiny Slovenského šlabikára / V. Ružička. – Bratislava, 1966.
16. Schnepfer, A. E. Goldene Buchstaben ins Herz schreiben. Die Rolle des Memorierens in religiösen Bildungsprozessen / A. E. Schnepfer. – Göttingen, 2012.
17. Schulz, E. Das erste Lesebuch an den Lateinschulen des späten Mittelalters / E. Schulz ; Gutenberg-Jahrbuch. – Mainz, 1929.
18. The ABC Both in Latyn and Englyshe [1538]. A facsimile reprint of the earliest extant English Reading Book. With an introduction by E.S. Shuckburgh. London, 1889.
19. Tuer, A. W. History of the Horn-book. Vol. I. / A. W. Tuer. – London, 1896.
20. Vormbaum, R. Evangelische Schulordnungen. Bd. I: Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Erste Hälfte / R. Vormbaum. – Gütersloh, 1858.
21. Wydra, W. O najdawniejszej drukowanej książce w Poznaniu / W. Wydra. – Poznań, 2003.

---

### **Spisok literatury:**

1. Bezrogov, V. G. Pod mestnymi nebesami : angliškiñ pozdnesrednevekovyñ bukvar' iz sobraniia D. Plimptona / V. G. Bezrogov, M. V. Tendriakova // Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika. – 2013. – № 4(13).
2. Korzo, M. A. O konfessional'nom «oblike» pol'skikh bukvarėi XVI–XVII vv. / M. A. Korzo // Uchebniki detstva. Iz istorii shkol'noñ knigi VII – XXI vekov. – M. : RGGU, 2013. – С. 29–46.
3. Borkowska, U. Królewskie Modlitewniki. Studium z kultury religijnej epoki Jagiellonów (XV i początek XVI wieku) / U. Borkowska. – Lublin, 1999.
4. Das Alphabet büchlin. – Marburg, 1533.
5. Druki Mazurskie XVI w. / wydał St. Rospond. – Olsztyn, 1948.
6. Seklucjan, J. Wybór pism / Jan Seklucjan ; red. St. Rospond. – Olsztyn, 1979.
7. Litak, St. Edukacja początkowa w polskich szkołach w XIII–XVIII wieku / St. Litak. – Lublin, 2010.
8. Łoś, J. Jakóba syna Parkoszowego traktat o ortografii polskiej / J. Łoś. – Kraków, 1907.
9. Müller, H. Fibel (ABC-Buch) / H. Müller // Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte / hrsgb. vom Zentralinstitut für Kunstgeschichte München ; redaktion K.–A. Wirth. – München. – 1984. – Bd. 8. – S. 680–688.

10. Müller, J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts / J. Müller. – Hildesheim ; New York, 1969.
11. Najdawniejsze zabytki języka polskiego / oprac. W. Taszycki. – Wrocław, 1975.
12. Pilarczyk, Fr. Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej / Fr. Pilarczyk. – Zielona Góra, 2003.
13. Pirożyński, J. O poznańskim drukarzu Piotrze Sextilisie z Obrzycka i o polskich elementarzach XVI w. / J. Pirożyński // Studia Historyczne. – 1985. – T. XXVIII. – Z. 1.
14. Reu, J. M. Quellen zur Geschichte des biblischen Unterrichts / J. M. Reu. – Gütersloh, 1906.
15. Ružička, V. Dejiny Slovenského šlabikára / V. Ružička. – Bratislava, 1966.
16. Schnepfer, A. E. Goldene Buchstaben ins Herz schreiben. Die Rolle des Memorierens in religiösen Bildungsprozessen / A. E. Schnepfer. – Göttingen, 2012.
17. Schulz, E. Das erste Lesebuch an den Lateinschulen des späten Mittelalters / E. Schulz ; Gutenberg-Jahrbuch. – Mainz, 1929.
18. The ABC Both in Latyn and Englyshe [1538]. A facsimile reprint of the earliest extant English Reading Book. With an introduction by E.S. Shuckburgh. London, 1889.
19. Tuer, A. W. History of the Horn-book. Vol. I. / A. W. Tuer. – London, 1896.
20. Vormbaum, R. Evangelische Schulordnungen. Bd. I: Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Erste Hälfte / R. Vormbaum. – Gütersloh, 1858.
21. Wydra, W. O najdawniejszej drukowanej książce w Poznaniu / W. Wydra. – Poznań, 2003.
22. Januszowski, J. Nowy Karakter Polski z Drukarnie Lazarzowey: y Orthographia Polska: Iana Kochanowskiego, Łukasza Gornickiego, Iana Januszowskiego. – [Kraków], 1594.
23. Seklucjan, J. Krotka a prosta nauka czytania / y pissania Jęsyka polskiego // Catechismvs to iest / krotka / a prosta starey wiary Chrzescianskiej nauka. Powtore wydana. – Królewiec, 1549.
24. Nauka ku czitaniu Działkam małym pysma polskiego. – Poznań, 1556.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# «ЗОЛОТОЕ СОКРОВИЩЕ» ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XVI ВЕКА: КРАТКИЙ КАТЕХИЗИС МАРТИНА ЛЮТЕРА

GOLDEN TREASURE OF 16TH CENTURY CHILDREN'S LITERATURE:  
SMALL CATECHISM OF MARTIN LUTHER

---

## **Полякова М.А.**

Доцент Московского государственного  
технического университета им. Н.Э. Баумана,  
кандидат педагогических наук

**E-mail: mariap71@rambler.ru**

**Аннотация.** В статье анализируется Краткий катехизис Мартина Лютера, написанный им для обучения основам христианской веры детей и слуг. Рассматривается история создания катехизиса, его ранние варианты и названия. С момента своего появления в Германии Краткий катехизис использовался также в качестве школьного учебника, чему способствовала его доступная и удобная для обучения форма, использование наглядного материала. Более того, Краткий катехизис Лютера входил в перечень необходимых учебных пособий многих немецких школ.

**Ключевые слова:** Реформация, книгопечатание, катехизис, Большой катехизис, Краткий катехизис, христианское учение, десять заповедей, проповедь, дидактические принципы обучения, призвание (Beruf)

## **Polyakova M.A.**

Associate Professor at the Bauman Moscow  
State Technical University, Candidate of science  
(Education)

**E-mail: mariap71@rambler.ru**

**Annotation.** The article analyses Martin Luther's Small Catechism, written for the purpose of teaching the basics of the Christian faith to children and servants. The author discusses the history of the catechism, its early versions and names. Since its appearance in Germany the Small Catechism was also used as a school textbook due to its accessible and convenient form and the use of visual material. In addition, Luther's Small Catechism was included in the list of required textbooks in many German schools.

**Keywords:** The Reformation, the printing press, the catechism, the Large Catechism, the Small Catechism (Kleiner Katechismus), the Christian doctrine, the Ten Commandments, sermon, didactic teaching principles, vocation (Beruf).

Катехизация (или катехетика) как способ обучения (прежде всего, основам христианской веры) имеет довольно продолжительную историю. В ней отразились существенные изменения, которые претерпевало само христианское учение. Термин имеет греческое происхождение (*κατηχέω*) и буквально переводится как «оглашать», «сообщать широкой аудитории». Иное его значение – «обучать с голоса», «наставлять». Собственно, в подобной интерпретации понятие и стало активно использоваться в практике христианства<sup>1</sup>.

Первоначально катехизация проходила в устной форме и имела целью привлечение язычников в ряды христиан. Она долгое время являлась единственным способом преподавания основ веры и применялась при обучении как детей, так и взрослого населения [19, с. 25]. Видимо, на этом этапе сформировалось понимание катехизации в более узком смысле слова – как подготовки к принятию таинства крещения. Речь шла не только о дидактических целях приобретения знания догматов, но и об опытном приобщении верующего к жизни в христианской общине [2, с. 3]. Именно из этих потребностей вырастает катехизис как «...лаконичная, но систематически изложенная сумма вероучения...», способная «...в простой и доступной форме изложить перед язычниками основы христианской веры» [2, с. 3].

Первоначально для выполнения задач наставления в вере христианская церковь использовала ряд произведений патристического периода, которые можно с определенной долей условности считать катехизисами [2, с. 3–6]. Сам термин «катехизис» стал применяться к практике наставления и к соответствующему жанру религиозной литературы не раньше XVI в.

Примечательно, что почти сразу основной формой катехизиса (или сочинений, предшествовавших ему) стал диалог. Подобная подача необходимых знаний не только оправдывала себя с дидактической точки зрения, но и имела богатую историю. В виде диалогов излагал свои философские воззрения Сократ, что повлияло также на сочинения Платона, Ксенофонта и других древнегреческих мыслителей. В жанре диалога написано большинство сочинений Аврелия Августина и других Отцов Церкви. Аналогичный способ подачи материала был воспринят в Средневековье и развит блестящими *colloquia* Эразма Роттердамского. Однако лучше всего вопросно-ответная форма «прижилась» именно в катехизисах, что привело даже к трансформации семантики данного термина в русском языке<sup>2</sup>. Интересным примером «катехизиса-диалога» XVI в. является пособие итальянского гуманиста-реформатора Ч. Секондо Курионе «*Una familiare et paterna institutione della Cristiana religione*» (1549), написанное в форме разговора отца с детьми. Произведение это существует в двух версиях: в латинской отец беседует с сыном, в итальянской – с дочерью. При этом в весьма зрелых рассуждениях детей выстраивается вполне определенная картина мира на основе христианского вероучения<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Подробнее об истории катехизиса и катехизации см. [2, с. 3–16].

<sup>2</sup> Например, в словаре иностранных слов [12, URL] под катехизисом понимается «...начальное учение о христианской вере, да и вообще всякое учение, изложенное в вопросах и ответах». Аналогичные примеры можно найти в других словарях, в том числе толковых.

<sup>3</sup> Подробнее о педагогических взглядах Ч. Секондо Курионе см. [18].

Катехизис как жанр религиозной литературы с самого начала приобретает выраженное педагогическое, наставляющее значение. Особенно оно проявилось в эпоху Реформации в Германии и Европе, когда актуализировались проблемы распространения нового вероучения и напрямую связанного с этим массового обучения населения грамоте. До указанного времени катехизация по понятным причинам (с V в. в Европе практиковалось крещение в детском возрасте) переживала упадок, и ее новый расцвет связан непосредственно с деятельностью зачинателя реформационного движения Мартина Лютера (1483–1546).

Немецкий историк религии Фридрих Хайлер утверждал, что личность Лютера может быть понята только тогда, когда «...мы будем рассматривать его... в качестве того, кем он был, прежде всего, в качестве религиозного гения» [16, с. 316]. Эти слова можно считать отправной точкой любых исследований, касающихся Мартина Лютера. Действительно, несмотря на многочисленные преобразования, проведенные этим реформатором в политической, социальной и педагогической сферах, а также в области становления нормативного немецкого языка<sup>4</sup>, он оставался изначально религиозным деятелем, и все реформы Лютера касались непосредственно Слова Божьего, которое сам он воспринял с истинно мистическим рвением и немецкой пунктуальностью.

Идея о спасении через безграничную веру в божественную благодать делала человека ответственным за свою судьбу. Распознать замысел Бога в отношении каждого верующего человек может только через выраженное в Священном Писании послание и собственную праведную жизнь. Однако для этого надо, чтобы Слово Божье стало доступно людям, чтобы они научились слышать его (через проповедь), видеть его (через чтение), научились соблюдать Божьи законы и установления. Уже с первых шагов лютеровские реформы были направлены на претворение в жизнь этого грандиозного плана. Примечательно, что перевод Лютером Библии, активное проповедование и толкование отдельных частей Священного Писания, а также его редукция до краткого изложения (собственно создание катехизиса) идут параллельно, в тесной взаимосвязи и служат общей цели религиозного просвещения населения.

Многие исследователи Реформации и протестантизма отмечают преимущественно проповеднический характер этих движений<sup>5</sup>. Профессор Богословского факультета Церкви вальденсов Ф. Феррарио использует термин «практическая теология», который как нельзя лучше отражает суть изменений, происходивших в эпоху Лютера. Сам реформатор большое значение придавал проповеди и именно в ходе проповедования «оттачивал» свои теологические и педагогические навыки, что позволило ему в дальнейшем выработать действительно лаконичную и доступную версию катехизиса, который можно рассматривать как своего рода итог религиозного и проповеднического опыта, накопленного Лютером в предыдущие годы [23, с. 6]. Проповедование и катехизация тесно связаны друг с другом, так как представляют собой «...систематизированную экспозицию истории спасения» [23, с. 6].

---

<sup>4</sup> Подробнее о роли М. Лютера в унификации немецкого литературного языка см. [15, с. 140–147].

<sup>5</sup> Например, Роберт Колб [1], Фульвио Феррарио [23, с. 5–9].

Несомненным подспорьем в деятельности реформаторов оказалась возможность, появившаяся благодаря книгопечатанию, преобразовать устную проповедь и наставления в печатное слово, в книгу, которая стала одним из первых учебников в современном понимании этого слова, доступным широким слоям населения<sup>6</sup>. Несмотря на то что культура XVI в. оставалась еще преимущественно устной, сам факт тиражирования и массового распространения произведений реформаторов нельзя недооценивать. Книгопечатание во многом способствовало успеху Реформации, явившись своего рода «масс-медиа» XVI столетия. Подтверждением этому можно считать хотя бы то, что аналогичные лютеровским выступления, например в лице Джона Виклефа и Яна Гуса, происходили и раньше, однако широкого распространения не получили.

Роль печатного слова в деле Лютера подтверждается многочисленными изданиями его произведений, начавшимися с первых дней Реформации. Напомним, что «95 тезисов» распространились по всем немецким землям в течение буквально нескольких дней, и это убедило самого августинского монаха в том, что его религиозные и политические взгляды актуальны и требуют дальнейшего развития. Практически все проповеди Лютера, его разъяснения десяти заповедей, молитвенники с комментариями записывались его учениками и издавались. В Баварской государственной библиотеке (*Bayerische Staatsbibliothek*) содержится 800 полностью оцифрованных работ реформатора, изданных только в период с 1518 по 1600 гг., и подавляющее большинство среди них составляют проповеди, комментарии к отдельным разделам Библии, толкования десяти заповедей, правила и рекомендации по совершению таинства крещения, катехизисы (на немецком и латинском языках). Имеется также Краткий катехизис, изданный в 1576 г. на четырех языках: немецком, латинском, греческом и иврите.

Таким образом, катехизисы Лютера, особенно его Краткий катехизис (*Kleiner Katechismus*), являлись самыми издаваемыми произведениями в XVI в. [9]. Сам реформатор в 1537 г. подчеркивал, что он спокойно отнесся бы к уничтожению всех своих произведений за исключением труда «О рабстве воли» и катехизиса<sup>7</sup>. Ценность этих произведений Лютера состоит в том, что они действительно были и остаются лучшими пособиями по христианскому воспитанию, а Краткий катехизис – учебником для народных школ и для обучения основам чтения в христианской общине.

Идея рассмотрения катехизисов как учебных пособий не нова. Исследователь протестантской и иезуитской педагогики М. Бауэр посвятил этой проблеме целую монографию [21]. Ф. Феррарио, анализируя роль протестантского священника, помогавшего общине читать Священное Писание, в связи с этим оценивает Краткий катехизис Лютера как «... одно из наиболее ярких свидетельств теологии, в одно и то же время рафинированной

<sup>6</sup> На этот фактор также обращает внимание М. Корзо: [2; 13].

<sup>7</sup> Этот факт упоминают практически все исследователи лютеровских катехизисов (Р. Бейнтон, Р. Колб, Ф. Феррарио, М. Корзо), подчеркивая таким образом то значение, которое реформатор придавал своему катехизису. Однако поскольку Лютер употребил слово «катехизис» в единственном числе, не вполне ясно, какое именно произведение он имел в виду. Большинство исследователей склоняются все же к тому, что речь шла о Большом катехизисе.

и простой, обращенной напрямую к практике повседневной проповеднической службы» [23, с. 13]. В свою очередь Т.Н. Таценко утверждает, что появление такого учебника (катехизиса) воспринимается в протестантской литературе как большое достижение лютеранской школы [13, с. 144]. Уже в 1530 г. сподвижник Лютера, гуманист и реформатор Филипп Меланхтон, обосновывая в «Апологии Аугсбургского вероисповедания» преимущества лютеранства, в качестве большого недостатка католических школ называл отсутствие у них подобного пособия [13, с. 144].

Дидактическая направленность катехизисов Лютера связана также с историей их создания. Так, задолго до написания собственно катехизиса реформатор разъяснял суть десяти Заповедей, Символа веры и Господней молитвы («Отче наш») и тем самым уже в 1517–1518 гг. «...предсказал метод, который в дальнейшем собирался использовать» [1]. Явно для практической деятельности верующих он составил сборник основных молитв (1522) и руководство по проведению обряда крещения (1523). В 20-е гг. XVI в. Лютер включал в перечень базовых христианских молитв также «*Ave Maria*», в дальнейшем исключенную им из текста катехизиса. Как отмечалось, эти произведения несколько раз переиздавались под разными названиями: «книжка с молитвами» (*betbüchlin*), «настольная книга» (*handbuch*), «книга для чтения» (*leßbüchlin*), «инструкция» (*unterrichtung*), «руководство» (*anlaitong*), «наставление» (*unterwaysung*), «разъяснение» (*erklerung*)<sup>8</sup> и др., что свидетельствует об их популярности в немецком обществе.

Параллельно шла активная работа соратников Лютера (И. Агрикола, И. Бугенхаген, Ю. Ионас, Ф. Меланхтон) по созданию катехизиса в собственном смысле слова<sup>9</sup>. Однако их версии краткого изложения христианского вероучения казались реформатору слишком примитивными и нравоучительными [1; 23, с. 10]. После знаменитой визитации (инспектирования) приходов Саксонии в 1527 г. Лютер безоговорочно взял дело в свои руки. Визитация, в которой кроме него приняли участие его лучшие друзья Меланхтон и Бугенхаген, выявила крайне плачевное состояние дел в области христианского образования прихожан. В своем предисловии к Краткому катехизису Лютер отмечал, что простые люди «...даже понятия никакого не имеют о христианском учении», а «...многие пасторы совершенно неспособны и не готовы учить» [5, п. 2]. Далее он призывал пасторов и проповедников «...от всего сердца посвятить себя служению, иметь сострадание к людям и помогать нам [реформаторам] в насаждении сего Катехизиса среди людей, особенно среди молодежи» [5, п. 6].

Целью написания катехизисов вообще и Краткого катехизиса в частности стало, таким образом, исправление состояния, которое характеризовалось, с точки зрения Лютера, крайней неграмотностью населения в вопросах веры и соблюдения регулярных религиозных обязанностей. Большой катехизис (*Großer Katechismus*), названный реформатором «Немецким» (*Deutscher Katechismus*), был написан для учителей – пасторов, проповедников, хозяев и отцов семейства – с тем, чтобы они постоянно и основательно обучали «...

<sup>8</sup> Немецкие термины даны в графике авторов или издателей XVI в.

<sup>9</sup> Сам Лютер определял катехизис как «...краткое изложение всех Святых Писаний» (см. [4, п. 18]).

молодежь тем основам, которые раскрываются в катехизисе, или наставлении для детей», и побуждали ее «...к усердным самостоятельным упражнениям и занятиям в этой области» [4, п. 3]. Катехизисы создавались именно в целях христианского образования и в том числе обучения основам чтения. Лютер предусматривал наказание за пренебрежение занятиями катехизисом: дети, пока они не повторят основные разделы наизусть, не должны были получать ни еды, ни питья, а слуги подлежали увольнению [4, п. 16, 17]. Аналогичные мотивы прослеживаются в предисловии к Краткому катехизису [5, п. 12].

Уже в 1520 г. Краткий катехизис (еще не имевший этого названия) появился в печати в плакатной форме под названием «Краткая форма десяти Заповедей, Символ веры и Молитва Господня»<sup>10</sup> [2, с. 105]. В декабре 1528 г. Лютер приступил к катехизису, названному им сначала «*Enchiridion*»<sup>11</sup>. Затем реформатор изменил это название на «Краткий катехизис»<sup>12</sup>, под которым книга завоевала славу и популярность, в противопоставление [23, с. 10] вышедшему уже в апреле 1529 г. «Большому катехизису»<sup>13</sup>.

Ф. Феррарио подчеркивает, что Краткий (малый) катехизис отнюдь не был сокращенным вариантом более обширного произведения (Большого катехизиса) [23, с. 10]. Речь шла о совершенно разных сочинениях, создававшихся параллельно и призванных служить совершенно разным целям. На наш взгляд, попытки чисто лингвистической интерпретации названий катехизисов, как со стороны иностранных, так и тем более русскоязычных исследователей, не вполне уместны в связи с тем, что обозначение «Краткий катехизис», а не «Малый» используется только в русской исторической и филологической традиции и тем самым действительно может привести к ошибочному допущению некоторой редукции, предпринятой Лютером в отношении Большого катехизиса. Однако, насколько известно, подобные гипотезы о Кратком (Малом) катехизисе в отечественной науке никогда не выдвигались. Очевидно, что распространение эпитета «Большой» (*Großer*) повлекло за собой более частое употребление «Малый» или «Маленький» (*Kleiner*), что постепенно привело к закреплению за катехизисами именно этих определений.

Первое издание собственно Краткого катехизиса (*Enchiridion*) было осуществлено в форме таблиц (плакатов), первые три из которых вышли в январе 1529 г., а остальные – в середине марта того же года вместе с опубликованными раньше (в январе)<sup>14</sup> [23, с. 10; 2, с. 105]. Эти таблицы можно было развешивать на стенах церкви и школы [23, с. 10] в целях обучения, а также изучать в кругу семьи или в общине [1]. В мае 1529 г. в Виттенберге

<sup>10</sup> В собрании Баварской государственной библиотеки содержится несколько изданий по названию «*Eyn kurtze form der zehen gepot. Ein kurtze form des Glaubens. Ein kurtze form des Vater vnsers*».

<sup>11</sup> В переводе с греческого – «учебник, руководство» (что само по себе примечательно). Под таким названием Краткий катехизис также фигурирует в более поздних изданиях, однако гораздо реже, чем под своим привычным названием.

<sup>12</sup> «*Kleynе Catechismus*». Буквальный перевод: Малый (маленький) катехизис.

<sup>13</sup> В 1529 г. этот катехизис вышел также под названием «*Deütsch Catechismus*», под которым издавался чаще, по крайней мере при жизни Лютера. Поэтому вопрос о противопоставлении большой – краткий (малый) кажется весьма спорным.

<sup>14</sup> Наглядное представление об иллюстрированных таблицах дает Веймарское издание катехизиса 1537 года: [24].

Краткий катехизис был опубликован в виде брошюры вместе со Скрижалью об обязанностях. Издание было дополнено предисловием автора и иллюстрациями [23, с. 10]. Кроме того, незадолго до этого оно появилось в Гамбурге на нижненемецком языке [23, с. 10], что свидетельствует о важности подобного издания для всех немецких земель.

Уже в августе-сентябре 1529 г. катехизис вышел на латинском языке<sup>15</sup> [23, с. 10]. В 1531 г. Лютер внес в текст последние исправления в текст касательно исповедования, и в таком виде Краткий катехизис вошел в «Книгу согласия» Евангелическо-Аугсбургской Церкви 1580 г.<sup>16</sup> [23, с. 10; 2, с. 106].

Перечисленные факты подтверждают то значение, которое придавал своему катехизису Мартин Лютер, будучи убежден, что от его (катехизиса) ясности и доступности зависели успехи образования немецкого населения. Именно поэтому реформатор снабдил произведение эмоциональным, исполненным переживаний за свое дело предисловием, в котором призывал пасторов «...побуждать городские советы и родителей править хорошо и посылать детей в школу, объясняя им, почему они должны делать это и какой ужасный, достойный всяческого проклятия грех они совершают, не делая этого. Ибо этим пренебрежением они опрокидывают и уничтожают как Царство Божие, так и царство мира сего, поступая, как самые злейшие враги Бога и людей» [5, п. 19].

Именно поэтому Лютер специально составляет Большой катехизис: чтобы призванные к просвещению лучше уяснили себе свою роль и ответственность в деле образования молодежи. В Кратком предисловии к Большому катехизису Лютер дает конкретные рекомендации по работе с катехизисом, в том числе советует «...по меньшей мере, раз в неделю опрашивать и проверять своих детей и слуг, дабы удостовериться, что они знают об этом, или что они изучают, и если они не знают этого, то верно назидать их в этом» [4, п. 4]. Подобные замечания вполне сопоставимы с современными методическими рекомендациями.

Не только Лютер осознавал значимость своего Краткого катехизиса. Многочисленные переиздания и ревизии (вплоть до сегодняшних дней) его текста подтверждают необычайную востребованность этого произведения. Уже в XVI в., по свидетельству Иоганна Матезиуса, Краткий катехизис был распродан тиражом 100 000 экземпляров – беспрецедентная реализация для того времени! [1]. Другой студент Лютера Иоганн Тетельбах назвал Катехизис «золотым сокровищем» (*das güldene Kleinot*). Под таким названием он был издан в 1577 г. (в редакции Тетельбаха).

Ф. Феррарио пишет об «обескураживающей актуальности» лютеровской модели спасения, представленной в Катехизисе, и призывает церкви западного мира поразмыслить над его (катехизиса) «концентрированной простотой» [23, с. 13].

<sup>15</sup> Примечательно, что в изданиях 1532 г. (Виттенбергском и Нюрнбергском) латинская версия катехизиса выходит под названием: *Parvus Catechismus pro pueris in Schola* (Краткий катехизис для детей в школе), что явно указывает на его обучающую направленность. Десять заповедей в этом катехизисе предваряются латинским алфавитом и перечнем латинских гласных и согласных.

<sup>16</sup> Кроме того, автор подробно описывает ряд изменений, которые продолжали вносить в Краткий катехизис, в том числе после смерти Мартина Лютера.

Действительно, уникальность Краткого катехизиса состоит, прежде всего, в нашедшей в нем отражение четкой логической схеме спасения, которая, в свою очередь, дает представление о видении автором нравственных аспектов христианской праведности и, будучи изложена в простой, доступной форме, позволяет активно использовать основы веры в системе начального обучения. Лютер изменил традиционную структуру катехизиса, принятую в Средние века. На первое место он намеренно поместил Декалог (десять заповедей), так как считал, что знакомство со Священным Писанием для падших или решивших бороться со злом должно начинаться именно с Божественного закона. Возможно, в этом проявился не только Лютер-теолог, но и Лютер-юрист: человек должен знать, что он может и должен делать.

После того как человек осознает, насколько несправедно он жил с точки зрения Закона, ему остается лишь уповать на милость Бога и верить в Него. Поэтому вторая часть катехизиса включает в себя Символ веры: так до человека доносится Слово Божье. Благодарить за это Бога человек должен посредством молитвы. Поэтому «Отче наш» – третья часть катехизиса. Подобная программа, по убеждению Лютера, должна была приблизить человека к спасению, что на самом деле являлось главной целью всей деятельности реформатора.

Помимо трех основных (по мнению самого Лютера [4, п. 6]) разделов Краткий катехизис включал разъяснения таинств крещения и причастия, а с 1531 г. – раздел «Как исповедовать простецов» (*Wie man die einfeltigen solleren Beichten*) [24], помещенный автором между разделами о крещении и причастии. Затем следовали утренние и вечерние молитвы, которым отец семейства должен был обучать своих домочадцев (*Wie ein Hausvater sein gesinde sol leren Morgens und Abends sich segenen*) [24], благодарственные молитвы и Скрижаль об обязанностях (Haustafel)<sup>17</sup>.

Кроме того, ряд изданий Краткого катехизиса (в том числе его редакция, вошедшая в «Книгу Согласия») содержали рекомендации «простодушным священникам» *Für die einfeltigen Pfarherr* [24] по совершению обрядов бракосочетания и крещения, что в очередной раз свидетельствует о методическом характере всего произведения.

Предисловия автора к Краткому и Большому катехизисам также в основном направлены на разъяснение пасторам и отцам семейства способов работы с детьми и слугами. Примечательно, что в качестве примера подобной работы Лютер приводит, прежде всего, свой собственный опыт: «...я поступаю, как ребенок, которого обучают катехизису, и каждое утро, а также всякий раз, когда у меня есть время, я читаю и декламирую слово за словом Десять Заповедей, Символ веры, молитву «Отче наш»... Я до сих пор читаю и изучаю это повседневно» [4, п. 8, 9]. Так же должны поступать дети: «...каждый должен в первую очередь выучить наизусть, и... декламировать каждое утро... а также перед едой и отходя ко сну» [4, п. 16]. Ф. Феррарио в связи с этим сравнивает катехетику с обучением языку: с одной стороны, здесь требуется усилие (для запоминания), являющееся условием подлинной естественности в общении; с другой – «мнемоническое усвоение» христианских

<sup>17</sup> Скрижаль об обязанностях вполне можно рассматривать как концентрированное изложение основ лютеранской социальной этики [2, с. 108]. Подробнее об этой стороне Краткого катехизиса и лютеровской концепции «Призвания» (*Beruf*) см. [7, п. 1.3, 2.2].

формулировок в дальнейшем помогает верующему «...почувствовать себя как дома» в духовном мире веры [23, с. 14].

Подобная естественность в овладении основами веры возможна только при многократном повторении, о котором пишет Лютер, а также при постоянном чтении, обсуждении, осмыслении и всяческом использовании катехизиса [4, п. 11]. В основе этого метода, без сомнения, лежит искренняя вера реформатора в неограниченные возможности Слова Божьего. Поэтому и программа Реформации, по существу, строилась на принципе безудержного повторения этого Слова среди верующих и сомневающихся [23, с. 6] – через чтение вслух, проповедь. Лютер призывает к подобной работе не только священников и пасторов, чтобы «...они довели этим изучением дьявола до смерти и стали образованнее Самого Бога (!) и всех Его святых» [4, п. 19], но и детей.

Вместе с тем он предостерегает пасторов от использования в обучении различных версий катехизиса или основных его составляющих: «...молодых и малообразованных людей следует учить единообразно, однажды установленным текстам и формам, иначе они путаются и сбиваются, когда учитель сегодня учит их так, а через год – по-другому» [5, п. 7]. И наоборот, просвещенным и образованным можно продемонстрировать все свое пасторское мастерство и представить им учение во всех его многообразных формах [5, п. 9].

Только после многократного слушания, повторения, прочтения и запоминания текста следует объяснить верующим его смысл. Здесь Лютер снова проявляет себя заботливым и «методически подкованным» учителем, понимающим нужды и возможности детского возраста. Он призывает священников использовать для толкования скрижали<sup>18</sup> или какой-нибудь другой «краткий и единообразный метод представления материала» [5, п. 14]. Учитывая, что многие издания Краткого катехизиса, выпущенные в виде наглядных познавательных картинок, предоставляли такую возможность [23, с. 10], следует признать, что реформатор не только требовал от наставников-исполнителей соблюдения определенных правил преподавания, но и снабдил их необходимыми пособиями.

Следующим шагом в обучении основам веры Лютер считал переход к Большому катехизису, который должен был дать верующим «...более широкие и полные знания» [5, п. 17]<sup>19</sup>. В нем Лютер настаивает на подробном разъяснении каждой заповеди, предлагает их адресное рассмотрение и особенно вдумчивый подход как со стороны учителей, так и стороны обучаемых.

---

<sup>18</sup> Видимо, под «скрижальями» здесь понимаются таблицы с написанным на них текстом [14], а не библейские скрижали. В оригинале употреблено слово «Tafel», которое может переводиться как «доска», «таблица», «плита», «щит» и т.д. Использование термина «скрижали» применительно к текстам Лютера установилось в русской традиции, хотя это отнюдь не означает, что реформатор понимал под «Tafel» именно его.

<sup>19</sup> В оригинальном тексте деление предисловий на пункты отсутствует, по-видимому, оно было сделано для удобства прочтения русскоязычными лютеранами. Однако в Предисловии к Краткому катехизису (в различных редакциях) имеется деление соответственно методике обучения катехизису: сначала идут увещания автора о необходимости христианского образования и заучивания трех основных разделов Катехизиса; затем – об объяснении его смысла; и, наконец, – об обучении Большому катехизису и об ответственности родителей и пасторов за христианское образование молодежи и домочадцев.

Таким образом, можно видеть, что катехизисы Лютера (вместе с плакатно-табличной формой) представляют собой своего рода «учебно-методический комплекс» по освоению основ христианского вероисповедания со всеми необходимыми компонентами: текстами, наглядными пособиями, комментариями и рекомендациями автора; а также с приложением в виде основных молитв и правил их чтения. В Кратком катехизисе каждый раздел предваряется одним и тем же назидательным, дидактически выверенным эпиграфом: «*wie sie ein Hausvater seinem Gesinde einfeltiglich fürhalten sol*» («Как отец семейства должен учить своих домочадцев»), что сразу акцентирует внимание учителя и подчеркивает доступность материала. Вся система обучения демонстрирует стремление к четкости и дисциплинированности, в том числе в духовной организации дня, которую реформатор, возможно, почерпнул из своего монашеского прошлого<sup>20</sup>.

Кроме рекомендаций, которые Лютер дает в предисловиях к катехизисам, о методике обучения собственно Краткому катехизису можно судить по некоторым замечаниям, которые были развиты в течение первого столетия использования Краткого катехизиса и четко сформулированы в программном документе «*Schulmethodus*» (1642)<sup>21</sup>.

В третьей главе «Об уроках» автор (Андреас Рейер) четко указывал, как следует работать в этом направлении: «...Первый и последний уроки каждый день начинаются и кончаются пением Катехизиса, затем – утренняя молитва... наконец – пересказ двумя детьми отрывка из Катехизиса с толкованием, так что каждый день друг за другом [дети] учат на специальных уроках Катехизис. Итак, чтобы дети весь Катехизис заучили, должен каждый день в молитве использоваться новый отрывок...» [11, с. 141]. Рейер подчеркивал также, что упражнения в Катехизисе должны «...использоваться и для других занятий, а именно у начинающих – для освоения букв и слогов, а у старших – для чтения» [11, с. 141]. Знание Катехизиса Лютера наизусть (с толкованием) являлось одним из первых условий для перевода учеников в старшие классы [11, с. 137].

Несмотря на то что «*Schulmethodus*» появился через сто лет после прекращения Лютером деятельности и применялся в ограниченном пространстве (герцогство Саксен-Гота), подобные рекомендации лишней раз говорят о популярности Краткого катехизиса и широких возможностях его активного использования именно в школьной среде. Тем более что распространению всеобщего образования способствовал сам герцог Саксен-Гота Эрнст Благочестивый, известный своей просветительской политикой, в том числе поддержкой первых немецких школ в Москве<sup>22</sup>.

Успех Краткого катехизиса Лютера в сфере обучения не мог быть случайным. Если попытаться рассмотреть пособие с современных позиций, то можно увидеть в нем отражение многих дидактических принципов: системности, ясности, доходчивости, доступности,

<sup>20</sup> Подобного мнения придерживается Ф. Феррарио: [23, с. 15].

<sup>21</sup> Программа обязательного начального образования, принятая в герцогстве Саксен-Гота в 1642 г. (см. [11, с. 134–142]).

<sup>22</sup> Д.В. Цветаев приводит данные о том, что в 1674 году для нужд одной из московских немецких школ герцог Саксен-Гота выслал книги, в числе которых были Краткий катехизис Лютера, его письма и книга для чтения (См. [17, с. 6]).

посильности, наглядности и даже научности, если учитывать, что теология для Лютера была, кроме всего прочего, наукой. Именно эти черты катехизиса сделали катехизис одним из самых популярных учебников не только в XVI в., но и позднее. Краткий катехизис активно использовался и в приходской, и в школьной практике, где часто служил базовым пособием по освоению навыков чтения [2, с. 109]. Школьные уставы, один за другим появлявшиеся в различных немецких землях, рекомендовали его к использованию в том числе в женском образовании [22, с. 28]. «Саксонский школьный устав» (1580) пошел в этом отношении еще дальше, настаивая на использовании в школах только тех букварей, которые издавались вместе с текстом реформатора [2, с. 109]. Катехизис (немецкоязычный и латинский варианты) входил в число обязательных учебников в Страсбургской гимназии Иоганна Штурма [8, с. 136–138].

Уже в XVI в. Краткий катехизис был переведен на ряд европейских языков<sup>23</sup>.

В XVII в. о важности использования Катехизиса Лютера в практике немецких школ заявлял педагог Вольфганг Ратке<sup>24</sup>. Чуть позже оба катехизиса вошли в представленный в «*Schulmethodus*» Андреаса Рейера перечень обязательной учебной литературы [11, с. 142]. Перечисление можно было бы продолжить, но в том нет необходимости.

Очевидно, что благодаря своей продуманности, простоте изложения и искренней вере автора в праведность своего дела Краткий катехизис Мартина Лютера стал действительно «золотым сокровищем» в ряду детской учебной литературы. Вместе с букварем («детской книжечкой» [20, с. 186]), специальным изданием басен Эзопа (с комментариями реформатора), учебниками Филиппа Меланхтона, Краткий катехизис составил «золотой фонд» немецкой детской литературы XVI в., позволяющей не только выявить нравственные ценности той эпохи, но и ощутить богатый внутренний мир ее представителей, выраженный авторами в доступной и понятной миру детства форме.

#### Список литературы:

1. Колб, Р. Небольшая, но замечательная книга / Р. Колб // Ихтика [Электронный ресурс] : электрон. б-ка. – Режим доступа к б-ке : [http://www.ihtik.lib.ru/2013.05\\_ihtik\\_relig/](http://www.ihtik.lib.ru/2013.05_ihtik_relig/).
2. Корзо, М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований / М. А. Корзо – М. : Канон+ : Реалибитація, 2007. – 672 с.
3. Лиценбергер, О. А. Евангелическо-лютеранская церковь в российской истории (XVI–XX вв.) / О. А. Лиценбергер. – М. : Лютеранское культурное наследие, 2003. – 544 с.
4. Лютер, М. Большой Катехизис : книга Согласия / Мартин Лютер ; Фонд «Лютеранское наследие» / пер. К. Комарова. – Минск : ПИКОРП, 1996.

<sup>23</sup> М.А. Корзо упоминает об активном использовании лютеровских катехизисов в Речи Посполитой: [2, с. 120–133]. Ф. Феррарио перечисляет переводы Краткого катехизиса на итальянский язык: [23, с. 17–19]. Существует свидетельство о попытке (неудачной) перевода и массового издания лютеранских книг (в том числе, Катехизиса) в России в 1552 году: [3, с. 37].

<sup>24</sup> Подробнее см. [6, с. 62–64].

5. *Лютер, М.* Краткий катехизис / Мартин Лютер ; Фонд «Лютеранское наследие» / пер. К. Комарова. – Минск : ПИКОРП, 1996.
6. *Полякова, М. А.* Краткий катехизис Мартина Лютера как методическое пособие по воспитанию христианина / М. А. Полякова // Альма матер (Вестник высшей школы). – 2013. – № 6. – С. 118–120.
7. *Полякова, М. А.* Педагогические взгляды Челио Секондо Курионе / М. А. Полякова // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры : материалы Седьмой национальной научной конференции 17 ноября 2011 года. – М., 2011.
8. *Полякова, М. А.* Отражение педагогических идей Мартина Лютера в «Мемориале» Вольфганга Ратке / М. А. Полякова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 14 (спец. вып.). – С. 62–64.
9. *Полякова, М. А.* Педагогическая программа Мартина Лютера: истоки, содержание, начало реализации / М. А. Полякова. – Саарбрюккен, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
10. *Полякова, М. А.* Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация / М. А. Полякова ; под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2010. – (Историко-педагогическое знание).
11. *Рейер, А.* Особый и чрезвычайный доклад о том, как по Божьему соизволению могут и должны быстро и с пользой обучаться мальчики и девочки, включенные в младшие школьные группы, в деревенских школах и в городах княжества Гота / А. Рейер ; пер. с нем. М. А. Поляковой // Историко-педагогический ежегодник 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2010. – С. 134–142.
12. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Изд-во В. И. Губинского, 1910 // Словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.inslov.ru/>, свободный.
13. *Таценко, Т. Н.* Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века / Т. Н. Таценко // Городская культура : средневековье и начало нового времени / под ред. В. И. Рутенбурга. – Л. : Наука, 1986.
14. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. С-Ящурный. – Стб. 239 / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1940 // Русская литература и фольклор [Электронный ресурс] : фундаментальн. электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/0ush.htm>, свободный.
15. *Филичева, Н. И.* Немецкий литературный язык / Н. И. Филичева. – М. : Высшая школа, 1992. – 176 с.
16. *Хайлер, Ф.* Религиозно-историческое значение Лютера / Ф. Хайлер // Социологос : сб. тр. Вып. 1. : пер. с англ., нем., франц. / сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1991. – С. 153–171.
17. *Цветаев, Д. В.* Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра / Д. В. Цветаев. – Варшава : тип. К. Ковалевского, 1889.

18. Чиколини, Л. С. Гуманистические и реформационные идеи Celio Secondo Curione / Л. С. Чиколини // Культура эпохи Возрождения : сб. ст. – Л. : Наука, 1986. – С. 112-116.
  19. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. В 4 т. Т. 2. Основы христианства и его воспитания / К. Шмидт ; пер. с нем. Эдуарда Циммермана. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : К. Т. Солдатенков, 1880.
  20. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. В 4 т. Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци / К. Шмидт ; пер. с нем. Эдуарда Циммермана. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : К. Т. Солдатенков, 1880.
  21. Beyer, M. Der Katechismus als Schulbuch – das Schulbuch als Katechismus / M. Beyer // Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. – Leipzig, 2002.
  22. Brokmann-Nooren, C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: «gelehrtes Frauenzimmer» und «gefällige Gattin» / C. Brokmann-Nooren. – Oldenburg : Univ. Diss., 1992.
  23. Lutero, M. Il Piccolo Catechismo / Martin Lutero ; a cura di Fulvio Ferrario ; introduzione di Fulvio Ferrario. – Torino, 2004.
  24. Luther, M. Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine pfarherr vnd Prediger / Martin Luther. – Wittenberg, 1537 // Bayerische Staats Bibliothek = Баварская государственная библиотека [Электронный ресурс] : электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://www.digitale-sammlungen.de/index.html?c=startseite&l=de>, свободный.
- 

### *Spisok literatury:*

1. Kolb, R. Nebol'shaja, no zamechatel'naja kniga / R. Kolb // Ihtika [Jelektronnyj resurs] : jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa k b-ke : [http://www.ihtik.lib.ru/2013.05\\_ihtik\\_relig/](http://www.ihtik.lib.ru/2013.05_ihtik_relig/).
2. Korzo, M. A. Ukrainskaja i belorusskaja kateheticheskaja tradicija konca XVI–XVIII vv.: stanovlenie, jevoljucija i problema zaimstvovanij / M. A. Korzo – M. : Kanon+ : Realitacija, 2007. – 672 s.
3. Licenberger, O. A. Evangelicheskoe-ljuteranskaja cerkov' v rossijskoj istorii (XVI–XX vv.) / O. A. Licenberger. – M. : Ljuteranskoe kul'turnoe nasledie, 2003. – 544 s.
4. Ljuter, M. Bol'shoj Katehizis : kniga Soglasija / Martin Ljuter ; Fond «Ljuteranskoe nasledie» / per. K. Komarova. – Minsk : PIKORP, 1996.
5. Ljuter, M. Kratkij katehizis / Martin Ljuter ; Fond «Ljuteranskoe nasledie» / per. K. Komarova. – Minsk : PIKORP, 1996.
6. Poljakova, M. A. Kratkij katehizis Martina Ljutera kak metodicheskoe posobie po vospitaniju hristianina / M. A. Poljakova // Al'ma mater (Vestnik vysshej shkoly). – 2013. – № 6. – S. 118-120 .

7. Poljakova, M. A. Pedagogicheskie vzgljady Chelio Sekondo Kurione / M. A. Poljakova // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale tret'ego tysjacheletija: tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury : materialy Sed'moj nacional'noj nauchnoj konferencii 17 nojabrja 2011 goda. – M., 2011.
8. Poljakova, M. A. Otrazhenie pedagogicheskikh idej Martina Ljuterera v «Memoriale» Vol'fganga Ratke / M. A. Poljakova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2008. – № 14 (spec. vyp.). – S. 62–64.
9. Poljakova, M. A. Pedagogicheskaja programma Martina Ljuterera: istoki, sodержanie, nachalo realizacii / M. A. Poljakova. – Saarbrjukken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
10. Poljakova, M. A. Razrabotka Martinom Ljuterom pedagogicheskoy programmy reformacionnogo dvizhenija v Germanii: istoricheskie predposylki, sodержanie, prakticheskaja realizacija / M. A. Poljakova ; pod red. G. B. Kornetova. – M. : ASOU, 2010. – (Istoriko-pedagogicheskoe znanie).
11. Rejer, A. Osobyj i chrezvychajnyj doklad o tom, kak po Bozh'emu soizvoleniju mogut i dolzhny bystro i s pol'zoy obuchat'sja mal'chiki i devochki, vkljuchennye v mladshie shkol'nye grupy, v derevenskih shkolah i v gorodah knjazhestva Gota / A. Rejer ; per. s nem. M. A. Poljakovoj // Istoriko-pedagogicheskij ezhegodnik 2010 god / gl. red. G. B. Kornetov. – M. : ASOU, 2010. – S. 134–142.
12. Slovar' inostrannyh slov, voshedshih v sostav russkogo jazyka / pod red. A. N. Chudinova. – 3-e izd., ispr. i dop. – SPb. : Izd-vo V. I. Gubinskogo, 1910 // Slovar' inostrannyh slov [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.inslov.ru/>, svobodnyj.
13. Tacenko, T. N. Reformacija i nachal'noe obrazovanie v nemeckih gorodah XVI veka / T. N. Tacenko // Gorodskaja kul'tura : srednevekov'e i nachalo novogo vremeni / pod red. V. I. Rutenburga. – L. : Nauka, 1986.
14. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. V 4 t. T. 4. S-Jashhurnyj. – Stb. 239 / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Sov. jencikl. : OGIZ, 1940 // Russkaja literatura i fol'klor [Jelektronnyj resurs] : fundamental'n. jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/0ush.htm>, svobodnyj.
15. Filicheva, N. I. Nemeckij literaturnyj jazyk / N. I. Filicheva. – M. : Vysshaja shkola, 1992. – 176 s.
16. Hajler, F. Religiozno-istoricheskoe znachenie Ljuterera / F. Hajler // Sociologos : sb. tr. Vyp. 1. : per. s angl., nem., franc. / sost., obshh. red. i predisl. V. V. Vinokurova, A. F. Filippova. – M. : Progress, 1991. – S. 153–171.
17. Cvetaev, D. V. Pervye nemeckie shkoly v Moskve i osnovanie pridvornogo nemecko-russkogo teatra / D. V. Cvetaev. – Varshava : tip. K. Kovalevskogo, 1889.
18. Chikolini, L. S. Gumanisticheskie i reformacionnye idei Celio Secondo Curione / L. S. Chikolini // Kul'tura jepohi Vozrozhdenija : sb. st. – L. : Nauka, 1986. – S. 112–116.
19. Shmidt, K. Istorija pedagogiki Karla Shmidta, izlozhennaja vo vseмирno-istoricheskome razvitii i v organicheskoy svjazi s kul'turnoju zhizn'ju narodov. V 4 t. T. 2. Osnovy hristianstva i ego vospitanija / K. Shmidt ; per. s nem. Jeduarda Cimmermana. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : K. T. Soldatenkov, 1880.

20. *Shmidt, K.* Istorija pedagogiki Karla Shmidta, izlozhennaja vo vseмирno-istoricheskom razvitii i v organicheskoj svjazi s kul'turnoju zhizn'ju narodov. V 4 t. T. 3. Istorija pedagogiki ot Ljutera do Pestalocci / K. Shmidt ; per. s nem. Jeduarda Cimmermana. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : K. T. Soldatenkov, 1880.
21. *Beyer, M.* Der Katechismus als Schulbuch – das Schulbuch als Katechismus / M. Beyer // Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. – Leipzig, 2002.
22. *Brokmann-Nooren, C.* Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: «gelehrtes Frauenzimmer» und «gefällige Gattin» / C. Brokmann-Nooren. – Oldenburg : Univ. Diss., 1992.
23. *Lutero, M.* Il Piccolo Catechismo / Martin Lutero ; a cura di Fulvio Ferrario ; introduzione di Fulvio Ferrario. – Torino, 2004.
24. *Luther, M.* Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine pfarherr vnd Prediger / Martin Luther. – Wittenberg, 1537 // Bayerische Staats Bibliothek = Bavarskaja gosudarstvennaja biblioteka [Jelektronnyj resurs] : jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa : <http://www.digitale-sammlungen.de/index.html?c=startseite&l=de>, svobodnyj.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

## О ДИАЛОГАХ ХУАНА ЛУИСА ВИВЕСА «ПРАКТИКА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА»

ON «THE DIALOGUES» OF JUAN LUIS VIVES – LATIN LANGUAGE PRACTICE

---

**Ревякина Н.В.**

Профессор Ивановского государственного университета, доктор исторических наук  
E-mail: [nvrevyakina@yandex.ru](mailto:nvrevyakina@yandex.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье речь идет о диалогах Хуана Луиса Вивеса. Диалоги, написанные в 1539 г., пользовались огромной популярностью и выдержали за полстолетия около 50 изданий. Это своеобразный учебник, с помощью которого учащиеся глубже осваивали латинский язык. В отличие от «Разговоров запросто» Эразма Роттердамского, где представлены подчас пространные рассказы на самые разные жизненные темы, у Вивеса в кратких диалогах обсуждаются ситуации главным образом из школьной жизни. Вниманию читателей представлены переводы диалогов, выполненные автором статьи.

**Ключевые слова:** учебник, Хуан Луис Вивес, гуманистическая педагогика Возрождения.

**Revyakina N.V.**

Professor at the Ivanovo State University,  
Doctor of science (History)  
E-mail: [nvrevyakina@yandex.ru](mailto:nvrevyakina@yandex.ru)

**Annotation.** The Dialogues, written by Juan Luis Vives in 1539, were widely popular and have run through nearly 50 editions in half a century. The work can, in a way, be viewed as a textbook, which the students used to master the Latin language. In contrast with the «Colloquies» of Erasmus of Rotterdam, which constitute lengthy narratives touching on various everyday-life topics, Vives' concise dialogues concentrate on situations that mainly concern school life. The author presents her own translation of «The Dialogues».

**Keywords:** textbook, Juan Luis Vives, humanistic pedagogics of the Renaissance.

Об испанском гуманисте Хуане Луисе Вивесе (1492–1540) в отечественной науке известно не так много<sup>1</sup>. Между тем этот выдающийся педагог и просветитель оказал сильнейшее влияние на развитие педагогической и общественной мысли Европы.

Вивес родился и получил образование в Валенсии (Арагон), затем учился в Парижском университете, по окончании которого трудился частным преподавателем, после работал в Колледже трех языков в Лувене, в колледже Корпус Кристи Оксфорда, куда прибыл по приглашению канцлера Англии кардинала Уолси и откуда был вынужден уехать в связи с участием на стороне королевы в разразившемся скандале, касавшемся расторжения брака Генриха VIII с Екатериной Арагонской. Последние 20 лет жизни Вивес жил в Брюгге, поддерживал отношения с Томасом Мором, с которым познакомился в Англии, и Эразмом Роттердамским. В Испанию он больше никогда не возвращался. Его отец, обвиненный в тайном иудействе, был сожжен на костре в 1524 г., мать получила после смерти такой же приговор. Вивес, в сущности, стал гражданином мира.

Еще в Париже Вивес написал трактат «Против фальшивых диалектиков» (*Adversus pseudo-dialecticos*), где выступил с критикой философов-схоластов, полемика с которыми продолжится и в других его работах, в частности в трактате «О причинах упадка искусств» (*De causis corruptarum atrium*, 1531). К этой инвективе Вивес добавил две части – о передаче знания (в 5 книгах), о содержании знания (в 8 книгах). Три части были объединены вместе и составили педагогический трактат в 20 книгах, появившийся в 1531 г. под названием «*De tradendis disciplinis*». Он стал главным педагогическим трудом гуманиста. Вместе с тем перу Вивеса принадлежат и другие работы по педагогике, психологии, общественной тематике<sup>2</sup>.

На развитие идей воспитания оказали влияние мысли Вивеса об общественной школе, о расширении понятия знания за счет включения наук о природе, о важности наблюдения и эксперимента. Вивес определил роль родного языка на ранних стадиях обучения, ввел в обучение современную литературу – труды по грамматике Ф. Газы, Л. Валлы, В. Лили, Т. Линакра и др., а также словари. Заслуживают внимания и его наблюдения в области психологии ребенка.

Среди педагогических работ Вивеса особое место занимают диалоги «Практика латинского языка»<sup>3</sup>. Написанные в 1539 г., они пользовались огромной популярностью,

---

<sup>1</sup> См. [4, 1]. Из сочинений Вивеса на русский язык переведены В. Бибихиным и сопровождаются его вступительной статьей и комментариями фрагменты из трактата «О причинах упадка искусств», составляющего основную часть главного труда Вивеса «*De disciplinis tradendis*» (см. [8]); трактат «О наставлении юношей» – переведен и снабжен вступительной статьей и комментариями Н.В. Ревякиной: [2]. См. также: [5].

<sup>2</sup> Из работ Вивеса можно выделить педагогические труды: «О способе занятий с детьми» (*De ratione studii puerilis*, 1523), «Путеводитель к премудрости» (*Introductio ad sapientiam*, 1524) (переведен на русский язык в 1768 г.), «О наставлении женщины-христианки» (*De institutione feminae christianae*, 1523), работу психологической направленности «О душе и жизни» (*De anima et vita*, 1538), где приводятся психологические наблюдения над ребенком, результаты изучения особенностей его памяти, темперамента и др.; общественным проблемам посвящена работа «О вспомоществовании бедным».

<sup>3</sup> Идея познакомить отечественного читателя с диалогами Вивеса «Практика латинского языка» принадлежит В.Г. Безрогову, высоко оценившему этот труд Вивеса. В статье использовано первое издание работы Вивеса [11]. В книге А. Бёмера [9, s. 163] указано несколько изданий труда Вивеса 1539 г.

многократно издавались в XVII–XVIII вв.<sup>4</sup> и выдержали за это время 49 изданий. Диалоги – это своеобразный учебник, с помощью которого учащиеся могли глубже осваивать латинский язык. По своему значению они сходны с «Разговорами запросто» Эразма Роттердамского. Но в отличие от работы Эразма, где, по словам С.П. Маркиша, открывается образ мира и цельное и стройное мироощущение автора [7, с. 8, 13], в диалогах Вивеса обсуждаются ситуации главным образом из школьной жизни. Эразм был первым гуманистом, кто предложил использовать в школьном образовании форму бесед или диалогов, называемых *colloquia*.

Первая версия работы Эразма Роттердамского появилась в 1516 г., потом последовала дополненная (в 1523 г. и последующие годы). В 1530 г. Себальд Хейден (Heyden, 1499–1561) опубликовал собственные «Правила детских бесед» (*Formulae puerilium colloquiorum*). Диалоги начинаются с утреннего приветствия, далее обсуждаются разные аспекты школьной жизни. Латинский текст сопровождается немецким переводом. В 1539 г. появляются диалоги Вивеса «Практика латинского языка», тоже посвященные в основном школьной жизни. В них отсутствует перевод на национальный язык, главная задача – помочь лучшему усвоению латинского языка.

В то же время в трактате «*De tradendis disciplinis*» Вивес обсуждает место национального языка на первых стадиях школьного образования [10, с. 436–437]. По его мнению, латинский язык должен быть основой образования, но преподаватель обязан знать родной язык учеников так глубоко, чтобы сделать собственное преподавание с помощью родного языка более легким и приятным, ибо ясное изложение на родном языке приведет к точности в латинском изложении. После диалогов Вивеса в 1564 г. выходят «Избранные беседы» (*Colloquia selecta*) французского автора Кордериуса (Матюрэна Кордье), который многое взял у Вивеса и не стал прибегать к параллельному переводу на вольгаре.

Диалоги Вивеса посвящены Филиппу (1527–1598), сыну императора Карла. В момент выхода книги Филиппу было 13 лет, королем он стал в 1556 г. В предисловии Вивес говорит о пользе латинского языка, на котором величайшими умами созданы все науки, и овладеть ими можно только через знание латыни. Поэтому Вивес и написал для пользования латинским языком первое упражнение по устной речи, которое должно было стать полезным детям. Вивес посвятил его Филиппу по причине высокого благоволения императора к Вивесу, а также потому, что формированием души Филиппа в добрых нравах надеялся оказать большие услуги своей родине Испании, чье спасение – в честности и мудрости Филиппа, будущего короля [11, р. 2].

В первых 15 диалогах из 25 участники (учащиеся, их родители, наставник, надзиратель) рассматривают темы, связанные с утренним подъемом детей, первым приветствием, подготовкой к школе, самой школой, содержанием образования, обучением письму и относящимися к нему орудиями письма, возвращением домой, отдыхом, одеждой школяров. В последующих диалогах наряду со школой и образованием обсуждаются вопросы

<sup>4</sup> В книге Бёмера даны ссылки на многочисленные издания диалогов в XVI, XVII, XVIII, к XIX в. относятся только три издания [9, s. 163–167].

образования и воспитания принца, королевский двор, обеденный зал, пьянство, игра в карты, тело человека и в самом конце принципы воспитания.

Судить о работе Вивеса трудно, не познакомившись с ней целиком. Наши наблюдения будут касаться только материала переведенных диалогов – 2, 5, 8, 10, где речь идет о подготовке к школе и начале обучения (знакомстве с азбукой), отдыхе школьников, которые, усевшись на пнях около старой стены и на самой стене, беседуют на разные темы и наблюдают за дорогой и пешеходами. В одном из диалогов говорится об умении писать, значении писем и переписки, рассматриваются орудия письма (стили, перья), материал для письма (пергамен, бумага, ее виды и качество), чернила, правильное написание букв.

Поскольку латинский язык в это время являлся основным языком образования, языком письменности, диалоги способствовали лучшему знанию языка, обогащали лексику, давали понимание тонкостей языка. В главе «Чтение» начинающие школьники получают представление о буквах (гласных, согласных), слогах, образуемых сочетанием гласной с другими буквами), а также слова и речи. В этой же главе объясняется, почему школа называется *ludus* – «игра». «Это действительно игра, но игра *literarius* (относящаяся к буквам, письму), потому что здесь надо играть буквами, в другом месте – мячом, обручем с бубенчиками, костями» [11, p. 12]. По-гречески, замечает школьник, как он слышал, школа называется *schola*, дословно *ocium* – досуг, «потому что истинный досуг и покой души – проводить время в занятиях (*in studiis*)» [11, p. 12].

В главах предлагаются разные названия одного понятия. Так, для обозначения учителя используются слова *magister*, *institutor*, *preceptor*; соловей называется *philomela*, *luscinia*, *lusciniola* (соловушка). Объясняются многозначное *vulgus* (множество, народ) и *decoquere* (сгореть, прогореть), выступающее в значении «разориться», но понимаемое школьником как «жарить, пригореть». Нередко в перечислении специально дается много прилагательных, с помощью которых описываются разные вещи, например состояние человека: *exsuccus* – вялый безжизненный, *exsanguis* – истощенный, изнуренный, *luridus* – восковой, изжелта-бледный, *imbecillus* – немощный, *horridus* – непричесанный, косматый, *trux* – угрюмый, неприветливый [11, p. 28].

Помимо знаний о языке диалоги предоставляют немалый познавательный материал, важный для образования школьника. В диалоге «Письмо» учитель рассказывает, как в глубокой древности писали стилем, на смену которым пришли каламы (тростниковые палочки), затем гусиные перья. Он говорит и о материале для письма – пергамене, разных сортах бумаги – итальянской (наилучшей, тончайшей и крепкой), французской (обычной и всюду продаваемой), оберточной (*emporetica*, *bibula*), о чернилах и чернильницах. По просьбе учеников он объясняет, как очинить перо, как держать его. В написанном учениками тексте, который в данном диалоге предложен как образец с заданием переписать его, учитель исправляет ошибки и рассказывает, как надо правильно писать буквы, переносить слова.

В диалогах дана высокая оценка образованию. В самом начале отец говорит сыну, что тот станет человеком только в школе [11, p. 6], то есть получив образование.

В дальнейших разговорах с образованием связывается благородство. Истинное благородство приобретается именно образованностью: «Истинно благородными, – говорит учитель своим ученикам из знатных родов, – вы будете лишь тогда, когда возделаете души

этими искусствами, наиболее достойными для славных от рождения» [11, p. 39]. Далее идет критика в адрес знати: благородные надеются, что они станут тем родовитее, чем более неумело (*imperitius*) будут писать буквы. И удивляться этому не приходится, с тех пор как благородные убеждены, что нет ничего презреннее и ничтожнее, чем что-то знать. Подписи благородных в письмах, составленных их писцами, нельзя разобрать, нельзя понять, от кого письмо [11, p. 39]. Это говорит учитель. А до него тему поднимают ученики, беседуя друг с другом и замечая, что для большей эрудиции (образованности) нет ничего выгоднее, чем хорошо и быстро писать, но «этому предписанию не следует множество нашей знати, которая считает для себя прекрасным и достойным не уметь писать буквы, пишет, ты бы сказал, как курица лапой, и, если заранее не напомним, чья рука, ты никогда не угадаешь».

К этим, в сущности, гуманистическим мыслям о благородстве присоединяется своеобразная критика схоластики. Ученики еще не в состоянии критиковать учение схоластов, магистров Парижского университета, но объектом их нападок становятся их одежды – «грубые, потертые, рваные, грязные, изъеденные вшами». Это философы-киники, говорит один из учеников, а другой замечает: вернее, *simici* (насекомые, клопы), а не перипатетики, которыми они страстно желают казаться, ведь глава школы Аристотель был культурнейшим человеком. И школяр говорит «надолго прощай» философии, если по-другому, чем они, невозможно стать философом [11, p. 27]. Известно, что Бивес отрицательно относился к парижским философам-схоластам (еще в 1519 г. он написал трактат «Против фальшивых диалектиков»). И вот через 20 лет он вспомнил о них в наставлениях для школьников.

В переведенных нами диалогах встречаются ссылки на античных авторов – Вергилия, Плиния, Цицерона, Аристотеля, Квинтилиана, Ювенала, Овидия, Марциала, а из гуманистов – на Л. Валлу.

Диалоги дают огромный материал, касающийся бытовых представлений. В диалоге перед читателем предстает мальчик, оборвавший сливы у огородника и спасающийся от его собаки. Родители другого мальчика ссорятся из-за висячего сада, который мать, вопреки настоянию отца, никак не хочет убирать. Она пытается привлечь на свою сторону сына, который и слова сказать против отца не смеет. Разгневанная мать отправляет сына в школу на четыре полных дня и заявляет ему, что он ей не родной сын, что его подменила кормилица и теперь ту привлекут к суду уголовного претора.

В другом месте у одного из школьников соученик «с крючковатыми и вороватыми руками» стащил цицероновы «Тускуланские беседы», которые обнаружили у мелкого торговца «до того искаженными, что я не узнал» (видимо, это была поврежденная рукопись либо ее некачественная копия).

Здесь и фольклор – рассказ о том, почему соловей в присутствии людей поет продолжительнее и старательнее: кукушка и соловей поют в одно и то же время, с середины апреля до конца мая. Судьей в их соревновании о сладости звучания был осел, поскольку спор шел о звуке, а у осла большие уши. Осел, который был не в состоянии понять гармоническое звучание соловьиной песни, присудил победу кукушке. И соловей обращается к человеку и поет так старательно, дабы доказать, что осел судил несправедливо и эту несправедливость надо исправить.

Здесь и бытовое суеверие – перепрыгивание беременных женщин через подземный поток, образовавшийся после падения (сброса) колокола, и фантастический рассказ о жене графа Батавии: из-за проклятия нищенки, которая просила у графини милостыню, придя к ней со всеми своими детьми, и которую та с бранью прогнала, обвинив в разврате, поскольку от одного мужа нельзя родить столько детей, графиня за один раз родила столько детей, сколько дней в году.

В диалоге «Болтающие» весьма любопытны наблюдения за людьми, проходящими по дороге, за судьбой товарищей, которые оставили обучение. Одного отец приставил к торговле шерстью, тканями, вайдой, перцем, имбирем, корицей, и он трудится в лавке, встречает посетителей приветливо, выпроваживает неугодных, выставляет товары, поворачивает, переворачивает, обманывает – это все легче, чем учиться. «Он предпочел ничтожную выгоду превосходству образования. Когда-нибудь он в этом будет раскаиваться» [11, p. 28–29]. Отношение к нему товарищей, как видим, весьма критическое.

Другой пример: Клодий безнадежно влюбился – «оставив серьезные и надежные занятия, он всецело предался сладострастной поэзии, латинской и на народном языке». Огонь этой поэзии зажег его душу, и он тут же воспламенился. Этим школьники объясняют его влюбленность. «О, Христос, отврати от наших душ столь пагубную болезнь», – говорит один из них. Теперь Клодий безумствует, гуляет в одиночестве, что-то напевает, играет на музыкальном инструменте, пишет стихи на родном языке. Кажется, товарищи даже жалеют его и надеются, что к нему вернется благоразумие [11, p. 28]. Стихотворец Маний, которого школяры видят на дороге, «перешел от Минервы к Диане», обратился к разведению лошадей и к охоте, «не иначе решив, что сможет поймать благородство рода, будто, сделав что-то полезное, не считался бы за благородного» [11, p. 26]. Идущий за охотником весьма ученый Курий – «известнейший игрок в кости, который умеет правильно бросать игральные кости, чтобы они падали так, как сам захочет» [11, p. 26]. Подобная характеристика игрового шулера дополняется и сообщением о живущем у него в доме приятеле Триконгиусе.

В связи с Триконгиусом встает вопрос о шутках, юморе, сатире в диалогах. Триконгиуса ученики называют «амфорой», «губкой», «сухим песком Африки». Амфора – мера жидкости, а конгиус – 1/8 амфоры, губка хорошо впитывает влагу, как и африканский песок, – в итоге получается характеристика человека, всегда испытывающего жажду, «всегда готового пьянствовать». Любопытна ирония по поводу принадлежности бывшего ученика к роду Коклитов. Коклес (одноглазый, кривой) – когномен римского героя, защищавшего мост от этрусской армии Порсены. Это родовое имя характеризует школяра, по мнению учеников, не столько как благородного мужа, сколько как доброго стрелка, легко достигающего цели, или плотника, который одним глазом ведет по прямой линии красный мелок.

Подводить итоги на основе части переведенных диалогов рано. Можно только надеяться, что дальнейшая работа с диалогами позволит выявить главные идеи педагогики Вивеса и их гуманистическое содержание, глубже изучить методы использования латинского языка и оценить материал, обогащающий знания школьников в его связи с современной автору и древней литературой, а также с событиями того времени.

## ХУАН ЛУИС ВИВЕС. ПРАКТИКА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

**Хуан Луис Вивес**

**Филиппу, сыну наследника императора Карла\*, с благим пожеланием**

Польза латинского языка очень велика и для речи, и для правильного мышления. Ибо он словно некая сокровищница всяческой эрудиции, поскольку /именно/ на латинском языке написали великие и выдающиеся умы все научные сочинения, каковых никто не может постичь, иначе как через знание этого языка. По каковой причине я охотно соглашусь среди занятий серьезными науками помочь и в этой части первому опыту детства. Я написал первое упражнение по устной речи (*loquendi*), надеюсь, полезное детям при пользовании латинским языком. Я посвящаю его тебе, венценосному мальчику, как из – за высокого благоволения твоего отца ко мне, так и потому, что формированием твоей души в добрых нравах окажу очень большие услуги Испании – моей родине, чье спасение в твоей честности и мудрости. Но об этом ты услышишь обстоятельнее и содержательнее от Мартина Силицео, твоего наставника.

### 2. ПЕРВОЕ ПРИВЕТСТВИЕ

*Мальчик (сын), отец, мать, [Изабелла]\*\*.*

**С.:** Здравствуй, мой отец, здравствуй, моя матушка, желаю вам счастливого дня, роденькие. Милости Христа желаю вам, сестрицы.

**О.:** Сын мой, пусть спасет тебя Господь; пусть вознесет к замечательным добродетелям.

**М.:** Пусть спасет тебя Христос, мой свет. Что ты делаешь, мой сладкий? Как ты себя чувствуешь? Как спал этой ночью?

**С.:** Чувствую себя хорошо и спал спокойно.

**М.:** Да пребудет с тобой благодать Христа.

**С.:** В середине ночи я, однако, был разбужен головной болью.

**М.:** Я расстроена и несчастна! Что расскажешь? В какой части головы?

**С.:** В темени.

**М.:** Как долго?

**С.:** Едва ли 1/8 часть часа, потом я уснул и больше ничего не чувствовал.

**М.:** Я пришла в себя, ибо ты меня в успокоил.

**С.:** Я рад, что тебе лучше; Изабеллочка, приготовь мне легкий завтрак. Русцио, Русцио! Здесь веселый песик. Как хвостом виляет! Как встает на задние лапы! Как живешь, как чувствуешь

---

\* Сын испанского короля (Карла I), императора Священной Римской империи Карла V Филипп (1527–1598), будущий король Испании Филипп II (с 1556 г.) в момент написания диалогов был 12-летним подростком.

\*\* В оригинале Изабелла не указана при перечислении участников диалога, но фигурирует в нем. Судя по обращениям к ней других героев, это служанка.

себя? Эй, если ты принесешь один – другой кусок хлеба, чтобы дать ему, увидишь забавнейшие игры. Не голоден? Разве ничего не ел сегодня? Действительно, в этой собаке больше ума, чем в жирном погонщике мулов.

**О.:** Мой Туллио, мне с тобой хочется немного побеседовать.

**С.:** К чему [ты это говоришь], мой отец? Ведь для меня не может быть ничего сладостнее, чем слушать тебя.

**О.:** Этот твой Русцио – животное, разве он человек?

**С.:** Думаю, животное.

**О.:** Как ты думаешь, почему ты человек, а не он? Ты ешь, пьешь, спишь, гуляешь, бегаешь, играешь. Он все это [тоже] делает.

**С.:** И все же я человек.

**О.:** Как ты об этом знаешь? Чего у тебя теперь больше, чем у собаки? Но важно то, что он не может стать человеком, ты можешь, если хочешь.

**С.:** Прошу, отец мой, докажи это сразу же.

**О.:** /Это/ происходит, если оттуда, куда приходят животными, возвращаются людьми.

**С.:** Я пойду, отец, очень охотно, но где это?

**О.:** В школе (in ludo literario).

**С.:** В таком деле я никак не медлю.

**О.:** И я. Изабеллочка, слышишь? Дай ему легкий завтрак в ящичке (сундучке).

**Изабелла:** Что?

**О.:** Кусок хлеба с маслом, сухие фиги, на закуску виноград, но высушенный на солнце, – другой липкий, пачкает пальцы и одежду мальчиков. Разве лишь он предпочтет немного вишен или золотистые продолговатые сливы. Приделай ручку к ящичку, чтобы он не упал (не выскользнул [из рук]).

## 5. ЧТЕНИЕ (ЛЕСТИО)

### *Наставник, Лузий, Эсхин, Мальчики, Котта.*

**Наст.:** Возьми букварь в левую руку и эту палочку, которой будешь указывать отдельные буквы, выпрямись (стой прямо), шапку положи за пазуху, слушай очень внимательно, как я буду называть эти буквы, наблюдай тщательно за движением губ. Смотри и повторяй совершенно так же [как и я], когда я потребую. Будь со мной. Ты уже слышал. Следуй теперь моим предписаниям в конкретных вещах. Ты хорошо понимаешь?

**Луз.:** Мне кажется, достаточно.

**Наст.:** Каждая [вещь] из тех [что в букваре] называется буква. Из них пять букв – гласные А, Е, I, О, U, по-испански они – oеeіа, что есть ovis\*. Запомни это слово. Такая буква с какой-либо одной или со многими другими создает слог (syllaba), без гласных слога не создать, и сама гласная нередко есть слог. А все другие буквы называются согласными, потому что сами по себе они

---

\* Учитель прибегает к мнемотехнике, предлагая ученикам запомнить гласные с помощью их соединения в слово, означающее «овца».

не звучат, если не присоединяется гласная, ибо имеют звук несовершенный и неполный (недостаточный). Таковые В, С, D, G, которые без E звучат недостаточно. [И] уже из слогов происходят voces (звуки) или слова, из них – речь, которой лишены все животные. И ты не отличался бы от животного, если бы не научился хорошей речи. Бодрствуй, деятельно занимайся усердной работой. Иди, садись со своими соучениками, изучай, что наметил.

**Луз.:** Мы сегодня не играем?

**Эсх.:** Нет, ведь это день, когда надо работать. Эй, ты полагаешь, что пришел сюда для игры? Это место не для игры, а для занятий.

**Мальчики:** Почему тогда называется игра (ludus)?

**Эсх.:** Называется действительно игра, но игра, относящаяся к азбуке (буквам) (literarius), потому что здесь надо играть буквами, в другом месте – мячом, обручем с бубенчиками, костями. И я слышал, что по-гречески она называется schola (школа), словно досуг (ocium), потому что истинный досуг и покой души – проводить время в занятиях (in studiis). Но будем изучать то, что предписал наставник, говоря тихо, чтобы не мешать друг другу.

**Луз.:** Мой дедушка, который некогда учился в Болонье, учил меня, что лучше укореняется в памяти то, что желаешь, если произносишь [это] громче, и подтверждал авторитетом какого-то Плиния\*.

**Эсх.:** Если кто хотел бы изучить его предписания так, пусть удаляется в сады или на церковное кладбище, – там пусть кричит, чтобы разбудить мертвых.

**Кот.:** Разве изучать означает болтать, браниться? Идите, собирайтесь все у учителя по его указанию.

## **8. БОЛТОВНЯ (БОЛТАЮЩИЕ)** *Нуго, Граккул, Турд, Бамбалио, надзиратель*

**Нуго:** Сядем на это бревно. Ты, Граккул, – на виду, на ту каменную стену, только чтобы не мешал нам видеть проходящих мимо. Погреемся у этой стены, замечательно открытой солнцу. Какой огромный пень! И для чего он нужен?

**Тур.:** Чтобы мы здесь сидели.

**Нуг.:** Должно быть дерево, откуда он взят, было очень высоким и толстым.

**Тур.:** Какие бывают в Индии.

**Грак.:** Оттуда ты знаешь, ты что, был в Индии с испанцами?

**Тур.:** Словно ты не можешь так или иначе знать что-то о стране, если не был в ней. Но я предьявлю тебе моего знатока. Плиний пишет, что в Индии растут такие высокие [деревья], что до их вершины не долетит стрела, а жители не медлят, беря колчаны [со стрелами], как говорит Вергилий\*\*.

---

\* Ученики, только начинающие учиться, еще не знают Плиния, но в последующих диалогах его имя будет встречаться неоднократно.

\*\* Вергилий. Георгики. Кн. 2, 123–125 «...В Индии, где никогда, взлетев, вершины древесной/ не достигала стрела, откуда б ее ни пустили/ Люди, однако ж, там ловки, как схватят колчаны!»

**Нуг:** Плиний также пишет, что конный отряд (турма) укрывается под ветвями [таких деревьев].

**Тур:** Никто этому не удивится, кто посмотрит на тростник (*scirpus*) той страны, который бедные и богатые [используют] для опоры при ходьбе.

**Грак:** Послушай, который час?

**Нуг:** Никакой. Ведь колокол теперь сброшен [на землю], ты присутствовал?

**Грак:** Не осмелился, ведь говорят, что это опасно.

**Нуг:** Я был и видел, как многочисленные беременные женщины перепрыгивали через поток (*canalem fusionis*), который возник [от падения колокола?] под землей.

**Тур:** Я слышал, что это для них целительное средство /полезное для здоровья/.

**Грак:** Это философия прялки, как говорят. Но я спрашивал о времени.

**Нуг:** Зачем тебе время? Разве лишь желаешь что-то делать, пока есть удобный случай, есть час [для этого]. Но где твои дорожные часы?

**Грак:** Недавно я потерял их, когда бежал от собаки огородника, у которого оборвал сливы.

**Тур:** Я видел из окна, как ты бежал, но куда ты вернулся, разглядеть не смог, так как мне мешал висячий сад (*hortus pensilis*). Его прикрепила там мать, хотя отец не желал этого и сильно протестовал. Мать же упорно настаивала на том, чтобы он остался.

**Нуг:** А что ты? Молчал?

**Тур:** Плакал молча. Действительно, что другое я мог сделать, когда самые дорогие мне люди расходятся во мнениях? Однако мать приказала мне не вставать на сторону отца и усердно кричать [вместе с ней], но мне вообще [даже] выступить против отца было не по душе. А потому разгневанная мать послала меня в школу на четыре полных дня. Она клялась, что я не от нее рожден, но подменен кормилицей, за что, по словам матери, она привлечет кормилицу [к суду] уголовного претора.

**Нуг:** Какая власть у уголовного претора? Разве не всякий претор имеет гражданские права?

**Тур:** Почему я знаю? Так она сказала.

**Грак:** [Смотрите], кто те люди, одетые в дорожные плащи и защищенные поножами?

**Нур:** Галлы\*.

**Грак:** Что? Разве не мир (сейчас)?

**Тур:** Они рассказывали о будущей войне, притом жестокой.

**Грак:** Что они приносят?

**Тур:** Вино.

**Нуг:** Многих развеселят.

**Грак:** Надо думать, не только вино веселит, но мысль и воспоминание о вине.

**Нур:** Повсюду пьяные, а для меня, пьющего воду, это неважно (безразлично).

**Грак:** [Тогда] ты никогда не споешь доброй песни.

**Тур:** Ты знаешь эту женщину?

**Грак:** Нет, кто она?

**Тур:** С ушами, заткнутыми хлопком.

**Грак:** Почему так?

---

\* Французы.

**Тур.:** Чтобы ничего не слышать, потому что слышит плохое.

**Нуг.:** Сколь многие [женщины] слышат открытыми и хорошо просверленными (пробуравленными) ушами наихудшее.

**Тур.:** Думаю, к этому можно отнести то, что сказано у Цицерона в «Тускуланских беседах»: «Глуховат был М. Красс, но хуже то, что он плохое о себе слышал»\*.

**Нуг.:** Нет сомнения, что это должно быть отнесено к дурным слухам. Но послушай, Бамблио, ты нашел свои «Тускуланские беседы»?

**Бам.:** Да, у мелкого торговца /в мелочной лавке/, до того искаженными, что я не узнал.

**Нуг.:** Кто украл их?

**Бам.:** Ватиний, пусть ему плохо будет!

**Грак.:** А! Человек с крючковатыми и самыми вороватыми руками. Никогда не допускай его к своим ящикам, ларцам, где хранятся рукописи, если хочешь, чтобы все было в целости. Разве не знаешь, что люди считают его вором (*crumenifescam*) и в воровстве он был обвинен начальником гимназии?

**Нур.:** [А] сестра той девушки родила близнецов.

**Грак.:** Чего удивительного? Некая женщина на Соляной дороге к *leonem galeatum*\*\* родила третьего дня тройню.

**Нуг.:** Плиний говорит, что может появиться до семи детей.

**Тур.:** Кто из вас слышал о жене графа Батавии? Сообщают, что она за одни роды, очень трудные, из-за проклятия какой-то нищей родила столько детей, сколько дней в году.

**Грак.:** Что это была за нищая?

**Тур.:** Эта нищенка, обремененная детьми, просила у графини милостыню. Та, когда увидела столько детей, с бранью прогнала ее, крича о разврате. Ведь она не верила, что от одного мужа нищенка родила такое потомство. Невинная нищенка молила богов, чтобы, узнав, как она нравственно безупречна и чиста, они дали графине от ее мужа столько детей за одни роды, сколько дней в году. Так и случилось, и в некоем городе того острова появилось то многочисленное потомство.

**Грак.:** Предпочитаю верить, чем разузнавать.

**Нуг.:** У Бога все возможно.

**Грак.:** Мало того, легче [в исполнении].

**Нуг.:** Ты не узнал того нагруженного сетями [человека] в широкополой шляпе, который в сопровождении собак ведет тощую клячу?

**Тур.:** Не стихотворец ли это Маний?

**Нуг.:** Точно, он.

**Тур.:** Откуда же столь сильная метаморфоза?

**Нуг.:** Он от Минервы перешел к Диане, то есть от честнейшего занятия – к пустой и глупой работе. Его отец расширил дело по производству товаров. Он, считая отцовское ремесло

---

\* Цицерон. Тускуланские беседы. V. Кн. XL (116): «Глуховат был Марк Красс, но глуховат несчастливо: то, что против него говорилось дурного, он слышал, даже если это бывало (как мне кажется) несправедливо».

\*\* Скорее всего, здесь имеется в виду название городка или статуя льва в шлеме где-нибудь на дороге.

для себя позорным, обратился к разведению лошадей и к охоте, не иначе решив, что сможет поймать благородство рода, будто, сделав что-то полезное, не считался бы за благородного. За этим охотником следует Курий, весьма ученый, известнейший игрок в кости, который умеет правильно бросать игральные кости, – чтобы они падали, как сам хочет. Дома у него в приятелях Триконгиус.

**Тур.:** Вернее сказать, амфора.

**Грак.:** Мало того, губка.

**Нуг.:** Вернее, сухой песок Африки\*.

**Бам.:** Говорят, он всегда испытывает жажду.

**Нуг.:** Не знаю, жаждет ли он, [но] действительно, всегда готов пьянствовать.

**Бам.:** Послушай соловушку.

**Грак.:** Но где?

**Бам.:** Не видишь, он сидит на той ветке? Послушай, как пылко поет, не прерываясь.

**Нуг.:** Соловью непозволительно петь горестно.

**Грак.:** А почему не насвистывать ему удивительно сладостно, ведь он из Аттики? Там даже морские волны не без ритмичности ударяются о берег.

**Нуг.:** Плиний пишет, что в присутствии людей он поет продолжительнее и старательнее.

**Тур.:** В чем причина?

**Нуг.:** Я открою тебе причину. Кукушка и соловей поют в одно и то же время, именно весной, с середины апреля до конца мая. Эти две птицы соревновались в сладости звучания. Нашелся судья: поскольку спор был о звуке, самым пригодным в знании его оказался осел, который имел, по сравнению с прочими животными, большие уши. Осел, отвергнув соловья, гармонию чьей песни он не смог понять, присудил победу кукушке. Соловей обращается к человеку, которого там видит, тотчас сообщает о своем деле, поет так старательно, чтобы доказать, что осел допустил несправедливость, которую нужно устранить.

**Грак.:** Считаю это делом, достойным поэта.

**Нуг.:** Как же так? Ты [ведь] ждал, что оно достойно философа? Спроси об этом у новых парижских магистров.

**Грак.:** Многие из них философы одеждой, а не мозгами\*\*.

**Нуг.:** Почему же одеждами? Ведь ты сказал бы [так] скорее о поварах или мельниках.

**Грак.:** Потому что они носят свои [одежды] грубыми, потертыми, рванными, грязными, неприятными изъеденными вшами.

**Нуг.:** Стало быть, они будут философами-кинниками.

**Грак.:** Вернее, *simici* (насекомыми, клопами), не перипатетиками, которыми они страстно желают казаться. Ведь Аристотель, глава школы, был культурнейшим. Что касается меня, я уже

---

\* Здесь выпад против Триконгия и, возможно, игра с его именем. Амфора и конгий – меры жидкости (конгий – 1/8 амфоры). Губка – род пористого камня, то есть то, что хорошо впитывает. Сухой песок Африки наводит на мысль о жажде. И далее действительно говорится о жажде и пьянстве Триконгия.

\*\* Отрицательное отношение Вивеса к парижским философам-схоластам хорошо известно. Еще в 1519 г. он написал против них трактат «Против фальшивых диалектиков» (*In pseudo-dialecticis*). Парижская школа для него подобна «впавшей в слабоумие восьмидесятилетней старухе».

теперь говорю «надолго прощай» философии, если по-другому [чем они] не могу быть философом. Ибо что прекраснее и достойнее человека, чем чистота и некая пристойная забота о пище и одежде? В этом, на мой взгляд, лувенцы опережают парижан.

**Тур.:** А что ты [сам думаешь]? Не считаешь, что излишняя забота о чистоте и изяществе является помехой для занятий?

**Грак.:** Я по крайней мере чистоту одобряю, тщательную и мелочную заботу о ней отвергаю.

**Нуг.:** Ты осуждаешь изящество? О нем столь пространно писал Валла\*, и его так тщательно рекомендуют нам наши наставники.

**Грак.:** Одно есть изящество в речи, другое – в одежде.

**Тур.:** Знаете, что мне рассказывал посыльный из Лувена?

**Нуг.:** Что же?

**Тур.:** Что Клодий безнадежно влюблен в какую-то девушку и что Луско перешел от занятий (в школе) к торговле, то есть от лошадей к ослам.

**Нуг.:** Что я слышу?

**Тур.:** Клодия все знали полным соком, румяным, хорошо одетым, веселым, улыбающимся, товарищем, приятным собеседником. Теперь, говорят, он сухой (вялый), истощенный, бледного, даже воскового цвета, немощный, растрепанный, угрюмый, молчаливый, избегающий света и человеческого общения; никто, кто видел его прежде, уже не узнал бы его.

**Нуг.:** О жалкий юноша! Откуда это зло?

**Тур.:** От любви.

**Нуг.:** А откуда [его] любовь?

**Тур.:** Насколько я мог узнать из слов посыльного, он, оставив серьезные и надежные занятия, всецело предался сладострастной поэзии, латинской и на народном языке. Оттуда первая подготовка души, как если бы какая-то искра, сколь бы ни была она мала, упала на горючий материал, и он тут же воспламенился, как пакля, – [и] предался бездеятельности и досугу.

**Нуг.:** Считаешь ли нужным сказать что-то о более значительных обстоятельствах его влюбленного состояния (amandi)?

**Тур.:** Сейчас он безумствует, часто гуляет в одиночестве, но всегда или молча или что-то напевая и играя на музыкальном инструменте, пишет стихи на родном (vernaculo) языке.

**Нуг.:** Надо думать, их читала бы сама Ликорида\*\*.

**Грак.:** О, Христос, отвори от наших душ столь пагубную болезнь.

**Тур.:** Если меня не обманывает ум Клодия, он когда-нибудь станет благоразумным, его душа в беспутстве странствует, [но] не обитает /не находится постоянно/.

**Грак.:** А тот другой (Луско), какой торговлей занимается?

**Тур.:** Он послал к отцу письмо, где рассказал о жалком положении с занятиями. Письмо, а оно было открыто, прочитал сам посыльный. Отец, человек малообразованный, приставил его

---

\* Вивес пишет о трактате итальянского гуманиста Лоренцо Валлы «О красотах латинского языка» (1440).

\*\* Ликорида – вольноотпущенница и актриса, возлюбленная триумвира Антония, а затем элегического поэта Корнелия Галла, создателя жанра любовной лирики у римлян.

по документам (а chartis) к шерсти, тканям, вайде, перцу, имбирю, корице. Теперь он, подпоясав брюки, чрезвычайно тщательный и неутомимый в своей ароматической таверне призывает посетителей, встречает приветливо, поднимается, спускает с лестницы весьма небезопасных, выставляет свои товары, поворачивает, переворачивает, обманывает, дает ложную клятву – ему все легче, чем учиться. С детства я знал, что он расчетлив /бережлив/, радуется мелкой монете, поэтому он предпочел ничтожную выгоду превосходству образования. Когда-нибудь он в этом будет раскаиваться.

**Тур.:** Но с запозданием.

**Нуг.:** Несомненно. Пусть заранее позаботится, чтобы не случилось с ним того, что случилось с его двоюродным братом.

**Тур.:** С кем?

**Нуг.:** С Антонио во Фруктовом переулке у Трех галок. Ты не слышал, что он в прошлом году прогорел?

**Грак.:** Почему прогорел, скажи на милость? Разве это такое большое зло? Разве не ежедневно это случается во всех кухнях?

**Тур.:** Дело прогорело.

**Грак.:** Какое дело?

**Тур.:** Чужое, он разорился.

**Грак.:** Неужели ничего не вернул кредиторам?

**Тур.:** По соглашению он вернулся в убежище и отдал свои книги одну за другой по три унции за каждую.

**Грак.:** Это ты называешь прогореть? Хотя нет ничего грубее /некультурнее/. Но каким образом он прозевал?

**Тур.:** Я слышал недавно от отца, однако не достаточно понял. Отец рассказывал, что он для покрытия долга сделал опасные займы, которые содрали с него кожу и сожрали до костей.

**Грак.:** Зачем заем? Что значит «сдирать кожу»?

**Тур.:** Я действительно не знаю, думаю, что-то [связанное] с воровством.

**Нуг.:** Видишь того толстого? Наверное, считаешь, что он едва ли может передвигаться, а он эквилибрист и канатоходец.

**Грак.:** Ах, молчи, ты рассказываешь невероятные вещи.

**Тур.:** Не сам же своим телом он [действует], но пятками.

**Грак.:** А что-то другое из новостей сообщил посыльный о наших товарищах?

**Тур.:** Также о Гермогене, который в любом нашем диспуте всегда показывал себя одним из первых. Он удивительно изменился и из талантливейшего и (как возраст его показал) ученейшего сделался недавно очень медлителен умом и невежествен.

**Нуг.:** Я видел, что такое часто случается с некоторыми неглупыми людьми.

**Бам.:** Говорят, что это происходит, когда не является прочной (твердой) острота ума, подобно тому как в ножичках, острота которых легко притупляется, особенно если режут что-то несколько более твердое.

**Грак.:** Почему, разве острота ума подобна остроте железа?

**Бам.:** Не знаю. Я часто видел железо, никогда не видел ум.

**Нуг:** [А] что произошло с тем сельским юношей, который в прошлом месяце устроил нам трапезу в честь своего прихода, наполненную сельскими уладами? К нему, которого следовало возвратить из побега [видимо, с родины, из села – Н. Р.], наставник послал четырех служителей, занимающихся поимкой беглых. А был он недурен собой [шеголь].

**Тур:** Красивый, осел. Девушка для домашней работы у моей тетки (эта девушка – сестра ее двоюродного брата) встретила его недавно в своем селе (округе) с голой (непокрытой) головой, непричесанным, косматым, взъерошенным, в галльских сандалиях и шерстяной, груботканой неплотной тунике. Он продавал на какой-то площади бумажные картины (портреты) и таблицы для начинающих учиться, пел песни в кружках (собраниях).

**Грак:** Он, должно быть, благородной крови.

**Тур:** Как это?

**Грак:** Ведь отец его из рода Коклитов\*.

**Нуг:** Это не столь указывает на благородного мужа, сколь на доброго стрелка: легко достигнет цели.

**Тур:** Или на плотника, который одним глазом по прямой линии ведет красный мелок.

**Нуг:** Мне никогда не нравился этот парень, он не обнаруживал какого-либо признака добродетели.

**Грак:** Почему так?

**Нуг:** Потому что не любил занятий, не уважал наставника, что служит очевиднейшим доказательством пропащей души, и насмехался над стариками, и издевался над несчастными. Но [смотрите], кто это, одетый в шелка, украшенный ожерельем, осыпанный золотыми блестками?

**Грак:** Из славнейшего рода, мать у него благороднейшая и изобильнейшая.

**Нуг:** Какая?

**Грак:** Земля\*\*. И ты вряд ли поверишь, какие всегда он имел наслаждения, ты сказал бы: младенец, до сих пор в колыбели, гремит детскими погремушками.

**Нуг:** Но у него на щеках уже начинает пробиваться первый пушок.

**Бам:** Эй, идет надзиратель, доставайте книги, раскрывайте, начинайте листать.

**Грак:** В эти многие недели надзиратель не был более старательным, хотя столь радовался доносам магистру о проступках [учеников].

**Бам:** О если бы он уличал нас по крайней мере в настоящем проступке, но он часто клеветал.

**Нуг:** Стань этой медной стеной, не знай за собой никакой вины, не страшись никакого проступка. Но будьте спокойны, я его сразу же отсюда удалю.

**Надзират:** Что ты говоришь, Vatia?

**Нуг:** Что ты, Vatraх?

**Надзират:** Что ты, Vatrachomyomachia?\*\*\* Но шутки в сторону, что здесь происходит?

---

\* Коклес (одноглазый, кривой) – когномен римского национального героя, выступившего против этрусской армии Порсены при защите свайного моста под Римом. Поминая стрелка и плотника, подростки смеются над благородством своего сверстника.

\*\* Видимо, молодой человек из незнатной, но богатой семьи землевладельцев.

\*\*\* Здесь, скорее всего, шуточные обращения: vatia-vatius-vatraх («косопалый, кривоногий»).

**Тур.:** Что происходило? То, что [происходит] среди добрых школьников и учащихся: читают, изучают, спорят. Скажи, пожалуйста, дружок\*, что означает у Вергилия: *Transversa tuentibus hircus*? («...козлы-то недаром косились»\*\*).

**Надзират.:** Хорошо делаете, продолжайте изучать, как подобает юношам добрых дарований. У меня теперь другие дела, будьте здоровы.

**Нуг.:** Достаточно болтовни, вернемся в школу. Но прежде обдумаем, что объяснил наставник, чтобы самим [кое-что] узнать и чтобы ему доставить удовольствие, [а также] чтобы и себя ободрить, к чему каждый из нас должен стремиться не менее, чем отец.

## 10. ПИСЬМО

### *Манрико и Мендоза. Магистр. Мальчик.*

**Ман.:** Ты присутствовал сегодня на выступлении того [магистра] о пользе письма?

**Мен.:** Где?

**Ман.:** В школе Антонио Небрихи\*\*\*.

**Мен.:** Нет. Но ты расскажи, если что-то сохранилось в памяти.

**Ман.:** Что я могу рассказать? Он сказал так много, что почти все изгладилось из памяти (забылось).

**Мен.:** Стало быть, с тобой случилось то, что говорит Квинтилиан о сосудах с узким горлом: они не принимают большого количества вливаемой жидкости, если вливать помногу [3, с. 24]. Но ты вообще ничего не удержал [в памяти]?

**Ман.:** Почти ничего.

**Мен.:** Ну хоть сколько-нибудь.

**Ман.:** Очень мало.

**Мен.:** Вот это самое малое и сообщи мне также.

**Ман.:** Прежде всего он говорил, сколь удивительно, что столь немногими буквами можно охватывать такое большое разнообразие человеческих голосов. Затем [говорил он] благодаря буквам друзья, отсутствуя, могут говорить между собой. Он добавил, что ничего не увидит более удивительного на тех островах, недавно открытых нашими правителями, откуда поставляется золото, чем то, что люди на таком большом расстоянии между регионами могут открывать друг другу свои мысли, послав какую-либо записку, испещренную черными пятнами (знаками?) (*maculis*) [на ней]. [Его] спрашивали, умеет ли бумага говорить. Он [сказал об этом] и многом другом, что я забыл.

**Мен.:** Как долго он говорил?

---

\* В диалоге дано *capitulum lepidissimum* (прекраснейшая головка); у Теренция в русском переводе – «милейший», «дружок».

\*\* Вергилий. Эклоги. III, 8.

\*\*\* Небриха Элио Антонио де (1444-1522) – испанский гуманист, филолог, педагог, историк. Автор первой грамматики кастильского языка (1492) и первого латино-испанского и испано-латинского словарей. Его пособие по латинскому языку (*Introductiones latinae*) (1481) было очень популярным вплоть до XIX в.

**Ман.:** Два часа.

**Мен.:** Из такого длинного выступления ты доверил памяти столь мало?

**Ман.:** Действительно, доверил памяти, но она не захотела сохранить.

**Мен.:** Поистине ты имеешь бочку данайд\*.

**Ман.:** Напротив, я проглотил ситом, а не бочкой.

**Мен.:** Призовем кого-нибудь, кто вернет твоей памяти, что тот сказал.

**Ман.:** Впрочем, подожди, ведь кое-что другое я стараюсь найти путем размышления и нахожу.

**Мен.:** Говори наконец. Почему не записывал пером?

**Ман.:** Не было под рукой.

**Мен.:** Даже записной книжки [не было]?

**Ман.:** Даже записной книжки.

**Мен.:** Опиши это в конце концов.

**Ман.:** Уже исчезло [то, что вспомнил]. Ты спугнул мысль, перебив столь досадно.

**Мен.:** Как? Так скоро?

**Ман.:** Вспомнил. [Магистр] утверждал, [опираясь] на авторитет неизвестного мне писателя, что нет ничего более выгодного для большой эрудиции, чем хорошо и быстро писать.

**Мен.:** Кто автор?

**Ман.:** Имя я часто слышал, но из памяти оно ускользнуло.

**Мен.:** Как и другие вещи. Но этому предписанию [хорошо писать] не следует множество (*vulgus*)\*\* нашей знати, которая считает для себя прекрасным и достойным не уметь писать буквы. Ты сказал бы, [пишет] как курица лапой, и, если заранее тебе не напомнить, чья рука, ты никогда не угадаешь.

**Ман.:** И по этой причине ты видишь, сколь грубы (необразованны) люди, сколь безрассудны и со сколь извращенными мнениями.

**Мен.:** Каким образом они – народ, множество (*vulgus*), если благородны? Разве они сильно не различаются между собой?

**Ман.:** Народ [*vulgus*] отличается не одеждой и владениями, но жизнью и честным суждением о делах.

**Мен.:** Стало быть, ты хочешь, чтобы мы охраняли себя от того вульгарного невежества? Займемся этим упражнением.

**Ман.:** Для меня как-то естественно писать буквы криво, неровно, беспорядочно.

**Мен.:** Это у тебя от знатности. Упражняйся, ведь привычка изменит то, что естественно.

**Ман.:** Но где он [учитель] живет?

**Мен.:** Ты спрашиваешь это у меня, кто человека не слышал, не видел, в то время как ты сам его слушал. Ты, насколько я понимаю, хотел бы, чтобы тебе все заблаговременно было положено в рот.

---

\* Бочка данайд – бездонная бочка, в древнегреческой мифологии дочери царя Даная за убийство своих мужей были обречены в Аиде наполнять бездонную бочку.

\*\* Мендоза употребляет слово *vulgus* в значении «множество» применительно к знати, что рождает у самих учеников вопрос, можно ли это слово применять в отношении благородных. В дальнейшем магистр применяет для обозначения множества применительно к благородным другое слово – *multitudo*.

**Ман.:** Теперь вспоминаю, он говорил, что дом у него куплен возле храма Юста и Пастора.

**Мен.:** Значит, он ваш сосед, пойдём.

**Ман.:** Эй, парень, послушай: где магистр?

**Мальчик:** В этих покоях (комнате).

**Ман.:** Что он делает?

**Мальчик:** Обучает кого-то.

**Ман.:** Сообщи ему, что здесь перед дверью стоят те, кто пришли, чтобы у него обучаться.

**Магистр:** Кто эти мальчишки? Чего они хотят?

**Мальчик:** Желают встретиться с тобой.

**Магистр:** Допусти их прямо ко мне.

**Ман. и Мен.:** Желаем тебе здоровья и всяческого процветания, учитель.

**Магистр:** И я в свою очередь (желаю) счастливого сюда прихода. Да спасет вас Христос. Так чего вы желаете?

**Ман.:** Обучиться у тебя тому искусству, которое ты преподаешь, если только это возможно и если желаешь.

**Маг.:** Вы, мальчишки, действительно должны быть обучены честнейшим образом, раз так говорите и со скромным лицом столь желаете. А вот теперь, когда [вижу, что] вы покраснели, твердо надеюсь, сыны, ведь это цвет добродетели. Как зоветесь?

**Ман. и Мен.:** Манрико и Мендоза.

**Магистр:** Имена свидетельствуют о свободном воспитании и благородных душах. Истинно благородными вы будете лишь тогда, когда возделаете души этими искусствами, которые наиболее достойны для славных от рождения (*claris natalibus*). Насколько разумней вы, чем то множество (*multitudo*) благородных, которые надеются стать тем родовитее, чем более неумело изображают они буквы. Но этому менее надо удивляться, поскольку безумных благородных уже давно охватило такое убеждение, что нет ничего презреннее и ничтожнее, чем что-то знать. В итоге видно в письмах, составленных их переписчиками, они подписываются так, что никоим образом невозможно прочитать, и ты не поймешь, от кого тебе письмо, если не предупредит почтовый или [пока] не узнаешь печати.

**Ман.:** На это мы с Мендозой только что жаловались.

**Магистр:** А вы приходите сюда вооруженные?

**Ман.:** Вовсе нет, добрый наставник. Нас бы порицали за это наши педагоги, если бы мы дерзнули в этом возрасте даже глядеть на оружие, не говоря уж о том, чтобы касаться его.

**Магистр:** Ах, я говорю не о жестоком оружии, а о тех писчих орудиях (*scriptoriis*), которые полезны для данного дела. У вас есть футляр с перьями?

**Мен.:** Зачем футляр для перьев? Тот ли, который мы называем каламария?

**Магистр:** Он самый. Ведь люди в глубокой древности обычно писали стилем\*, за ним последовали тростниковые палочки (*calami*\*\*), главным образом [так писали] жители с берегов Нила

---

\* Стил – металлическая палочка для письма по воску, заостренная с одного конца; другой конец имел округлую форму, им заглаживали исписанный воск для исправления ошибок или для написания нового текста.

\*\* Калам – косо очиненная палочка из тростника, толщиной с вязальную спицу, им писали на папирусе.

(египтяне). Агаряне [сарацины], если ты их видел, пишут тростниковыми палочками (*harundinibus*) справа налево, как почти все народы на Востоке. Европа вслед за греками, напротив, слева направо.

**Ман.:** Так же латиняне?

**Магистр:** Так же латиняне, сыны. Но они от греков происходят, и некоторые древние латиняне писали на тонком пергаменте, называемом палимпсест\*, который стирался, и [писали] в то время только на одной стороне. А книги, написанные с той и другой стороны, назывались опистографы, – с обеих сторон целиком был написан известный незаконченный «Орест» Ювенала. Но это в другое время, теперь же мы пишем гусяными перьями, некоторые – куриными. Эти ваши [перья] очень удобны, ведь стержни (*caule*) широкие, чистые и крепкие. Снимите маленькие перья ножичком и отсекайте кое-что с конца, затем соскоблите, если осталась какая-то шероховатость, ведь гладкие становятся более удобными.

**Ман.:** Я использую [их] только бесперыми и чистыми, а мой наставник учил меня делать их гладкими с помощью слюны и натиранием обратной стороной рубашки или чулок (*foemini cruralia*).

**Магистр:** Подходящий совет.

**Мен.:** Научи нас приводить в порядок перья\*\*.

**Магистр:** Прежде всего срежьте с обеих сторон верхнюю часть (головку), чтобы стала раздвоенной, затем в верхней части, осторожно вводя ножичек, сделайте разрез, который называется *crena*. Потом выровняйте те две ножки (*pedunculos*) (или предпочитаете назвать [их] *cruscula* – ножки) так, чтобы выше была правая, на которую перо опирается при письме, однако это различие должно быть едва заметным. Перо, если желаешь сильнее надавить на бумагу, держи тремя пальцами, а если [писать] быстрее – большим и указательным, по итальянскому образцу, ведь средний больше сдерживает ход и ставит предел, чтобы [перо] чрезмерно не изливало [чернила], чем помогает.

**Ман.:** Доставай чернильницу.

**Мен.:** О, у меня исчезла роговая чернильница, когда шел сюда.

**Магистр:** Мальчик, достань тот пузырек с чернилами, нальем из него в эту маленькую свинцовую ступку.

**Мен.:** Без губки?

**Магистр:** Итак, ты бери пером плавнее (спокойнее) и легче, ведь, когда погружаешь перо в хлопковую или в шелковую либо льняную материю, остается всегда какое-то волокно или маленький клочок на острие (на крене?), снятием чего замедляется процесс письма; а если не снимешь, то скорее изобразишь пятна, а не буквы\*\*\*.

---

\* Палимпсесты – книги или фрагменты, написанные вторично по очищенному тексту. Первоначальный текст счищали молоком или смесью молока с пемзой, путем выскабливания ножом, в результате чего на нем можно было писать заново.

\*\* Приводить в порядок перья означало, прежде всего, правильно их очинить. Для этого был необходим особый «перочинный» ножик, остро наточенный. При очинке у пера срезали наискось конец с одной стороны, затем до половины с противоположной стороны, так, чтобы получился полукруглый желобок; середину желобка надрезали перочинным ножиком, чтобы сделать щель на кончике (расщеп) для вытекания чернил. Расщеп пера мог быть различным в зависимости от индивидуальной манеры письма.

\*\*\* Здесь речь идет о разного рода губках, промокашках.

**Мен:** Я по совету товарищей кладу мальтийский платок или легкий и тонкий шелк.

**Магистр:** Этого, право, вполне достаточно. Впрочем, очень важно влить чернила именно в крепкую маленькую ступку. Ее надо носить повсюду, ей, бесспорно, необходима губка. А бумага у вас есть?

**Мен.:** У меня вот такая.

**Магистр:** Очень шершавая и мешает перу беспрепятственно двигаться, что для занятий вредно. Ведь пока борешься с шероховатостью бумаги, исчезает многое из того, что замышляешь написать. Этот род бумаги широкой, плотной, грубой, шероховатой оставьте книжным лавкам, которые так называются, потому что от них идут книги для долговременного хранения. Не приобретай для ежедневного пользования ту объемистую [бумагу], величественную или императорскую, которая называется из-за [описания] священных деяний *hieratica*, ее вы видите в книгах священных храмов. Приобретайте для себя наилучшую, тончайшую и крепкую бумагу для писем, которую привозят из Италии, или ту обычную, которую привозят из Галлии, – ее вы найдете повсюду продаваемую в отдельных кодексах приблизительно за 8 монет; вам дадут вместе с ней лубяную дощечку оберточной бумаги (*carta emporetica*), которую мы называем *bibula*.

**Мен.:** Каково значение этих названий? Я часто был нетверд [в их знании].

**Магистр:** *Emporetica* [оберточная бумага] приходит из Греции с товарами, которые следует завертывать, [ее называют] *bibula*, поскольку поглощает чернила, так что вам не нужны будут отруби, крупный песок или пыль, соскобленная со стен. Но лучше всего, когда буквы высыхают сами собой, ибо таким способом они становятся долговечными. Однако оберточная бумага будет полезна: расстелите ее под рукой, чтобы влагой и грязью не запятнать чистоту папирусной бумаги.

**Ман.:** Давай нам теперь, если тебе угодно, образцы.

**Магистр:** Прежде всего абecedариум (*abecedarium*)\*, затем *syllabatim* (слог за слогом, по слогам), потом связанные слова по такому примеру: Учись, мальчик, с их помощью ты станешь мудрее и потому лучше. Слова – знаки душ среди присутствующих, буквы – среди отсутствующих. Воспроизведите это и возвращайтесь сюда после трапезы или завтра, чтобы я исправил ваше письмо.

**Ман.:** Сделаем. А пока Христос с тобой.

**Магистр:** И с вами тоже.

**Мен.:** Сядем, чтобы без вмешательства товарищей и помех обдумать, что узнали от этого учителя.

**Ман.:** Согласен, пусть так и будет.

**Мен.:** Пришли туда, куда мы хотели. Сядем в этих скалах.

**Ман.:** Конечно, но спиной к Солнцу.

**Мен.:** Дай мне займы половину листа бумаги, отдам завтра.

**Ман.:** Достаточно тебе этого кусочка?

**Мен.:** Как! Он не вместит шести строк, особенно моих.

**Ман.:** Пиши на той и другой стороне и делай строки более плотные, зачем ты оставляешь столь большое расстояние?

---

\* Абecedариум – алфавит, «азбука» (название от первых трех букв латинского алфавита – a b c).

**Мен.:** Я? Едва ли есть [в моем тексте] какой-то интервал, ведь буквы с обеих сторон прикасаются друг к другу. Особенно те, что имеют длинные острия (острые верхушки) или ножки, как **b** и **p**. Но ты что? Уже две строчки написал? И при этом изящно, разве только криво.

**Ман.:** Пиши отдельно и молчи.

**Мен.:** Право же пером и чернилами это никоим образом не может быть написано.

**Ман.:** Почему так?

**Мен.:** Не видишь, что перо обрызгивает бумагу чернилами вне букв?

**Ман.:** Но мои чернила до того жирные, что подумаешь, [это] грязь. Прошу, посмотри, как висят они наверху крены и не стекают для образования букв (отпечатков). Почему же нам в таком случае не устранить с обеих сторон неудобства: ты разрежь ножичком с острых концов перо, чтобы оно чернила легко собирало в буквы; я, чтобы чернила были более чистые, налью несколько капель [воды].

**Мен.:** Immeito potius\*

**Ман.:** О! право же, моча, сами чернила издадут зловонный запах и все, что напишешь. Нелегко потом этот запах уничтожить с губки, наилучшим был бы уксус (acetum), если бы был под рукой, ведь он силой своей сразу же разжижает плотные чернила.

**Мен.:** Истинно, но опасно: как бы его острый запах не проник в бумагу.

**Ман.:** Ничего такого не бойся. Эта бумага более всего удерживает чернила, чтобы они не разливались.

**Мен.:** Края этой твоей бумаги неровные, сморщенные и шероховатые

**Ман.:** Немного обрежь края ножницами, это ведь также [и] изящнее, или прекрати писать на той шероховатости. Для тебя всегда самые легкие препятствия – достаточно большая помеха, чтобы идти дальше. А все, что под руками, немедленно отбросишь.

**Мен.:** Уже возвращаемся к преподавателю.

**Ман.:** Тебе кажется, что время?

**Мен.:** Опасаюсь, как бы уже не прошло время, ведь он обычно ужинает рано.

**Ман.:** Пойдем, ты войдешь первым: у тебя меньше робости.

**Мен.:** Напротив, скорее ты: у тебя меньше дерзости.

**Ман.:** Смотри, не выходит ли кто-то от него, кто заметит, как мы здесь шутим и развлекаемся. Постучи в дверь кольцом, даже если она открыта. Ведь так будет вежливее.

**Мальчик:** Кто там? Входи прямо внутрь, кто бы ты ни был.

**Ман.:** Это мы, где учитель?

**Мальчик:** В комнате.

**Мен.:** Всяческого тебе благоденствия, учитель.

**Магистр:** Входите с миром.

**Ман.:** Мы воспроизвели пять или шесть раз твой образец на той же самой бумаге. Передаем тебе этот наш труд для исправления.

**Магистр:** Правильно делаете. Показывайте. Впредь оставляйте большее расстояние между строками, чтобы было [место], где я мог бы исправлять ваши ошибки. Эти буквы очень неровные,

---

\* От лат. *immejo* – *semen immitere (vulvae)* – подросток выражается неприлично.

что в письме отвратительно. Обратите внимание насколько **n** больше, чем **e** и **o**, чем круг у этого **p**. Ведь всем телам букв надлежит быть равными.

**Мен.:** Скажи, пожалуйста, что ты называешь телами?

**Магистр:** Середину в буквах кроме остроконечных верхушечек и ножек, если те имеют их. Острые верхушки имеют **b** и **l**, ножки – **p** и **q**. Еще также в **m** [у вас] неравны голени: первое короче, чем среднее, и тащит слишком большой хвост, как и это **a**. Вы недостаточно нажимаете пером на бумагу, чернила едва заметны и не различишь, каковы буквы. Так как ты пытался эти буквы преобразовать в другие, выскоблив частицы острым концом ножичка, то больше обезобразил написанное. Достаточно было бы применить тонкое затирание (воском). Затем то, что не уместилось из слова в конце строки, [вы должны] перенести в начало следующей, лишь бы цельными были всегда слоги, которые закон латинского письма не допускает отсекать. Из устных преданий известно, что Август Цезарь обыкновенно не разделял слова и не переносил из последней части строк лишние буквы [не уместившиеся в строку] в другую, но там же сразу ставил под строкой и обводил кругом.

**Мен.:** Мы будем охотно подражать этому, поскольку это пример государя.

**Магистр:** Правильно делаете, ибо как иначе вы проверите благородство своей крови. Но не связывайте все буквы и не все отделяйте. Есть те, которые требуют связывания между собой, как хвостатые, с другими, как, например, **a**, **l**, **u**, также вооруженные копьем, как **f** и **t**. Есть те, которые отвергнут, – [это] без сомнения, круглые **p**, **o**, **b**. Сколько сможете, пишите, держа голову прямо. Ведь при наклоненной голове жидкости стекают вниз ко лбу и глазам; откуда рождаются многие болезни и слабость зрения. Берите другой экземпляр, который воспроизведете завтра с Божьим увещанием.

Поторопись и решение со дня не откладывай на день:

То, что под силу сейчас, завтра уж будет невмочь\*.

*Currant verba licet, manus est velociter illis,*

*Nondum lingua suum, dextra peregit opus\*\*.*

**Мен.:** Хочешь, чтобы мы эту подчистку даже не стирали?

**Магистр:** Подчистку, конечно, также и другое, хорошо написанное.

**Мен.:** Тем временем желаем тебе прекрасного здоровья.

Перевод выполнен и прокомментирован Н.В. Ревякиной по первому изданию диалогов:

*Linguae latinae exercitatio*

*Ioan. Lodo Vivis Valentini*

*Parisiis, 1540*

*Libellus valde doctus et elegans, nunque primum in  
lucem editus*

---

\* Овидий. Лекарства от любви, 93. Пер. М.Л. Гаспарова.

\*\* *Martialis Marcus Valerius. De notario.*

**Список литературы:**

1. *Денисенко, Н. П.* Проблемы бедности в трактате испанского гуманиста Хуана Луиса Вивеса «О вспомоществовании бедным» / Н. П. Денисенко // Возрождение : общественно-политическая мысль, философия, наука : межвуз. сб. науч. тр. – Иваново : ИвГУ, 1988.
2. Европейская педагогика от античности до нового времени : исследования и материалы : сб. науч. тр. В 3 ч. Ч. 3. / Рос. акад. образования ; Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании ; ред. В. Г. Безрогов, Л. В. Мошкова. – М. : ИТПИМИО, 1993.
3. *Квинтилиан, М. Ф.* Двенадцать книг риторических наставлений. В 2 т. Т. 1. / Марк Фабий Квинтилиан ; пер. А. Никольского. – СПб., 1834.
4. *Лоренцсон, В. Н.* Выдающийся испанский педагог гуманист Х. Л. Вивес / В. Н. Лоренцсон // Советская педагогика. – 1959. – № 8.
5. *Меньшиков, В. М.* Педагогика Эразма Роттердамского ; Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса : открытие мира детства : учеб. пособие / В. М. Меньшиков. – М. : Народное образование, 1995.
6. *Овидий.* Лекарство от любви, 93 / пер. М. Л. Гаспарова. // Публий Овидий Назон. Элегии и малые поэмы. М., 1973.
7. *Эразм Роттердамский.* Разговоры запросто / Эразм Роттердамский ; пер. с лат. С. Маркиша. – М. : Худож. лит, 1969.
8. Эстетика Ренессанса. В 2 т. Т. 1. / сост. В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1981.
9. *Bömer, A.* Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten / A. Bömer. – Berlin : Harrwitz, 1897.
10. *Bowen, J.* Storia dell'educazione occidentale. In 3 v. V. 2. / James Bowen ; traduzione di G. A. De Toni. – Milano : Mondadori, 1980.
11. *Vives, J. L.* Linguae latinae exercitatio Ioan. Lodo. Vives Valentini : libellus valde doctus et elegans, nuncque primum in lucem editus / Vives Joan Lluís. – Parisiis, 1540.

**Spisok literatury:**

1. *Denisenko, N. P.* Problemy bednosti v traktate ispanского gumanista Khuana Luisa Vivesa «O vspomoshchestvovanii bednym» / N. P. Denisenko // Vozrozhdenie : obshchestvenno-politicheskaja mysl', filosofii, nauka : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Ivanovo : IvGU, 1988.
2. Evropejskaia pedagogika ot antichnosti do novogo vremeni : issledovaniia i materialy : sb. nauch. tr. V 3 ch. Ch. 3. / Ros. akad. obrazovaniia ; In-t teoret. pedagogiki i mezhdunar. issled. v obrazovanii ; red. V. G. Bezrogov, L. V. Moshkova. – M. : ITPIMIO, 1993.
3. *Kvintilian, M. F.* Dvenadtsat' knig ritoricheskikh nastavlenii. V 2 t. T. 1. / Mark Fabii Kvintilian ; per. A. Nikol'skogo. – SPb., 1834.
4. *Lorentsson, V. N.* Vydaiushchiisia ispanskii pedagog gumanist Kh. L. Vives / V. N. Lorentsson // Sovetskaia pedagogika. – 1959. – № 8.

5. *Men'shikov, V. M. Pedagogika Ėrazma Rotterdamskogo ; Pedagogicheskaia sistema Khuana Luisa Vivesa : otkrytie mira detstva : ucheb. posobie / V. M. Men'shikov. – M. : Narodnoe obrazovanie, 1995.*
6. *Ovidiĭ. Lekarstvo ot liubvi, 93 / per. M. L. Gasparova. // Publiĭ Ovidiĭ Nazon. Ėlegii i malye poëmy. M., 1973.*
7. *Ėrazm Rotterdamskiĭ. Razgovory zaprosto / Ėrazm Rotterdamskiĭ ; per. s lat. S. Markisha. – M. : Khudozh. lit, 1969.*
8. *Ėstetika Renessansa. V 2 t. T. 1. / sost. V. P. Shestakov. – M. : Iskusstvo, 1981.*
9. *Bömer, A. Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten / A. Bömer. – Berlin : Harrwitz, 1897.*
10. *Bowen, J. Storia dell'educazione occidentale. In 3 v. V. 2. / James Bowen ; traduzione di G. A. De Toni. – Milano : Mondadori, 1980.*
11. *Vives, J. L. Linguae latinae exercitatio Ioan. Lodo. Vivis Valentini : libellus valde doctus et elegans, nuncque primum in lucem editus / Vives Joan Lluís. – Parisiis, 1540.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В США: КНИГИ И УЧЕБНИКИ

A FEW ASPECTS OF PRIMARY READING EDUCATION IN USA: BOOKS AND TEXTBOOKS

---

## **Золотухина М.В.**

Доцент Института социальной инженерии  
Московского государственного университета  
технологии и дизайна, кандидат исторических  
наук

**E-mail: [glwhite2000@yahoo.com](mailto:glwhite2000@yahoo.com)**

**Аннотация.** В статье на нескольких примерах рассматривается, как менялось обучение чтению на протяжении истории США: от использования букварей до целой системы учебников, специально ранжированных по сложности книг для самостоятельного прочтения, и большого корпуса детской литературы. Если ранние учебные материалы носили преимущественно религиозный и назидательный характер, то в настоящее время главным принципом (в изданиях, которые используют светские учебные заведения и нерелигиозные родители) стали идеи разнообразия, политкорректности и утверждение «Я могу читать и получаю от этого удовольствие».

**Ключевые слова:** США, детство, чтение, грамотность, буквари, учебники, гендер.

## **Zolotukhina M.V.**

Associate Professor at the Institute of Social  
Engineering of the Moscow State University of  
Technology and Design, Candidate of science  
(History)

**E-mail: [glwhite2000@yahoo.com](mailto:glwhite2000@yahoo.com)**

**Annotation.** Using several examples this article examines how teaching literacy and reading has changed over the course of US history: from early primers to the system of textbooks, special reading-level books and a large body of children's literature. Whereas in the past, teaching materials were predominantly of religious and moralistic nature, the main principle for non-religious editions today is celebrating diversity, gender and racial equality and affirming ideas such as "I Can Read and I Enjoy Reading".

**Keywords:** USA, childhood, reading, literacy, primers, textbooks, gender.

А каждый читатель как тайна,  
Как в землю закопанный клад...  
Анна Ахматова

Как только ты научишься читать, ты навсегда обретишь свободу.  
Фредерик Дуглас

Тема грамотности (literacy) и чтения<sup>1</sup> – одна из самых давних и широко обсуждаемых на разных уровнях в США. В данной работе мы сделаем небольшой исторический экскурс и остановимся на некоторых тенденциях, связанных с обучением в этой стране чтению и приобщением к нему детей.

Вопреки бытующему в России стереотипу, согласно которому американцы – мало читающий народ, культура чтения в США весьма широко развита (хотя и не во всех социальных слоях) и выполняет различные функции, включая развитие эмпатии [7]. Достаточно вспомнить распространенные читальные клубы и дискуссионные группы.

Погружение в мир книг начинается с самого детства. Однако повторюсь: как и многое другое, этот процесс имеет множество, едва ли не главным образом, социально-классовых вариаций и измерений. Соответственно, когда рассматривается культура детского чтения в ее идеальном или социо-нормативном варианте, речь идет скорее о среднем классе (или его части) – о тех семьях, в которых есть желание и ресурсы заниматься образованием детей начиная с самых первых месяцев жизни ребенка. Это, в свою очередь, определяет, в какой школе будет учиться ребенок (качество государственного образования в значительной степени зависит от того, сколько средств на местном уровне может быть выделено на школьные нужды за счет налогоплательщиков), по какому пути будет проходить его обучение в целом.

Что касается той литературы, которая используется для обучения чтению, то она весьма разноплановая и, конечно, не сводится к букварям. Совершенно отдельной и, на мой взгляд, требующей большого внимания темой является современное использование электронных приложений как родителями, так и педагогами [22].

Буквари и схожий тип обучающей литературы в настоящее время играют едва ли не подчиненную роль. Если рассматривать их в исторической ретроспективе, то, по данным современных исследователей, роль таких пособий в прошлом была, по-видимому, существенно более важной и в американской, и во многих других культурах: фактически подобные издания служили для формирования облика тех граждан, которые для конкретного общества считались предпочтительными, являясь, таким образом, формой социального конструирования идеальных/типичных моделей.

В 1938 г. одна из первых исследовательниц букварей Нина Бартон Смит [60] писала, что учитель чтения будущего «будет развивать высшую форму способности читать, способствовать обретению самостоятельности в обучении, помогать развить глубину

---

<sup>1</sup> В данном контексте речь идет о том, как научить ребенка читать, как привить любовь к этому занятию.

мышления, возвращать определенные духовные ценности, «полировать» те или иные чувства (чувствительность) и утверждать на всю жизнь жажду к познанию». Помимо первого, все остальные элементы так или иначе, касаются измерения обучения чтению с точки зрения этики. Собственно видение Смит не отличалось от представлений ее предшественников и, можно предположить, не отличается от педагогических задач сегодняшнего дня.

В прошлом базовые навыки чтения осваивали как раз при помощи азбук и букварей (изначально под праймерами (primers) подразумевались книги, обучающие молитве), а с середины XX в. в англо-саксонском Новом свете большую роль начинают играть и серии популярных книг, предназначенных для юных читателей. Один из самых ранних типов букварей, известных в Америке, – horn-book, книга, состоящая из рога и дощечки (из дерева, коры, железа, мельхиора и даже слоновой кости).

Обычно к дереву или другому материалу под роговой пластиной прикладывался листок бумаги, который можно было заменять. Подобные буквари дети носили на шее, держали за ручку в виде небольшого весла; иногда закрытая прозрачной роговой пластиной дощечка прикреплялась к поясу ребенка. Содержание самых первых букварей составляли религиозные поучения и слоги простых слов.

Другая твердая книжечка из плотного картона (battledore) содержала примеры текстов из уличной жизни – рекламные фразы, используемые торговцами и отсюда получившие название уличных окриков (street cries). Книжечки использовались по прямому (учебному) назначению, а также для игры наподобие бадминтона [1].

Подробный историографический перечень работ, посвященных изучению различных аспектов букварей, приводится во введении к коллекции американских букварей в виде микрофильмов, написанном одним из исследователей праймеров – Ричардом Венецки.

Наиболее известным из ранних букварей является так называемый Букварь Новой Англии (The New England Primer), который был распространен в американских колониях примерно в 1685–1690 гг. Старейший экземпляр этой книги, которую называют «самой влиятельной детской книгой XVIII – начала XIX вв.» и которая предопределила тип обучения чтению на этот период, датирован 1727 г. Этот экземпляр был представлен на выставке детской литературы в Публичной библиотеке Нью-Йорка в 2013 г.

Содержательно этот праймер отличается тем, что в нем морально-этические понятия используются до знакомства с Библией (A – Адам, In Adam's Fall We sinned all, B – Bible – Thy Life to mend/This Book attend) [59]. Главная цель, которой можно было достичь при ознакомлении детей с этим букварем, – привить христианские ценности.

Можно обобщить, что буквари до эпохи Просвещения отличались строгостью и предельной простотой оформления (они были адресованы «детям – маленьким взрослым» согласно бытовавшему восприятию детей). Вместе с тем, с точки зрения просветителей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, буквари были призваны формировать именно детский мир – через называние уже известных предметов на доступном пониманию языке. Это вместе с продолжавшимися секуляризацией и коммерциализацией печатной продукции привело к появлению в середине XIX в. более совершенного дизайна букварей, а следующей ступенью в их развитии стала универсализация.

Первый праймер сменил учебник правописания под названием *The Blue Back Speller*. В течение тридцати лет было продано более 10 млн экземпляров, что позволило его издателю собрать достаточно денег для издания знаменитого словаря Вебстера. Религиозное содержание первого букваря здесь было сведено всего к двум страницам (из 158). Основным содержанием стал патриотический и моральный катехизм.

Вторая ступень издания – *The Little Reader* – включала историю США от Колумба и «федеральный катехизис», объяснявший принципы Американской конституции.

Третья ступень была ориентирована уже на студентов университетов.

Тем не менее входивший в издание букварь включал в себя алфавит, слоги, а также слова из похожих слогов; при этом слова в нем расположены в порядке увеличения количества слогов и по принципу фонетического сходства. Обучение предполагало работу с прозой, а не стихотворной формой исходя из идеи «чтение – это говорение по книге». Догматичность сохранилась, но идея все же теперь была направлена в большей степени на понимание, а не на заучивание. Иллюстрации в этом издании весьма скромные – маленькие гравюры с едва различимыми изображениями [11]. Черно-белые иллюстрации дополняют тексты о собаке, которая покусала вора, орле и (!) глупом бездельнике, которого бьют кнутом в школе! Примечательно, что на противоположной странице предложены достаточно сложные слова из пяти слогов (*ad-mi-ra-ti-on, in-vi-ta-ti-on*), написанные по слогам и целиком.

С 1806 г. Сэмюэл Вуд в Нью-Йорке издавал азбуку для маленьких детей *The Young Child's ABC*. Тогда же появились так называемые ридеры и спеллеры – книжки, предназначенные для обучения чтению и правописанию. Многие содержали визуальные образы – например, изображение птицы, волка и т.д.

Вообще интерес к иллюстрированию детских книг в Америке активно проявился в середине XIX в., когда в обществе утвердилось мнение, что чтение еще и приятный досуг. Предтечей этому явились работы англичанина Джона Ньюбери, чья книга для обучения и развлечения мальчика Томми и девочки Полли (*John Newbery A Little Pretty Pocket Boos – Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly*) состояла как раз из изображения буквы, ее описания и дополнительного моралистического текста, предназначенного детям [70].

Следует отметить, что антропоморфизм некоторых иллюстраций подвергался жесткой критике как деструктивный в силу несоответствия реальности, а значит, безнравственный [14]. Не отличался достоверностью и алфавит, в котором буквы олицетворяли разные страны [3]. В этот же период издаются праймеры, основанные на высокохудожественных иллюстрациях [16], отражавших картину детского мира первой половины XIX в. Другой прекрасно иллюстрированной серией стали *The Appleton School Readers*, появившиеся после Гражданской войны – в 1860-е гг. [4]. В начале XX в. все более заметными оказываются, с одной стороны, попытка постепенно приучать ребенка к более сложным текстам, а с другой, по-прежнему откровенно морализаторский характер текстов (*The McGuffey's Eclectic Reader*).

Около 1880-х гг. под очевидным влиянием прерафаэлитов издаются поистине высокохудожественные произведения: в книге «Алфавит для малыша» (*The Baby's Own*

Alphabet) текст и иллюстрации, занимающие страничный разворот, являют собой единое целое.

В этот же период становится очевидно, что задача букваря, а самое главное массового обучения детей, – осуществлять контроль за развитием личности и развивать навык саморегуляции и самодисциплины (отсюда столь частое использование басен как способ найти параллель тому или иному проступку или пороку) [42]. В задачу учителя теперь входило помочь детям не только познакомиться с окружающим миром, но и познать свой собственный опыт и самого себя. Дальнейшее развитие психологии и педагогики привело к тому, что в середине XX в. подобные учебники начали критиковать за чрезмерное навязывание социальных норм.

Все больше распространяются книги, в которых чтение изображено именно как приятное занятие. Так, в издании «Легкий путь к чтению» [21], иллюстрированном двумя женщинами (Mary Loise Spoor и Gertrude Spuller), на обложке изображена читающая девочка, будто бы сидящая на облаке.

Гендерное деление литературы присутствует, хотя вовсе не исключены издания, рассчитанные на оба пола. Героини одного из текстов – девочки, спасающиеся от северного ветра, который одновременно и грозный, и веселый. Набирающая силу коммерциализация детского пространства – к примеру, популярность похожих на херувимов детей из знаменитого дамского журнала *Ladies Home Journal*, затем превратившихся в кукол Кьюпай (автор Розы О'Нейл) в начале XX в. – приводит к изданию значительного числа тематических букварей.

Содержательно издания для обучения чтению теперь все больше включали элементы именно детского восприятия мира (а не только его взрослого видения): в книге «По нашей улице» [20] дети наблюдают, как владелец магазина с удовольствием обслуживает покупателей.

Другая книга 1932 г. издания напрямую связана с насущной проблемой того, как стираются границы между городом и селом [12]. (*City and Country: a First Reader*, Scribners, кстати, иллюстраторы – снова женщины – Florence and Margaret Hoopes and Margaret Freeman – 1932). В этих книгах отражена информация и о собственно детских занятиях. Так, на одной из иллюстраций дети строят город из кубиков, (примечательно, что объем букваря более 130 страниц). Другая иллюстрация изображает ребенка на море (sea), именно на море, а не на пляже (beach), то есть пляжный досуг пока еще не стал обычным элементом детского отдыха, – взрослые одеты в городскую одежду и несут с собой корзинку для пикника, и только мальчик бегаёт босиком. Детский и взрослый миры пересекаются, но уже принципиально различны.

Появляются образы, свидетельствующие о том, что чтение не просто приятное, но и распространенное занятие, особенно для тех, кто получил образование: на рисунке папа с газетой и дети с книгой (мама вяжет), под рисунком подпись-утверждение: «Мы любим читать» [29]. В книге 1950 г. «Познакомьтесь с нашими друзьями» с достаточно сложными текстами и диалогами чтение позиционируется как неотъемлемый элемент жизни – утверждается принцип «читать, чтобы жить» (reading for living) [40]. Забегая вперед, поясню, что эта максима отражает тот способ обучения, при котором картина мира, предлагаемая

ребенку в процессе освоения чтения, категорически не ограничена учебником (в современной школе учителя используют не только и не столько учебные пособия и тексты, сколько индивидуальные книги и специальные, структурированные по возрастанию уровня сложности издания, о которых будет сообщено далее).

В довоенный период начали издавать, наверное, самые узнаваемые сюжетные книжки добукварного и букварного уровня – о двух детях Дике и Джейн, имена которых вплоть до 1960-х гг. фактически символизировали не только обучение чтению, но и саму Америку, вернее, американскую мечту. Они являлись квинтэссенцией старого (и устаревшего) миропорядка. Апогей популярности этих книг пришелся на период послевоенного взлета рождаемости (бэби-бума), формированию ценностей которого данные книги и способствовали. «Дик и Джейн» (их издал Скот Форесман в Чикаго), которые начиная с 1930 г. обновлялись каждые пять лет (к примеру, собака Спот – Пятныш – сначала была терьером, а потом кокером). На них выросли миллионы детей: 40 лет эту серию книг читали в 85% американских школ. Она предназначалась для первоклассников, которые двигались от пре-букварей (We Look and See) к собственно букварю (Fun with Dick and Jane).

Грани мира Дика и Джейн четко определены: брат и сестра живут в одном из появившихся после войны в беспрецедентном количестве унифицированных пригородных поселений за низеньким белым заборчиком. Мама не работает за пределами дома (как политкорректно выразились бы сейчас) и с особой тщательностью относится к выполнению домашних обязанностей.

Папа надевает костюм, когда идет на работу, по выходным стрижет газон и моет машину. Дик, самый старший из трех детей, хорошо воспитан и постоянно находится

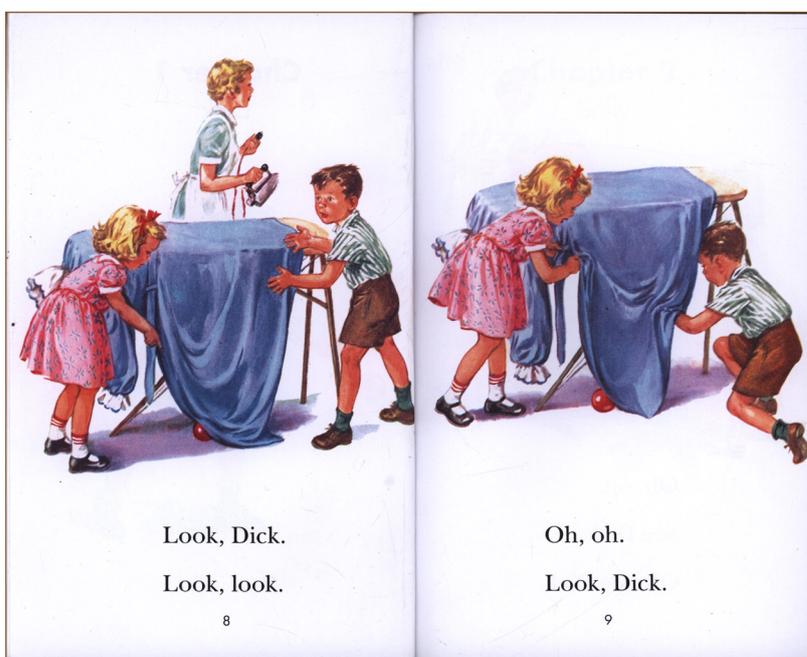
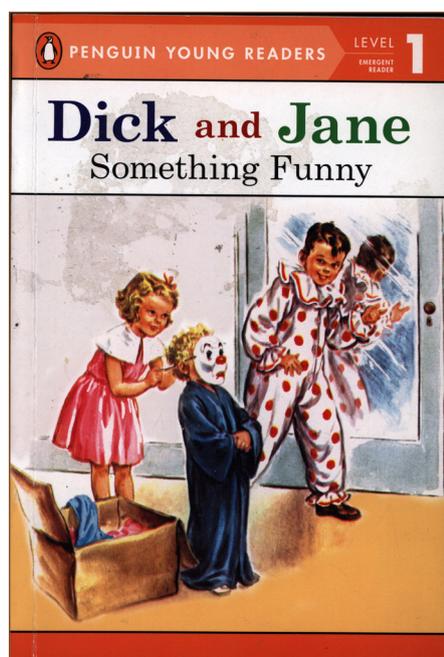


Рис. 1. Обложка книги «Дик и Джейн: Что-то смешное» [19] и пример иллюстрации из нее: Дик, Джейн и их мама

в движении – катается на велосипеде, запускает змея, играет с собакой. Сестренка Джейн очень хорошенькая, веселая, помогает маме ухаживать за малышкой Сэлли (появившейся позже) и никогда не может затмить брата.

Дети не просто белокожие, они – блондины, девочки с кудряшками, носят исключительно платья. Каждые пять лет гардероб Джейн обновлялся с учетом моделей, появлявшихся в известных магазинах. Героев придумала консультант по чтению Зерна Шарп, которая наблюдала за детьми на площадках и обратила внимание на то, что они говорят: «Смотри, смотри» (See, see). В известном смысле эти учебники произвели революцию, так как предлагали детям мир, который был им понятен и интересен (например, сюжет, как заманить бездомное животное своим завтраком), а обучение чтению проходило в результате того, что распознавание слов связывалось с картинками. Не менее важными были и ценности, которые пропагандировались в учебниках: выполняй свою работу, помогай людям, работа – это хорошо.

По мнению авторов, подобные установки были универсальными. Хотя иллюстрации этой серии, как уже отмечалось, несколько менялись, основной идеей продолжало оставаться идеализированное изображение идиллического мира американских пригородов.

Лишь 1960-е гг. принесли разочарование: учебники были расценены как сексистские и расистские. Метод обучения чтению перешел от распознавания слова целиком к фонетическому принципу сопряжения букв и звуков. Дик и Джейн пытались догнать эпоху, начали понемногу спорить с родителями, Джейн даже выиграла у папы и брата в серсо. В 1950–1960-е гг. доктор Теодор Клаймер выступил с критикой чрезмерного увлечения обобщениями, то есть теми стереотипами, которые фактически делали портрет тогдашней Америки выхолощенным и к тому же мешали детям обучаться чтению. Именно Клаймер основал журнал *The Reading Research Quarterly*. Показательно, что книги про Дика и Джейн переиздали, сопроводив подробнейшим описанием уровня навыка чтения «начинающий читатель» (1), которому они соответствуют (простые слова, повторы, картинки-подсказки, предсказуемый сюжет и структура предложений, знакомые темы и идеи). Следующие уровни – «продвигающийся читатель», «переходный уровень», «свободно читающий» – эти уровни соответствуют более дробной системе (по буквам), которая принята во многих американских школах и используется для оценки уровня чтения и грамотности.

В 1965 г. появились буквари *Bank Street Readers*, герои которых сменили Дика и Джейн, – теперь это были жители городских районов. В бурные с точки зрения социальных волнений и изменений 1960-е гг. серии про этих детей стали отличаться неким этническим и расовым разнообразием: в 1965 г. читатели знакомятся с персонажем-афроамериканцем [26]. Почти 300 лет с тех пор, как появился первый букварь, афроамериканцев ни в тексте, ни на картинках не было. Первые эксперименты подобного рода были очень робкие – появлялись истории про смешанные классы [30]. В 1940 г. дважды была напечатана книжка о двух мальчиках, черном и белом, которые сначала не могли построить лодку, а потом учились работать вместе (*Lorraine Beim. Two is a Team*).

Тогда же изменились содержание и стилистика детских книжек вообще, и в частности тех, которые активно использовались для обучения детей чтению и до сих пор

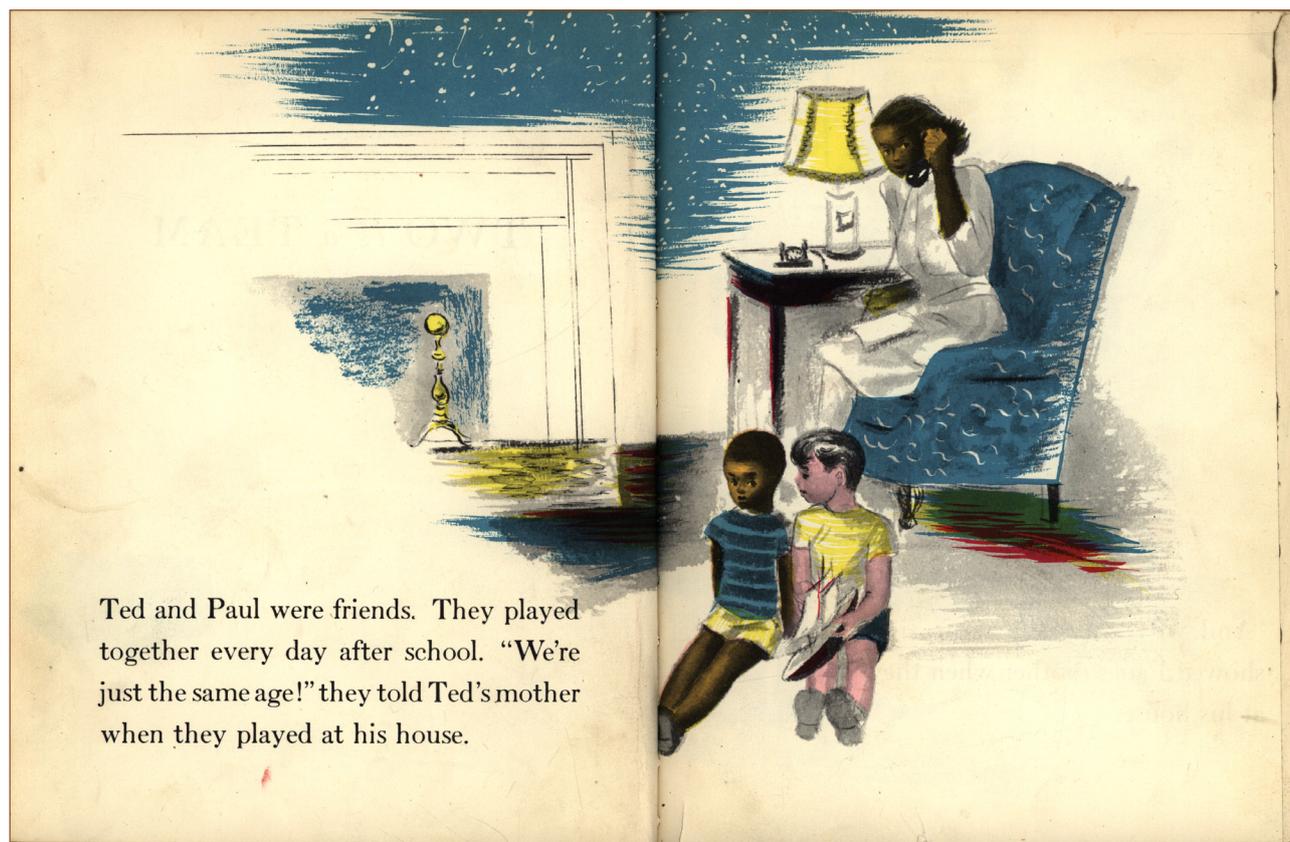


Рис. 2. Пример иллюстрации из книги «Двое – это команда» [6]

являются классикой детской литературы в широком смысле. Ярким примером может послужить творчество Доктора Сьюсса (Doctor Seuss) (в русском переводе Сюзю), который обладал колоссальным чувством юмора и работал, скорее, в полуабсурдистском жанре, что особенно заметно по иллюстрациям.

Совершенствование букварей и книг не происходило линейно. Так, в 1980-е гг. очень активно звучала тема того, насколько скучны учебники чтения, буквально оскорбительны для детского ума и напрочь лишены литературной ценности, будучи написаны по формулам, а не настоящими писателями [33] по сравнению с учебниками 1940-х гг.

Следовательно, эволюция учебных изданий типа букварей и азбук прошла путь от доминирования в них церковно-христианских ценностей до провозглашения в немалой степени секуляризованных протестантских идей и установок среднего класса как раз в середине прошлого столетия, и, наконец, до современного прославления разнообразия (diversity). Принципиально важным является присутствие претендующего на универсальность морально-этического компонента, включающего религиозное благочестие, ценности среднего класса или идеи многокультурности и гендерного равенства [48].

Еще в 1980-е [29] и 1990-е гг. [59] контрольными исследованиями была подтверждена давно известная истина, что дети, которым больше читают (то есть дети, растущие в семьях, где этому уделяется внимание), лучше развиваются. Теперь это вошло в новые рекомендации Американской ассоциации педиатров: в семьях, где семейный доход составляет

400% от минимального, читают ежедневно 60% детей (в возрасте от 0 до 5 лет), в семьях, которые находятся за чертой бедности, таких детей в два раза меньше. А ведь чтение способствует развитию мозга в не меньшей степени, чем разговор и пение [56].

Не останавливаясь подробно на речевом развитии детей в современных США, отмечу, что знакомство со словами и картинками в книжном формате начинается с младенческого возраста: первые книги (тряпичные, картонные и клеенчатые) предназначены для двухмесячных малышей.

Параллельно с тем, как малыши теребят и пробуют на вкус книжки, а потом их (возможно) рассматривают, «правильные» родители начинают чтение вслух. В дополнение к этому примерно к двум годам средний ребенок из «хорошей семьи» имеет богатый опыт посещения библиотеки. Хотя библиотеки могут быть сравнительно небольшими, а частота посещения существенно различается в зависимости от многих (в первую очередь, социально-экономических) причин, типичная библиотека с достаточно богатой коллекцией книг для дошколят позволяет использовать ее для внедрения детских программ – так называемого часа интересных историй (story hour). У них разный формат (нехитрый кукольный театр, иллюстрирующая книжку – иногда при помощи плоских войлочных фигурок), сказки Матушки Гусыни, во всем своем обличии приходящей к детям, и просто времяпрепровождение в библиотеке (в дождливый день) – знаковые и повторяющиеся атрибуты детства. Дети постарше, как правило летом, зарабатывают очки, участвуя в специальных проектах. Следует отметить особую популярность книг по математике и естествознанию.

Легкость, с которой родители обращаются к библиотеке, вызвана прагматичными соображениями (книги брать, а не покупать), доступностью, а также тем, что детей с раннего возраста принято водить в различные общественные места. Часть тех книг, которые дети видят в библиотеке, встретятся им в дошкольных (платных) детских учреждениях – так называемых дошколах – preschools (занятия длятся не более нескольких часов в день, проходят иногда несколько раз в неделю), полноценных центрах по уходу за детьми (child care). Везде есть мини-библиотеки, во многих детских учреждениях существует практика того, что ребенок берет книжки домой и потом приносит их обратно.

Итак, важнейший посыл воспитания – дидактический, но не назидательный – **привить любовь к чтению книг**. Многие учителя исповедуют принцип, согласно которому важно направить ребенка к той книге, которая будет интересна именно ему или ей, возможно, за счет каких-нибудь ассоциаций. Обучение чтению в школе настолько приоритетно, что педагоги идут на различные ухищрения, включая привлечение в качестве слушателей четвероногих друзей (book buddies): кошки хороши тем, что они слушают и не оценивают [57].

Конечно, вопрос о том, какую миссию несет знакомство ребенка с чтением, как важно чтение с точки зрения грамотности в самом широком смысле этого слова, не умаляет значимости, тем более на современном этапе, собственно методических дискуссий. Последние 20 лет основные дебаты проходят вокруг самого принципа обучения чтению: прочтения слова целиком или фонетического. Фонетический принцип хронологически появился позднее. Сейчас во многих учебных заведениях практикуется сочетание обоих

способов. Еще одна тема для обсуждения – самостоятельное чтение или прямой инструктаж педагога.

Так называемые *basal readers* – это учебники, предназначенные для обучения чтению по принципу соблюдения последовательности и постепенного освоения навыков. В основном они сопровождаются большим количеством заранее подготовленных материалов – из рабочих тетрадей и пр. Нередко учебники и рабочие тетради одинакового формата и размера. Порой в учебном пособии содержатся самые разные элементы – от текстов до рабочих листков. Сами по себе тексты содержат определенный (контролируемый) словарь – от простого к сложному, от коротких предложений к более длинным (5–6 слов).

Жесткое следование таким учебникам не соответствует принципам обучения, ориентированного на особенности индивидуального развития ребенка (*developmentally appropriate classrooms*). Такие учебные пособия предназначены для детей, которым требуется существенно больший языковой опыт – контекстуальный, разговорный, визуальное изображение слов и букв – прежде чем они смогут успешно использовать учебники. Последние ориентированы именно на одинаковый стартовый уровень детей, что нередко приносит много негатива. Критика такого способа подачи материала исходит из того, что именно принцип последовательности в организации программы помещает детей с меньшим опытом языкового развития в ряды изначально отстающих. В то же время для детей с большим опытом подобные учебники нередко являются недостаточно стимулирующими [50].

Учебники нередко представляют собой индивидуальные, то есть отдельные, изолированные в смысловом плане листочки, которые дети используют для выполнения задания и которые могут быть ксерокопированы. Но в них могут присутствовать и сквозные темы – например, разнообразные приключения мамы-утки и утенка.

Важно отметить, что материалы, призванные обучать чтению, – пособия и рабочие тетради (считается, что примерно за год 70–80% детей понимают принцип фонетического соответствия звуков и букв), как правило, содержат и материалы, обучающие письму, вернее, написанию и правописанию (интересно, что треть всей письменной речи состоит из 31 слова!) [11].

Напомню, что не все дети учатся писать прописные буквы [17], – это зависит от программы. Подобные занятия рассчитаны на детей 8–9 лет, а вот своего рода полупечатный стиль, стилизованный под рукописный (так называемый манускрипт) [39], конечно, необходим даже в эпоху гаджетов.

Сами пособия очень разнообразны: фонетические упражнения, лесенки из слов и многое другое. Кстати, есть пособия, которые объединяют чтение и письмо [54]. Одно из ключевых направлений обучения – понимание прочитанного (в него входят навыки определения главной мысли, выводы, ассоциации, сравнения, элементы классификации и анализа, выявление причинно-следственной связи и т.д.). Дети могут работать самостоятельно, хотя участие родителей приветствуется. Интересно, что авторы пособия не считают неверным перескакивать через страницы в том случае, если ученик еще не готов воспринять тот или иной фрагмент издания.



Рис. 3. Прописи. Пример расписания на неделю для школьника [39]

Если в первом классе (средний возраст 6 лет) дети осваивают окончания, множественное число, пока не читают правила произнесения, знакомясь с ними только на практике, то в третьем классе дети знакомятся с элементарно представленными правилами произнесения, осваивают некоторые грамматические понятия: гласные-согласные, длину звуков и даже элементы транскрипции. Излюбленные упражнения для этого учебного блока – поиск слов в сканворде, слова, написанные с перепутанными буквами. Популярным дидактическим методом является использование карточек, которое позволяет подключать родителей: например, утром, пока ребенок на завтрак ест порцию хлопьев, мама или папа читают ему вслух слова, предназначенные для распознавания или запоминания. Есть и другие способы увлечь детей – наряжаться в героев книг (а также фильмов и мультфильмов), вырезать комиксы. Детей рано знакомят с идиомами, каламбурами, омонимами, синонимами и т.д.

Как уже отмечалось, выбор слов обусловлен не только смысловой нагрузкой, но и, что ожидаемо, простотой написания и произнесения, к примеру: утка (duck); звезда и морская звезда (star, starfish); пузыри (bubbles); ветчина (ham).

Маленькие тексты сопровождаются вопросами: отчасти фантазийными, отчасти знакомящими с реалиями. К примеру, семья утенка – маленькая, состоящая только из утенка и мамы-утки. Пол не определен в силу отсутствия иных маркеров гендера, кроме

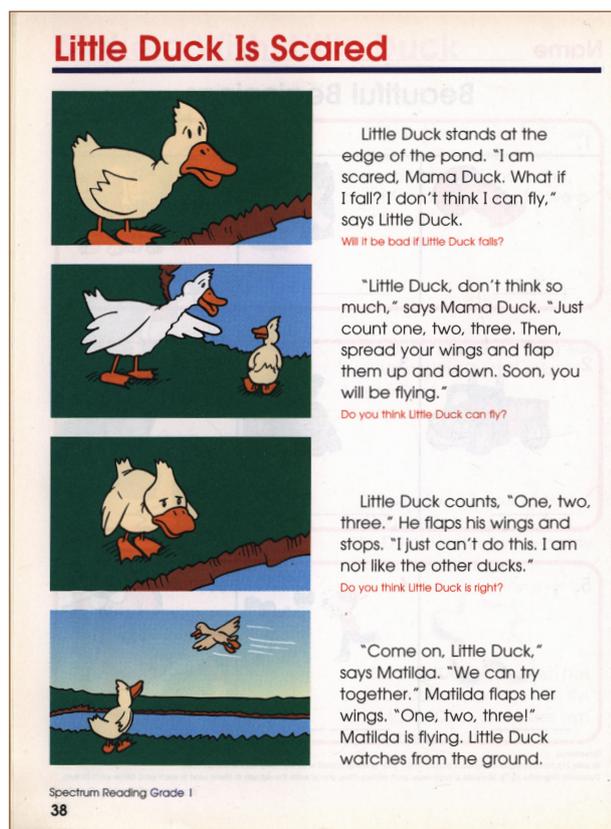


Рис. 4. Маленький утенок напуган [66]

местоимений. Это немаловажное обстоятельство, поскольку не только в детской литературе, но и в медицинской, психологической, ориентированной на родителей, ребенок бывает и «он», и «она», – это неумолимое требование политкорректности. Причем «она» (she) нередко стоит на первом месте.

Утенок оказывается в типичных ситуациях: страха, в том числе страха нового, неизведанного (рис. 4).

Утенку необходимо научиться плавать – к слову, это очень важный навык для американских детей. Он учится летать, покоряя высоту. Ребенку предлагаются разноплановые задания: анализ текста, игры со словами, запоминание и – что очень важно – угадывание (!) будущего сюжета.

Наряду со сказочными, в учебниках есть место и гораздо более реалистичным сюжетам, опять же знаковым, с точки зрения ребенка. Так, появление домашнего животного означает дополнительные заботы. Вопрос: справится ли героиня, мечтающая

о котенке? В каждом следующем эпизоде она последовательно сталкивается со сложностью принятия (самостоятельного!) решения: слушает доводы папы, составляет список обещаний родителям. Котенка забирают в приют. Мораль такова: необходимо не просто порадовать себя питомцем, но и по возможности совершить доброе дело. Папа дарит котенку подстилку.

Можно привести примеры картинок из жизни: мальчик (афро-американец) делает себе сэндвич с арахисовым маслом и джемом (типичная иллюстрация обеда, вернее, ланча, которую можно найти буквально в любом издании), другой мальчик читает кошке в домике, сделанном на дереве (весьма типичном для американского детства); два брата бегут на уходящий школьный автобус, внучка звонит дедушке поболтать (в другом пособии внучка пишет благодарственную открытку бабушке, которая купила ей ролики).

Следует отметить обязательность некоторых элементов, к примеру защитных шлемов для велосипедистов. Окружающий мир предсказуем и симпатичен: ярмарка, цирк, день рождения, океан, аквапарк, бейсбольное поле. Месяцы года связываются с праздниками: Хэллоуин в октябре и День благодарения в ноябре (достаточно нарисовать тыкву и шапку пилигрима). Есть и ассоциации по типу события: сбор яблок в сентябре или пожарная тревога в школе [66]. Даже по статусу «страшные» герои – инопланетяне и монстры – скорее забавны.

Внешний вид детей соответствует представлениям о разнообразии: девочки, мальчики с разными прическами, в очках, чуть потолще или чуть похудее (хотя детей с явно избыточным весом нет) [53].

Примечательно, что есть некоторое (небольшое) количество пожилых людей, изображенных «в соответствии» с возрастом, то есть седые, в очках, лысеющие. Вероятно, политкорректность здесь проявляется не в том, чтобы изобразить эту категорию населения молодежками, а в том, чтобы в принципе найти им место.

Действия детей также разнообразны и не всегда соответствуют стереотипным представлениям: вот мальчик, который любит танцевать и выглядит как танцовщик, вот девочка Лиза, которая хорошо играет в футбол (европейский футбол в США до определенного возраста распространен и среди девочек, и среди мальчиков), вот два друга, один из которых белый, другой – черный [24].

Это не означает, что в учебниках совсем нет места унификации и узнаваемости: так хлеб похож на традиционный порезанный на отдельные кусочки белый хлеб долгого хранения (который, к слову, дети в США чаще и едят – наряду с бубликами), флаг, монета, даже замок из песка или пакет (бумажный, коричневый) – легко угадываются исходя из именно американского контекста. Некоторые картинки (например, изображение здания школы) чуть старомодны. Но есть подсказка: надпись на фасаде.

Кстати, хотя некоторые исследователи считают, что поступки современных детей разительно отличаются от поступков их предшественников (к примеру, не так часто спрашивают у родителей разрешения или совета), вопрос о том, можно ли уйти гулять с приятелем, можно решить только с мамой.

Применительно к 6–7-летним детям используется такое понятие, как «работа» (не обязанность, а именно работа), хотя речь об оплате напрямую не идет. В качестве примера того, что дети могут делать, приводятся задания убрать листья, подмести тротуар, вынести мусор или принести пакеты с продуктами.

В другом учебнике встречается типичный американский сюжет: девочка продает домашний лимонад (может быть приготовлен из порошка или свежих лимонов). В том же учебнике уточняется, что такую работу дети вполне могут делать, а вот, например, водить автобусы и грузовики дети не могут.

Тексты учебников содержат элементарные сведения по географии всех американских штатов (буквально по два абзаца),

**Kids Work**

Kids can do many jobs.  
They can rake leaves.  
They can sweep sidewalks.  
Kids can carry packages.

Kids are not ready to do some jobs.  
They cannot drive buses.  
They cannot drive dump trucks.

◆ **Underline the correct answers.**

1. What is the best name for the story?  
Jobs for Kids      Kids Are Too Little

2. What is a job kids can do?  
drive buses      sweep sidewalks

3. What is a job kids cannot do?  
rake leaves      drive cars

4. What work will you do when you grow up?  
carry

© School Zone Publishing Company      12      Main Idea/Detail

Рис. 5. Работа для детей [53]

в некоторых случаях упоминаются знаменитые американцы, в других рассказывается о том, что может делать турист. Все вопросы, завершающие текст, носят персонифицированный характер: «Как Вы думаете, трудно ли вырезать из камня головы людей?»

Тексты познавательного характера предлагают свои любимые темы. Одна из таких тем – медвежонок панда. Призыв этого учебника чтения (издательства Spectrum) – сделать детей более успешными.

Можно предположить, что успех подразумевает реализацию определенных навыков и установок, центральной из которых является развитие собственного «я». Учебник для третьего класса [47] открывается самоописанием: «Когда Я счастлив», «Когда Я грущу» (не случайно английское «я» (I) пишется с заглавной буквы?), «Что я умею», «Какими словами можно меня описать», «Как Я помогаю дома», «За что Меня любят друзья», «Что Я люблю».

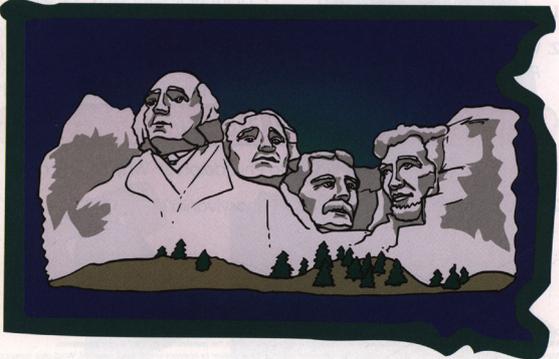
Во многих учебниках перечисляются профессии, которые могли бы заинтересовать ребенка: врач, учитель, судья, пилот, космонавт, пожарный, полицейский (женщина!).

В другом учебнике вводятся важные политкорректные уточнения – афроамериканец-ученый – с целью разрушить стереотип о том, что уровень образования афроамериканцев и возможность их достижений в будущем ограничена. Посыл как раз состоит в том, что возможности безграничны. Интересным примером сопряжения по меньшей мере двух

### South Dakota

Can you imagine seeing four huge faces carved into the side of a mountain? What if these faces were four of our presidents? Wow! Well, you can see this at Mt. Rushmore in South Dakota.

You can also see the Badlands. Is this bad land? No! It is land full of gorges and mesas. You can also see the Black Hills. These hills look dark from far away.



Name \_\_\_\_\_

### Reading Skills

- Mount Rushmore has \_\_\_\_\_ faces carved out of stone.  
 \_\_\_\_\_three  
 \_\_\_\_\_two  
 \_\_\_\_\_four
- The Badlands are \_\_\_\_\_bad. \_\_\_\_\_good. \_\_\_\_\_filled with gorges.



### Word Play

- What is one word that rhymes with *south*?  
Look at the picture for a clue. \_\_\_\_\_
- What is one word you can make from the letters in *Badlands*? \_\_\_\_\_
- The Black Hills look \_\_\_\_\_ from far away.  
 dark dim silly



### Thinking Further

- Would you want to see Mount Rushmore? Why or why not?
- Do you think it would be hard to carve people's heads out of stone?

Directions:  
**Reading Skills—Comprehension and Facts and Details (1-2):** Have students read the question and mark the correct answer.  
**Word Play (1-2):** Have students read each question carefully and then write their answer or answers on the lines provided. Word play questions will include the following: rhyming words, missing letters, finding words, picture clues, and using the correct word.  
**Thinking Further (1-2):** Have students read each question and then discuss their responses, or have them write down their thoughts on a separate sheet of paper.

Spectrum Reading Grade 1 122 Spectrum Reading Grade 1 123

Рис. 6. Учебник чтения для первого класса. Небольшой текст и вопросы к нему [66]

обучающих задач является использование английской азбуки для ознакомления с языком суахили, алфавит которого практически совпадает с английским.

Кроме того, в учебники могут «закрасться», скажем, популярные испанские слова: таким образом дети получают элементарные этнографические и географические знания, а также закрепляют свои представления об алфавите как способе упорядочения букв и диалоге культур.

Игры с алфавитом – давняя традиция англоязычной детской литературы, представленная во многих формах, включая, конечно, и телевизионные (одна из самых знаменитых – «Улица Сезам»). Азбуки и буквари составили значительную часть секуляризованной детской литературы, нередко продаваемой уличными торговцами с надеждой на массовость, уже в середине XVIII в. Буквам придавали антропоморфные

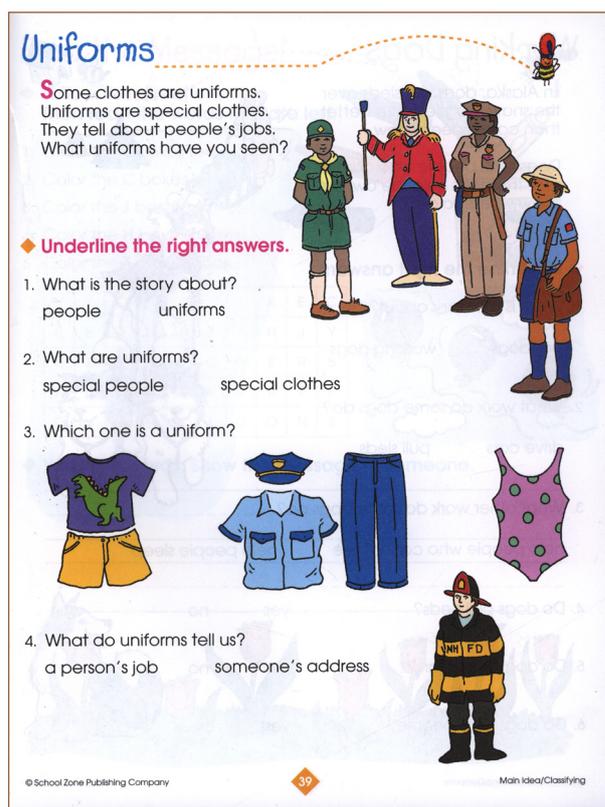


Рис 7. Будущие профессии [53]

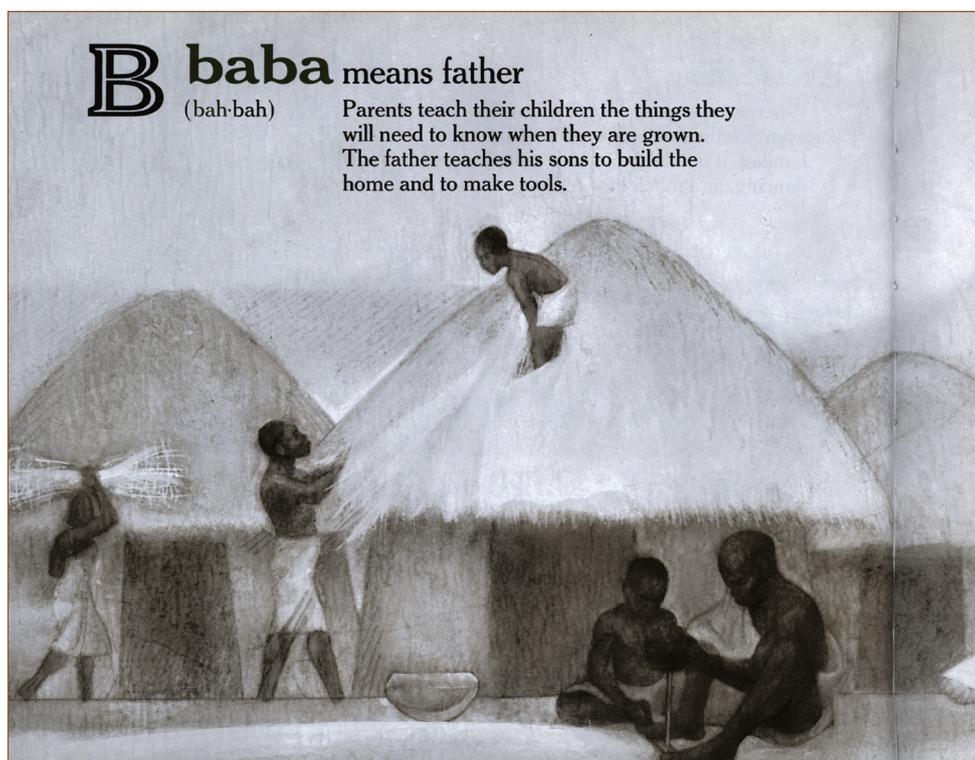


Рис. 8. Азбука суахили: «Баба» значит «папа» [68]

черты, их украшали, наряжали, оживляли и пр. [16]. И сегодня в детских книжках буквы аналогичным образом выстраиваются в цепочку (A Apple Pie B bit it C cut it D divided it), устраивают чехарду в бесконечно популярной Chicka-Chicka Boom Boom или разбегаются в разные стороны (игра написана на основе видео, созданного 15-летним мальчиком-аутистом) [65]. Таким образом, издаваемые сегодня азбуки существуют в очень разных жанрах, начиная от вышеупомянутого, заканчивая традиционными, старомодными плюшевыми мишками, в которых рифмы зачитываются детям [2], или весьма авангардными.

Гендер, юмор (игра слов благодаря словам, начинающимся на одну букву) и традиция вполне сочетаются в книге о самых разных и вовсе не стереотипных принцессах [51] – птицах, представленных в туалетах без выраженной талии, подчеркивающих необязательность стандартных фигур а ля Дисней.

Букварь Ida Pearle. A Child's Day An Alphabey of Play хвалят именно за наличие в нем самых разных персонажей – «любого оттенка кожи» – и за то, что автор, вероятно, провела немало часов, наблюдая за тем, как дети играют на площадке. Разнообразие присутствует даже в прическах [69].

Знаменитая Матушка Гусыня известна и в юмористическом варианте [64] с псевдоустрашающими картинками – судя по всему, популярность оригинальной Матушки позволяет успешно создавать ее сатирические версии.

Возвращаясь к учебникам, отмечу, что иллюстрации, как правило, учитывают возрастные особенности детей: они не только просты, а, скорее, схематично-мультипликационны, в них используются простые цвета без оттенков (возможно, чтобы не отвлекать читателя и снизить стоимость?) и они обязательно симпатичные, с элементами юмора.

По мере взросления детей (к третьему классу в среднем 8 лет) картинки становятся меньше по размеру, более реалистичными (и/или юмористичными), дети чуть взрослее выглядят, сказочные персонажи практически исчезают [67]. Но само по себе наличие цветных картинок воспринимается как особый плюс издания. Совсем минималистичны (в прямом смысле: их немного и они маленькие) иллюстрации к известной теперь и в России серии дополнительных учебных материалов компании Кумон. Количество и качество иллюстраций в учебниках определяется и соотношением художественных и нехудожественных текстов. По мнению экспертов, многие учебные пособия недостаточно тяготеют к последним, не давая детям возможности накапливать базовую и фоновую, так необходимую для них информацию.

Основные исследования текстов учебника проходят с точки зрения двух главных показателей их морально-нравственного соответствия современным реалиям – отсутствия расизма и сексизма. Взамен этим негативным явлениям предполагается утверждение принципов мультикультурности и разнообразия, а также гендерного баланса. Примером контент-анализа современных учебников 2004–2007 гг. (для 1–3 классов школ штата Теннесси, то есть для детей в возрасте от 6 до 8 лет) является работа, в которой были изучены 28 текстов и 348 историй.

В качестве ориентира для идентификации основных ценностей были привлечены так называемые шесть столпов характера (six pillars of character) Института

Джозефсона – надежность, ответственность, справедливость, заботливость, уважение, гражданственность. Упоминание ценностей отмечалось 816 раз, что составило 2,43% от общего объема текста в учебнике издательства Scott-Foresman, 2,40% – в учебнике издательства Harcourt и 2,13% учебника известного издательского дома McGraw Hill. Наиболее часто упоминавшейся (283 раза) ценностью было «заботиться» (следует отметить, что само это слово – to care – достаточно просто для прочтения и запоминания), реже всего (65 раз) упоминалась справедливость. Автор учитывал как случаи непосредственного названия (которых было меньше), так и подразумеваемого [5].

По мнению американских исследователей детской литературы, несмотря на все достижения политкорректности, к началу XXI в. сохранился гендерный дисбаланс, очевидный – хоть и в меньшей, чем в предыдущих XVIII–XIX веках, степени – на протяжении всего XX в. (не говоря о более ранних периодах) [41]. Хотя, возможно, речь идет о разном уровне чувствительности к отражению гендерных сюжетов при восприятии материала. Так, другие ученые полагают, что на протяжении 1990-х гг. персонажи девочек обладали и феминными (пассивные, романтические, готовые на жертвы), и маскулинными характеристиками (смелые, умные, активные, трудолюбивые) [32]. Мужские персонажи встречаются чаще, чем женские, но это менее заметно на примере животных (которые, в свою очередь, являются обычными героями детских книг). Изменения в духе политкорректности все же налицо [55].

То же самое касается и расовых сюжетов. В 1992 г. было обнаружено всего 2% книг об афроамериканских детях, но надо отметить, что среди них было немало изданий, которые привлекали внимание читательской аудитории. Увеличение количества и доли детей-представителей расовых меньшинств заметно как раз по учебникам-букварям.

Это, к слову, не всегда означало проникновение в материалы к уроку сюжетов для обсуждения, тем более касающихся тем притеснения, дискриминации и т.д. [32]. Из 3200 детских книг, опубликованных в 2013 г., лишь 93 посвящены афроамериканцам, согласно исследованию Университета в Висконсине [40] (Cooperative Children’s Book Center at the University of Wisconsin). Пока не лучше обстоит дело и с латинос, которые на сегодняшний день составляют около четверти детей в США [55], несмотря на давнюю популярность мультиперсонажа Доры (Даши-путешественницы в российском варианте).

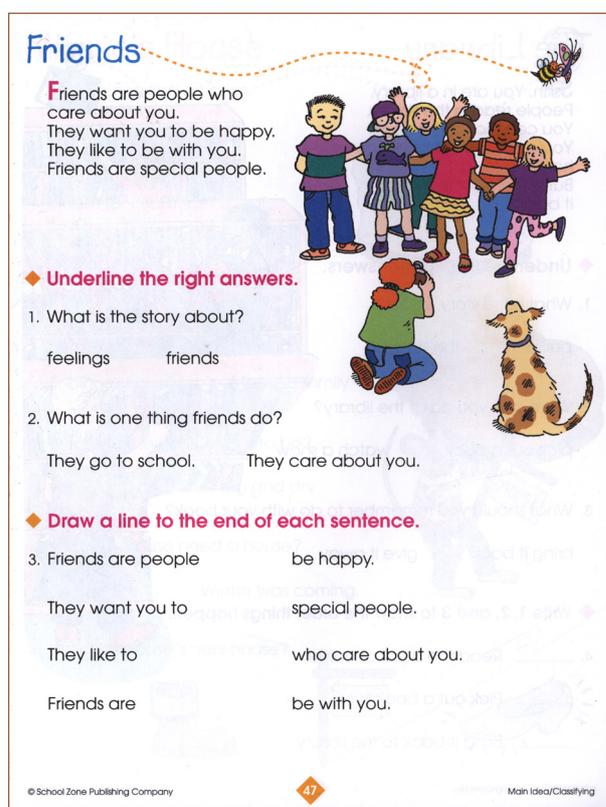


Рис. 9. Учебник для чтения. Друзья: все дети – разные [53]

Анализ, проведенный тем же центром в Висконсине, выявил лишь 3% детских книг об этой категории населения. Данные диспропорции особенно важны, учитывая, что все больше школ преподают по так называемой общей программе The Common Core и что этнорасовые проблемы в США далеки от разрешения.

Политкорректный тренд, по некоторым замечаниям, имеет и обратную сторону, когда политкорректность и разнообразие, как ни странно, приходят в противоречие друг с другом. Это хорошо демонстрирует Ричард Скарри, один из самых популярных американских авторов (было продано более 4,5 млн его книг!), известный своими антропоморфными персонажами и духом «Я все могу» (знакомый теперь и российским читателям), представивший значительное разнообразие персонажей и сюжетов.

Однако примечательно, что издание 50-летней давности все же значительно разнообразнее (разные виды птиц, цветов и т.п.). Мир 2010-х представлен в существенно менее выпуклой и колоритной форме: вместо «хорошенькой стюардессы» (что не оскорбило бы никого в 1960-е гг.) просто «стюардесса», не «красивый пилот» (прилагательное handsome употребляется применительно к мужскому полу), а просто «пилот». Пожарник больше не спасает красавицу (это может подтолкнуть к неверному выводу о природной слабости женского пола), а кошку. Подобные замены происходили постепенно, обозначив переход от традиционализма к более просвещенному взгляду (одновременно более скучному). Если раньше медвежонок немедленно шел завтракать, когда его звали родители, то теперь он просто идет есть (никакого акцента на чрезмерной дисциплине).

Очень важно и то, что мужские и женские роли уже вовсе не так традиционны: зайчиха больше не готовит завтрак мужу-зайцу-фермеру, а работает с ним вместе – в поле и на кухне. Папа-свин готовит вместе с мамой. Главный минус, по мнению критиков, сокращение информации, ее выхолощенность (объем нового издания на 21 страницу меньше, в нем на 360 меньше объектов) [57]. В разделе «Когда ты вырастешь» теперь не солдат, а женщина-судья.

Примечательно, что самому Скарри действительно вовсе не было чуждо разнообразие: его знаменитый червячок Лоули носит тирольскую шапочку (именно в Швейцарию переехал автор, увлекшись горными лыжами). Мир Скарри (несмотря на то, что его фамилия пишется почти так же, как и прилагательное «страшный») веселый, солнечный и понятный, полный самых необыкновенных и замечательных изобретений [26]. Интересно и то, что примерно в те же годы начал свое творчество блестящий автор и иллюстратор Морис Сендак с гораздо более постмодерновыми образами и концептами (например, мальчик, проваливавшийся в тесто) [34].

Главные индикаторы того, что книга (из «не-учебников») предназначена для обучения чтению, помимо специального пояснения сзади, как правило, ранжирующего книгу с точки зрения уровня ее сложности в той или иной принятой системе, сам ее формат А5, простые слова, огромные интервалы между строчками, серийность издания. На одной странице может содержаться буквально одно предложение. Ранжирование по возрастному признаку тоже не всегда бывает одинаковым:

1-й уровень – легкие, короткие истории для 5–6-летних детей (например [15], см. рис. 10);

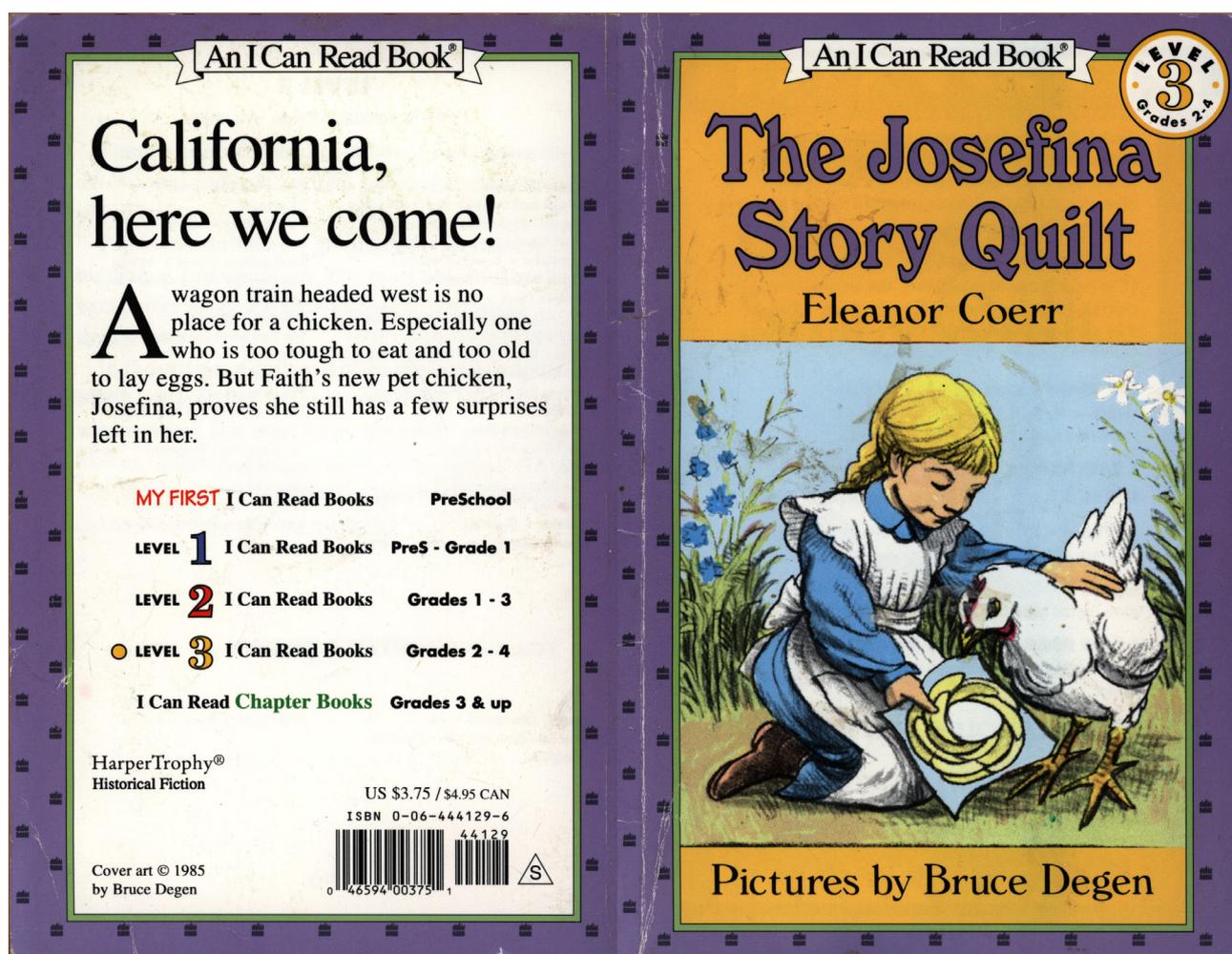


Рис. 10. Пример книги первого уровня – «Одеяло Жозефины» (первая и последняя страницы обложки) [15]

2-й уровень – увлекательные истории с более продолжительными сюжетными линиями и даже некоторой игрой языка для ребенка, который развивает навык чтения (6-7 лет). Герой целой серии книг этого уровня – прелестный свин господин Попплтон (рис. 11).

3-й уровень – книги для самостоятельного (и независимого) читателя (9 или 7-8 лет). Примером издания третьего уровня может быть книга «Мистер Паттер и его кошка Тэбби» [61] (см. рис. 12).

С точки зрения сюжета книги представляют собой симпатичные истории, не страшные, но все же с неким развитием событий – более-менее предсказуемым. Мистер Паттер одинок, но вот он встречает Тэбби, и они буквально угадывают желания друг друга. В отличие от знакомых российской аудитории историй про котенка Финдуса, здесь меньше событий и деталей, но есть простая мораль – счастье обретения друга и компаньона.

Особой популярностью уже около 20 лет пользуются серии книг, где в качестве иллюстраций приведены фотографии. В некоторых случаях они могут отличаться некоей

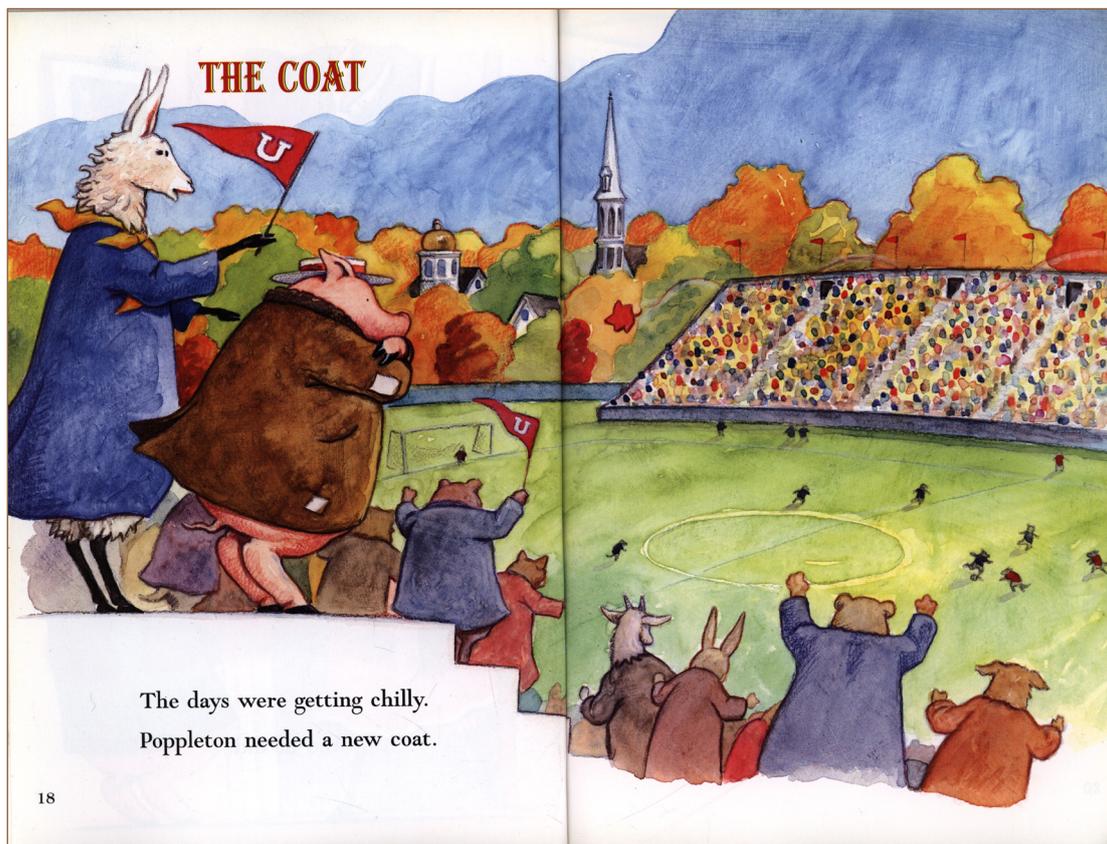


Рис. 11. Иллюстрация из книги второго уровня [62]: Попплтон на стадионе

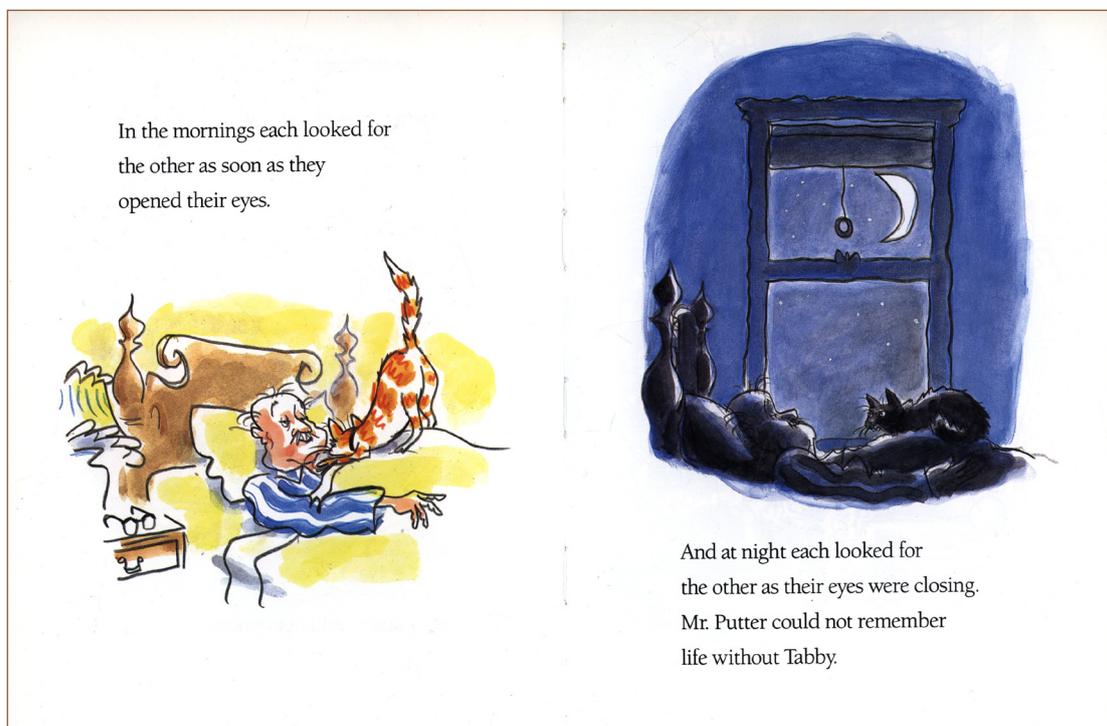


Рис. 12. Иллюстрация из книги «Мистер Паттер и его кошка Тэбби» [61]

«глянцевостью» и постановочностью кадров. В других изданиях используются не обязательно студийные фотографии, дети изображены вполне реалистично. (Аналогом подобных изданий в России могут служить переводные книжки «Я люблю читать» издательства «Махаон».)

Контент может быть следующим: мальчик азиатского вида просыпается и звонит друзьям – рыжему и светловолосому. Потом они играют вместе: гуляют, качаются на качелях, сделанных из шины, возятся в грязи, вымазав все ладони в (подчеркивается!) «мягкой, черной грязи» (soft black mud).

Другой сюжет: афроамериканская девочка, которая произносит слова «Люблю побеждать / выигрывать», счастливо улыбается, в то время как ее брат грустит. Потом они договариваются, что если она не будет хвастаться, то он перестанет грустить. Новый девиз: «Мы любим выигрывать» (We like to win).

Сюжет «Сюрприз»: два брата (один – в халате, другой – в пижаме) готовят маме завтрак, уговорив ее поспать подольше (хорошо знакомая история о помощи и заботе), пишут ей открытки (типичный американский феномен до сих пор), делают торт из шоколадного полена, арахисового масла и мороженого. Правда, на праздничном подносе оказываются не только любимые детьми (чипсы, попкорн), но и полезные (морковка, сок) продукты. Наконец, зевающий папа, который моет посуду. Ему на помощь приходят сыновья, устраивающие из мытья тарелок большое веселье (fun). Как и в других учебных материалах, много внимания уделяется эмоциям: я грущу (I am sad), я злюсь (I am mad), я счастлив (I am happy), я боюсь (I am scared) – или переживаниям, ожидаемым в контексте обстоятельств, например сюжет о новеньком в группе или классе (new kid), важный для США в связи с высокой мобильностью населения, или о распространенной в детских учреждениях и младших классах практике принести что-то из дома и рассказать (игрушку, книгу ит.п.) (show and tell).

Практически безусловным залогом успеха литературы, как у детей, так и родителей, является мягкий юмор, доступность с точки зрения понимания и освоения идей. Именно этим критериям отвечает серия про Мишек Беренштайн (The Berenstain Bears), насчитывающая 300 книг (200 млн экземпляров): мораль, житейские сюжеты (появление брата или сестры, болезнь в лагере, празднование Хэллоуина, семейные ценности), преподнесенные в веселой и милой манере, без всякой догматичности и нравочений [68]. Важным является то, что дети достаточно скоро могут научиться читать книги сами, хотя все же именно благодаря чтению взрослых начинается знакомство с литературой.

Еще один хит 1970-х, не утративший своей популярности и сегодня, – серия историй про нелепую и смешную помощницу по дому Амелию-Бедилию (рис. 13), которая все понимает буквально, начиная от игры слов *вилка* (folk) – *развилка* (fork) в одной из самых любимых книжек про обучение Амелии премудростям вождения (см. [46]) и заканчивая просьбой принести яйцо (она подает его сырым) [47]. Другой пример – известные российскому читателю Квак и Жаб автора и иллюстратора Арнольда Лобела. Это трогательные истории, в которых делается акцент на понятиях дружбы, заботы, эмпатии [37], шедевры детского юмора и примеры проявления чувствительности, столь важной для детей. Они

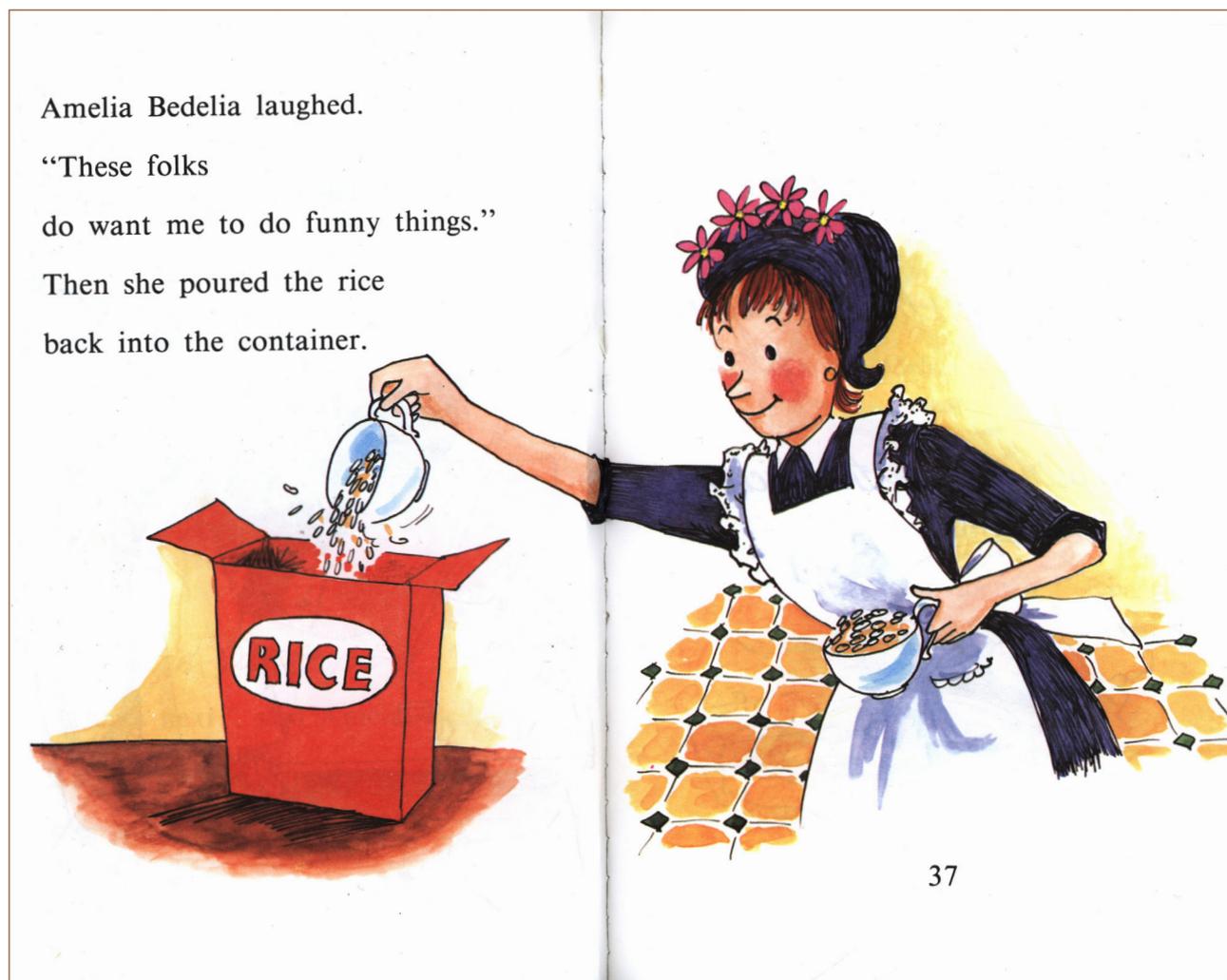


Рис. 13. Амелия-Бедилия [47]

получили в начале 1970-х гг. престижные награды Кальдекотт и Ньюберри. Эти истории публикуются в серии «Я могу читать» (I Can Read Book).

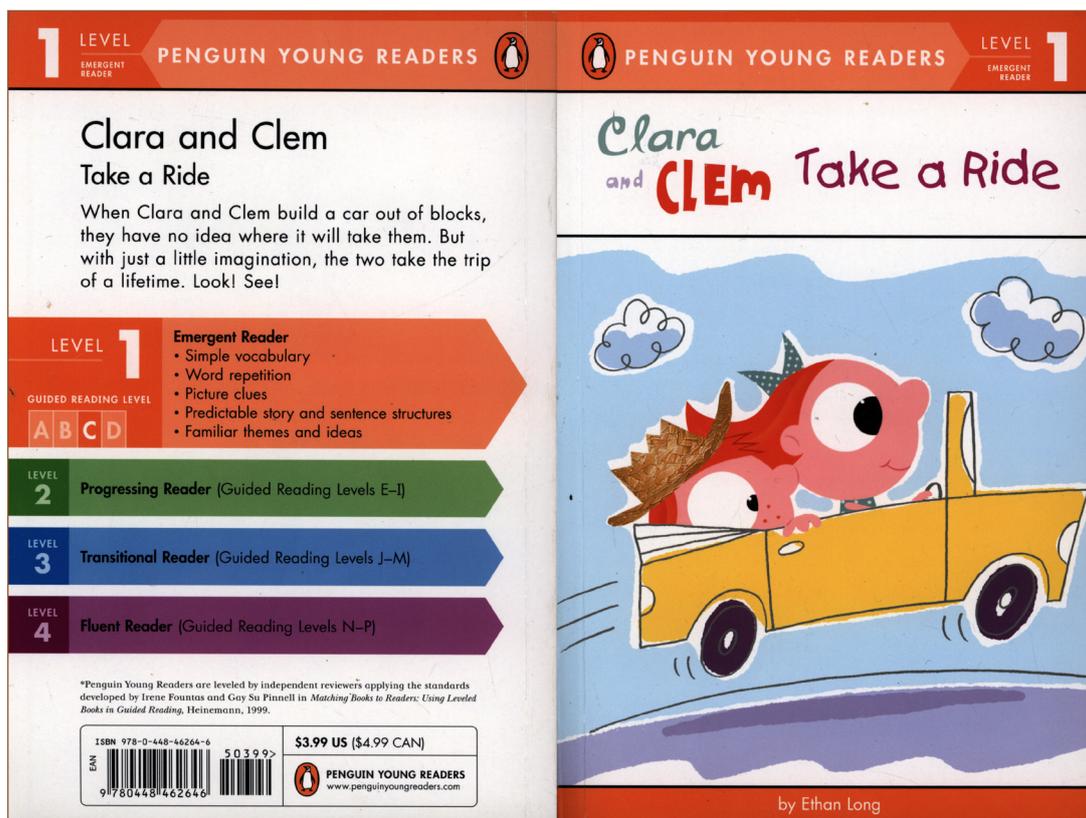
Среди серий, стремительно набирающих известность сегодня, следует назвать истории про слоненка и поросенка (автор – восходящая звезда детской литературы США XXI в. Мо Уиллемс) [70]. Иллюстративное сопровождение минималистично: в основном это фигурки слоненка и поросенка, скорее, в стиле комиксов, но необыкновенно экспрессивные и очень смешные.

Плюс комиксов заключается в том, что детальные последовательные иллюстрации (к примеру, изображения изменяющегося выражения лица) служат подсказками.

Героями книг могут стать и персонажи Лего.

Постепенно дети переходят к освоению книжек с делением на главы, так называемых Chapter books, которые напечатаны крупным шрифтом, на небольших по формату страницах, иллюстрированы и практически не содержат сложных или малознакомых слов. Многие из таких книг серийны, имеют свои телевизионные и другие аналоги

a



b

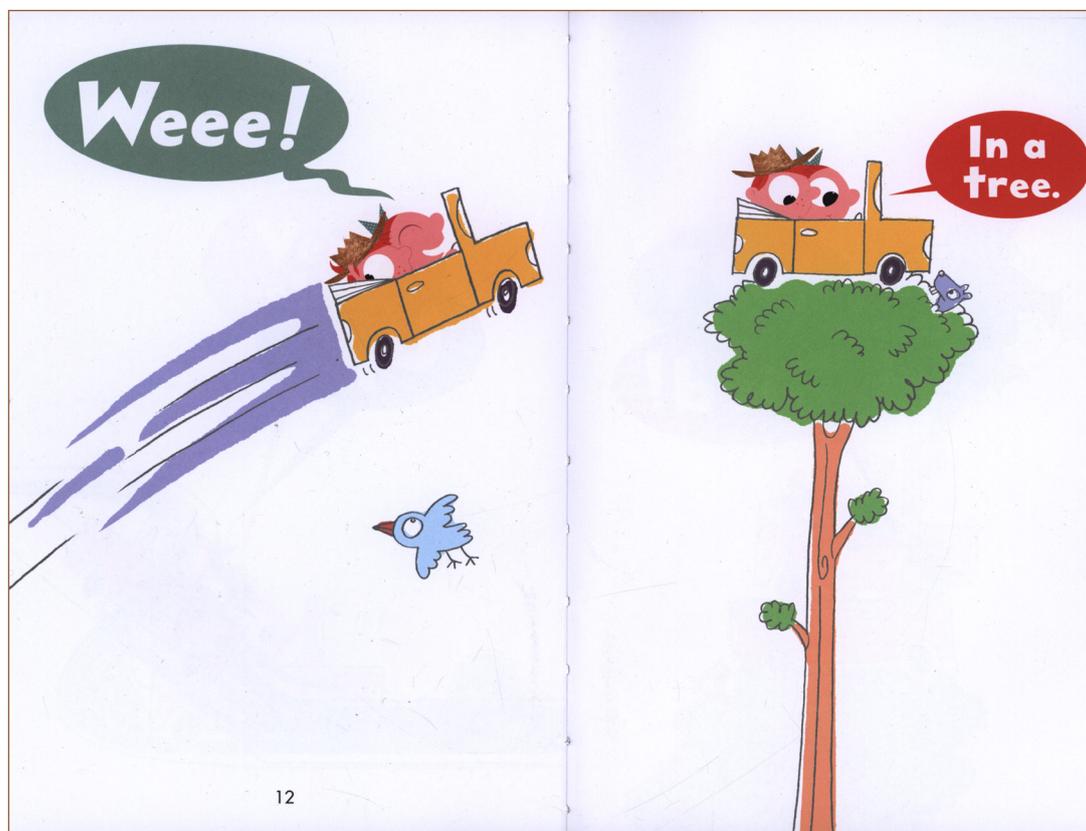


Рис. 14. Книга «Клара и Клем катаются» [38] (а – обложка; б – пример иллюстрации)



Рис. 15. Иллюстрация из книги «Артур и мир вокруг него» [9]

и очень популярны (например, серия книг о муравьеде Артуре по мотивам одноименной передачи на общественном канале PBS [8, 9]). Исторические эскурсы вроде «Шага к чтению» (STEP into Reading) [36] серьезны или смешны, словно специально предназначены для того, чтобы читать их в собственном детском домике на дереве в саду (The Magic Tree House) [45].

В книгах для прочтения взрослыми детям далеко не всегда соблюдается универсальный принцип «читабельности», то есть они могут не отличаться специальным подбором легко читаемых слов. Это важно, учитывая принцип освоения чтения целыми словами, а не слогового, поскольку порой дети читают вместе со взрослыми. При обучении чтению используются, если можно так выразиться, промежуточные (многофункциональные) варианты книг, в которых тексты, иногда ритмические, содержат подсказывающие (если не самоценные) визуальные образы: длинных и сложных слов в них нет, а повторяемость облегчает задачу распознавания. Примеров очень и очень много. Скажем, книжка о музыкальной кошке (Jonathan London Hip Cat) или перепев известной песенки про старика [23]. В обеих книгах представлены современные иллюстрации с элементами абстракции, а во вторую даже включены подробные биографии музыкантов. Дети, рассматривающие книги или слушающие их, вполне могут узнавать слова – так удобно и выразительно расположены они на странице.

Следует отметить, что при сравнительно невысокой популярности поэзии и сегодня можно найти целый ряд классических произведений (уже упоминавшаяся Матушка Гусыня или истории в стиле «чепухи») [18], нередко более известные именно благодаря иллюстраторам, балансирующим на грани смешного и политкорректного. Если язык книги – фан (ключевое для американцев и труднопереводимое понятие, обозначающее веселье, интерес, радость, удовольствие), воображение (в том числе за счет иллюстраций), хорошая книга приносит радость. Чтение ребенку или вместе с ребенком учит эмпатии, потому что мир представляется сквозь призму восприятия другого. Таким образом устанавливается важная психологическая связь: мы «делимся» собой, мы идентифицируем и называем чувства, мы апеллируем к опыту [22].

При анализе феномена раннего чтения в США ключевыми представляются следующие выводы.

1. Современная система обучения чтению существенно отличается от прежней, очевидна новая качественная ступень в методическом и содержательном смысле.

2. Использование учебников по чтению, а также отдельных книг или серий книг, неразрывно связано с концепцией освоения базовой грамотности в более широком, чем просто чтение, смысле.

3. В известном смысле правильнее судить о некотором недоиспользовании учебников, во всяком случае в привычном для российской аудитории виде и наполнении. Тем не менее учебники есть – они могут быть задействованы целиком (в частности, родителями, которые обучают детей дома), но чаще – как отдельные блоки или даже задания на листах формата А4.

4. Огромная роль отведена книгам (вернее, их сериям), которые специально предназначены для чтения «по ступеням». Часть из них стали подлинно любимыми и узнаваемыми.

5. Важное значение продолжает иметь использование классических книг для обучения чтению, причем под «классическими» понимаются и произведения второй половины прошлого столетия.

6. Для всех книг характерна политкорректная, непритязательная манера подачи материала – с простыми иллюстрациями, с обязательной представленностью гендерно-расовой палитры.

7. Соблюдение принципов политкорректности порой приводит не только к расширению детского мира и его обогащению (за счет, к примеру, большего разнообразия типажей), но и к ограничению (исключению тех тем или способов подачи материала, которые считаются предвзятыми).

8. Среди значимых сегодня тем (для учебников и не только) следует отметить «Мы все разные», «Я могу», «Мы радуемся», «Внешний мир позитивен, приятен и готов принять каждого».

9. В любом случае колоссальная (если не принципиальная) роль отводится иллюстрациям, акцент делается на мягком юморе, дружелюбности симпатичных персонажей.

10. Любовь к чтению позиционируется как дар, который родители, воспитатель, учитель передает ребенку, тем самым делая важнейшее вложение в его будущее.

**Список литературы:**

1. Материалы выставки World of the child. Two Hundred Years of Children's Books. Curated by Iris R. Snyder. University of Delaware Library. Neward. Delaware. 1998. [www.lib.udel.edu/ud/spec/exhibits/child/primers.htm](http://www.lib.udel.edu/ud/spec/exhibits/child/primers.htm)
2. *Hague, K.* Alphabears : an ABC / Kathleeb Hague. – NY, 1984.
3. Alphabet of Different Nations. For Teaching Children to Read. – Hartford, 1844 // University of Delaware Library=Библиотека университета Делавера [Электронный ресурс] : электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://www.lib.udel.edu/ud/spec/exhibits/child/primers.htm>, свободный.
4. American Primers. Guide to the Microfiche Collection / introduction by Richard L.Venezky. – Bethesda, 1990.
5. *Armstrong, S.* Values incorporated in the stories of three basal reader series grades one through three : a modified content analysis (January 1, 2009) / S. Armstrong; ETD Collection for Tennessee State University. – Paper AAI3369964 // Государственная библиотека университета Теннесси= Tennessee State University Library [Электронный ресурс] : электрон. б-ка. – Режим доступа : <http://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI3369964>, свободный.
6. *Beim, L.* Two is a Team / Lorraine Beim, Jerrold Beim. – NY, 1945.
7. *Bellock, P.* For Better Social Skills Scientists Recommend a Little Chekhov / P. Bellock // The New York Times. – 2013. – Oct. – 3.
8. *Brown, M.* Arthur and the Perfect Brother / M. Brown. – NY, 2001.
9. *Brown, M.* Arthur's Pet Business / M. Brown. – NY, 1990.
10. *Burgess, G.* The Little Father / G. Burgess. – NY, 1985.
11. *Charteir, A-M.* Cultural Perspectives on Literacy Teaching and Methods for Young Readers / A-M. Charteir // Pedagogica Historica. – 2008. – Vol. 44. – Feb-April. – Nos. 1-2. – PP. 7-29.
12. City and Country : a First Reader / illustrated by Florence and Margaret Hoopes and Margaret Freeman. – Scribners, 1932 // SeeSaw : a blog by Liza Cowan [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://seesaw.typepad.com/blog/2010/01/childrens-reading-primers.html>
13. *Leber, N. J.* (1) : I Can Read! : Grade 1 Sight Words (The Clear and Simple Workbooks) / Nancy Jolson Leber, Liane B. Onish. – NY : Grosset and Dunlap, 2006.
14. <http://catalog.hathitrust.org/Record/008680859>, свободный.
15. *Coerr, E.* The Josefina Story Quilt / E. Coerr, B. Degen. – NY, 1986.
16. *Crain, P.* The Alphabetization of America / P. Crain. – Stanford, 2011.
17. *Dwyer, C.* Cursive Writing : grades 3-4. An I Know It Book / Carolyn Dwyer, Richard Pape. – 1998.
18. *Dewsney, A.* Llama Llama and the Bully Goat / A. Dewsney // The Wall Street Journal. – 2013. – Aug 7.
19. Dick and Jane. Something Funny / Penguin Young Readers. – NY, 2012.
20. Down our Street. Mc Millan. – 1939 // SeeSaw : a blog by Liza Cowan [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://seesaw.typepad.com/blog/2010/01/childrens-reading-primers.html>

21. *The Easy Road to Reading*. Lyons and Carnihan. – 1919–1925 // SeeSaw : a blog by Liza Cowan [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://seesaw.typepad.com/blog/2010/01/childrens-reading-primers.html>
22. *Eaton, K. Learning to Read, With the Help of a Table* / K. Eaton // *The New York Times*. – 2013. – Aug 21.
23. *Ehrhardt, K. This Old Man – This Jazz Man* / Ehrhardt K. – NY, 2006.
24. *English 1*. School Specialty Publishing. OH. 1998.
25. *Gabriel, T. Oh, Jane, See How Popular We Are* / T. Gabriel // *The New York Times*. – 1996. – Oct 3.
26. *Gordon, M. C. Scarry Stories for Small Children* / M. C. Gordon // *The Wall Street Journal*. – 2013. – Aug 2.
27. *Gray, W. S. Dick and Jane. Something Funny* / W.S. Gray Sharp Z. – NY, 2012.
28. *The Happy Days. The Quinlan Readers* / Allen and Bacon Publishers. – 1949. // SeeSaw : a blog by Liza Cowan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://seesaw.typepad.com/blog/2010/01/childrens-reading-primers.html>
29. *Hechinger, F. Integrated Books. Segregated' Primers Are Target of Reform in Big City Schools* / F. Hechinger // *The New York Times*. – 1964. – Feb 9.
30. *Hechinger, F. About Education; Reading Primers: Dull, Dull, Dull* / F. Hechinger // *The New York Times*. – 1982. – June 29.
31. *Hechinger, F. About Educaion : the Virtues of Reading Aloud.* / F. Hechinger // *The New York Times*. – 1894. – Nov. 13.
32. *Hunter, M. W. Treatment of gender in basal readers* / M. W. Hunter, K. A. Chick // *Reading Research and Instruction*. – 2005. – 44. – Pp. 65–76.
33. *Kirsh, S. J. A Media and Youth: A Developmental Perspective* / S. J. Kirsh. – 2010.
34. *Minarik, E. H. Little Bear* / Else Holmelund Minarik ; ill. by Maurice Sendak. – 1957.
35. *Knight, H. Nina in That Makes Me Mad* / H. Knight. – NY, 2011.
36. *Kunhardt, E. Pompeii... Buried Alive!* / E. Kunhardt. – 1987.
37. *Lobel, A. The Frog and Toad Treasury* / A. Lobel. – NY, 1996.
38. *Long, E. Clara and Clem Take a Ride* / E. Long. – NY, 2012.
39. *Manuscript Writing. An I Know It! Book.* – NY, 2004.
40. *Merrill, B. Meet our Friends* / B. Merrill, J. Ross. – 1950.
41. *McCabe, J. Gender in Twentieth-Century Children's Books : Patterns of Disparity in Titles and Central Characters* / J. McCabe // *Gender and Society*. – 2011. – April. – № 25. – Pp. 197–226.
42. *McMurry Special Method in Primary Reading and Oral Work with Stories.* – NY : McMillan, 1905.
43. *Minarik, E. H. Little Bear* / Else Holmelund Minarik; ill. by Maurice Sendak. – 1957.
44. *Myers, W. D. Where are the People of Color in Children's Book?* NYT March 15 2014 and Myer, C, *The Apartheid of Children's Literature*, NYT, March 15, 2014.
45. *Osborne, M. P. Revolutionary War on Wednesday* / M. P. Osborne. – NY, 2001.
46. *Parish, H. Good Driving, Amelia Bedelia* / H. Parish. – NY, 1995.
47. *Parish, P. The Amelia Bedelia Treasure* / P. Parish, L. Sweat. – NY, 1998. – P.36–37.

48. *Patterson, A. J.* The child, the text and the teacher: reading primers and reading instruction / A. J. Patterson, Ph. A. Cormack // *Pedagogica Historica*. – 2012. – Vol. 48. – № 2. – Pp. 185-196.
49. *The Pictorial Primer*. – NY, 1845.
50. 10 Everyday Ways to Keep Your Child Reading While Having Fun / by Erin Dower // *FamilyEducation* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://school.familyeducation.com/reading-and-language-arts/reading-instruction/38685.html#ixzz2JzQsOX3V>.
51. *Puchner, W.* The ABC of Fabulous Princesses / W. Puchner // *The New York Times*. – 2013. – March 19.
52. *Reading 3*. McGraw Hill. OH. 1999.
53. *Reading Activities. An I Know It! Book. Grades 1-2*. School Zone. – NY, 1998. – P. 39, 47.
54. *Reading and Writing. Grade 1. The Rebus Way*. – 2009. – P.12.
55. *Rich, M.* For Young Latino Readers , and Image is Missing / M. Rich // *The New York Times*. – 2012. – Dec 4.
56. *Rich, M.* Pediatrics Group to Recommend Reading Aloud to Children. / M. Rich // *The New York Times* [Электронный ресурс]. – 2014. – 24 June. – Режим доступа : [http://www.nytimes.com/2014/06/24/us/pediatrics-group-to-recommend-reading-aloud-to-children-from-birth.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2014/06/24/us/pediatrics-group-to-recommend-reading-aloud-to-children-from-birth.html?_r=0).
57. Американских детей учат читать коты // Ридус : агентство гражданской журналистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ridus.ru/news/154619>, свободный.
58. *Rislay, T. R.* Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young Americans / T. R. Rislay, B. Hart . – Boston, 1995 // *Strategies for Children* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.strategiesforchildren.org/eea/6research\\_summaries/05\\_MeaningfulDifferences.pdf](http://www.strategiesforchildren.org/eea/6research_summaries/05_MeaningfulDifferences.pdf), свободный.
59. *Rothstein, E.* Bedtime with Puritans and Wild Things / E. Rothstein // *The New York Times*. – 2013. – June 20.
60. *Smith, N. B.* American Reading Instruction / N. B. Smith. – 1938.
61. *Rylant, C.* Mr. Putter and Tabby Pour the Tea / C. Rylant, A. Howard. – NY, 1994.
62. *Rylant, C.* Poppleton in Fall / C. Rylant, M. Teague. – NY, 1999.
63. *Scarry, R.* Richard Scarry's Best World Book Ever / R. Scarry. – NY, 2013.
64. *Sierra, J.* Monster Goose / J. Sierra. – NY, 2001.
65. *Spectrum Reading. Grade K*. – Ohio, 2007.
66. *Spectrum Reading. Grade 1*. – Ohio, 2007. – P.38; PP. 122-123.
67. *Spelling 3*. McGraw Hill. – NY, 2001.
68. *Feelings, M.* Swahili Alphabet Book. Jumbo Means Hello // *Muriel Feelings*. – NY, 1974.
69. *Vitello, P.* Jan Berenstain Dies at 88. Created Betenstain Bears / P. Vitello. – *The New York Times*. – 2012. – Feb. 27.
70. *Weinstein, A.* Once upon a Time: Illustrations from Fairytales, Fables, Primers, Pop-ups and Other Children's Books / A. Weinstein. – NY, 2005.

71. *Willems, Mo.* There is a Bird on My Head / Mo.Willems. – NY, 2010.
72. *Witt, S.* Traditional or androgynous: An analysis to determine gender role orientation of basal readers / S. Witt // *Child Study Journal.* – 1996. – № 26. – Pp. 303–318.
73. *Zimmer, B.* Letters on the Loose. *The New York Times*, Nov 10, 2011.
74. *Zirkiba, B.* Alphabet City / B. Zirkiba // *The Wall Street Journal.* – 2008. – Nov. 7.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

## МОНГОЛЬСКИЕ ТРАДИЦИОННЫЕ АЗБУКИ (КОНЕЦ XVI – НАЧАЛО XX ВВ.)

TRADITIONAL MONGOLIAN PRIMERS (LATE 16TH – EARLY 20TH CENTURIES)

---

**Цендина А.Д.**

Профессор Института восточных культур  
и античности РГГУ, доктор филологических наук  
**E-mail: annatsendina@hotmail.com**

**Tsendina A.D.**

Professor at the Institute of Oriental and  
Classical Studies of the Russian State  
University for the Humanities, Doctor of science  
(Philology)

**E-mail: annatsendina@hotmail.com**

**Аннотация.** В статье рассмотрены традиционные монгольские азбуки конца XVI – начала XX вв.: на монгольском и тибетском языках, на письменности соёмбо и квадратном горизонтальном письме. Дана краткая характеристика формы, структуры, принципов описания письменного языка, терминологической базы, функциональности этих азбук.

**Annotation.** The article explores the traditional Mongolian primers of the late 16th – early 20th centuries, written in Mongolian and Tibetan, using the Soyombo and the 'Phags-pa scripts. The author provides a description of the form, structure, principles of written language analysis, terminological basis and functionality of the primers.

**Ключевые слова:** азбука, алфавит, письменность, монгольский язык

**Keywords:** primer, alphabet, written language, Mongolian language.

---

До начала XX в. образование в Монголии, в том числе обучение чтению и письму, было лишь монастырским или домашним. Домашнее образование обеспечивало нужды государства в чиновниках и писарях, владевших письменным монгольским языком, и велось преимущественно в юртах знатных людей. Обычно чиновник, осуществлявший службу в управе несколько месяцев в году, брал с собой 3–4 мальчиков, которых обучал монгольскому письму. Были, конечно, и другие случаи, – когда отец обучал сына, дядя – племянника и т.д. Часто грамотой владели женщины. По крайней мере, многие из них умели читать.

Монахи, составлявшие чуть ли не половину мужского населения страны, получали знания в той или иной форме в буддийских монастырях.<sup>1</sup> Некоторые из них проходили полный курс буддийской философии, астрологии, медицины и прочих традиционных наук, другие ограничивались несколькими годами подготовки. Многие после начального курса выходили из монастырей и жили жизнью обычных мирян. Но так или иначе большая часть населения была грамотной. Однако эта грамотность была особой: монахи владели письмом и читали не на родном монгольском языке, а на тибетском. Несмотря на спорадические попытки ввести религиозную службу на монгольском языке, предпринимавшиеся в разных монастырях на протяжении конца XVI – начала XX вв., церковная практика в Монголии полностью основывалась на классическом тибетском языке.

Два письменных языка – монгольский и тибетский – функционировали параллельно. Надо подчеркнуть, что они относятся к различным языковым семьям и используют письменности, имеющие между собой мало общего: тибетская письменность восходит к индийскому слоговому письму, а монгольская к уйгурскому вертикальному. Обучение велось на обоих языках. Соответственно азбуки монгольского языка существовали в двух формах – на монгольском и тибетском алфавитах. Кроме того, монголы время от времени пытались ввести другие виды письменности для монгольского языка, например письменность соёмбо и квадратное горизонтальное письмо, на которых также прежде других текстов составлялись азбуки.

Монгольские азбуки *ᠰayan toluγai*<sup>2</sup>, если иметь в виду современную жанровую классификацию, занимают промежуточное положение между азбуками, букварями и орфографиями, это небольшие сочинения, описывающие порядок графических знаков монгольского письма и простейшие правила их употребления, а в некоторых случаях и произношения. Многие из них очень кратки, состоят из одного или двух листов, другие более развернуты. Большинство азбук рукописные. Однако есть и ксилографические издания, доски которых вырезались в печатнях крупных монастырей. Эти пособия имели разную форму: тетради, гармоника и книги в форме *бодхи*, то есть длинных отдельных листов, сложенных в стопку.

Принципы описания алфавита в монгольских азбуках базируются на использовании в качестве грамматической и орфографической единицы силлабов, которые состоят из семи гласных и комбинаций начальных согласных с гласными. Силлабический принцип описания языка восходит к индо-тибетским традициям. На протяжении своей истории монголы попеременно, а зачастую параллельно соприкасались с различными языковыми традициями – тюркской, арабской, персидской, греческой, индийской, тибетской, китайской, маньчжурской и, наконец, русской. Лингвистические знания этих народов оказали большое влияние на монгольскую грамматическую мысль. Несмотря

---

<sup>1</sup> Общие сведения о буддийской педагогике см., например: Безрогов В.Г. Индия и Тибет: педагогика буддизма // Свободное воспитание, 1993, вып.4. С.46-52.

<sup>2</sup> Латиницей мы передаем слова и термины старого монгольского письма. Современный монгольский алфавит использует кириллицу.

на отчетливые следы в их сочинениях общеалтайских представлений о языке и письменности, пришедших от уйгуров, настоящую лингвистическую традицию создала лишь индо-тибетская школа языковедения, сама исключительно сильная и разнообразная. Недаром многие из грамматических сочинений монголов были написаны на тибетском языке. В рамках этой традиции были созданы и ксилографированы трактаты по языку и на монгольском языке – сочинения знаменитых средневековых литераторов – Чойджи-Одсэра (XIV в.), Дандзиндагвы (XVIII в.), Агвандандара (2-я пол. XVIII – нач. XIX в.) и др. Жанровый состав этой литературы был более чем внушителен: были здесь и комментарии к трактатам классиков прошлого, и многообразные словари (толковые, двуязычные, многоязычные, терминологические, словари иносказаний, трудных выражений), и, наконец, азбуки.

Порядок силлабов в монгольских азбуках различен. Начало – *a na ba qa ya* всегда одинаково, но последующие части содержат различия. В частности, в большинстве азбук *la* и *ta* идут друг за другом, но в некоторых случаях *la* отнесено в конец. Возможно, это произошло под влиянием санскритского и тибетского алфавитов, а может быть, из-за того, что начальное *l* в монгольском и других алтайских языках практически не встречается. Силлабы с согласными *ḷ* и *ṣ* иногда располагаются друг за другом, иногда силлабы с *ḷ* идут перед силлабами с согласным *y*. Первый вариант, по-видимому, основывается на схожести графического изображения *ḷ* и *ṣ* (в ранних текстах они вообще писались одинаково), а второй – на фонетической близости, так как *ḷ* и *y* чередуются в различных диалектах. Бывают и другие отличия от общепринятого порядка. *V* почти никогда не дается в сочетании со всеми гласными, а ограничивается только силлабами *va* и *ve*. Старые монгольские грамматики объясняли это тем, что в монгольском языке нет сочетаний *vi*, *vo*, *vi*, *vö*, *vii*, сочетания же *va* и *ve* встречаются в младенческом лепете. В азбуках позднего времени есть случаи включения силлабов с согласными из других языков, обозначаемые специальными транслитерационными знаками – *h*, *c*, *dz* и т.д.

Однако монгольские азбуки основываются не только на индо-тибетских традициях, они отражают и особенности собственно монгольского языка и письменности. В частности, они включают элементы, основанные на специфическом феномене монгольского языка – сингармонизме, то есть сочетании в слове гласных только одного ряда – «твердого» (*a*, *o*, *u*) или «мягкого» (*e*, *ö*, *ü*). Именно этим объясняется различие графем для слогозавершающих *g*: *γ* в «твердом» ряду и *g* в «мягком» ряду. Кроме того, старая монгольская письменность включает различные графемы для одной фонемы в зависимости от использования их в начале, середине или конце слова. Это явление уходит корнями в правила уйгурской письменности, от которой ведет свое происхождение монгольская. Это также нашло отражение в монгольских азбуках.

Монголы называли свои азбуки «белые начальные знаки» *ṣayan toluγai* (совр. монг. *цагаан толгой*). По-видимому, слово «белый» обозначал здесь «простоту», «доступность». Недаром этот термин использовался для обозначения небольших грамматических сочинений, излагающих правила правописания. Были попытки трактовать этот термин и с более глубоких философско-мистических позиций. Например, один из авторов азбук Тогтохтур (1797–1887) объяснял этот термин следующим образом: «В старых книгах

не объясняется, почему [алфавит] называется «белые начальные знаки». Я, старик, предполагаю так. Ввиду того что монгольский алфавит начинается с буквы «а», а эта буква подобна белому гласному звуку, ведущему к *ваджре* тела будды, поэтому он и назван «белые начальные знаки» [2, с. 38].

Термин *čajun toluyai* довольно поздний. Он часто встречается в небольших рукописных азбуках XVIII – начала XX вв. В более ранней традиции сочинения, содержавшие алфавит и объяснения к нему, носили устойчивое название «сердечный покров» (*ĵirüken-ü tolta*). Вероятнее всего, традиция использования такого обозначения восходит к названиям прославленных грамматических сочинений Сакья-пандиты (1182–1252) и Чойджи-Одсэра (рубеж XIII–XIV вв.). Примечательно, что она дошла и до XX в. Во всяком случае нам известны анонимное сочинение «Азбука из ста знаков «Сердечный покров»» (*Ĵayun üsüg ĵirüken-ü tolta*), относящееся, вероятнее всего, к XVIII–XIX вв., «Сутра под названием «Сердечный покров»» (*Ĵirüken-ü tolta kemekü sudur orusibai*), написанная Тогуем, и «Добавления для быстрого понимания, пространное сочинение под названием «Сердечное зеркало»» Бэнту (*Medeküy-e kilbar bolyan nemejü ĵokiyayсан delgerenggüi ĵirüken toli bičig*), оба датированы XIX–XX вв.

Все азбуки используют устойчивые наименования для обозначения графем и фонем.

Названия графем: «вилка» *ačuy* (ᠠ), «зубчик» *sidü* (ᠰ), «колючка» *örgesü* (ᠣ), «хребет» *niruyu* (—), «ось» *γol* (—), «голень» *silbi* (ᠰ), «длинный зубчик» *urtu sidü* (ᠰ), «хвост» *segül* (ᠰ, в знаке ᠰ), «голень с рогом вверх» *degegsi ebertei silbi* (ᠰ), «голень с рогом вниз» *doγuyysi ebertü silbi* (ᠰ), «изогнутая голень» *eteger silbi* (ᠰ), «изломанная голень» *yatuγar silbi* (ᠰ), «голень с крючком» *erbegeljin silbi* (ᠰ), «живот» *gedesü* (ᠰ), «брюшко» *qoduyudu* (ᠰ), «малое брюшко» *baγa qoduyudu* (ᠰ), «большое брюшко» *yeke qoduyudu* (ᠰ), «замкнутая» *bitegü* (ᠰ), «петля» *γoγčuyа* (ᠰ), «коса» *gejige* (ᠰ), «рог» *eber* (ᠰ, ᠰ), «рог вверх» *degegsi eber* (ᠰ), «рог вниз» *doγuyysi eber* (ᠰ), «корона» *titem* (ᠰ), «разбитая начальная» *qayarqai toluyai* (ᠰ, ᠰ), «разомкнутая начальная» *angarqai toluyai* (ᠰ, ᠰ), «выгнутая дугой» *aγsabur* (ᠰ), «лук» *nutu* (ᠰ), «угол рта» *ĵabaji* (ᠰ, ᠰ), «подбородок» *ereü* (ᠰ, ᠰ), «са сзади» *aru-yin sa* (ᠰ, ᠰ), «са спереди» *öbür-ün sa* (ᠰ, ᠰ), «хвост» *segül* (ᠰ), «откидной» *sačuy, sačulyа, čačulyа, orkiča* (ᠰ), «флажок» *ĵartiy* (ᠰ, ᠰ), «крючок» *γoγ-a* (ᠰ, ᠰ), «ушко» *čiki* (ᠰ).

В названиях фонем выделяются общие термины и названия слогозавершающих согласных.

#### 1. Общие термины

1) «Мужской» *er-e*, «женский» *em-e*, «средний», *eres* ряды гласных. Другое их название: «твердый» *čingγ-a*, «мягкий» *köndei*, «нейтральный» *saγarmaγ*. Эти термины обозначают гласные *a, o, u* («мужской», или «твердый», ряд), *e, ö, ü* («женский», или «мягкий», ряд), *i* («средний», или «нейтральный», ряд) и обусловлены сингармоническим строем монгольского языка. Для запоминания этих рядов в старое время при обучении монгольской письменности использовали поговорку: «Из *a* рождаются старший брат *o* и младший брат *u*, из *e* рождаются старшая сестра *ö* и младшая сестра *ü*» (совр. монг. *A-гаас гарсан ахмад хөвүүн o, бага хөвүүн u, э-гээс гарсан эгчмэд охин ө, бага охин ү*).

2) «Слогозавершающая согласная» *debisker üsüg* – термин, относящийся к монгольской традиции грамматических сочинений и являющийся одним из системообразующих.

Он обозначает согласные, которые могут завершать слоги. Традиция выделяет 11 (*n, b, γ/g, m, l, r, s, d, y, v, ng*) или 12 (*n, b, γ, g, m, l, r, s, d, y, v, ng*) слогозавершающих согласных. В монгольских грамматических сочинениях все слогозавершающие согласные делятся на две группы: «сильные» *qataγu* и «слабые» *jögelen*. В первую группу входят *b, γ, g, r, s, d*, во вторую – *n, y, m, l, ng, v*. К согласным первой группы присоединяются суффиксы, начинающиеся с *t, č*, ко второй – *d, j*. Есть авторы, считающие конечные *γ* и *g* одной фонемой (они насчитывают 11 слогозавершающих фонем), другие принимают их за две отдельные фонемы (насчитывают 12 слогозавершающих фонем). Монголы называют слогозавершающие фонемы по-разному – иногда это имена, иногда причастия. Надо отметить, что термины, обозначающие слогозавершающие фонемы, о которых речь пойдет далее, встречаются главным образом в небольших сочинениях, предназначенных для практического обучения (азбуки, учебники и пр.).

3) «Следующий» *dayan oruγči* – другое обозначение слогозавершающих согласных. Это дословный перевод тибетского термина *rjes 'jug*, который обозначает конечные согласные в тибетской письменности: *ga nga da na ba ma 'a ra sa la*. Его еще называют «последующим» *dayalyan-a*, «произносимым быстро» *türgen kelekü*.

4) «Половинчатый» *qayās üsüg* – под этим термином подразумеваются неогласованные согласные, по сути, те же, что и слогозавершающие согласные.

5) «Обладающие жизнью» *amin tegülder* – начальные гласные или согласные в сочетании с гласными: *a, e, i, ta, te, ti* и пр.

6) «Не обладающие жизнью» *amin tegülder bus* – слогозавершающие согласные.

2. Названия слогозавершающих согласных

1) «Поджатый» *aγsily-a* – слогозавершающий *γ*. Его называют также *aγsiqu*.

2) «Подобранный» *egsilge* – слогозавершающий *g* (называют также *egsikü*). Эти термины тоже занимают важное место в монгольских грамматиках. Графемы, обозначающие *aγsily-a* и *egsilge*, – единственные указывающие на принадлежность слова к «мужскому» или «женскому» ряду. В частности, в традиционных монгольских словарях именно по *γ/q* и *g/k* различали глаголы «мужского» и «женского» рядов в форме причастий настоящего-будущего времени, например в таких словах, как *dabsiqu* и *debsikü*. Интересно, что ойратский Намхайджамц (1599–1662), составляя «ясное» письмо, считал их одной фонемой и писал слова «время» (ойр. *čaq*) и «точка» (ойр. *čeq*) с единой графемой *q*. Ундур-гэгэн Дзанабадзар (1635–1723) в сочиненных им письменностях – горизонтальном квадратном письме и письме соёмбо – также обозначает их одной графемой.

3) «Малый носовой» *baγa engkelge, baγ-a ingkeleg, baγ-a yengkeleg, baγ-a yengke, angsily-a, baγ-a an [g]* – термин, обозначающий фонему *n*.

4) «Большой носовой» *yeke engkelge, yeke ingkeleg, yeke yengkeleg, yeke yengke, engsilge, yeke ang* – термин, обозначающий фонему *ng*. Фонемы *n* и *ng* в произношении часто смешивались. *Ng* в монгольском языке не может быть начальным согласным, обозначаемая им фонема встречается только в конце слов или слогов. Монгольские писцы использовали любопытный способ для определения того, где пишется *n*, а где – *ng*. Они зажимали нос и пытались произнести слово: если произносить слово, зажав нос, то *ng* не произносится, а *n* произносится.

5) «Дрожащий» *darsily-a* – название слогозавершающего *r*. Иногда его называют «колеблющимся» *darsiqu, dorgil*.

6) «Свистящий» *eskerge* – название слогозавершающего *s*. Этот звук еще называют «расстоянием между зубов» *sidün-ü čilüge*.

7) «Сомкнутый» *qabsury-a* – название слогозавершающего *b*. Его называют также «твердым смыкающимся» *qabsaraqu, qataγu qamjily-a*.

8) «Ударный», «надавливающий», «упирающийся [в зубы]» *deledber* – название слогозавершающего *d*. Этот звук еще называют «упирающимся [в небо]» *deldekü, deledülge, tangnai sigaly-a*, «твердым животом» *qataγu gedesü*.

9) «Смыкающийся» *qamjily-a* – название слогозавершающего *m*. Его называют также «смыкающимся ртом» *qamjiqu, am qamjily-a*.

10) «Нажимающий» *sigaly-a* – название слогозавершающего *l*. Этот звук еще называют «упирающимся языком» *kele tuly-a*.

11) «Летящий» *keyiskeber*; название слогозавершающего *y*. Другое название этого звука – *keyiskelge, keisbüri*.

12) «Подвешенный» *unjıyury-a* – название слогозавершающего *v*. Его еще называют «гнусавым» *γungsily-a*, «мягким животом» *köndei gedesü*, «летящим как ветер» *keyilekü keyisbüri*.

### 3. Названия суффиксов и частиц

Термины, относящиеся к этой группе, то есть обозначающие частицы и суффиксы, не так многочисленны и охватывают лишь суффиксы падежей (*u, un, yin, i, yi, a/e*), множественного числа (*ud*), вопросительную частицу (*uu*). В традиционных грамматических сочинениях их называют «восемью знаками украшения» *čimeg-ün naiman üsüg*.

1) «Гудящий» *günggür, künggür, küngkelig* – суффикс родительного падежа *u/ü*, присоединяется к словам, заканчивающимся на *n*.

2) «Гнусавый» *γungsil, qungsil, qongsil* – суффикс родительного падежа *un/ün*, присоединяется к словам, заканчивающимся на согласные, кроме *n*.

3) «Летящий» *keyisbüri* – суффикс родительного падежа *yin*, присоединяется к словам, заканчивающимся на гласные.

4) «Писклявый» *ginggir, kinggir* – суффикс винительного падежа *i*, присоединяется к словам, заканчивающимся на согласные.

5) «Ги; малый ги» *gi, baγ-a gi* – суффикс винительного падежа *i*, присоединяется к словам, заканчивающимся на согласные.

6) «Большой ги» *yeke gi* – суффикс винительного падежа *yi*, присоединяется к словам, заканчивающимся на гласные.

7) «Большой писклявый» *yeke ginggir*, «писклявый с голенью» *silbi-tü ginggir* – суффикс винительного падежа *yi*, присоединяется к словам, заканчивающимся на гласные.

8) «Откидной» *sačuly-a, čačuly-a, orkiča* – суффикс дательного-местного падежа *a/e*, присоединяется к словам, заканчивающимся на согласные.

9) «Быстрый гнусавый» *türgen γungsil, türgen γungsily-a* – суффикс множественного числа *ud/üid*.

10) «Двойной гудящий» *dabqur günggür*, или «длинный гудящий» *urtu günggür* – вопросительная частица *uu/üü*.

Несмотря на то что монгольские азбуки писались на монгольском и тибетском языках, составлялись на различных видах письменности, имели неодинаковый объем, были более или менее подробными, включали или не включали примеры, таблицы, пространственные рассуждения и т.д., по структуре, принципам описания письменного языка и содержанию они были едины.

## 1. Монгольские азбуки на монгольском языке

Существует много видов монгольских азбук, которые были широко распространены в рукописном и ксилографическом виде. Можно назвать следующие: «Азбука из двенадцати знаков» («Arban qoyar toluγai üsüg»), «Азбука из восемнадцати знаков» («Arban найман üsüg»), «Азбука из тридцати знаков» («Гучин чаγан üsüg»), «Монгольская азбука из ста знаков» («Mongγol-un nige γaγun toluγai üsüg»), «Монгольская азбука из ста двадцати трех знаков» («Mongγol-un nige γaγun qorin γurban üsüg»), «Монгольская азбука» («Mongγol-un üsüg»), «Азбука из гласных и согласных» («Egesig kiged geyigülügči üsüg»), «Азбука алигали» («Ali gali üsüg»), «Лампада, проясняющая виды монгольских знаков» («Mongγol üsüg-ün дүри-γи duradqayči jula»).

Такое многообразие связано с различными принципами выделения основных единиц в азбуках. Так, «Азбука двенадцати знаков» основывается на принципе выделения не начальных знаков, а слогозавершающих согласных, что, вероятно, произошло под довольно поздним влиянием маньчжурского алфавита. «Азбука из восемнадцати знаков» состоит из силлабов, начинающихся с гласных и 17 согласных (*a na ba qa γa ma la ra sa da ta γa ya ča pa ša va dza*). «Азбука из тридцати знаков» имеет ту же структуру, что и азбука из 18 знаков, но название получила, по-видимому, под влиянием тибетских азбук, состоящих из 30 согласных. «Азбука из ста знаков» включает силлабы на основе 14 основных начальных знаков, сложившихся в древности под влиянием уйгурского алфавита (*a na ba qa γa γa ya ta da ma ča ra sa la*), их комбинации с семью гласными, а также силлабы *va* и *ve*. «Азбука из ста двадцати трех знаков» – это сто знаков и 21 силлаб со знаками, которые были добавлены позднее (*pa, ša, dza* со всеми семью гласными), а также *ng* и *ny*. По-видимому, были и другие азбуки, содержавшие 108, 133 и больше знаков.

## 2. Монгольские азбуки на тибетском языке

Как говорилось выше, существовали азбуки монгольского языка и на тибетском языке. Их появление обусловлено несколькими обстоятельствами.

Во-первых, к XIX в. тибетский язык в Монголии получил чрезвычайно широкое распространение и значительно потеснил письменный монгольский язык. Многие с детства учили тибетский язык и не знали монгольской грамоты. Поэтому те, кто хотел изучать

монгольский письменный язык, нуждались в учебных пособиях, где его основные правила были бы изложены на понятном языке и в доступной форме.

Во-вторых, в Монголии было довольно много тибетцев: учителей, которых приглашали в монастыри, бродячих монахов-*бадарчинов*. Они зачастую также стремились изучать монгольский письменный язык. Интерес к нему проявляли тибетцы и монголы из района Амдо, или Кукунора, жившие там смешанно. Кроме того, в этих азбуках нуждались те монахи, которые просто хотели улучшить знание монгольского письменного языка. И, наконец, наиболее поздние из имеющихся азбук были созданы учеными монахами для своих учеников в 1920-х гг., когда в Монголии был издан указ правительства об изучении монгольской грамоты.

Нам известно по крайней мере восемь азбук монгольского письменного языка, написанных по-тибетски. Из них три – билингвы, в которых использованы и тибетский, и монгольский языки, – были ксилографированы. Большинство из этих текстов не содержат сведений о времени их создания, но явно относятся к периоду не ранее XIX – начала XX в. Авторами этих сочинений были как высокообразованные монгольские ламы, так и (намного реже) светские чиновники. Какая из них появилась первой, сказать трудно. Кто-то из авторов опирался на азбуки своих предшественников, другие создавали оригинальные произведения.

Особенностью всех азбук является смешанное использование принципов и структуры тибетских и монгольских грамматических сочинений. В них употребляются традиционные термины грамматик на тибетском языке, их переводы на монгольский, монгольские термины. Однако авторы все-таки приводят много слов, относящихся к жизни монгольских кочевников, например в некоторых из них в качестве примеров слов, состоящих из разного числа слогов, приведены названия частей юрты (*ger, uni, qan-a, bayan-a, toᠭuni, qayaly-a, degebür, erüke*). Кроме того, при сравнении данных азбук видно, что каждая из них следовала локальным традициям, которые сложились в каком-то определенном монастыре, восходили к какому-то одному учителю или опирались на какой-то конкретный источник.

### **3. Монгольские азбуки на письме соёмбо и квадратном горизонтальном письме**

Наряду с монгольской и тибетской письменностью монголы использовали и другие виды письма: индийское, китайское, маньчжурское и др. Во многих монастырях существовала традиция изучения различных видов письма. В халхаском Их-Хурэ (будущий Улан-Батор) со времен первого главы монгольской церкви Ундур-гэгэна Дзанабадзара и до 1940-х гг., согласно высочайшему указу, работала так называемая школа девяти видов письма. Здесь монахи в течение шести месяцев изучали различные виды письменности. Создавались и новые формы письма для монгольского языка. Кроме таких хорошо известных алфавитов, как квадратное письмо Пагба-ламы (XIII в.), «ясное письмо» Зая-пандиты

Намхайжамца (XVII в.) и письменности, созданной Агваном Доржиевым (письменность Вагиндры, начало XX в.), монголы предпринимали и другие попытки создания графических знаков для передачи монгольской речи.

Например, в нашем распоряжении находятся два рукописных варианта азбуки, буквы которой похожи на тибетские литеры, но отличаются от них своеобразной округленной формой. Известны несколько рукописных и ксилографических надписей, сделанных на ней. Хотя все они написаны на тибетском языке, мы можем предположить, что это письмо было придумано именно в Монголии, так как сведений о существовании его в Тибете у нас нет. Кроме того, предположительно в XIX в. некий Агван-Осор создал своеобразное письмо, основываясь на различных письменностях монголов. Нам доступны три тетради небольшого размера, сшитые из остатков и обрывков бумаги для ксилографирования, куда он собственноручно переписал какой-то словарь редких слов и выражений. Этот человек, о котором нам ничего не известно, кроме имени, был образован, знал несколько языков. Он включил в свой словарь слова на санскрите, тибетском и монгольском языках. Последние написаны на придуманном им письме. Другой пример – алфавит, составленный монгольским религиозным деятелем рубежа XIX–XX вв. Агванпрэнлэем, или Лхашин-хубилганом. Этот алфавит основан на индийской письменности.

Мы не знаем всех подобных попыток, не знаем точного времени создания этих письменностей, памятники на них исчисляются единицами, они не стали частью литературной жизни Монголии и представляют интерес исключительно с точки зрения опыта создания монголами письменностей. Вместе с тем два вида письменности – соёмбо и квадратное горизонтальное письмо – получили широкое распространение в Северной Монголии в XVII–XVIII вв. Они были созданы высшим иерархом буддийской церкви Северной Монголии Ундур-гэгэном Дзанабадзаром.

Письменность соёмбо была окончательно составлена в 1686 г. В источниках рассказывается, что Ундур-гэгэн увидел буквы соёмбо в небесах, выйдя из состояния созерцания. Поэтому письмо получило название «Соёмбо-дзояди» («Самозародившийся свет»). В одном историческом трактате говорится: «Совершив в присутствии [Панчена] двенадцатидневный обряд поклонения божеству Нархаджидме, тринадцатого числа среднего зимнего месяца года железа-тигра (1650) он вышел на воздух. [Вдруг] в небесной дымке сами собой появились волшебные знаки». Монгольская традиция, таким образом, видимо, иносказательно свидетельствует о том, что идея создания этой письменности зародилась у Ундур-гэгэна еще в 1650 г., размышлениям о ней и ее форме были отданы тридцать лет и конечный вариант был выработан в 1686 г.

Создание письма соёмбо преследовало несколько целей.

Ундур-гэгэн стремился получить письмо, точно отображающее звуковой строй языка, свободное от омографии старомонгольского письма и способное корректно передавать буддийские тексты на санскрите и тибетском языке. Это был период, когда шла интенсивная работа по переводу на монгольский язык буддийских канонических сочинений. Потребность в точной передаче санскритских и тибетских слов была большой, а дополнительные знаки транслитерации *али-гали*, созданной Аюши-гуши (1587), не вполне удовлетворяли этим требованиям. Недаром в то же время было создано

и «ясное письмо» Зая-пандиты (1648), первоначально претендовавшее на роль всемонгольской письменности.

По задумке Ундур-гэгэна созданная им письменность должна была стать средством утверждения принципов независимости монгольского государства.

Идея создания нового письма была поддержана тибетскими почитаемыми ламами, в частности учителем Гэгэна Панчен-ламой Лобсан-Чойджиджалцаном, который, как указано в источниках, одобрил это начинание и предсказал, что в будущем это письмо послужит делу распространения буддизма в Монголии.

Письмо соёмбо имеет горизонтальную и вертикальную формы, причем вертикальные надписи встречаются довольно редко. Особенности этого письма заключаются, прежде всего, в порядке знаков алфавита и их отличии от монгольского алфавита на основе уйгурской письменности. Ундур-гэгэн в основу своего алфавита положил традиционные группы сочетаний согласных с семью гласными. Однако под влиянием санскрита он увеличил число гласных до 16, включив в них долгие гласные и дифтонги *av*, *ay* (в монгольском алфавите они рассматривались как закрытые слоги, то есть слоги со слогозавершающими согласными). Кроме того, по примеру санскритского и тибетского алфавитов, Дзанабадзар объединил начальные согласные в разряды. В санскрите разряды состоят из пяти согласных (*ka kha ga gha nga* и т.д.), в тибетском – из четырех (*ka kha ga nga* и т.д.). В соёмбо были созданы разряды из трех согласных (*ka ga nga* и т.д.). Таким образом, для обозначения тибетских и санскритских слов он ввел в число начальных знаков и знаки, не характерные для монгольского письма, например *nga*, который в монгольском письме никогда не бывает начальным, а также *nya* – знак, отсутствующий в монгольском алфавите. Безусловно, в некоторых случаях они употреблялись и в монгольских словах – например в некоторых текстах при передаче сочетания *ñ* и *i* был использован знак *nya* – *nyi-gu-ki* «прятать» – но такие случаи чрезвычайно редки.

Ундур-гэгэн также различает в монгольских словах *ča*, *ca* и *ja*, *dza*, которые на монгольском письме пишутся одинаково. Кроме того, он изменил состав слогозавершающих согласных. В монгольском письме они традиционно составляют 12 знаков (*ab ay eg ar as ad an ay am al ang av*). Исключив из них *ay*, *av* и объединив *ay* и *eg* в один знак, Дзанабадзар к оставшимся девяти слогозавершающим знакам прибавил *ak*, *aš*, *āng*. Последний знак входит в алфавит соёмбо, но его функции неясны. Текстов на соёмбо мало, и слов с этим знаком мне не встретилось. Вторую часть алфавита составляют знаки, используемые для передачи тибетских и санскритских слов.

До нашего времени дошло несколько рукописных и ксилографированных азбук на письме соёмбо. Помимо этого встречаются азбуки, написанные на двух видах письменности – соёмбо и монгольском письме. Известны пять видов ксилографов азбук, изданных отдельными книгами:

1. Ксилограф большого формата из Их-Хурэ (ок. 1686 г.), 2 л.
2. Ксилограф большого формата с тибетскими глоссами (место и время ксилографирования не установлены), 1 л.
3. Ксилограф малого формата (место и время ксилографирования не установлены), 4 л.

4. Ксилограф малого формата (место и время ксилографирования не установлены), 1 л.

5. Тибето-монгольский ксилограф-билингва малого формата (середина XX в.), 4 л.

Квадратное горизонтальное письмо, созданное Ундур-гэгэном, сходно с соёмбо и значительно отличается от знаменитого квадратного вертикального письма Пагба-ламы. Письмо Пагба-ламы в подражание собственно монгольскому письму является вертикальным, а его правописание далеко отстоит от правил монгольского письма.

Время создания квадратного горизонтального письма точно не установлено, однако, судя по некоторым сведениям, оно было разработано раньше, чем письменность соёмбо, возможно, в период размышлений Ундур-гэгэна над структурой и законами последней.

В традициях письменностей Индии, Тибета и Монголии существовали две формы письма – устав и скоропись. В Индии были отдельные алфавиты для санскрита: *ранджана* на основе устава и *нагари* на основе скорописи. В Тибете также были распространены устав и разнообразные виды скорописи, которые обозначают соответственно как уджин (тиб. *dbu can* ‘с верхом’) и умэ (тиб. *dbu med*, ‘без верха’). Видимо, именно этим объясняется создание Ундур-гэгэном двух письменностей – горизонтального квадратного письма в качестве скорописи и соёмбо в качестве устава.

В то же время правила письменности Ундур-гэгэна отличаются от принципов индийского и тибетского письма. Если последние распались на устав и скоропись после многих лет употребления, то Ундур-гэгэн изначально создал два совершенно разных по форме алфавита. Соёмбо по начертанию напоминает буквы индийского алфавита, а квадратное горизонтальное – тибетского письма.

Если на соёмбо известно немного сочинений, то на квадратном горизонтальном письме их совсем мало. В распоряжении ученых есть небольшое число ксилографов и рукописей, написанных квадратным горизонтальным письмом, на санскрите, на тибетском и монгольском языках. На квадратном горизонтальном письме существуют азбуки, небольшая биография, подорожные, словари, молитвы, заклинания, печати и пр., но большие произведения на нем неизвестны. Это объясняется, скорее всего, тем, что данная письменность была предназначена для написания документов, писем, заметок.

Наиболее многочисленную группу текстов на квадратном горизонтальном письме составляют азбуки. Известно пять различных ксилографических изданий (все по 1 л.):

1. Большого формата из Их-Хурэ (ок. 1686 г.).
2. Малого формата из Их-Хурэ (первая половина XVIII в.).
3. Большого формата из Пекина (1729 г.).
4. Малого формата из Пекина (ок. 1715 г.).
5. Среднего формата из Пекина (начало XVIII в.).

Пекинские ксилографы большого и среднего формата переиздавались много раз. Ксилографы из Их-Хурэ издавались, но не так часто. Рукописных азбук сохранилось довольно много.

В качестве примера старых монгольских азбук приведу перевод, пожалуй, наиболее популярной из них – «Монгольской азбуки из ста знаков» Юндундорджа, ксилографированную в монастыре Их-Хурэ в 1789 г.

#### 4. Монгольская азбука из ста знаков<sup>3</sup>

«Знаки, которые могут заканчиваться на слогозавершающий «твердый»  $\gamma$ , – *a o u na no nu ba bo bu qa qo qu ya yo yu ja jo ju ya yo yu ta to tu da do du ma mo mi ča čo ču ra ro ru sa so su la lu lu*. Это сорок два «твердых» знака. Знаки, которые могут заканчиваться на слогозавершающий «мягкий»  $g$ , – *e ö ü ne nö nü be bö bü ke kö kü ge gö gü je jö jü ye yö yü te tö tü de dö dü me mö mü če čö čü re rö rü se sö sü le lö lü*. Это сорок два «мягких» знака. *i ni bi ki gi ji yi ti di mi či ri si li* – это четырнадцать нейтральных знаков. Два знака *va, ve* – последние «твердый» и «мягкий» знаки. Начиная с *a, e* и заканчивая *va, ve* всего сто монгольских знаков. Семь знаков *a e i o u ö ü* по своей форме – начальные знаки.

При чтении книг, написании религиозных сутр и разных документов эти семь знаков используют только в начале слова и никогда – в середине или конце слова. Что касается конечного длинного «зубца» в 28 «мягких» знаках, то начиная с *ö ü, nö nü* конечный длинный «зубец» пишется в начале слова, а в середине или конце слова не пишется. Если к знаку *sa* сзади приписать две точки, получится *ša*. Если к знаку *ba* прибавить два «ушка», получится *pa*. Знак *ja* в начале слова пишется как  $\text{ᠵ}$ , а в середине и конце слова пишется как  $\text{ᠵᠡ}$ . Начиная с *a o u* и заканчивая *va, ve*, эти 43 «мужских» знака сочетаются с слогозавершающим «твердым»  $\gamma$ .

Если к этим 43 «твердым» знакам присоединяются 14 нейтральных знаков, то они сочетаются все равно со слогозавершающим «твердым»  $\gamma$ . «Твердый»  $\gamma$  в середине слова пишется с двумя «зубцами», в конце слова – с одним «зубцом»; если к этому одному «зубцу» прибавляется «откидной» знак, получается *q-a ᠰᠠ* и *γ-a ᠰᠡ*. В начале слова *qa* и *ya* пишутся таким образом:  $\text{ᠠ}$ ,  $\text{ᠡ}$ ; в середине слова – с тремя «зубцами»:  $\text{ᠠᠠᠠ}$ ,  $\text{ᠡᠡᠡ}$ ; в конце – с одним «зубцом» и «откидным» знаком:  $\text{ᠠᠡ}$ ,  $\text{ᠡᠡᠡ}$ . Два знака *ta* и *da* взаимозаменяемы. *Ta* в начале слова пишется таким образом:  $\text{ᠲ}$ , в середине и конце пишется как *da*:  $\text{ᠲᠠ}$ , *da* в начале слова пишется так же, как *ta*. 43 «мягких» знака, начиная с *e ö ü* и заканчивая *ve*, сочетаются со слогозавершающим «мягким»  $g$ .

Если к этим сорока трем «мягким» знакам присоединяются четырнадцать нейтральных знаков, они также сочетаются со слогозавершающим «мягким»  $g$ . Слогозавершающий «мягкий»  $g$ , соединяясь [с другими знаками], пишется в виде половины заглавного знака. Силлабы со слогозавершающими знаками следующие: *ai nai bai qai, an nan ban qan, ang nang bang qang, aγ naγ baγ qaγ, av nav bav qav, ar nar bar qar, ab nab bab qab, al nal bal qal, am nam bam qam, as nas bas qas, ad nad bad qad, ayin nayin bayin qayin*. Завершение «мягких» знаков на «мягкий»  $g$  таково: *eg neg beg keg, geg jег yег teg, deg meg čег reg seg leg*.

Завершение знаков на «твердый»  $\gamma$  и «мягкий»  $g$  здесь описано не полностью, но, если следовать правилам, применяемым к описанным выше знакам, это сделать легко. Пусть укрепятся лотосовые стопы высшего Ваджрадхара-ламы, собравшего всех бодхисаттв десяти стран света! Пусть все живые существа вместе с небесами обретут высшую святость немедленно и скорейшим образом! В благой день среднего весеннего месяца 54-го года Тэнгэрийн-Гэтгэгсэн (1789), в год земли-курицы, *эрдэни-сэцэн-далай-шандзодба* Дамчойравджа вырезал на досках монгольскую азбуку из ста знаков и поместил ее в [печатню] *сумбумов*. Мангалам [букв. «Благословляю»].»

<sup>3</sup> Термин *üsüg* (знак) обозначает силлабы или слогозавершающие согласные.

**Список литературы:**

1. *Кара, Д.* Книги монгольских кочевников / Д. Кара. – М., 1972.
  2. *Отгонбаатар, Р.* Образцы письменной традиции Северной Монголии: алфавиты, транскрипции, языки (конец XVI – начало XX в.) / Р. Отгонбаатар, А. Д. Цендина. – М., 2014.
  3. *Шагдарсүрэн, Ц.* Традиционные монгольские фонетические термины / Ц. Шагдарсүрэн // Исследования звуковых систем языков Сибири. – Новосибирск, 1984. – С. 193–194.
  4. *Ринчен, Б.* Монгол бичгийн хэлний зүй. Тэргүүн дэвтэр. Удиртгал = Грамматика монгольского письменного языка. Т. I. Введение / Б. Ринчен. – Улаанбаатар, 1964.
  5. *Шагдарсүрэн, Ц.* Монголчуудын үсэг бичгийн товчоон = История монгольской письменности / Ц. Шагдарсүрэн. – Улаанбаатар, 2001.
- 

**Spisok literatury:**

1. *Kara, D.* Knigi mongol'skih kочевников / D. Kara. – М., 1972.
2. *Otgonbaatar, R.* Obrazcy pis'mennoj tradicii Severnoj Mongolii: alfavit, transkripcii, jazyki (konec XVI – nachalo XX v.) / R. Otgonbaatar, A. D. Cendina. – М., 2014.
3. *Shagdarsurjen, C.* Tradicionnye mongol'skie foneticheskie terminy / C. Shagdarsurjen // Issledovanija zvukovyh sistem jazykov Sibiri. – Novosibirsk, 1984. – S. 193–194.
4. *Rinchen, B.* Mongol bichgijn hjelnij zyj. Tjergүүн djevtjer. Udirtgal = Grammatika mongol'skogo pis'mennogo jazyka. T. I. Vvedenie / B. Rinchen. – Ulaanbaatar, 1964.
5. *Shagdarsyrjen, C.* Mongolchuudyn үсгег бичгийн товчоон = Istorija mongol'skoj pis'mennosti / C. Shagdarsyrjen. – Ulaanbaatar, 2001.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ КОНЦА XVII – НАЧАЛА XVIII ВЕКА: АДРЕСАТ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS IN LATE 17TH, EARLY 18TH CENTURIES:  
ADDRESSEES AND LINGUOMETHODOLOGIC FOUNDATIONS

---

## **Власов С.В.**

Заведующий кафедрой французского языка  
Санкт-Петербургского государственного  
университета, доцент, кандидат  
филологических наук  
E-mail: [vir3@pochta.ru](mailto:vir3@pochta.ru)

## **Московкин Л.В.**

Профессор кафедры русского языка  
как иностранного и методики его преподавания  
Санкт-Петербургского государственного  
университета, доктор педагогических наук  
E-mail: [moskovkin@ropryal.ru](mailto:moskovkin@ropryal.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются учебники русского языка для иностранцев, опубликованные в конце XVII – начале XVIII вв.: учебники Г.В. Лудольфа, Э. Копиевича, В.Е. Адодурова, М. Шванвица, а также анонимная «Грамматика Французская и Русская...» 1730 г. Эти учебники отличаются друг от друга адресатом и лежащими в их основе лингвометодическими концепциями.

## **Vlasov S.V.**

Head of the French Language Department at the Saint Petersburg State University, Associate Professor, Candidate of science (Philology)  
E-mail: [vir3@pochta.ru](mailto:vir3@pochta.ru)

## **Moskovkin L.V.**

Professor at the Russian Language and Its Teaching Methods Department of the Saint Petersburg State University, Doctor of science (Education).  
E-mail: [moskovkin@ropryal.ru](mailto:moskovkin@ropryal.ru)

**Annotation.** The article examines Russian language textbooks for foreigners, published at the end of the 17th – beginning of the 18th centuries and written by H.W. Ludolf, E. Kopiewitz, V.E. Adodurov, M. Schwanwitz and anonymous “Grammaire Francoise et Russe...” (1730). These textbooks differ by their destination, instructional content, possible Russian language teaching techniques, addressee and their underlying linguomethodologic bases.

**Ключевые слова:** учебники, русский язык как иностранный, начальное обучение, XVIII век.

**Keywords:** textbooks, Russian as a foreign language, teaching beginners, 18th century.

---

Первыми из дошедших до нашего времени учебных материалов по русскому языку для иностранцев были рукописные словари и разговорники, которые использовались для обучения иностранных купцов обиходному русскому языку и языку торговли (Т. Шрове, Т. Фенне, Г. Невенбурга и др.). Методика изучения языка по этим пособиям была достаточно простой: слова, фразы и диалоги переписывались обучающимися, выучивались наизусть, а затем использовались в общении с носителями русского языка.

Развитие книгопечатания привело к созданию учебников русского языка для иностранцев, наиболее известным из которых был изданный в 1696 г. в Оксфорде учебник «Grammatica Russica» Генриха Вильгельма Лудольфа [16]. Этот учебник, написанный на латыни, хотя и был составлен для взрослых – купцов, путешественников и миссионеров, – в дальнейшем использовался и для обучения детей иностранцев<sup>1</sup>. Он содержал предисловие, алфавит, шесть грамматических глав, шесть тематических диалогов, латинско-русско-немецкий тематический словарь и страноведческий очерк. Учебник был составлен по образцу учебников других иностранных языков и отчасти славянской грамматики Мелетия Смотрицкого. Он послужил образцом для последующих учебников русского языка для иностранцев. Такие его разделы, как описание частей речи и тематические диалоги, соответствовали структурному делению начального курса русского языка для иностранцев и в дальнейшем повторялись в других учебниках, написанных в XVIII в.

О распространенности в XVIII в. учебника Лудольфа свидетельствует то, что в 1740-е гг. его переводили с латыни (с некоторыми интересными дополнениями) на французский язык [6<sup>2</sup>], который постепенно становился языком общения образованных европейцев.

Методика обучения по этому учебнику была уже намного сложнее, чем по словарям и разговорникам, – она предполагала не только заучивание и воспроизведение языкового и текстового материала, но также составление собственных предложений и текстов.

Интерес представляет фрагмент учебника Лудольфа, в котором приводятся замечания о различиях русского и церковнославянского языков: о полногласии/неполногласии и других фонетических различиях, об особенностях образования грамматических форм в этих языках, о лексических различиях [2, с. 116]. Этот фрагмент можно рассматривать как первую попытку автора учебника русского языка показать стилистические различия русской речи. Лудольф, изучавший русский язык не только по книгам, но и в ходе

---

<sup>1</sup> До учебника Лудольфа были изданы только два небольших букваря для иностранцев: «Alfabetum Rutenorum» (Stockholm, 1630–1640-е гг.) и букварь Георгия Давида «Exemplar Characteris Moscovitico-Ruthenici Duplicis Biblici et Usualis. Cum licentia Superiorum» (Nissae, 1690).

<sup>2</sup> Выражаем благодарность С.С. Волкову, который обратил наше внимание на этот ценный документ, до сих пор остававшийся вне поля зрения историков русского языка, и предложил нам провести его совместное исследование.

непосредственного общения с носителями русского языка, представил в своей грамматике современный ему разговорный русский язык. Кроме того, в предисловии автор указал на то, что образованные русские люди пользуются еще и церковнославянским языком: «Для русских же знание славянского языка необходимо потому, что не только Св. Библия и остальные книги, по которым совершается богослужение, существуют только на славянском языке, но невозможно ни писать, ни рассуждать по каким-нибудь вопросам науки и образования, не пользуясь славянским языком. Поэтому чем более ученым кто-нибудь хочет казаться, тем больше примешивает он славянских выражений к своей речи или в своих писаниях, хотя некоторые и посмеиваются над теми, кто злоупотребляет славянским языком в обычной речи» [2, с. 113].

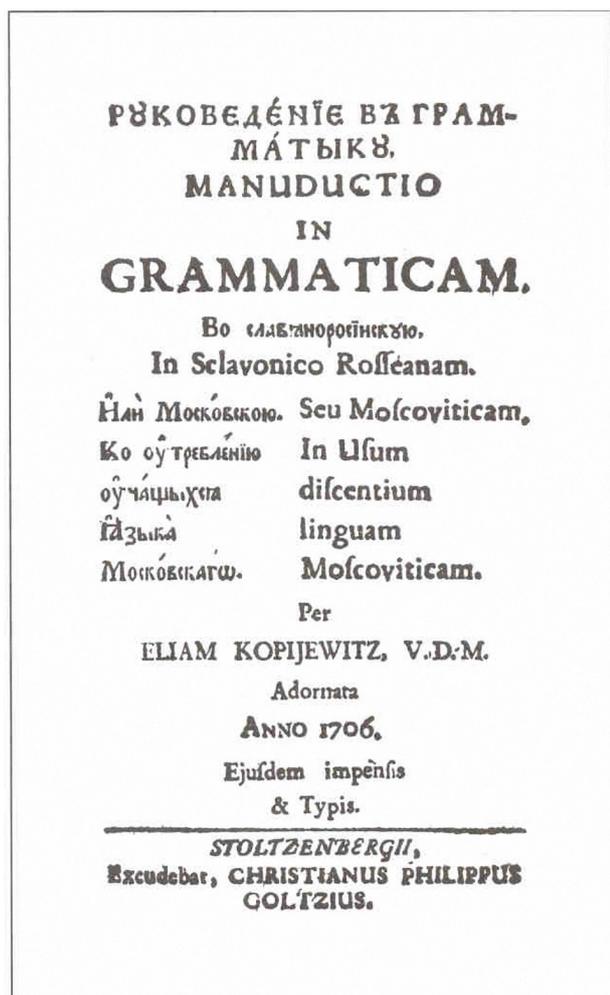
Таким образом, Лудольф указывал, что в русской разговорной речи конца XVII в. использовался церковнославянский язык. Он присутствовал в речи и письменных текстах образованных и желающих казаться образованными людей, причем последние не говорили на церковнославянском языке, а «примешивали славянские выражения к своей речи»<sup>3</sup>. Наличие двух разновидностей устного общения – обиходного, народного (просторечия) и славянизированного (речи образованных людей) – зафиксировано в конце XVI в. в русско-английском словаре и русской грамматике Марка Ридлея, который приводил дублетные слова и формы «сей» и «этот», «у него» и «у него» и некоторые другие, хотя и не указывал на особенности их употребления [9].

Славянизированным русским языком владели справщики Московского печатного двора Евфимий Чудовский, Карион Истомина, Федор Поликарпов и другие. Ему обучали в Заиконоспасских школах, в дальнейшем преобразованных в Славяно-греко-латинскую академию. Он также получил отражение в целом ряде письменных памятников, в частности, в текстах выпускника Славяно-греко-латинской академии, академического переводчика И.С. Горлицкого (Горлецкого) [6]. Его особенности в основных чертах описаны М.В. Ломоносовым в «Предисловии о пользе книг церковных в российском языке» [3].

Славянизированный язык получил отражение во втором печатном учебнике русского языка для иностранцев – книге Элиаса Копиевича «Руководение в грамматику во Славяно-русскую или Московскую», которая была издана в Пруссии в 1706 г. [15]. В отличие от учебника Лудольфа, в котором в основном было представлено московское просторечие, предметом обучения в грамматике Копиевича является язык образованных русских людей. В ней так много церковнославянизмов, что Б.А. Успенский отказался признать в ней грамматику русского языка и не включил ее в свой обзор доломоносовских грамматик русского языка [7].

В учебнике Копиевича, как и в учебнике Лудольфа, имеется тематический русско-латинско-немецкий словарь, русский алфавит, грамматический очерк и диалоги. Такая преимущество не случайна: известно, что Копиевич в период создания своего учебника состоял в переписке с Лудольфом и, возможно, советовался с ним [18, с. 217; 17, с. 72–73].

<sup>3</sup> Это явление существует и в наше время, только вместо церковнославянского языка некоторые наши соотечественники, стремящиеся казаться образованными, «примешивают к своей речи» английские слова и выражения.



**Рис. 1. Титульный лист издания «Руководение в грамматику во Славянороссийскую или Московскую» Копиевича, 1706 г. [15].**

Причина неизвестности учебника Копиевича в России состоит, вероятно, именно в том, что он предполагал обучать детей иностранцев высокому стилю русского языка, что противоречило набравшей силу тенденции к уходу от церковнославянских низмов в повседневном общении, которую активно поддерживали Петр I и его окружение [2, с. 12].

Центром стандартизации нового русского языка стала основанная в 1725 г. императорская Академия наук, в которой с самого начала ее существования была сформирована группа лингвистов, занимавшихся составлением грамматик и словарей разных языков. Создавая грамматики русского языка, эти лингвисты во многом опирались на сравнительную грамматику русского и церковнославянского языков главного переводчика Академии наук И.В. Паузе «Anweisung zur Erlehnung der Slavonisch-Russische Sprache zum Nutzen sonderlich der teutschen Nation aufgesetzt»<sup>4</sup>, в которой последовательно разграничивались слова и формы обоих языков, причем намного более системно и полно, чем в учебнике Лудольфа.

В 1730–1731 гг. в Академии наук были созданы три учебника русского языка для иностранцев, в которых был представлен в основном обиходный русский язык.

Слова церковнославянского языка, если и включаются в них, то только для иллюстрации написания сокращенных слов под титлами. В грамматических правилах, парадигмах, примерах, диалогах таких слов практически нет.

Л. Дюрович назвал все доломоновские грамматики русского языка как иностранного, написанные в Академии наук, «грамматиками академической гимназии» (ГАГ), полагая, что все они создавались как школьные учебники [12]. Это не совсем так. Первая из них – анонимная «Грамматика Французская и Руская нынешняго языка сообщена съ малымъ Леѣикомъ ради удобства сообщества» [13] – была написана не для французских учащихся академической гимназии, которых в гимназии и не было, а для взрослых

<sup>4</sup> Черновая рукопись грамматики Паузе хранится в Библиотеке Российской академии наук в Санкт-Петербурге (шифр Q 192/1).

французов, главным образом коммерсантов. На это указывает и ее французское название, и то, что она была издана за счет частного лица – французского виноторговца Имберта [1]. Конечно, по ней можно было обучать и детей, что, наверно, и делалось, когда не было других учебников.

По структуре и содержанию эта грамматика никак не напоминает школьный учебник того времени, который предполагал последовательное изучение грамматической системы русского языка. Напротив, она была построена как французско-русский разговорник, в котором русский языковой материал переводится на французский язык или комментируется по-французски. Разработанная по образцу практических грамматик иностранных языков, получивших распространение в Европе в XVII в., «Грамматика Французская и Руская...» предлагала оригинальную методическую классификацию русских букв, взаимосвязанное обучение морфологии и синтаксису, а также лексике и грамматике. В ней был представлен лексико-грамматический материал обиходного русского языка, выделены трудности овладения русской лексикой. Хотя по существовавшей в те годы традиции в «Грамматике» не представлены грамматические упражнения, ее автор вводит образцы и предлагает слова для самостоятельных упражнений в формообразовании существительных и глаголов.

Больше похож на школьный учебник того времени «Anfangs-Gründe der Russischen Sprache» – краткий очерк русской грамматики, составленный В.Е. Адодуровым на немецком языке и опубликованный в качестве приложения к немецко-латинско-русскому словарю [10]. Небольшой по объему, он включает описание правил чтения и основных категорий русской грамматики. Вероятно, именно по нему изучали русский язык нерусские ученики академической гимназии – носители немецкого языка. В дальнейшем на основе этого грамматического очерка В.Е. Адодуров написал пространную грамматику русского языка [10], которая в переводе на шведский язык частично вошла в учебник русского языка М. Гренинга [14].

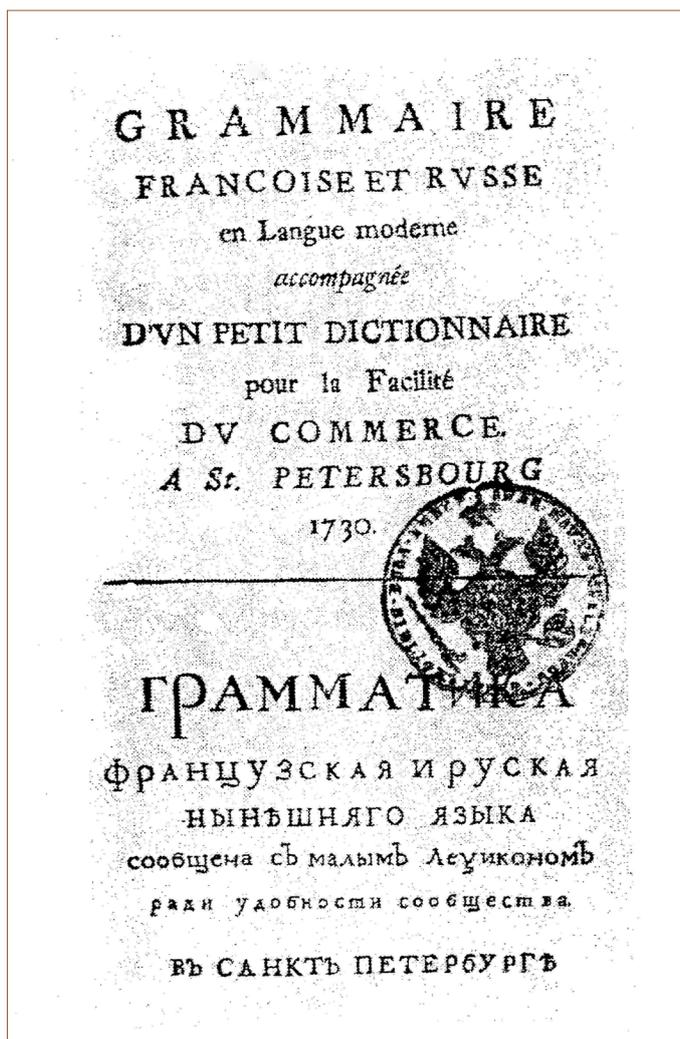


Рис. 2. Титульный лист «Грамматики» 1730 г. [13].

Последний из академических учебников русского языка 1730–1731 гг. – «Compendium Grammaticae Russicae» Мартына Шванвица (1731), дошедший до нашего времени лишь в рукописном и весьма неполном виде. В 2002 г. он был опубликован Г. Кайпертом и А. Гутерер [11]. По этому учебнику русский язык действительно преподавался сначала в Санкт-Петербургской академической гимназии, а затем и в Сухопутном шляхетном кадетском корпусе. Шванвиц, известный как переводчик, учитель немецкого языка и автор первой в России печатной немецкой грамматики, преподавал также русский язык учащимся-немцам и в 1734 г. стал первым профессором русского языка в кадетском корпусе. Его учебник отличается от грамматики Адодурова большей подробностью, вниманием к деталям, в нем больше исключений из правил. Он также предназначен для обучения иностранцев обиходному русскому языку.

Отражение в первых учебниках русского языка для иностранцев не славянизированного языка образованных русских людей, а обиходного русского языка соответствовало общей установке академических лингвистов, прежде всего В.Е. Адодурова и В.К. Третьяковского. Негативное отношение раннего Третьяковского к церковнославянизмам ясно выражено в предисловии к его переводу романа Поля Тальмана «Voyage de l'île d'amour / Езда в остров любви» (1663, пер. 1730). Оба эти автора имели отношение и к реформе русской орфографии 1733 г.

Третьяковский, выступивший инициатором учреждения в 1735 г. Российского собрания (специальной комиссии, которая должна была заниматься «исправлением русского языка в случающихся переводах») по образцу Французской Академии, называл в качестве главных целей этой комиссии создание академических грамматики, риторики и словаря русского языка. Как показывает история Академии наук, все три задачи в XVIII в. были последовательно выполнены.

В середине XVIII в. была опубликована «Российская грамматика» М.В. Ломоносова [4], на основе которой были созданы учебники для французов, немцев, поляков, греков. В ней получила отражение иная позиция. Ломоносов, как это следует из его «Предисловия о пользе книг церковных в российском языке», не принимал идею «русского языка без церковнославянизмов», считая все его разновидности его органичными частями. Грамматика Ломоносова, несмотря на все достоинства, была во многом консервативной и отчасти даже искусственной (особенно это видно в разделе, посвященном описанию глагола), и этот консерватизм отразился на последующих учебниках русского языка для иностранцев. Борьба между сторонниками славянизированного и обиходного вариантов русского языка в конце XVIII в. вновь становится актуальной.

Таким образом, в конце XVII – начале XVIII вв. был создан ряд учебников русского языка для иностранцев (детей и взрослых), включавших стилистически неоднородный языковой материал и отражавших разные методические концепции.

#### **Список литературы:**

1. Власов, С. В. Некоторые новые соображения по поводу истории создания «Грамматики французской и русской...» 1730 года / С. В. Власов, Л. В. Московкин // Вестник СПбГУ. Серия 9. – 2013. – № 3. – С. 125–137.

2. *Ларин, Б. А.* Русская грамматика Лудольфа (Оксфорд, 1696) / переизд., пер., вступ. статья и прим. Б. А. Ларина. – Л. : Ленингр. науч.-исслед. ин-т языкознания, 1937.
3. *Ломоносов, М. В.* Предисловие о пользе книг церковных в российском языке / М. В. Ломоносов // Собрание разных сочинений в стихах и прозе г. коллежского советника и профессора Михайла Ломоносова. В 2 т. Т. 1. – 2-е изд. с прибав. – М. : Печ. при Имп. Московском университете, 1757. – С. 3–10.
4. *Ломоносов, М. В.* Российская грамматика Михайла Ломоносова / М. В. Ломоносов. – СПб. : Печ. при Имп. Акад. наук, 1755.
5. *Смирнова, А. С.* Академический переводчик Иван Семенович Горлецкий / А. С. Смирнова // Филологическое наследие М. В. Ломоносова : коллективная монография / отв. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. – СПб. : Нестор-История, 2013. – С. 235–252.
6. *Grammaire Slavone* // СПФ АРАН. Разряд I, опись 96, № 135.
7. *Успенский, Б. А.* Доломоносовские грамматики русского языка (итоги и перспективы) / Б. А. Успенский // Доломоносовский период русского литературного языка = The Pre-Lomonosov period of the Russian literary language : материалы конференции на Фагерудде, 20–25 мая 1989 г. / edit. A. Sjöberg, L. Āurovič and U. Birgegård. – Stockholm, 1992. – (Slavica Suecana. Series B –Studies. Vol. 1). P. 63–169.
8. *Успенский, Б. А.* Первая русская грамматика на родном языке : доломоносовский период отечественной русистики / Б. А. Успенский. – М. : Наука, 1975.
9. *A Dictionarie of the Vulgar Russe Tongue* / attributed to Mark Ridley; edited from the late-sixteenth-century manuscripts and with an introduction by Gerald Stone. – Köln, Weimar, Wien, 1996. – (Bausteine für Slavischen Philologie und Kulturgeschichte. Reihe B: Editionen. Neue Folge. Band 8).
10. [*Adodurov, V. E.*] Anfangs-Gründe der Russischen Sprache. Немецко-латинский и русский Лексиконъ купно съ первыми началами рускаго языка къ общей пользѣ при Императорской Академіи наукъ печатію изданъ / V. Adodurov. – СПб., 1731.
11. *Compendium Grammaticae Russicae* (1731). Die erste Akademie-Grammatik der russischen Sprache / hrsg. von Helmut Keipert in Verbindung mit Andrea Huterer. – München, 2002. – (Bayerische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse. Abhandlungen Neu Folge. Heft 121)
12. *Āurovič, L.* Грамматика академической гимназии / L. Āurovič // Доломоносовский период русского литературного языка = The Pre-Lomonosov period of the Russian literary language : материалы конференции на Фагерудде, 20–25 мая 1989 г. / edit. A. Sjöberg, L. Āurovič and U. Birgegård. – Stockholm, 1992. – (Slavica Suecana. Series B –Studies. Vol. 1). P. 171–211.
13. *Grammaire Françoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce* = Грамматика Французская и Руская нынешняго языка сообщена съ малымъ Леџикономъ ради удобства сообщества. – СПб., 1730.
14. *Groening, M.* Российская грамматика = Thet är Grammatica Russica, eller Grundelig Handledning til Ryska Språket / M. Groening. – Stockholm, 1750.

15. *Kopiewitz, E.* Manuctio in grammaticam in Sclavonico Rosseanam seu Moscoviticam = Руководение в грамматику во Славянороссийскую или Московскую / E. Kopiewitz. – Stolzenbergi, 1706.
  16. *Ludolf, H. W.* Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuctionem quandam ad Grammaticam Slavonicam / Henrici Wilhelmi Ludolfi. – Oxonii, 1696.
  17. *Tetzner, J. H.* Ludolf und Russland / J. H. Tetzner. –Berlin, 1955. – (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik; № 6).
  18. *Winter, E.* Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert / E. Winter. – Berlin, 1953. – (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik ; № 2).
- 

**Spisok literatury:**

1. *Vlasov, S. V.* Nekotorye novye soobrazheniia po povodu istorii sozdaniia «Grammatiki frantsuzskoï i ruskoï...» 1730 goda / S. V. Vlasov, L. V. Moskovkin // Vestnik SPbGU. Serii 9. – 2013. – № 3. – S. 125–137.
2. *Larin, B. A.* Russkaia grammatika Ludol'fa (Oksford, 1696) / pereizd., per., vstup. stat'ia i prim. B. A. Larina. – L. : Leningr. nauch.-issled. in-t iazykoznaniiia, 1937.
3. *Lomonosov, M. V.* Predislovie o pol'ze knig tserkovnykh v rossiiskom iazyke / M. V. Lomonosov // Sobranie raznykh sochinenii v stikhakh i proze g. kollezhskago sovetnika i professora Mikhaïla Lomonosova. V 2 t. T. 1. – 2-e izd. s pribav. – M. : Pech. pri Imp. Moskovskom universitete, 1757. – S. 3–10.
4. *Lomonosov, M. V.* Rossiiskaia grammatika Mikhaïla Lomonosova / M. V. Lomonosov. – SPb. : Pech. pri Imp. Akad. nauk, 1755.
5. *Smirnova, A. S.* Akademicheskii perevodchik Ivan Semenovich Gorletskii / A. S. Smirnova // Filologicheskoe nasledie M. V. Lomonosova : kollektivnaia monografiia / otv. red. P. E. Bukharkin, S. S. Volkov, E. M. Matveev. – SPb. : Nestor-Istoriia, 2013. – S. 235–252.
6. *Grammaire Sclavone* // SPF ARAN. Razriad I, opis' 96, № 135.
7. *Uspenskiï, B. A.* Dolomonosovskie grammatiki russkogo iazyka (itogi i perspektivy) / B. A. Uspenskiï // Dolomonosovskii period russkogo literaturnogo iazyka = The Pre-Lomonosov period of the Russian literary language : materialy konferentsii na Fagerudde, 20–25 maia 1989 g. / edit. A. Sjöberg, L. Ďurovič and U. Birgegård. – Stockholm, 1992. – (Slavica Suecana. Series B –Studies. Vol. 1). P. 63–169.
8. *Uspenskiï, B. A.* Pervaia russkaia grammatika na rodnom iazyke : dolomonosovskii period otechestvennoï rusistiki / B. A. Uspenskiï. – M. : Nauka, 1975.
9. *A Dictionarie of the Vulgar Russe Tongue* / attributed to Mark Ridley; edited from the late-sixteenth-century manuscripts and with an introduction by Gerald Stone. – Köln, Weimar, Wien, 1996. – (Bausteine für Slavischen Philologie und Kulturgeschichte. Reihe B: Editionen. Neue Folge. Band 8).
10. [*Adodurov, V. E.*] Anfangs-Gründe der Russischen Sprache. Nemetsko-latinskiï i ruskiï Leksikon" kupno s" pervymi nachalami ruskago iazyka k" obshcheï

- pol'zъ pri Imperatorskoï Akademii nauk" pechatiiu izdan" / V. Adodurov. – SPb., 1731.
11. Compendium Grammaticae Russicae (1731). Die erste Akademie-Grammatik der russischen Sprache / hrsg. von Helmut Keipert in Verbindung mit Andrea Huterer. – München, 2002. – (Bayerische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse. Abhandlungen Neu Folge. Heft 121)
  12. *Đurovič, L.* Grammatika akademicheskoï gimnazii / L. Đurovič // Dolomonosovskiï period russkogo literaturnogo iazyka = The Pre-Lomonosov period of the Russian literary language : materialy konferentsii na Fagerudde, 20–25 maia 1989 g. / edit. A. Sjöberg, L. Đurovič and U. Birgegård. – Stockholm, 1992. – (Slavica Suecana. Series B –Studies. Vol. 1). P. 171–211.
  13. Grammaire Françoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce = Grammatika Frantsuzskaia i Ruskaia nyneshniago iazyka soobshchena s" malym" Ležikonom" radi udobnosti soobshchestva. – SPb., 1730.
  14. *Groening, M.* Rossiškaia grammatika = Thet är Grammatica Russica, eller Grundelig Handledning til Ryska Språket / M. Groening. – Stockholm, 1750.
  15. *Kopiewitz, E.* Manuductio in grammaticam in Sclavonico Rosseanam seu Moscoviticam = Rukovedenie v grammatyku vo Slavianorossiiskuiu ili Moskovskuiu / E. Kopiewitz. – Stolzenbergi, 1706.
  16. *Ludolf, H. W.* Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuductionem quandam ad Grammaticam Slavonicam / Henrici Wilhelmi Ludolfi. – Oxonii, 1696.
  17. *Tetzner, J. H.* Ludolf und Russland / J. H. Tetzner. –Berlin, 1955. – (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik; № 6).
  18. *Winter, E.* Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert / E. Winter. – Berlin, 1953. – (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik ; № 2).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# ГЕНЕЗИС УЧЕБНОЙ КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

THE CHILDREN'S TEXTBOOK GENESIS IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN THOUGHT AND  
EDUCATIONAL PRACTICE OF THE MID-19TH – EARLY 20TH CENTURIES

---

## **Репина Н.И.**

Доцент кафедры возрастной педагогики и психологии дошкольного и начального образования факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (филиал) ФГАОУ ВПО «РГППУ», кандидат педагогических наук

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

**Аннотация.** В статье определена роль прогрессивных деятелей педагогики и методистов А.Г. Ободовского и Н.Ф. Бунакова в разработке содержания учебной литературы для детей, включающего как знания о природе, обществе, так и совершенно инновационное – знания о способах совместной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная книга для детей, периодизация, альманах, сборник, авторская книга.

## **Repina N.I.**

Associate Professor at the Department of Age Pedagogics and Psychology of Preschool and Primary Education of the Psycho-Pedagogical Education Faculty of the Nizhni Tagil State Socio-Pedagogical Academy of the Russian State Professional Pedagogical University, Candidate of science (Education).

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

**Annotation.** The article defines the role of the progressive leaders of pedagogics and methodologists – N.F. Bunakov, V.I. Vodovozov, A.Y. Gerd, A.G. Obodovsky in developing the content of textbooks for children, which included knowledge of nature and society, as well as innovative knowledge about teamwork and collaboration.

**Keywords:** genesis of textbooks for children, periodization, anthology collection, «the author's book».

Современная ситуация в российском образовании характеризуется наличием широкого спектра педагогических проблем, требующих конструктивного, научно обоснованного решения. К одной из таких общепедагогических проблем можно отнести проблему функционально-статусного изменения учебной книги. В настоящее время стремительное развитие информационной среды делает учителя менее значимым в качестве источника передачи знаний и положительного социального опыта. Противоречивы и прогнозы касательно перспектив развития учебной книги для детей как источника познания окружающего мира, культуры, места учебной книги в системе средств обучения в условиях информационного общества и ее роли в формировании эмоционально-ценностных отношений личности, практических умений и навыков.

По отношению к общей системе образования учебная книга может рассматриваться как механизм, обеспечивающий определенную связь между главными элементами этой системы: взаимодействием педагогов и учащихся; совокупной системой ценностей; особой категорией людей, которые осуществляют на профессиональном уровне воспроизводство историко-педагогического опыта в текстах учебной книги, обеспечивающее ее функционирование в обществе; средствами тиражирования и коммуникации, позволяющими накапливать и транслировать ценности, включать их в систему отношений взрослых и детей; институтами и механизмами цензуры (оценки), распределения и воспроизводства учебной книги. Учебные издания не всегда отражают современное состояние науки и культуры, достижения в области педагогики и психологии.

Проведенный в рамках теории текста сравнительный анализ учебных книг по различным предметам школьного курса, показал, что большинство из них основывается на оперативном представлении учебно-научной информации. В каждом учебнике по той или иной дисциплине представлен массив учебно-научных текстов, нередко разработанных без учета богатейшего опыта создания аналогичных изданий в истории российского и зарубежного образования [7, с. 14].

Общественный резонанс вызывают учебные книги, помогающие ребенку систематизировать знания, составить достоверную картину наиболее важных событий, инициирующие аналитическую деятельность учащихся, побуждая их к творческой дискуссии, критической оценке изучаемого материала. Часто от учащихся и их родителей мы слышим, что тексты современных учебников по истории, физике, биологии, другим предметам очень сложны, объемны, далеко не всегда оказываются понятными. В специальной литературе такие ситуации обозначают терминами «трудность восприятия», «утрата интереса» и «читабельность» текста, которые зависят от избыточной информативности, стиля изложения. С этой точки зрения роль учителя возрастает: мы должны учить детей читать, работать со словарями, «сжимать» текст, составлять схемы, планы, пересказывать разными способами, интерпретировать.

Осмыслить и обобщить опыт создания учебных книг для детей позволяет исследование генезиса, становления и трансформации учебной книги в истории педагогики и образования, особенно в середине XIX – начале XX в. Выявление основных тенденций

и закономерностей развития учебной литературы для детей в указанный период было тесно связано с развитием педагогической теории, в основе которой лежали труды отечественных педагогов того времени – Н.И. Пирогова, П.Г. Редкина, В.Я. Стоюнина, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.М. Ястребцова и др.

В истории отечественного просвещения 1860-е гг. явились временем расцвета педагогической мысли, формирования русской национальной педагогики, «новой русской культурной традиции» как синтеза отечественной культуры и достижений западной цивилизации. Управление школами по «Уставу гимназий и прогимназий» (1864 г.) приобрело децентрализованный характер, возросла роль педагогических советов. Школьная реформа 1860-х гг. открывала широкий простор для общественной и частной деятельности в образовании, для педагогической самостоятельности школ и развития педагогики.

Будущее отечественной педагогики было также связано с ростом значимости педагогического образования, утверждением школы как общественного института. Важными с этой точки зрения были научно-педагогические исследования Николая Ивановича Пирогова (1810–1881), выдающегося ученого-хирурга, деятеля народного образования. Н.И. Пирогов не только разработал положения о целях, содержании и методах школьного обучения, но и сделал попытку охарактеризовать их роль в издаваемой учебной литературе.

Большое значение имеет разработанная Н.И. Пироговым структура образовательного процесса, которая включала ряд теоретических положений, в частности о «взаимосвязи преподавания с теоретическими основами, с научной сущностью сообщаемой науки». Это позволило исследователю выделить два взаимосвязанных процесса: процесс формирования знания и процесс формирования содержания образования. Затем Пирогов выявил условия «образовательной силы каждой науки, ее воздействия на ученика и на усвоение им истинного знания» [9, с. 454]. Такими условиями стали ученическое сообщество, взаимопонимание ребенка и взрослого, проникновение в духовный мир ребенка.

Значительным вкладом в разработку и развитие российской учебной литературы стали предреформенные труды педагога, автора учебников по педагогике А.Г. Ободовского (1796–1852), а также доктора медицины, философа и педагога И.М. Ястребцова (1797–1869/1870).

Еще в 30-е гг. XIX в. были напечатаны «Руководство к педагогике или науке воспитания» (1835) и «Руководство к дидактике или науке преподавания» (1837) А.Г. Ободовского, в которых излагались основы педагогической теории с опорой на разработки Августа-Германа Нимейера (1751–1828). Выделив в исследовании педагогики, или «науки воспитания», такие элементы, как «естественный ход развития ребенка», «саморазвитие», «воспитание в пространном смысле», «воспитание в тесном смысле», А.Г. Ободовский связал эти элементы между собой, что позволило ему установить тесную связь между процессами саморазвития, обучения и воспитания. Одним из первых в России А.Г. Ободовский писал об организации совместной деятельности воспитателя и воспитуемого, приближенной к естественной, природной деятельности ребенка. О подобном взаимодействии

свидетельствует появление в работах А.Г. Ободовского таких педагогических категорий, как «воспитание в пространном смысле», «воспитание в тесном смысле», «совместная деятельность», «самостоятельная деятельность учащихся». Организации совместной деятельности А.Г. Ободовский придавал большое значение, поскольку, по его словам, «веселое расположение духа, питаемое со стороны воспитателя радушием, доброжелательством, кротким обращением, занимательною беседою и невинными играми, открывает душу ребенка всем добрым впечатлениям» [6, с. 7]. Во второй книге – «Руководство к дидактике или науке преподавания» – А.Г. Ободовский связал процесс обучения с общими законами и правилами преподавания, организационную основу которого составляет «содействие», «укрепление способностей», «приближение питомца к идеалу возможного совершенства», «самообразование» [6].

Исходные теоретические положения А.Г. Ободовского стали частью терминологического аппарата дидактики, послужили базой для создания общей дидактической системы обучения, нашедшей отражение в пореформенной учебно-педагогической литературе, в практике обучения и воспитания, где уже применялись элементы совместной деятельности учителя и учащихся.

Сходные с А.Г. Ободовским идеи высказал И.М. Ястребцов. Его работы «Об умственном воспитании детского возраста» (1831), «О системе наук, приличных в наше время детям...» (1833) оказались значительным вкладом в развитие российской педагогической теории. Взяв в качестве предмета исследования умственное воспитание, И.М. Ястребцов установил определенную взаимосвязь данного направления с нравственным воспитанием, а также с содержанием общего образования. Признавая, что эти направления представляют «полный круг воспитания человеческого», И.М. Ястребцов подчеркивал необходимость создать систему обучения, включающую *«сведения только совместные с организацией учащегося.., только совместные с возможным пожертвованием времени учащегося.., только наиболее полезные.., только отвечающие способностям учащегося»* [10, с. 232-234].

Расширение сети учебных заведений, совершенствование методики преподавания, становление педагогической теории, методологического, гуманитарного знания выступили условиями развития учебной книги в новых социокультурных и образовательных контекстах.

Деятели педагогики и методисты 60–90-х гг. XIX в. при создании учебных пособий в пореформенной России использовали наработки 1830-х гг. Так, Н.Ф. Бунаков (1837–1904) – видный педагог начальной школы, теоретик и методист русского языка – внес существенный вклад в разработку более совершенных приемов и способов организации процесса обучения. Аналитико-синтетический метод обучения, метод эвристической беседы, уроки объяснительного чтения, разнообразные виды самостоятельной работы как основы «самодеятельности», организации самостоятельного труда нашли отражение в его работах: «Азбука и уроки чтения» (1871), «В школе и дома» (1875), книги для чтения «Книжка-первинка» (1881), хрестоматии «В школе и дома» (1876).

Н.Ф. Бунаков продолжал традицию, заложенную А.Г. Ободовским, И.М. Ястребцовым, К.Д. Ушинским, в создании учебных книг для детей. Книги для чтения, хрестоматии,

методические пособия для учителей стали основой методической системы разработки учебника, в которой отразились как статический (синхронный), так и исторический (диахронный) характер его генезиса. Статический аспект – это тот фактический материал, который был необходим для обучения детей определенному предмету. Сохраняя некоторую энциклопедичность, «объемность» изучаемого материала, учебные книги были сосредоточены, главным образом, на сообщении информации из различных областей знания (естественные науки, география, история, литература и др.). Значительное место в учебных книгах для детей занимали рассказы, пословицы, загадки, сказки. Тем не менее не во всех учебных книгах были представлены вопросы и задания, образцы выполнения упражнений, материалы для контроля.

Для объяснения фактического материала необходимо было обратиться к историческому опыту в поисках возможности систематизации знаний, обобщения педагогического опыта, дидактических и методических приемов. С этой целью авторы учебников обращались к истории, показывающей ход изменений в содержании образования, условиях и способах обучения и воспитания.

Среди учебников такого направления особое место занимают «Опыт исторической грамматики русского языка для средних учебных заведений» (1858) Ф.И. Буслаева, в котором освещены в исторической ретроспективе различные стороны грамматического строя русского языка, и «Родное слово» (1864, 1870) К.Д. Ушинского, где при изложении учебного материала раскрываются закономерности развития грамматики русского языка.

Диахронический аспект составил нашел отражение в первом концентрическом учебнике русской грамматики, созданном Н.Ф. Бунаковым. В работе «Как я стал и как перестал быть «учителем учителей»» (1905 г.) автор излагает свое видение алгоритма создания учебных книг для детей на основе соединения экспериментальной психологии, дидактики и методики, позволяющих изучать не мертвую шаблонную грамматику и условную орфографию, а сочетать чтение и живые словесные упражнения с содержательными беседами наглядного характера, обогащающими детей народа реальными знаниями и умениями пользоваться книгой [4, с. 44]. Задача, поставленная Н.Ф. Бунаковым самому себе, состояла в разработке содержания воспитывающего обучения как основы развития личностных, индивидуальных наклонностей ребенка: поскольку «школа должна готовить ребенка для труда самостоятельного, для жизни не на помочах, поэтому в учении она должна проводить постоянно начало самостоятельности, начало самостоятельности» [1, с. 48].

На рубеже XIX–XX вв. происходит интенсивный процесс дифференциации и одновременно интеграции педагогической науки. В процессе дифференциации педагогического знания педагогическая теория служила основой для осмысления проблем, связанных с конкретными исследованиями процессов воспитания и обучения, с особенностями способностей и возраста обучаемых и т.д. Интеграция сводилась к стремлению ученых и практиков установить обусловленность изменений теории и практики отечественного образования и роли учебника, ликвидации диспропорции эклектичности и научности, репродуктивности и творческого развития ребенка.

**Список литературы:**

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX–начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. *Белинский, В. Г.* О детских книгах / В. Г. Белинский // Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 64–101.
3. *Булкин, А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна : Феникс+, 2001. – 208 с.
4. *Бунаков, Н. Ф.* Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» / Н. Ф. Бунаков. – СПб., 1905. – 159 с.
5. *Каптерев, П. Ф.* Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. – М., 1913.
6. *Ободовский, А. Г.* Руководство к педагогике, или науке воспитания / А. Г. Ободовский. – СПб., 1835. – 234 с.
7. Книга и электронные средства в образовании / Н. В. Осетрова, А. И. Смирнов, А. В. Осин. – М. : Логос, 2002.
8. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
9. *Пирогов, Н. И.* Место и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.
10. *Ястребцов, И. М.* О системе наук, приличных в наше время детям / И. М. Ястребцов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987.

**Spisok literatury:**

1. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX–nachala XX v. / sost. P. A. Lebedev. – M. : Pedagogika, 1990. – 608 s.
2. *Belinskiĭ, V. G.* O detskikh knigakh / V. G. Belinskiĭ // Belinskiĭ V. G. Izbrannye pedagogičeskie sochinenia. – M., 1982. – S. 64–101.
3. *Bulkin, A. P.* Sotsiokul'turnaia dinamika obrazovaniia. Istoricheskiĭ opyt Rossii / A. P. Bulkin. – Dubna : Feniks+, 2001. – 208 s.
4. *Bunakov, N. F.* Kak ia stal i kak perestal byt' «uchitelem uchitelei'» / N. F. Bunakov. – SPb., 1905. – 159 s.
5. *Kapterev, P. F.* Sovremennye pedagogičeskie techeniia / P. F. Kapterev, A. F. Muzychenko. – M., 1913.
6. *Obodovskiĭ, A. G.* Rukovodstvo k pedagogike, ili nauke vospitaniia / A. G. Obodovskiĭ. – SPb., 1835. – 234 s.
7. Kniga i elektronnye sredstva v obrazovanii / N. V. Osetrova, A. I. Smirnov, A. V. Osin. – M. : Logos, 2002.
8. Ocherki po istorii shkoly i pedagogičeskoj mysli narodov SSSR: konets XIX – nachalo XX v. / pod red. È. D. Dneprova. – M. : Pedagogika, 1991. – 448 s.

9. *Pirogov, N. I.* Mesto i zamechaniia o proekte ustava uchilishch, sostoiaschikh v vedomstve Ministerstva narodnogo prosveshcheniia / N. I. Pirogov // *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia.* – M., 1985.
10. *Iastrebtsov, I. M.* O sisteme nauk, prilichnykh v nashe vremia detiam / I. M. Iastrebtsov // *Antologiiia pedagogicheskoi mysli Rossii pervoi poloviny XIX v.* / sost. P. A. Lebedev. – M. : Pedagogika, 1987.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕКСТА И ВИЗУАЛЬНОГО РЯДА В РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.

INTERRELATION OF TEXT AND VISUALS IN RUSSIAN SCHOOL TEXTBOOKS OF THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

---

## **Ромашина Е.Ю.**

Профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, доктор педагогических наук

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

## **Romashina E.Y.**

Professor at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Dean of the Department of Arts, Social Studies and Humanities, Doctor of science (Education)

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

**Аннотация.** В настоящее время в среде молодежи и подростков активно формируется когнитивный стиль, ориентированный на визуальные стратегии переработки информации. Это требует обновления способов и механизмов трансляции знания в рамках образовательного процесса. Соотношение текстовых и визуальных компонентов в современном учебнике должно быть иным. В статье проанализирован значительный массив учебных пособий рубежа XIX–XX вв. – периода, когда начался переход человечества от книжной культуры к визуальной. На примере учебников для начальной школы рассмотрены различные системы взаимосвязей между визуальным рядом и текстом. Выявлены факторы, влияющие на выстраивание подобных систем.

**Annotation.** Currently a cognitive style that focuses on a visual information processing strategy is actively being formed among the youth. This process requires a modernization of the methods and mechanisms of knowledge translation. In a modern textbook, the relationship of text and visual components should be different. A significant array of textbooks of the late 19th and early 20th centuries is analyzed by the author. It was a period of humanity's transition from the book culture to the visual one. Various systems of interrelation between visuals and text are explored through the example of primary school textbooks. The factors affecting the formation of such systems are identified.

**Ключевые слова:** учебник, когнитивный стиль, текст, визуальный ряд.

**Keywords:** textbook, cognitive style, text, visuals.

В течение нескольких последних десятилетий коренным образом изменилось информационное пространство вокруг нас: традиционная письменная культура с преобладающим в ней линейным текстом стремительно сменяется «осязательным объятием» культуры визуальной [11, URL]. Современные средства коммуникации активно прокладывают путь человеческому общению без вербализации, формируя язык образов, способный «беспрепятственно проникать в глобальные информационные потоки, минуя государственные границы и языковые барьеры» [20, URL]. Человечество вступило в новую эпоху, отмеченную глобальными изменениями когнитивного стиля. Мир, насыщенный электронными коммуникациями, формирует иной тип восприятия и культуру мышления, ориентированную на нетекстовую, образную информацию, позволяющую быстро переключаться между разрозненными и разнородными смысловыми фрагментами. В первую очередь новый тип мышления формируется у подростков и молодежи – самых активных потребителей медиа-ресурсов. И это обстоятельство требует серьезного изменения в образовательном процессе, прежде всего в способах и механизмах трансляции информации.

Современный учебник должен измениться и меняется весьма активно. Во что он превратится? В комикс? В справочник? В электронный интерактивный ресурс? Одно можно констатировать: соотношение текста и внетекстовых компонентов в нем станет иным. В связи с этим считаем актуальным и необходимым осуществить анализ школьных учебников, созданных в тот период, когда переход человечества от книжной культуры к визуальной только начался – на рубеже XIX–XX вв.

В современном понимании школьный учебник – это, с одной стороны, модель опыта человеческой деятельности в конкретной области познания и творчества, то есть содержание учебного предмета, а с другой, – модель самого образовательного процесса, база «методической рефлексии» учителя и учебной деятельности ученика. Модель опыта и модель процесса фиксируются в основных структурно-функциональных компонентах учебника. Наиболее известна и распространена классификация этих компонентов, предложенная Д.Д. Зуевым: текст (основной, дополнительный и пояснительный) и внетекстовые компоненты (иллюстративный материал, аппарат организации усвоения, аппарат ориентировки) [7]. Эта схема послужит нам опорой для анализа, но отвечает не всем потребностям данного исследования. Прежде всего потому, что Д.Д. Зуев однозначно определял функцию всех внетекстовых компонентов учебника как служебную – не случайно визуальные материалы он называл «иллюстративными». Такой подход вполне понятен и корректен для 70-х гг. XX в., но в современной ситуации требует переосмысления и дополнения с учетом существенного усложнения и «переплетения» дидактических функций всех элементов содержания и формы учебной книги.

Текст – это словесный (вербальный) компонент общей модели учебника. Как правило, именно он является основным носителем информации, определяет сущность и объем содержания образования, обеспечивает последовательное, полное изложение и аргументацию учебного материала.

В выполненном по традиционной модели современном учебнике в среднем текст составляет 65,9% общего объема, причем на основной текст приходится 92,6% от этого количества. Процентное содержание текста динамично увеличивается от младших классов

к старшим. В учебниках, признанных лучшими на рубеже XX–XXI вв., текст составлял около 57% объема (из них дополнительные тексты – 7,3%, пояснительные – 2,9%) [7, с. 116]. Но, конечно, эти показатели не константа – сегодня они вряд ли могут считаться оптимальными и не были таковыми на протяжении долгого времени.

Понятие «визуальный ряд» не является синонимом понятия «иллюстративный материал». Иллюстративные материалы условно подразделяют на изобразительные (рисунки, фотографии, репродукции картин) и наглядно-графические (карты, схемы, графики, диаграммы, чертежи, символические и декоративные изображения). Визуальный ряд – это все виды изображений, которые воспринимаются в совокупности и создают «общее зрительное впечатление». В контексте учебника это означает не только схемы, карты, рисунки, но и шрифты, выделения, способы размещения и компоновки разнородных информационных материалов, общий стиль оформления. Проблема функциональных взаимосвязей и взаимодействия текста и визуального ряда учебной книги является одной из самых сложных. Речь идет о том, чтобы основные идеи, заложенные в учебнике, раскрывались с помощью всех элементов книжной формы.

Принято выделять три типа возможных взаимосвязей:

- а) визуальный ряд выполняет служебную функцию дополнения и иллюстрации текста;
- б) визуальный ряд и текст равнозначны (текст непонятен без иллюстрации и наоборот);
- в) визуальный ряд является главным источником информации, играет ведущую роль, заменяя текст.

Преобладание в учебной литературе того или иного типа взаимосвязей детерминировано социокультурными (тип визуальной или текстовой культуры), психологическими (возрастные и индивидуальные познавательные возможности детей), педагогическими (цели обучения, содержание образования, методика преподавания, формы использования учебника в образовательном процессе) и техническими (издательские возможности) факторами.

Историко-педагогический анализ массива учебников позволяет проследить изменения характера указанных взаимосвязей и взаимовлияний.

На протяжении XVIII и XIX вв. в российских школьных учебниках иллюстративный материал играл подчиненную роль по отношению к тексту – и в силу технических сложностей издательского дела, и в связи со слабой разработанностью методики преподавания отдельных дисциплин. Можно привести лишь отдельные примеры случаев, когда текст и визуальный ряд играли равнозначные роли в представлении учебного материала (например, русский перевод учебника Я. А. Коменского «Зрелище Вселенной» [6, с. 12]).

Кардинальным образом ситуация изменилась на рубеже XIX и XX вв.

Появление фотографии, кино и других «электрических технологий» (М. Маклюэн) изменило «чувственные пропорции» и «образцы восприятия» человека, прокладывая «путь к расширению в мировом масштабе самого процесса сознания, причем без всякой его вербализации» [11, URL]. Новые средства коммуникации положили конец логоцентристской последовательности восприятия, сделали вещи «мгновенно-одновременными»

и тем самым породили идею интеграции структуры и конфигурации, единства формы и функции.

Большинство педагогов и методистов конца XIX – начала XX вв. связывали развитие самостоятельности и творчества учащихся с усиленным использованием наглядных и практических методов обучения. К концу XIX в. словесные методы, которые ассоциировались у сообщества учащихся и учащихся с преобладанием в школе мертвых языков, во многом дискредитировали себя. Педагоги все чаще свидетельствовали о недостаточности этих методов, их неуниверсальности в практике преподавания как гуманитарных, так и, в особенности, естественных дисциплин.

Повышенное внимание к наглядным и практическим методам обучения было вызвано открытием экспериментальной психологией особенностей детского восприятия и мышления – его конкретности и наглядно-образного характера. Таким образом, широкое использование в школе наглядных и практических методов обучения выступало как необходимое требование. Авторы учебников конца XIX – начала XX вв. стали создавать пособия, в которых сочетание текста и визуального ряда было адресно ориентировано на формирование когнитивной, психомоторной и эмоционально-волевой сфер личности ребенка.

Прежде всего, отметим значительное увеличение общего количества иллюстраций в учебных пособиях той эпохи. Особенно четко эта тенденция прослеживается в учебниках для начальной школы. Так, пособие М. Острогорского для изучения русского языка содержало 91 рисунок; учебник географии П. Дворникова – 9 диаграмм и 137 иллюстраций; хрестоматия Н.В. Тулупова – 387 рисунков и фотографий, 8 диаграмм; «Начальный курс географии» А. Крубера, С. Григорьева, А. Баркова, С. Чефранова – 150 иллюстраций.

Развитие полиграфической техники в начале XX в. привело к существенному улучшению качества иллюстраций и значительному удешевлению процесса их изготовления. На смену трудоемкой и дорогостоящей гравюре на меди пришла литография, а затем хромолитография, получила распространение триадная техника цветной печати.

Возможность размещать рисунки, чертежи, схемы в непосредственной близости к соответствующему тексту была дополнена доступностью репродукции и фотографии. Разнообразные и многочисленные визуальные материалы теперь могли играть не только вспомогательную, служебную роль по отношению к тексту, но и нести все более самостоятельную информационную и эмоциональную нагрузку.

Взаимосвязи иллюстраций с текстом стали иными – теперь и то, и другое «работало» на создание определенного функционального стиля подачи информации. В сочетании с репродукцией картины известного художника или художественной фотографией текст, основной или дополнительный, мог быть с большим успехом облечен в яркую форму живого эмоционально-образного изложения.

Так в «Учебнике отечественной географии» С. Меча специальные научные объяснения тесно переплетались с субъективными и эмоциональными описаниями природы: «Между высокими песчаными холмами блестит гладкое озеро, усеянное лесистыми островками. На одном из таких островов приютился старинный храм или монастырь. К берегам озера спускаются то засеянные поля, то цветистые лужайки, то деревушки, а не то надвинется густой темный бор, словно захотелось ему полюбоваться в зеркале воды

на дикую красоту свою». Свое описание С. Меч заканчивал неожиданно для учебника географии: «Многие лучшие произведения Пушкина навеяны на него природой Псковской губернии...» [12, с. 41]. Подобные описания в пособии были проиллюстрированы художественными фотографиями природных ландшафтов и памятников архитектуры.

«Географическая хрестоматия» Н.В. Тулупова содержала 387 рисунков и фотографий. В ней, например, был помещен «Общий вид Тригорского с любимого места А.С. Пушкина». «Составители... считали необходимым, – писал Н.В. Тулупов, – более подробно остановиться на тех местностях, которые так или иначе связаны с именами выдающихся русских писателей. Места эти должны быть дороги для каждого мыслящего человека, и ребенок еще в школе должен знакомиться с теми уголками своего отечества, где родились, жили и работали лучшие его сыны. Село Михайловское, Яновщина, Ясная Поляна и др. не простые географические термины, это места, интерес к которым должен воспитываться с детства...» [18, с. 3].

В учебнике «Древней истории» К.И. Добрынина были размещены наглядные и выразительные рисунки памятников материальной культуры, обнаруженных при археологических раскопках; в «Книге для изучения родного языка» А.Я. Острогорского – рисунки и репродукции с картин И. Билибина, Б. Кустодиева, Г. Норбута, А. Бенуа, П. Коровина, Л. Куинджи, И. Левитана, В. Маковского, И. Шишкина и др.

Особым явлением в учебном книгоиздании начала XX в., на наш взгляд, стало пособие Д.А. Жаринова и Н.М. Никольского «Былое вокруг нас». В предисловии авторы отмечали, что, стремясь восполнить отсутствие наглядности в преподавании истории, они выстроили эту книгу по «экскурсионно-ретроспективному методу», стараясь «найти осязательные и по возможности характерные остатки старины и, исходя из них, дать в отдельных очерках изложение всей русской истории» [5, с. 1]. Текст представлял собой описание, которое могло послужить материалом для школьных экскурсий по Москве и ее окрестностям. Вот как, к примеру, начиналась глава первая, посвященная периоду древности: «В ясный летний день пойдёмте в Лосиный остров. Это огромный лес рядом с Москвою. Полчаса ходьбы, – и... лес становится девственным, поражает своею мощностью. Стройными рядами высятся к небу гигантские сосны... Целыми островами ярко-зеленых зубчатых листьев стоят заросли папоротника... Это заповедный остаток... великой европейской тайги... Побывав в нем, мы наглядно можем представить себе, какова была природа нашей страны на заре русской истории» [5, с. 7-11].

Другие разделы были посвящены таким достопримечательностям, как Данилов монастырь, Архангельский собор Московского Кремля, памятник Минину и Пожарскому, Лефортово, Красные Ворота, Кусково, Болотная площадь. Для иллюстрации петербургского периода русской истории авторы нашли интересные «московские параллели», например николаевские вокзалы в обеих столицах. Тексты пособия проиллюстрированы 110 рисунками, 6 картами и планами.

В учебных изданиях начала XX в. **иллюстративный материал уже мог играть и вполне самостоятельную роль, выступая в качестве структурного компонента, носителя основной смысловой нагрузки.** Это касалось, прежде всего, карт, схем, чертежей. Их количество в пособиях было весьма велико: в пособии М. Острогорского – 9 карт;

в учебнике П. Дворникова – 10 карт; в цикле учебников А. Крубера, С. Григорьева, А. Баркова, С. Чефранова – 10 цветных карт в «Начальном курсе географии», 21 цветная карта в «Курсе географии Европы», 40 карт в «Курсе географии внеевропейских стран», 115 карт и диаграмм в «Курсе географии России». Карты могли быть размещены внутри текста и в виде приложений в конце пособия. Относительно необычным для российского книгоиздания тех лет было оформление карт в учебнике новой истории Н.И. Кареева: карта помещалась вне текста, отдельной вклейкой в конце пособия, но вместе с тем можно было одновременно читать текст нужного параграфа и смотреть на соответствующую карту, которая открывалась по принципу «раскладушки».

Пособия, авторы которых предполагали, что иллюстративные материалы являются самостоятельным источником информации, содержали вспомогательные вопросы к картам, фотографиям или рисункам. Например, в учебнике Н.П. Белохи к иллюстрации «Вид на Николаевский цепной мост в Киеве с точки Б по плану» были даны следующие задания: «Определите по масштабу плана, какая его должна быть длина? В какой губернии уже находится дальняя его часть? Сколько сажень должно быть в пролетах, смотря по плану?» А вот вопросы к карте «Московская промышленная область»: «1) Какие три губернии этой области находятся в наилучшем положении относительно речного сообщения и почему? 2) Скольким верстам приблизительно равняется пароходная линия главной реки от Твери до Нижегородской губернии? <...> 3) Есть ли хотя одна губерния этой области в Беломорском бассейне? <...> 10) Какое последствие для Москвы вытекает из того факта, что в ней сходятся 10 железных дорог?» [1, с. 55]. В пособии по природоведению О. Шмейля таблицы и многие рисунки были снабжены вопросами и заданиями аналитического характера: «Сравните рапс с растениями с деревянистым стеблем», «Цветок устроен так же, как и у чистяка. Докажите это» и др. [19, с. 9, 15].

В конце XIX – начале XX в. в практике отечественного учебного книгоиздания появились пособия по различным предметам, в своем содержании и оформлении ориентированные на активное использование именно наглядного компонента, продолжавшие и расширявшие традицию так называемых наглядных азбук второй половины XIX столетия. Примером могут быть «Иллюстрированные рассказы из Отечественной истории» П.Н. Полевого (1892). Предназначенные для начальных школ, «Рассказы» содержали множество картинок, рисунков и портретов. Короткие эмоциональные тексты, посвященные ключевым событиям русской истории, конечно, не являлись буквально «подписями к рисункам»; но без иллюстраций выглядели бы содержательно бедными и незавершенными.

Анализируя динамику визуального ряда учебников конца XIX – начала XX вв., нельзя забывать о том, что в этот период появилось много самостоятельных наглядных пособий, которые были методически связаны с основными учебными книгами и должны были служить дополнением к ним. Так, «Иллюстрированный каталог» Гросмана и Кнебеля предлагал наглядные пособия по истории (атласы, карты, альбомы, портреты, репродукции, световые картины для волшебного фонаря), по зоологии (разборные модели в складных картинах, препараты, атласы, таблицы, коллекции насекомых) и т.д. Н.И. Кареев, в свою очередь, отмечал, что карты в его учебнике помещены не для того, чтобы заменить ими исторический атлас, но чтобы «дать упрощенное (и ради большей наглядности,

и ради большего запоминания) представление о некоторых моментах или процессах в истории» [8, с. IV].

Развитие частных дидактик привело к тому, что появились пособия, визуальный ряд которых был обусловлен особенностями того или иного метода преподавания. Наиболее показательны в этом отношении книги для обучения детей грамоте – азбуки и буквари. Именно они содержали максимальное количество иллюстративного материала, именно в них совершенно явно обнаружилась четкая зависимость общего оформления книги от дидактического и методического замысла автора.

В начале XX в. наиболее популярными в светской системе образования были два способа обучения грамоте: аналитико-синтетический (синкретический метод, или метод «письмо-чтение») и метод целых слов («американский»). Приверженцы обоих методов активно дискутировали, отстаивая преимущества каждого из них, а также составляли и издавали учебные пособия, ориентированные на соответствующий тип обучения. Педагоги – теоретики и практики искали способ установить соотношение между фонетической и графической системами языка, что привело к серьезным различиям визуального ряда этих пособий.

К.Д. Ушинский в «Родном слове» ввел систему аналитических и синтетических упражнений со звуками, слогами и словами. Для него чтение – это звуковой синтез, а письмо – звуковой анализ, и при обучении грамоте эти процессы необходимо осуществлять одновременно.

В конце XIX в., дополняя и совершенствуя данный метод, Д.И. Тихомиров и В.П. Вахтеров предложили так называемые добукварные звуковые упражнения, целью которых было развить фонематический слух детей, сформировать умение анализировать, то есть «раскладывать» речевой поток на отдельные элементы: предложения, слова, слоги и звуки; а параллельно – развивать способности к синтезу, то есть соединению звуков в слоги, слогов в слова и слов в предложения.

В добукварный период детям также предлагались предварительные упражнения для подготовки к письму: начертание элементов букв, орнаментов, контуров и пр. В 1907 г. А. Флеров разработал и представил в «Новом русском букваре» иную последовательность изучения звуков и букв – от «легких» к «трудным» по их артикуляции и возможности произносить звук отдельно, самостоятельно. В целом аналитико-синтетический метод предполагал (и предполагает) следующие шаги при обучении грамоте:

- деление речи на предложения и слова;
- выделение в слове звуков;
- выявление слов с новым звуком;
- слияние звуков в слове;
- написание элементов букв;
- написание новой буквы;
- написание слов с новой буквой;
- чтение написанных слов;
- упражнение в чтении по разрезной азбуке;
- чтение по букварю со звуковым разбором.



Рис. 1. Пример картинки из «Азбуки для школ и самоучек» И. Коробца [9, с. 5].



Рис. 2. Пример иллюстрации из букваря В.П. Вахтерова «Первый шаг...», 1902 [2, с. 3].

Визуальный ряд учебных пособий, ориентированных на аналитико-синтетический метод, четко отражал данные этапы обучения и не просто иллюстрировал текст, а являлся необходимым и равноправным функциональным компонентом содержания. Так, автор «Азбуки для школ и самоучек» И. Коробец писал в предисловии: «В основу предлагаемой азбуки положена картинка, связанная со звуком-буквой: картинка изображает разные обстоятельства, из которых вытекает тот, а не иной звук. Например, сидит мальчик, раскрыл рот до пределов возможного и поет (см. рис. 1. – *Примеч. Е. Р.*). У него не может выйти иного звука, как *а*. Или стоят волки воют. Какой звук слышится? Словом, каждая картинка предлагаемой азбуки служит текстом, где наглядно соединены звук с картинкой» [9, с. 1].

Логика визуального ряда азбук и букварей, составленных в соответствии с данным методом, была следующей: сначала помещались сюжетные картины «для бесед» добукварного периода и фонетического анализа; затем (или параллельно с ними) – орнаменты и шаблоны элементов букв (прописи); далее – изображения людей с четкой артикуляцией произношения звуков (как правило, звуков «а», «у», «о» и их сочетаний «ау», «уа» и проч.); рисунки предметов, названия которых начинаются с того или другого звука, и предметов, похожих на соответствующую букву (серп, ус, ось и проч.); и, наконец, сюжетные иллюстрации к рассказам для чтения с вопросами и заданиями (см. рис. 2).

Такая система иллюстрирования в той или иной степени использовалась в учебниках Д.И. Тихомирова,

В.П. Вахтерова, Н.Ф. Бунакова, И.И. Горбунова-Посадова, А.А. Сольдина, А.Г. Баранова, П.Е. Литвиненко, Н.В. Васильева, Х.В. Корчинского, П.Я. Никитина, Ал. Стеблева, П.А. Авиловой, М.С. Александровича и др.

Необходимо отметить динамику изменения размера шрифта и «плотности» печати – от крупных разреженных знаков и рисунков в начале к мелким и «плотным» в конце пособий.

Аналитико-синтетический метод обучения грамоте не позволял полностью преодолеть методическую проблему изучения звукослияния, что привело к популяризации в России так называемого метода целых слов, распространенного в США и других англоязычных странах. В соответствии с данным методом единицей чтения с самого начала становилось слово, его графическое изображение было задано и воспринималось детьми как идеограмма, и лишь затем слово расчленялось на составляющие элементы – буквы. Дети запоминали слова зрительно: читали, узнавая по общему виду, перерисовывали, угадывали по картинкам. Затем начинался буквенный анализ: набранное из фишек или карточек разрезной азбуки слово «раздвигалось», и дети изучали буквы.

По «американской системе» были составлены российские буквари и азбуки М.А. Бубликова, А.В. Дудышкиной, А.И. Зачиняева, И.И. Паульсона, Е.Е. Соловьевой и др. Обучение чтению в них начиналось сразу со слов и связных текстов. В соответствии с решаемыми дидактическими и методическими задачами, в таких пособиях и логика визуального ряда была принципиально иной, чем при применении аналитико-синтетического метода. Именно в этих учебниках впервые в России появились параллельные тексту цветные рисунки, главным образом сюжетные. Широко использовались репродукции произведений известных художников – В.М. Васнецова, И.И. Левитана, М.В. Нестерова, И.Я. Билибина, Г.И. Нарбута и др. Приложением служили карточки или фишки с буквами, словами и картинками. Это позволяло «собирать» слова и предложения, а затем анализировать их состав. «В раннем возрасте ребенок воспринимает окружающее исключительно образами, – писала в предисловии к своему учебнику автор «Русской грамоты» Е.Е. Соловьева. – <...> На этом принципе основано обучение чтению и письму современной американской школы. Вниманию ребенка предлагается, прежде всего, предмет в возможно более яркой и выпуклой форме, потом уже графическое изображение слова, его определяющего. Глаз и рука ребенка привыкают к этому изображению, неминуемо связывая его в представлении своем с известным понятием и образом. Только после подобного навыка глаза к начертанию целого слова начинается выделение из него отдельных звуков, ознакомление с последними, сочетание их в новые слова» [17, с. 2].

Мы уже отмечали, что в начале XX в. большинство методистов подчеркивали важность практических методов обучения. Но далеко не всегда эта позиция реализовывалась в конкретных пособиях для школьников. Если учебник представлял собою преимущественно текст, то он закономерно «подталкивал» учителя к использованию словесных методов обучения. Но некоторые авторы учебных пособий ставили перед собой задачу преодоления данной традиции и выстраивали новые учебники таким образом, чтобы стимулировать детей и педагогов к творчеству, самостоятельности и применению деятельностных методов обучения. В контексте нашего исследования обратим внимание



**Рис. 3. Пример задания с рисунком из пособия В. Лебедева «Ученье – свет» [13, с. 37]**

или акварельными красками. Автор также предлагал ученикам зарисовывать с натуры несколькими карандашными штрихами те предметы, о которых говорилось в тексте (учебные вещи, посуду, инструменты и пр.), для закрепления и уяснения прочитанного. В. Лебедев считал, что при рисовании дети учатся выделять в предмете главное и второстепенное. В качестве упражнения он предлагал «приучить детей находить в рисунках и в предмете основные геометрические линии». В пособии были помещены такие «скелеты рисунков» – пунктирные схемы. Их предлагалось перерисовывать. Затем задание усложнялось: «Положите перед собой какую-нибудь учебную вещь, найдите в ней главные линии, нарисуйте в тетради и раскрасьте» или «Нарисуйте по памяти лестницу у стены. Укажите линии наклонные, прямолежащие, прямостоящие» [13, с. 23] (см. рис. 3).

Та же идея была использована и развита в послебукварном пособии «Охота пуще неволи» В.Н. Панова. В комментариях для учителя автор писал: «Рисование является той удочкой, на которую с удовольствием ловится ребенок. Оно, во-первых, облегчает ему предстоящее пользование пером; во-вторых, облегчает запоминание начертания букв, так как образ каждой из них он непременно нарисует, и начертание у него невольно запечатлется в памяти; в – третьих,

на учебники, где подобные задачи реализовывались через выстраивание взаимосвязей между текстовыми компонентами и визуальным рядом учебной книги.

«Чтобы заинтересовать детей и научить их... нужно внести элемент творчества в их работу», – отмечал В. Лебедев [13, предисловие б/н стр.]. Автор дал своему пособию «Ученье – свет» подзаголовок «книга для чтения, рассказа, письма и рисования» и включил в нее 140 рисунков. Дети должны были научиться описывать эти рисунки, а затем составлять по ним рассказы – от сюжетных и жанровых до пейзажных. В. Лебедев отмечал: «Весьма желательно... связывать чтение с рисованием,.. ибо самый процесс рисования заставляет вглядываться в предмет, и таким образом зарисованное становится более ясным ученику». Для этого в книге даны были специальные рисунки, которые дети могли перерисовать в тетрадь и раскрасить цветными карандашами



**Рис. 4. Пример иллюстрации из Первой книги после букваря «Охота пуще неволи» В.Н. Панова [16, с. 34].**

рисую всевозможные предметы из окружающей его жизни, он «*научается видеть*» то, что никогда не рисовавший легко пропускает глазом, а следовательно, у него неудержимо быстро развивается *наблюдательность и пытливость*; в-четвертых <...> искусство рисования, как и всякое искусство вообще, *смягчает и облагораживает его душу...*» [15, с. 74].

В.Н. Панов полагал, что рисовать может и *должен* каждый ребенок – не для того, чтобы стать художником, но чтобы реализовать природой заложенную тягу к созиданию. «Мы просто удалились от первоисточника, – отмечал он, – и в хитрых измышлениях мертвящей систематизации погубили самое жизненное дело. Вспомним, что на первой стадии культуры, задолго до изобретения письменности, дикари давали друг другу знать о чем-нибудь при помощи рисунков на деревьях, камнях и т.п.» [16, с. 73]. И теперь «маленький дикарь, который всегда у нас перед глазами», обладает изумительной, необъяснимой склонностью к черчению и рисованию. Поэтому «истинному воспитателю остается только использовать эту склонность в целях скорейшего и легчайшего достижения его образования» [16, с. 73] (см. рис. 4).

Итак, к началу XX в. в российской учебной литературе дидактические цели и задачи реализовывались авторами с помощью *различных способов предъявления информации* – через текстовые и внетекстовые структурные компоненты пособий. Развитие частных дидактик, ориентация образовательного процесса на *активные* формы и методы обучения, а также новые полиграфические возможности детерминировали появление учебников с более сложной системой взаимосвязей между визуальным рядом и текстом. Постепенно визуальный ряд стал играть более заметную и подчас самостоятельную роль в эффективной реализации разноплановых дидактических и методических концепций.

#### **Список литературы:**

1. *Белоха, Н. П.* Учебник географии Российской империи / Н. П. Белоха, перераб. А. Ф. Соколов. – 47-е изд. – СПб. : Изд-е т-ва «В. В. Думнов – Наследники Бр. Саляевых», 1914. – 208 с.
2. *Вахтеров, В. П.* Первый шаг: букварь для письма и чтения / сост. В. П. Вахтеров. – 6-е изд. – М. : Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1902. – 32 с.
3. *Дворников, П.* Краткий курс географии Российской империи : учебник для средн. учебн. заведений, высших нач. училищ и торговых школ / П. Дворников, С. Соколов. – 2-е изд-е, испр. – М. : Изд-е магазина «Сотрудник Школ» А. К. Залесской, 1913. – 256 с.
4. *Добрынин, К. И.* Элементарный курс русской истории. Для I и II классов муж. гимназий и реальных училищ и для городских училищ : со 100 рисунками / К. И. Добрынин. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Издатель В. С. Спиридонов, 1912. – 261 с.
5. *Жаринов, Д. А.* Былое вокруг нас. Книга для чтения по русской истории : со 110 рис. и 6 картами и планами / Д. А. Жаринов, Н. М. Никольский. – М. : Издание т-ва «Мир», 1912. – 330 с.
6. Зрелище Вселенной на Латинском, Российском и Немецком языках, изданное для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению

- царствующей императрицы Екатерины Второй. – СПб. : Тип. Брейткопфа, 1788. – 142 с.
7. *Зуев, Д. Д.* Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
  8. *Кареев, Н.* Учебная книга новой истории : с историч. картами / Н. Кареев. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1900. – V, 339 с.
  9. *Коробец, И.* Азбука для школ и самоучек / И. Коробец. – [2-е изд., перераб.] – М. : Типо-литогр. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1910. – 60 с. : ил.
  10. Начальный курс географии / сост. преп. географии: А. Крубер, С. Григорьев, А. Барков и С. Чефранов. – 8-е изд. – М. : Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1911. – VI, [2], 152 с. : ил., карт.
  11. *Маклюэн, М.* Понимание медиа. Внешние расширения человека / М. Маклюэн ; пер. В. Г. Николаев // Либрусек [Электронный ресурс] : электрон. б-ка. – Режим доступа к ст. : <http://lib.rus.ec/b/154221/read#t2>.
  12. *Меч, С.* Россия. Учебник отечественной географии / С. Меч. – 32-е изд. – М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1917. – 206 с.
  13. Ученье – свет. Первая после букваря кн. для чтения, рассказа, письма и рисования : с 140 рис., указ. нагляд. пособий и кн. для чтения / сост. В. Лебедев. – М. : Синод. тип., 1908. – 140, IV с. : ил.
  14. *Острогорский, А. Я.* Живое слово. Книга для изучения родного языка. Ч. II. Для учеников II класса средней общеобразовательной школы / А. Я. Острогорский. – 9-е изд-е. – Птг. : Тип. Тренке и Фюсно, 1915. – 399 с.
  15. *Полевой, П.* Иллюстрированные рассказы из Отечественной Истории с портретами и картинами в тексте для начальных школ / П. Полевой. – 9-е изд. – СПб. : Изд-е Е. А. Полубояриновой, 1906. – 176 с.
  16. *Панов, В. Н.* Первая книга после букваря «Охота пуще неволи». Новый легчайший путь к обучению грамоте и к общему развитию (самодетельности, наблюдательности, творчеству)... / В. Н. Панов, Н. И. Соколов. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1909. – 75 с.
  17. Русская грамота. Азбука и чтение после азбуки (система амер. шк.) / составлена Е. Е. Соловьевой, Е. И. и Л. И. Тихеевыми ; иллюстрирована рис. Н. Ф. Роота и А. Ф. Г., картинами. худож.: Васнецова, Левитана, Нестерова, и др. и автотипией со скульптуры кн. П. Трубецкого. – СПб. : Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1905. – 102, IV с.
  18. *Тулупов, Н. В.* Наша Родина. Географическая хрестоматия для начальных училищ, городских торговых и воскресных школ, а также для младших классов средних учебных заведений, мужских и женских / Н. В. Тулупов, П. М. Шестаков. – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1909. – 630 с.
  19. *Шмейль, О.* Человек, животные и растения. Начальное природоведение, изложенное с биологической точки зрения / О. Шмейль ; пер. с нем. С. Порецкого. – М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1912. – 215 с.
  20. *Buck-Morss, S.* Visual Studies and Global Imagination / S. Buck-Morss // Papers of Surrealism. – 2004. – Sammer, issue 2. – Режим доступа к журн. : <http://www.surrealismcentre.ac.uk/papersofsurrealism/>.

**Spisok literatury:**

1. *Beloha, N. P.* Uchebnik geografii Rossijskoj imperii / N. P. Beloha, pererab. A. F. Sokolov. – 47-e izd. – SPb. : Izd-e t-va «V. V. Dumnov – Nasledniki Br. Salaevykh», 1914. – 208 s.
2. *Vahterov, V. P.* Pervyj shag: bukvar' dlja pis'ma i chtenija / sost. V. P. Vahterov. – 6-e izd. – M. : Izd. T-va I. D. Sytina, 1902. – 32 s.
3. *Dvornikov, P.* Kratkij kurs geografii Rossijskoj imperii : uchebnik dlja sredn. uchebn. zavedenij, vysshih nach. uchilishh i torgovyh shkol / P. Dvornikov, S. Sokolov. – 2-e izd-e, ispr. – M. : Izd-e magazina «Sotrudnik Shkol» A. K. Zaleskoj, 1913. – 256 s.
4. *Dobrynin, K. I.* Jelementarnyj kurs russkoj istorii. Dlja I i II klassov muzh. gimnazij i real'nyh uchilishh i dlja gorodskih uchilishh : so 100 risunkami / K. I. Dobrynin. – 4-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatel' V. S. Spiridonov, 1912. – 261 s.
5. *Zharinov, D. A.* Byloe vokrug nas. Kniga dlja chtenija po russkoj istorii : so 110 ris. i 6 kartami i planami / D. A. Zharinov, N. M. Nikol'skij. – M. : Izdanie t-va «Mir», 1912. – 330 s.
6. Zrelishhe Vselennoj na Latinskom, Rossijskom i Nemeckom jazykah, izdannoe dlja narodnyh uchilishh Rossijskoj imperii po vysochajshemu povelenu carstvujushhej imperatricy Ekateriny Vtoroj. – SPb. : Tip. Brejtkopfa, 1788. – 142 s.
7. *Zuev, D. D.* Shkol'nyj uchebnik / D. D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.
8. *Kareev, N.* Uchebnaja kniga novoj istorii : s istorich. kartami / N. Kareev. – SPb. : Tip. M. Stasjulevicha, 1900. – V, 339 s.
9. *Korobec, I.* Azbuka dlja shkol i samouchek / I. Korobec. – [2-e izd., pererab.] – M. : Tipo-litogr. t-va I. N. Kushnerev i K<sup>o</sup>, 1910. – 60 s. : il.
10. Nachal'nyj kurs geografii / sost. prep. geografii: A. Kruber, S. Grigor'ev, A. Barkov i S. Chefranov. – 8-e izd. – M. : Tipo-lit. t-va I. N. Kushnerev i K<sup>o</sup>, 1911. – VI, [2], 152 s. : il., kart.
11. *Makljujen, M.* Ponimanie media. Vneshnie rasshirenija cheloveka / M. Makljujen ; per. V. G. Nikolaev // Librusek [Jelektronnyj resurs] : jelektron. b-ka. – Rezhim dostupa k st. : <http://lib.rus.ec/b/154221/read#t2>.
12. *Mech, S.* Rossija. Uchebnik otechestvennoj geografii / S. Mech. – 32-e izd. – M. : Tipolitografija T-va I. N. Kushnerev i K<sup>o</sup>, 1917. – 206 s.
13. Uchen'e – svet. Pervaja posle bukvarja kn. dlja chtenija, rasskaza, pis'ma i risovanija : s 140 ris., ukaz. nagljad. posobij i kn. dlja chtenija / sost. V. Lebedev. – M. : Sinod. tip., 1908. – 140, IV s. : il.
14. *Ostrogorskij, A. Ja.* Zhivoe slovo. Kniga dlja izuchenija rodnogo jazyka. Ch. II. Dlja uchenikov II klassa srednej obshheobrazovatel'noj shkoly / A. Ja. Ostrogorskij. – 9-e izd-e. – Ptg. : Tip. Trenke i Fjusno, 1915. – 399 s.
15. *Polevoj, P.* Illjustrirovannye rasskazy iz Otechestvennoj Istorii s portretami i kartinami v tekste dlja nachal'nyh shkol / P. Polevoj. – 9-e izd. – SPb. : Izd-e E. A. Polubojarinovoj, 1906. – 176 s.
16. *Panov, V. N.* Pervaja kniga posle bukvarja «Ohota pushhe nevoli». Novyj legchajshij put' k obucheniju gramote i k obshhemu razvitiju (samodejatel'nosti, nabljudatel'nosti, tvorchestvu)... / V. N. Panov, N. I. Sokolov. – M. : Tip. t-va I. D. Sytina, 1909. – 75 s.

17. Russkaja gramota. Azbuka i chtenie posle azbuki (sistema amer. shk.) / sostavlena E. E. Solov'evoj, E. I. i L. I. Tiheevymi ; illjustrirovana ris. N. F. Roota i A. F. G., kartinami. hudozh.: Vasnecova, Levitana, Nesterova, i dr. i avtotipiej so skul'ptury kn. P. Trubeckogo. – SPb. : T-vo R. Golike i A. Vil'borg, 1905. – 102, IV s.
18. *Tulupov, N. V.* Nasha Rodina. Geograficheskaja hrestomatija dlja nachal'nyh uchilishh, gorodskih torgovyh i voskresnyh shkol, a takzhe dlja mladshih klassov srednih uchebnyh zavedenij, muzhskih i zhenskih / N. V. Tulupov, P. M. Shestakov. – M. : Tip. T-va I. D. Sytina, 1909. – 630 s.
19. *Shmej', O.* Chelovek, zhivotnye i rastenija. Nachal'noe prirodovedenie, izlozhennoe s biologicheskoi tochki zrenija / O. Shmej' ; per. s nem. S. Poreckogo. – M. : Tipolitografija T-va I. N. Kushnerev i K<sup>o</sup>, 1912. – 215 s.
20. *Buck-Morss, S.* Visual Studies and Global Imagination / S. Buck-Morss // Papers of Surrealism. – 2004. – Summer, issue 2. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.surrealismcentre.ac.uk/papersofsurrealism/>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# МЕТОДИСТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЕВГЕНИЯ ЕГОРОВНА СОЛОВЬЁВА<sup>1</sup>

YEVGENIYA SOLOVYEVA – A PRIMARY SCHOOL METHODOLOGIST

---

## Кабашева О.В.

Заведующая отделом справочно-информационного обслуживания НПБ им. К.Д. Ушинского

**E-mail:** o.kabasheva@gnpbu.ru

## Kabasheva O.V.

Head of the Department of Information Service at the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library

**E-mail:** o.kabasheva@gnpbu.ru

**Аннотация.** Настоящая статья о Е.Е. Соловьёвой, методисте по русскому языку для начальной школы и авторе учебников по развитию речи. В работе представлена биография Евгении Егоровны и в приложении дана библиография ее трудов.

**Annotation.** The article examines the life and work of Y.Y. Solovyeva, a primary school Russian language methodologist and author of speech development textbooks. The author of the article also presents her biography and work bibliography.

**Ключевые слова:** начальная школа, русский язык, обучение грамоте, чтение, развитие речи, биография, библиография, учебники, Е.Е. Соловьёва.

**Keywords:** primary school, Russian language, teaching grammar, reading, speech development, biography, bibliography, textbooks, Y.Y. Solovyeva.

---

Педагог, автор учебников по развитию речи, хрестоматий для чтения и букварей Соловьёва (урожденная Воробьёва) Евгения Егоровна (1869, Петербург – 10 августа 1945, Москва) родилась в Петербурге в семье фельдшера. Раннее детство, юность и первые 17 лет педагогической деятельности она провела в грузинском городе Тифлисе. В 1883 г. окончила с золотой медалью курс (7 классов) Тифлисской женской гимназии, а затем ещё восьмой дополнительный



---

<sup>1</sup> Работа поддержана Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), проекты 13-06-00038а и 13-06-00149а.

класс, где кроме прочего изучала педагогику и дидактику. По итогам обучения в 1884 г. получила звание «домашней наставницы».

После окончания гимназии Соловьёва работала учительницей городской начальной школы, преподавала в воскресной школе, вела занятия в народных аудиториях и библиотеках, организуемых на общественные средства.

В 1902 г. Евгения Егоровна встретила с Евгением Андреевичем Соловьёвым (псевдонимы: Смирнов, Андреевич, Скриба, Мирский), критиком и историком литературы, вышла за него замуж и переехала в Петербург. В это время она была уже известна в педагогических кругах. Соловьёва принимала активное участие в общественно-педагогической жизни, публиковалась в журналах «Педагогическая мысль», «Образование», «Воспитание и обучение» и др.

Е.А. Соловьёв (умер в 1905 г. в возрасте 39 лет) был образованным и передовым человеком своего времени. Под его влиянием у Евгении Егоровны укрепился интерес к художественной литературе и общественной жизни. Она много работала над своим образованием, в течение двух лет училась в Педагогической академии по филологическому и физико-математическому циклам. Она также работала в воскресных рабочих классах на Шлиссельбургском тракте (1903–1906 гг.), в средних учебных заведениях, на курсах П.Ф. Лесгафта, в Институте дошкольного воспитания.

В петербургский период жизни (1902–1918 гг.) Е.Е. Соловьёва в основном занималась вопросами преподавания русского языка и литературы. Она работала над изменением системы обучения русскому языку в школе, делая упор на развитии у детей способности к самостоятельному творческому мышлению, правильному, литературному выражению своих мыслей. В Петербурге Е.Е. Соловьёва познакомилась с педагогами М.П. Лопырёвой, Е.П. Ционглинской, Е. и А. Тихомировыми.

В 1908–1916 гг. в соавторстве с ними были созданы учебники по русскому языку нового типа: «Развитие речи» (для четырёх лет обучения) Е. Соловьёвой и М. Лопырёвой; «Тропа к правописанию» (для первых трех лет обучения) М. Лопырёвой, Е. Соловьёвой, Е. Тихеевой, Е. Ционглинской. Эти книги издавались и до, и после Октябрьской революции и выдержали по 16 переизданий. Они были высоко оценены учителями как дореволюционной, так и советской школы. Кроме того, с 1905 по 1926 гг. издавался учебник «Русская грамота», написанный Е.Е. Соловьёвой в соавторстве с Е. И. и Л.И. Тихеевыми. В 1923–1926 гг. этот букварь выходил в Госиздате, с которым в то время сотрудничал В.В. Маяковский. В числе прочих рекламных плакатов, посвящённых учебникам, издающимся в Госиздате, был и такой:

Чтоб жизнью зажить  
сытой и новой,  
грамоте  
обучись  
по букварю  
Соловьёвой.  
Сообщаем кстати:  
букварь Соловьёвой  
продаётся в Госиздате! [3, с. 269].

После революции нарком просвещения А.В. Луначарский организовал в Петербурге детские дома для беспризорных детей. К работе в этих учреждениях он привлёк и Е.Е. Соловьёву. В 1918 г. детские дома вместе с ней выехали на Украину, а в 1919 г. приехали в Москву, где были помещены во вновь организованную опытно-показательную колонию НКП А.А. Луначарской. При колонии была организована опытно-показательная школа НПК. Руководила ею Анна Александровна Луначарская, а Евгения Егоровна была её заместителем и заведующей учебной частью. В Москве Е.Е. Соловьёва сотрудничала с передовыми учителями и методистами: Н.Н. Щепетовой, В.И. Волынской, А.М. Смирновой, М.М. Топор, Л.А. Карпинской, Т.А. Моисеевой, О.Г. Ивановой, Л.П. Богоявленским. Она принимала деятельное участие в работе консультационного бюро при Наркомпросе, рецензировала учебники по русскому языку для начальной школы во вновь организованном Государственном издательстве. Комиссии в Наркомпросе и Госиздате работали «на общественных началах», не имели собственных помещений и собирались даже на квартире у Е.Е. Соловьёвой – в комнате при детском доме. Здесь же было организовано первое жюри по букварям и велась работа над первым букварём Горобца, методику к которому написала Е.Е. Соловьёва.

Соловьёва была творческой, разносторонней натурой. Под её руководством был организован кружок рассказчиков, впоследствии широко известный в Москве. Собирался он в той же комнате при детском доме. Евгения Егоровна принимала непосредственное участие и в работе Дома художественного воспитания, где проводились смотры детских кружков из разных городов, являлась постоянным членом жюри этих смотров.

В 1920 г. по инициативе Е.Е. Соловьёвой был организован первый коллектив по разработке книг для чтения в советской начальной школе. Творческий коллектив на протяжении двух лет создал хрестоматии для четырех первых лет обучения («Зелёный шум»), четыре выпуска хрестоматии для трудовой школы. Эти хрестоматии были написаны в соответствии с программами ГУСа. Материалы, размещённые в них, проходили проверку в опытных школах НКП и МОНО. Научно-педагогической секцией ГУСа книги были одобрены для школ первой ступени. Хрестоматии включали в себя не только стихи, рассказы и сказки для чтения, как это было в дореволюционных книгах для чтения, но и включали задания для самостоятельной работы детей по наблюдению над природой и жизнью людей, инструкции по проведению простых опытов, изготовлению наглядных пособий.

Материалы для чтения для каждого года обучения были расположены в хрестоматиях в соответствии с темами программ ГУСа. Программы для первых трёх лет обучения строились на краеведческом принципе. Хрестоматии «Зелёный шум» были большим подспорьем в работе учителей начальной школы, так как в них отражалось не только новое содержание обучения в советской школе, но и предлагались активные методы учебной и воспитательной работы. Вместе с тем тексты хрестоматии отражали только жизнь и труд городских жителей, поэтому Государственное издательство предложило авторам разработать вариант хрестоматии для сельских школ.

В 1925–1926 гг. вышли четыре хрестоматии «Новая деревня», предназначенные для 1–4 классов сельской школы. В работе над этими учебниками вместе с Е.Е. Соловьёвой принимали участие В.И. Волынская, А.М. Смирнова, Н.Н. Щепетова, М.М. Топор, С.В. Покровский. Соответственно своему содержанию эти хрестоматии назывались «книгами

для работы», а не «книгами для чтения» как «Зелёный шум». Оба варианта хрестоматий – для городских и сельских школ – печатались до отмены программ ГУСа (в 1931 г.) и выдержали больше 10 изданий.

В 1927 г. опытно-показательная школа НКП им. А.А. Луначарской была передана в РОНО и перестала выполнять функции опытной школы. После ее закрытия Е.Е. Соловьёва оставила учительскую карьеру, но продолжала научную и литературную работу по составлению учебников и методик для школы, читала лекции на учительских курсах, в Институте усовершенствования учителей. Евгения Егоровна всё так же вела кружки рассказчиков в Домах работников просвещения и работала в комиссиях Наркомата просвещения и Учпедгиза. В 1931 г. Е.Е. Соловьёва была принята в секцию научных работников Московского областного отдела союза работников просвещения, а в 1936 г. Управление по делам искусств при Моссовете присвоило ей квалификацию «лектора-педагога по художественному слову». Е.Е. Соловьёва была членом секции художественного слова и секции сказок при Всероссийском театральном обществе. 10 мая 1943 г. Учёный совет МГПИ им. В.И. Ленина присвоил Е.Е. Соловьёвой за ее печатные труды учёную степень кандидата педагогических наук без защиты диссертации. А в декабре 1944 г. она была награждена Орденом Ленина. В годы Великой Отечественной войны Е.Е. Соловьёва работала над переизданием «Букваря для слепых» (Е.Е. Соловьёва и К.А. Успенская), первое издание которого вышло в 1939 г., и продолжала трудиться над новыми учебниками для школы. Авторский коллектив во главе с Е.Е. Соловьёвой создал книги для чтения в начальной школе «Родная речь», которые выиграла конкурс, объявленный Наркомпросом РСФСР в 1944 г. Эти учебники продолжали выходить многие годы после смерти Евгении Егоровны, выдержав 26 переизданий. Последнее издание учебника «Родная речь» для 3 класса вышло в 1970 г. (!).

Е.Е. Соловьёва умерла 10 августа 1945 г. Возвращаясь из Наркомпроса со Всероссийского совещания по народному образованию, она попала под трамвай.

#### **Список литературы:**

1. Е. Е. Соловьёва [Некролог] // Начальная школа. – 1945. – № 9. – С. 47–48.
2. Янковская-Байдина, А. В. Е. Е. Соловьёва / А. В. Янковская-Байдина // Методисты советской начальной школы / сост. С. П. Редозубов. – М., 1958. – С. 83–102.
3. Маяковский, В. В. Полное собрание сочинений. В 13 т. Т. 5: Март–декабрь 1923 : Реклама 1923–1925 / В. В. Маяковский ; [подготовка текста и примеч. П. И. Агеева, Ф. Н. Пицкель]. – М., 1957.

#### **Spisok literatury:**

1. Е. Е. Solov'ëva [Nekrolog] // Nachal'naia shkola. – 1945. – № 9. – S. 47–48.
2. Iankovskaia-Baidina, A. V. E. E. Solov'ëva / A. V. Iankovskaia-Baidina // Metodisty sovetsoĭ nachal'noĭ shkoly / sost. S. P. Redozubov. – M., 1958. – S. 83–102.
3. Maiakovskii, V. V. Polnoe sobranie sochinenii. V 13 t. T. 5: Mart–dekabr' 1923 : Reklama 1923–1925 / V. V. Maiakovskii ; [podgotovka teksta i primech. P. I. Ageeva, F. N. Pitskel']. – M., 1957.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ Е. Е. СОЛОВЬЁВОЙ<sup>2</sup>

## 1905

1. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : азбука и чтение после азбуки : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – СПб. : Голике и Вильборг, 1905. – 100, IV с. : ил.

## 1907

2. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи». (1-й и 2-й год) / сост. М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва. – СПб. : Фену, 1907. – 48 с.

3. *Соловьёва, Е. Е.* Тип новой школы : доклад, читанный в Лиге нар. образования / Е. Е. Соловьёва. – СПб., 1907. – 16 с.

## 1908

4. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи». (1-й и 2-й год) / сост. М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Фену, 1908. – 52 с.

5. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 2-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Фену, 1908. – 92 с. : ил.

6. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёвой, Е. И. и Л. И. Тихеевыми; илл. оригинальными рис. А. Ф. Гауша и Н. Ф. Роота и картинами худ. Васнецова, Левитана, Нестерова и др. – 2-е изд., приспособленное для школ. – СПб., 1908. – Ч. 1. Азбука. – 1908. – 88 с. : ил.

7. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёвой, Е. И. и Л. И. Тихеевыми; илл. оригинальными рис. А. Ф. Гауша и Н. Ф. Роота и картинами худ. Васнецова, Левитана, Нестерова и др. – 2-е изд., приспособленное для школ. – СПб., 1908. – Ч. 2. Чтение после азбуки. – 1908. – 62 с. : ил.

## 1909

8. *Лопырёва, М. П.* Письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Фену, 1909. – 48 с. : ил.

---

<sup>2</sup> Библиография подобрана по каталогам НПБ им. К. Д. Ушинского, РНБ и РГБ.

**1910**

9. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка : метод. указания к кн. «Развитие речи» : 3 и 4 гг. обучения / М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Е. П. Ционглинская. – СПб. : Тип. М. И. Акинфиева, 1910. – 158, 39 с.

10. *Соловьёва, Е. Е.* Методические указания к азбуке «Русская грамота» : сост. по системе американской школы Е. Соловьёвой и Е. и Л. Тихеевыми / Е. Е. Соловьёва и др. – СПб. : Фену, 1910. – 30 с.

11. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 4-е изд. – СПб. : Фену, 1910. – 48 с. : ил.

12. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 5-е изд., перепеч. без изменения с 3-го изд. – СПб. : Фену, 1910 (на обл. 1911). – 48 с. : ил.

13. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 2-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 4-е изд., перепечат. без изменений с 3-го изд. – СПб. : Фену, 1910. – 95 с. : ил.

14. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й и 4-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 2-е изд. – СПб. : Фену, 1910. – Вып. 1. С этимологическим отделом. – 1910. – 120 с. : ил.

15. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – СПб., 1910. – Вып. 1. – 136 с.

**1911**

16. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка : метод. указания к кн. «Развитие речи» : 3 и 4 гг. обучения / М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Е. П. Ционглинская. – 2-е изд., испр. – СПб. : Тип. М. И. Акинфиева, 1911. – 158, 39 с.

17. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи» (1-й и 2-й год) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 3-е изд., переработ. – СПб. : Фену, 1911. – 148 с.

18. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 2-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 5-е изд., перепечат. без изменений с 3-го изд. – СПб. : Фену, [1911]. – 95 с. : ил.

19. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 2-е изд. – СПб., 1911. – Вып. 2. С синтаксическим отделом. – 1911. – 112 с. : ил.

**1912**

20. *Покровская В.* Детский сад : [пособие для воспитателя] / сост. В. Покровская, Е. Е. Соловьёва; оригинальные рис. и обл. Т. Гиппиус. – СПб. : Просвещение, [1912]. – Вып. 1. – [1912]. – [2], 108 с. : ил.

21. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи» (1-й и 2-й год) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 4-е изд. – СПб., 1912. – 144 с.

22. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 6-е изд., перепеч. без изменения с 3-го изд. – СПб. : Фену, 1912. – 48 с. : ил.

23. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 2-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 6-е изд., перепечат. без изменен. с 3-го изд. – СПб. : Фену, [1912]. – 96 с. : ил.

24. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й и 4-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 3-е изд. – СПб. : Фену, 1912. – Вып. 1. С этимологическим отделом. – 1912. – 117 с. : ил.

25. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : чтение после азбуки : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. и Л. И. Тихеевы. – 3-е изд., приспособленное для школ. – СПб. : Морев, 1912. – 176 с. : ил.

26. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 3-е изд. – СПб., 1912. – Вып. 1. – 136 с. : ил.

27. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – СПб., 1912. – Вып. 2. – 1912. – 176 с.

### 1913

28. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка : метод. указания к кн. «Развитие речи» : 3 и 4 гг. обучения / М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Е. П. Ционглинская. – 3-е изд., испр. – СПб. : Тип. Л. Я. Ганзбурга, 1913. – 153, 38 с.

29. *Соловьёва, Е. Е.* Картины-рассказы : объяснительный текст к 40 картинам / Е. Соловьёва, Е. Тумим. – СПб. : Н. П. Карбасников, 1913. – 40 с.

30. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 7-е изд. – СПб. : Фену, 1913. – 48 с. : ил.

31. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 2-й год обучения / сост. М. Лопырёва и Е. Соловьёва. – 7-е изд., перепечат. без изменен. с 3-го изд. – СПб. : Фену, 1913. – 96 с. : ил.

32. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 3-е изд. – СПб. : Фену, 1913. – Вып. 2. С синтаксическим отделом. – 1913. – 112 с. : ил.

33. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : азбука : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая; илл. оригинальными рис. А. Ф. Гауша и Н. Ф. Роота и картинами худ. Васнецова, Левитана, Нестерова и др. – 3-е изд., переработ. и доп. – СПб., 1913. – 104 с. : ил.

34. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 2-е изд. – СПб., 1913. – Вып. 2. – 1913. – 176 с.

**1914**

35. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка : метод. указания к кн. «Развитие речи» : 3 и 4 гг. обучения / М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Е. П. Ционглинская. – 4-е изд., испр. – СПб. : Тип. Л. Я. Ганзбурга, 1914. – 191 с.

36. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи» (1-й и 2-й год) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 6-е изд., перепечат. без изменен. с 4-го года изд. – Пг., 1914. – 135 с.

37. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : азбука : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая; илл. рис. и акварелями А. Ф. Гауша, Н. Ф. Роота и А. Х. Вестфален и картинами худ. Васнецова, Левитана, Нестерова и др. – 4-е изд., переработ. и доп. – М., 1914. – 156 с. : ил.

38. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 4-е изд. – Пг., 1914. – Вып. 1. – 136 с. : ил.

**1915**

39. Золотые ключики : азбука : метод целых слов и слогов (связный текст и лото) / сост. кружком учащихся под ред. В. Воробьёва и Е. Соловьёвой. – Пг., [1915]. – 104 с. : ил.

40. Золотые ключики : чтение после азбуки / сост. кружком учащихся под ред. В. Воробьёва и Е. Соловьёвой. – Пг., 1915. – 80 с. : ил.

41. Как вести устные и письменные работы на уроках родного языка : метод. указания к кн. «Развитие речи» : 3 и 4 гг. обучения / М. П. Лопырёва, Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Е. П. Ционглинская. – 5-е изд., испр. – СПб. : Тип. Л. Я. Ганзбурга, 1915. – 192 с.

42. *Лопырёва, М. П.* Методические указания к «Развитию речи» (1-й и 2-й год) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 7-е изд. – Пг., 1915. – 135 с.

43. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 5-е изд. – Пг., 1915. – Вып. 1. – 136 с. : ил.

**1916**

44. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 12-е изд., испр. и доп. – Пг. : Фену, 1916. – 48 с. : ил.

45. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва. – 14-е изд., испр. и доп. – Пг. : Фену, 1916. – 48 с. : ил.

46. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й и 4-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 8-е изд.,

перепеч. без изм. со 2-го изд. – Пг. : Фену, 1916. – Вып. 1. С этимологическим отделом. – 1916. – 120 с. : ил.

47. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : чтение после азбуки : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. и Л. И. Тихеевы; илл. оригинальными рис. А. Ф. Гауша и Н. Ф. Роота. – 4-е изд., приспособленное для школ. – Пг. : Морев, 1916. – 176 с. : ил.

48. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 3-е изд. – Пг., 1916. – Вып. 2. – 1916. – 176 с.

### 1918

49. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 3-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева и Е. Ционглинская. – 5-е изд. – СПб. : Фену, 1918. – Вып. 2. С синтаксическим отделом. – 1918. – 112 с. : ил.

50. *Соловьёва, Е. Е.* Розовая азбука / сост. по новому правописанию Е. Е. Соловьёвой. – Б. м. : Голика и Вильворг, 1918. – 56 с. : ил.

51. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : азбука : (система американской школы) / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – 5-е изд., переработ. и доп. – М., 1918. – 95 с. : ил.

### 1920

52. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 8-е изд., испр. согласно новому правописанию. – Пг. : Начатки знаний, 1920. – Вып. 1. – 1920. – 104 с. : ил. – Новое правописание.

53. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 9-е изд. – Пг. : Госиздат, 1920. – Вып. 1. – 1920. – 104 с. : ил. – (Новое правописание).

### 1922

54. *Соловьёва, Е. Е.* Методическое руководство к букварю «Из деревни» А. Горобца / Е. Е. Соловьёва. – М. : Госиздат, 1922. – 22 с.

55. *Лопырёва, М. П.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 1-й год обучения / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Ционглинская. – 16-е изд., испр. и доп. – Пг., 1922. – 80 с. : ил.

56. *Соловьёва, Е. Е.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 4-й год обучения / сост. Е. Е. Соловьёва, Е. П. Ционглинская. – Пг. : Начатки знаний, 1922. – 143 с. : ил.

57. *Соловьёва, Е. Е.* Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли : 5-й год обучения / Е. Е. Соловьёва, Е. П. Ционглинская. – Пг. : Начатки знаний, 1922. – 148 с. : ил.

58. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 5-е изд.– Пг., 1922. – (Учебные пособия для трудовой школы). – Вып. 2. – 1922. – 162 с. : ил.

### 1923

59. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли / сост. Е. Соловьёва, Е. Ционглинская. – 17-е изд., испр. и доп. – М. ; Пг. : Новая Москва, 1923. – Вып. 1. – 1923. – 88 с. : ил.

60. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли / сост. Е. Соловьёва, Е. Ционглинская. – 13-е изд., испр. и доп. – М. ; Пг. : Новая Москва, 1923. – Вып. 2. – 1923. – 120 с. : ил.

61. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли / сост. Е. Соловьёва, Е. Ционглинская. с прилож. материала для проработки в школах г. Москвы. – М. ; Пг. : Новая Москва, 1923. – Вып. 3. – 1923. – 124 с. : ил.

62. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли / сост. Е. Соловьёва, Е. Ционглинская; с прилож. материала для проработки в школах г. Москвы. – 2-е изд. – М. ; Пг. : Новая Москва, 1923. – Вып. 4. – 1923. – 152 с. : ил.

63. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли / сост. Е. Соловьёва, Е. Ционглинская. с прилож. материала для проработки в школах г. Москвы. – 2-е изд. – М. ; Пг. : Новая Москва, 1923. – Вып. 5. – 1923. – 160 с. : ил.

64. Соловьёва, Е. Е. Развитие речи : письменные и устные упражнения в изложении мысли. Пятый год обучения / Е. Е. Соловьёва, Е. П. Ционглинская; с прил. материала для проработки в школах г. Москвы. – 2-е изд. – Пг. : Начатки знаний, 1923. – 160 с. : ил.

65. Соловьёва, Е. Е. Русская грамота : чтение после азбуки : с упражнениями по развитию речи / Е. Е. Соловьёва, Е. И. и Л. И. Тихеевы. – М. : Госиздат, 1923. – 152 с. : ил.

### 1924

66. Покровская, В. Детский сад : [пособие для воспитателя] / сост. В. Покровская, Е. Е. Соловьёва; оригинальные рис. и обл. Т. Гиппиус. – СПб. : Просвещение, [1912]. – Вып. 1. – [1912]. – [2], 108 с. : ил.

67. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – М. ; Л. : Госиздат, 1924. – 228 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

68. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 2-е изд. – М. : Госиздат, 1924. – 212 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

69. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 3-е изд. – М. : Госиздат, 1924. – 212 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

70. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 4-е изд. – М. : Госиздат, 1924. – 212 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

71. Игра-драматизация в школе / сост. кружок работников опытно-показательных учреждений школы А. А. Луначарской; под ред. Е. Соловьёвой ; науч. пед. секцией ГУСа допущ. как пособие для преподавателей. – М. ; Пг., 1924. – 188 с. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

72. Соловьёва, Е. Е. Методическое руководство к букварю «Из деревни» А. Горобца / Е. Е. Соловьёва. – 2-е изд. – М. : Госиздат, 1924. – 34 с.

73. Соловьёва, Е. Е. Методическое руководство к букварю «Из деревни» А. Горобца / Е. Е. Соловьёва. – 3-е изд. – М. : Госиздат, 1924. – 34 с.

74. Соловьёва, Е. Е. Русская грамота : азбука / Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – М. : Госиздат, [1924]. – 104 с. : ил. – (Учебники и учебные пособия школ I и II ступени)

75. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – Переработ. и доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1924. – (Учебные пособия для трудовой школы). – Вып. 1. – 1924. – 103 с. : ил.

76. Тропа к правописанию : практ. введ. в грамматику и материал для обучения правописанию : переработ. согласно требованиям научной грамматики / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – М. ; Л. : Госиздат, 1924. – (Учебные пособия для трудовой школы). – Вып. 2. – 1924. – 187 с. : ил.

## 1925

77. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 4-е изд., испр. и доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 292 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

78. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : первый год / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 292 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

79. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : 3 и 4 годы обучения / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 263 с. : ил. – (Пособия для труд. школы).

80. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы : 3 и 4 годы обучения / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 3-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 263 с. : ил. – (Пособия для труд. школы).

81. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы. 3 и 4 годы обучения / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – [4-е изд., испр. и доп.] – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 263 с. : ил. – (Пособия для труд. школы).

82. Соловьёва, Е. Е. Методическое руководство к букварю «Из деревни» А. Горобца / Е. Е. Соловьёва. – 4-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 31 с.

83. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 296 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

84. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 240 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

85. Новая деревня : книга для чтения в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 286 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

86. Соловьёва, Е. Е. Русская грамота. Букварь : для школ 1 ступени / Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – 112 с. : ил. – (Учебники и учебные пособия школ I и II ступени)

87. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 3-е изд., переработ. и доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1925. – (Учебные пособия для трудовой школы). – Вып. 1. – 1925. – 104 с. : ил.

#### 1926

88. Зеленый шум : хрестоматия для трудовой школы. 3 и 4 годы обучения / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – [5-е изд., испр. и доп.] – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 263 с. : ил. – (Пособия для труд. школы).

89. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 4-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

90. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 5-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

91. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 6-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

92. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 8-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

93. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 2-е изд., стереот. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

94. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 3-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

95. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 4-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

96. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 5-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

97. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 6-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

98. Новая деревня : книга для чтения в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 2-е изд., испр. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 264 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

99. Новая деревня : книга для чтения в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 3-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 264 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

100. Новая деревня : книга для чтения в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 4-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 264 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

101. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : азбука / Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – М. : Госиздат, 1926. – 104 с. : ил. – (Учебники и учебные пособия школ I и II ступени)

102. *Соловьёва, Е. Е.* Русская грамота : букварь / Е. Е. Соловьёва, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. – 3-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 79 с. : ил. – (Учебники и учебные пособия школ I и II ступени)

103. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 5-е изд., переработ. и доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – (Учебные пособия для трудовой школы) (Учебные пособия для школ 1 и 2 ступени). – Вып. 1. – 1926. – 104 с. : ил.

104. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 5-е изд., преработ. и доп.– М. ; Л. : Госиздат, 1926. – (Учебные пособия для трудовой школы). – Вып. 2. Практическое введение в грамматику и материал для обучения правописанию. – 1926. – 183 с. : ил.

## 1927

105. В новой школе : книга для работы в первой группе городской школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 188, [4] с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

106. Новая деревня : книга для работы в четвертой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред.

Н. К. Борисовым. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 432 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

107. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 9-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

108. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 10-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

109. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 11-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

110. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 12-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

111. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 13-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

112. Новая деревня : книга для работы третьего года обучения в сельской школе / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 6-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 271 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

113. Новая деревня : книга для работы третьего года обучения в сельской школе / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 7-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 271 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

114. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 8-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

115. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 9-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

116. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 10-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

117. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 12-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

118. Новая деревня : книга для чтения в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 5-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 264 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

119. Тропа к правописанию : (практ. введ. в грамматику) / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 7-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – (Учебные пособия для школ 1 и 2 ступени). – Вып. 1. – 1927. – 104 с. : ил.

1928

120. Новая деревня : книга для работы в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 9-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 288 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

121. Новая деревня : книга для работы в четвертой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 431, [1] с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

122. Новая деревня : книга для работы в четвертой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 3-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 432 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

123. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 14-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

124. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 15-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

125. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 16-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

126. Новая деревня : книга для работы третьего года обучения в сельской школе / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 9-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 288 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

127. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 13-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

128. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 14-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

129. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 15-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

130. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 16-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 184 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

131. Новая деревня : книга для чтения в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 17-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 188 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

132. Новая деревня : книга для чтения во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 14-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

133. Тропа к правописанию : практ. введ. в грамматику и материал для обучения правописанию / сост. М. Лопырёва, Е. Соловьёва, Е. Тихеева, Е. Ционглинская. – 9-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – (Учебные пособия для трудовой школы) (Учебные пособия для школ 1 и 2 ступени). – Вып. 2. – 1928. – 183 с. : ил.

### 1929

134. В новой школе : книга для работы во второй группе городской школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 382 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

135. В новой школе : книга для чтения и работы в первой группе городской школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, А. М. Смирнова и др. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 223 с. : ил.

136. Новая деревня : книга для работы в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 18-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 191 с. : ил.

137. Новая деревня : книга для работы в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 19-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 191 с. : ил.

138. Новая деревня : книга для работы в первой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 20-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 191 с. : ил.

139. Новая деревня : книга для работы в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 10-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 320 с. : ил.

140. Новая деревня : книга для работы в третьей группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 11-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 320 с. : ил.

141. Новая деревня : книга для работы в четвертой группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисовым. – 5-е изд., переработ. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 448 с. : ил.

142. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 17-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 208 с. : ил. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).

143. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 18-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 288 с. : ил.

144. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Волынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 19-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 288 с. : ил.

## 1930

145. Новая деревня : книга для работы в первой группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 21-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 192 с. : ил.

146. Новая деревня : книга для работы в первой группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 22-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 192 с. : ил.

147. Новая деревня : книга для работы в третьей группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисо-вым. – 12-е изд., доп. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 320 с. : ил.

148. Новая деревня : книга для работы в третьей группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисо-вым. – 13-е изд., стереотип. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 320 с. : ил.

149. Новая деревня : книга для работы в четвертой группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др.; агрономич. материал ред. Н. К. Борисо-вым. – 6-е изд., переработ. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 352 с. : ил.

150. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 20-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 256 с. : ил.

151. Новая деревня : книга для работы во второй группе сельской школы / В. И. Во-лынская, Е. Е. Соловьёва, А. М. Смирнова и др. – 21-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 256 с. : ил.

152. *Соловьёва, Е. Е.* Тропа. Правописание и развитие речи. Ч. 1-2 / Е. Е. Соловьёва, Е. П. Ционглинская; с участием Е. И. Тихеевой. – 10-е изд., переработ. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – Ч. 1. Первый год обучения. – 1930. – 128 с. : ил.

153. *Соловьёва, Е. Е.* Тропа. Правописание и развитие речи. Ч. 1-2 / Е. Е. Соловьёва, Е. П. Ционглинская; с участием Е. И. Тихеевой. – 10-е изд., переработ. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – Ч. 2. Второй год обучения. – 1930. – 126 с. : ил.

## 1934

154. Сборник по художественному рассказыванию / сост. Сектором худ. расска-зывания Моск. обл. дома худ. воспитания детей под рук. Е. Е. Соловьёвой; в сост. сбор-ника принимали участие А. Симонова, А. Евсеева, А. Канарская, Г. Попова. – М., 1934. – 84 с.

## 1935

155. Информационно-рекомендательный каталог детских книг / сост. Е. Соло-вьёва. – Иваново, 1935. – 47 с. – (В помощь комплектованию сельских и детских биб-лиотек)

**1937**

156. Чтение в начальной школе : сборник литературных произведений / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – М. : Учпедгиз. – Вып. 1. Пособие для учителей. – 1937. – 151 с.

**1938**

157. Книга для чтения : для 3-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – М. : Учпедгиз, 1938. – 96 с. : ил.

158. Книга для чтения : для 4-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – М. : Учпедгиз, 1938. – 112 с. : ил.

159. Сборник рассказов и стихотворений / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова, А. А. Канарская, Л. А. Карпинская, Т. Н. Попова, М. М. Топор, Н. Н. Щепетова. – М. : Учпедгиз, 1938. – 64 с. : ил.

160. Сборник рассказов и стихотворений : [для 2-го кл. нач. школы] / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова, А. А. Канарская, Л. А. Карпинская, Т. Н. Попова, М. М. Топор, Н. Н. Щепетова. – М. : Учпедгиз, 1938. – 64 с. : ил.

161. Чтение в начальной школе : сборник литературных произведений / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – М. : Учпедгиз. – Вып. 2. – 1938. – 288 с.

**1939**

162. *Соловьёва, Е. Е.* Книга для чтения / Е. Е. Соловьёва и др. – М. : Учпедгиз, 1939. – 112 с. : ил.

163. Книга для чтения : для 3-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1939. – 96 с. : ил.

164. Книга для чтения : для 4-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1939. – 112 с. : ил.

165. Соловьёва, Е. Е. Методические указания к букварю и букварь для школ слепых детей / Е. Е. Соловьёва, К. А. Успенская. – М. : Учпедгиз, 1939. – 48 с.

166. Сборник рассказов и стихотворений : [для 2-го кл. нач. школы] / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с. : ил.

167. *Афанасьев А. О.* Сборник статей для изложения : пособие для учителей нач. школы / П. О. Афанасьев, И. Н. Шапошников, Е. Е. Соловьёва. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1939. – 132 с.

**1940**

168. Книга для чтения : для 3-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1940. – 96 с. : ил.

169. Книга для чтения : для 4-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1940. – 112 с. : ил.

170. Сборник рассказов и стихотворений : [для 2-го кл. нач. школы] / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1940. – 64 с. : ил.

#### 1941

171. Книга для чтения : для 3-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1941. – 96 с. : ил.

172. Книга для чтения : для 4-го класса нач. школы / Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1941. – 112 с. : ил.

173. Сборник рассказов и стихотворений : [для 2-го кл. нач. школы] / сост. Е. Е. Соловьёва, В. И. Волынская, О. Г. Иванова и др.; утв. НКП РСФСР. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1941. – 64 с. : ил.

#### 1944

174. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова; утв. НКП РСФСР. – М. : Учпедгиз, тип. «Кр. пролетарий», 1944. – 215 с. : ил.

175. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – М. : Учпедгиз, 1944. – 192 с. : ил.

176. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская; утв. НКП РСФСР. – М. : Учпедгиз, 1944. – 240 с. : ил.

#### 1945

177. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1945. – 172 с. : ил.

178. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская; утв. НКП РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1945. – 239 с. : ил.

179. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – М. : Учпедгиз, 1945. – 384 с. : ил.

180. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская и др.; утв. НКП РСФСР. – М. : Учпедгиз, тип. «Печатный двор» в Лгр., 1945. – 320 с. : ил.

1946

181. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – Владивосток: Примиздат, 1946. – 172 с. : ил.

182. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 172 с. : ил.

183. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 3-е изд. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1946. – 239 с. : ил.

184. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова и др.; утв. НКП РСФСР. – Магадан : Советская Колыма, 1946. – 383 с. : ил. – Перепеч. с изд. Учпедгиза, М., 1945.

185. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова и др.; утв. НКП РСФСР. – Симферополь : Крымиздат, 1946. – 384 с. : ил.

186. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др.; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 384 с. : ил.

187. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская и др.; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, тип. № Н-1 и тип. «Печатный двор» в Лгр., 1946. – 320 с. : ил.

188. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская и др.; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, Образцовая тип., 1946. – 279 с. : ил.

1947

189. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 3-е изд. – Минск : Госиздат БССР, 1947. – 172 с. : ил.

190. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1947. – 147 с. : ил.

191. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 3-е изд. – Минск : Гос. изд-во БССР, 1947. – 251 с. : ил.

192. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1947. – 239 с. : ил.

193. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1947. – 384 с. : ил.

194. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская и др.; утв. Министерством просвещения РСФСР. – 2-е изд. – Минск : Гос. изд-во БССР, 1947. – 279 с. : ил.

195. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1947. – 279 с. : ил.

196. *Соловьёва, Е. Е. Lesebuch für die 3. Klasse der Anfangsschule* / Е. Е. Solovieva. – М., 1947.

#### 1948

197. *Соловьёва, Е. Е. Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы* / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 5-е изд. – М. : Учпедгиз, 1948. – 160 с. : ил.

198. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская, А. А. Канарская. – 5-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1948. – 208 с. : ил.

199. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 4-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1948. – 288 с. : ил.

#### 1949

200. *Соловьёва, Е. Е. Методические указания к букварю и букварь для школ слепых детей* / Е. Е. Соловьёва, К. А. Успенская. – М. : Учпедгиз, 1949. – 56 с.

201. *Соловьёва, Е. Е. Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы* / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 6-е изд. – М. : Учпедгиз, 1949. – 160 с. : ил.

202. *Соловьёва, Е. Е. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы* / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 6-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1949. – 192 с. : ил.

203. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1949. – 400 с. : ил.

204. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 5-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1949. – 280 с. : ил.

#### 1950

205. *Соловьёва, Е. Е. Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы* / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1950. – 160 с. : ил.

206. *Соловьёва, Е. Е. Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы* / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1950. – 192 с. : ил.

207. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 6-е изд. – М. : Учпедгиз, 1950. – 400 с. : ил.

208. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 6-е изд. – М. : Учпедгиз, 1950. – 280 с. : ил.

**1951**

209. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 8-е изд. – М. : Учпедгиз, 1951. – 160 с. : ил.

210. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёв, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 8-е изд. – М. : Учпедгиз, 1951. – 192 с. : ил.

211. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1951. – 400 с. : ил.

212. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1951. – 280 с. : ил.

**1952**

213. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 9-е изд. – М. : Учпедгиз, 1952. – 160 с. : ил.

214. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 9-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1952. – 248 с. : ил.

215. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 8-е изд. – М. : Учпедгиз, 1952. – 400 с. : ил.

216. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 8-е изд. – М. : Учпедгиз, 1952. – 280 с. : ил.

**1953**

217. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 10-е изд. – М. : Учпедгиз, 1953. – 160 с. : ил.

218. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 10-е изд. – М. : Учпедгиз, 1953. – 248 с. : ил.

219. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 9-е изд. – М. : Учпедгиз, 1953. – 400 с. : ил.

**1954**

220. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 11-е изд. – М. : Учпедгиз, 1954. – 160 с. : ил.

221. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 классе школ слабовидящих / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – М. : Учпедгиз, 1954. – 216 с. : ил.

222. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёв, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 11-е изд. – М. : Учпедгиз, 1954. – 248 с. : ил.

223. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. школ слабовидящих детей / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – М. : Учпедгиз, 1954. – 400 с. : ил.

224. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 10-е изд. – М. : Учпедгиз, 1954. – 400 с. : ил.

225. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 10-е изд. – М. : Учпедгиз, 1954. – 280 с. : ил.

#### 1955

226. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 12-е изд. – М. : Учпедгиз, 1955. – 160 с. : ил.

227. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 12-е изд. – М. : Учпедгиз, 1955. – 248 с. : ил.

228. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 11-е изд. – М. : Учпедгиз, 1955. – 392 с. : ил.

229. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 11-е изд. – М. : Учпедгиз, 1955. – 280 с. : ил.

#### 1956

230. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 13-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 160 с. : ил.

231. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 13-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 248 с. : ил.

232. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 12-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 384 с. : ил.

233. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 12-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 280 с. : ил.

#### 1957

234. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 14-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 160 с. : ил.

235. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 классе школ слабовидящих / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 248 с. : ил.

236. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 14-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 247 с. : ил.

237. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. школ слабовидящих детей / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 487 с. : ил.

238. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 13-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 383 с. : ил.

239. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 13-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 280 с. : ил.

240. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 14-е изд. – М. : Учпедгиз, 1957. – 280 с. : ил.

#### 1958

241. *Соловьёва, Е. Е.* Книга для чтения в начальной школе на немецком языке / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова; на перепл. загл. : *Lesebuch für die Anfangsschule.* – 2-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1958. – 247 с. : ил.

242. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 15-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 160 с. : ил.

243. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 15-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 247 с. : ил.

244. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 14-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 383 с. : ил.

245. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 15-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 280 с. : ил.

#### 1959

246. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 16-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 160 с. : ил.

247. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 16-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 247 с. : ил.

248. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 15-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 383 с. : ил.

249. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 16-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 280 с. : ил.

#### 1960

250. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 17-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960. – 160 с. : ил.

251. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 17-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960. – 247 с. : ил.

252. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 16-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960. – 383 с. : ил.

253. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 17-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960. – 280 с. : ил.

## 1961

254. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 18-е изд. – М. : Учпедгиз, 1961. – 160 с. : ил.

255. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 9-е изд. – Ижевск : Удмуртское кн. изд-во, 1961. – 263 с. : ил.

256. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 18-е изд. – М. : Учпедгиз, 1961. – 247 с. : ил.

257. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 17-е изд. – М. : Учпедгиз, 1961. – 383 с. : ил.

258. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 18-е изд. – М. : Учпедгиз, 1961. – 280 с. : ил.

## 1962

259. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 19-е изд. – М. : Учпедгиз 1962. – 160 с. : ил.

260. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 19-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962. – 247 с. : ил.

261. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 18-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962. – 383 с. : ил.

262. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 19-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962. – 280 с. : ил.

## 1963

263. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 20-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 160 с. : ил.

264. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 20-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 247 с. : ил.

265. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 19-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 383 с. : ил.

266. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 20-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 280 с. : ил.

## 1964

267. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 21-е изд. – М. : Учпедгиз 1964. – 160 с. : ил.

268. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 21-е изд. – М. : Учпедгиз, 1964. – 247 с. : ил.

269. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 20-е изд. – М. : Учпедгиз, 1964. – 383 с. : ил.

270. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 21-е изд. – М. : Учпедгиз, 1964. – 280 с. : ил.

#### 1965

271. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 22-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 160 с. : ил.

272. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 22-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 247 с. : ил.

273. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 21-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 383 с. : ил.

274. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 22-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 280 с. : ил.

#### 1966

275. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 23-е изд. – М. : Просвещение, 1966. – 160 с. : ил.

276. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 23-е изд. – М. : Просвещение, 1966. – 247 с. : ил.

277. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 22-е изд. – М. : Просвещение, 1966. – 383 с. : ил.

278. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 23-е изд. – М. : Просвещение, 1966. – 280 с. : ил.

#### 1967

279. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – 24-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 160 с. : ил.

280. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 1 классе школ слабовидящих / Е. Е. Соловьёва, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – М. : Просвещение, 1967. – 252 с. : ил.

281. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 24-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 247 с. : ил.

282. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 23-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 383 с. : ил.

283. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 24-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 280 с. : ил.

**1968**

284. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 25-е изд. – М. : Просвещение, 1968. – 247 с. : ил.

285. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 24-е изд. – М. : Просвещение, 1968. – 383 с. : ил.

286. Родная речь : книга для чтения в 4 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, В. И. Волынская и др. – 25-е изд. – М. : Просвещение, 1968. – 280 с. : ил.

**1969**

287. *Соловьёва, Е. Е.* Родная речь : книга для чтения в 2 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская. – 26-е изд. – М. : Просвещение, 1969. – 240 с. : ил.

288. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 25-е изд. – М. : Просвещение, 1969. – 383 с. : ил.

**1970**

289. Родная речь : книга для чтения в 3 кл. нач. школы / Е. Е. Соловьёва, Н. Н. Щепетова, Л. А. Карпинская и др. – 26-е изд. – М. : Просвещение, 1970. – 383 с. : ил.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ «ВНУТРЕННЕГО УПОТРЕБЛЕНИЯ»: ОБРАЗ ДРУГОГО В УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 1945–1956 гг.<sup>1</sup>

FOREIGN LANGUAGE FOR INTERNAL CONSUMPTION: IMAGE OF «THE OTHER»  
IN ENGLISH TEXTBOOKS IN 1945–1956

---

## Майофис М.Л.

Старший научный сотрудник Школы актуальных гуманитарных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы, доцент Института общественных наук РАНХиГС, кандидат филологических наук

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

## Mayofis M.L.

Senior research fellow at the School of Advanced Research in Humanities (Russian Academy of National Economy and Public Administration), Associate Professor of the Institute of Social Sciences of the RANEPa, Candidate of science (Philology)

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

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям представления Другого (иностранца) в советских учебниках английского языка периода позднего сталинизма (1945–1956 гг.). Рассматриваются три линейки учебников: для семилетних и полных средних школ, для школ с углубленным преподаванием иностранного языка и для городских школ, где изучение иностранного языка начиналось с 3 класса.

**Annotation.** This article explores the ways the «Other» (in this case, a foreigner) was represented in the Soviet foreign language textbooks of the late Stalinist period (1945–1956). The author analyses three «lines» of textbooks: the first one being designed for seven-year schools and high schools, the second – for specialized language schools and the third one – for urban schools where the study of foreign languages started in the 3rd grade, two years earlier than in common schools.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта Школы актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС «Концептуальные основания советской образовательной политики (1920–1980-е)». Здесь и далее термин «Другой» понимается в традиции Э. Левинаса и осознанно пишется с прописной буквы.

**Ключевые слова:** советская школа, иностранный язык, поздний сталинизм, образ Другого, идеологическая индоктринация, Вторая мировая война.

**Keywords:** Soviet school, foreign language, English as a foreign language, image of the «Other», ideological indoctrination, World War II.

## 1

Методика преподавания иностранных языков в школах СССР и, в частности, учебники и учебные пособия по иностранным языкам уже неоднократно становились предметом рассмотрения в историко-педагогических, историко-культурных и лингвистических исследованиях (см. например: [40; 38; 39; 26; 24; 42] и др.). В разных случаях авторы придерживаются большей или меньшей критической дистанции по отношению к анализируемому материалу.

Одним из самых удачных примеров мне представляется статья М.А. Литовской [24], посвященная изданному в 1966 г. учебнику английского языка для 2 класса школ с преподаванием ряда предметов на английском языке [4] (так называемых языковых спецшкол). Интересны и продуктивны здесь отдельные выводы и наблюдения автора и сама попытка выяснить, как учебник/программа/учитель отвечают на вопрос о целях изучения иностранного языка и как учебник говорит о прагматике использования иностранного языка в том мире, в котором придется жить нынешним ученикам.

Характеризуя этот учебник как типичный продукт ситуации «оттепели» (первое издание вышло в 1963 г.), М.А. Литовская выявляет те константы образа носителя языка (культурного Другого), которым суждена была долгая жизнь в советской школе (учебник переиздавался вплоть до 1977 г.), а затем и в школе постсоветской: «Иностранный язык отрывался от реалий того мира, в котором на нем разговаривали, чтобы эти реалии не стали источником соблазна для советского человека» [24, с. 233].

Для этого, как показывает автор, иностранное и инокультурное советизируется, одомашнивается, «утрачивает притягательность таинственности» и «очевидной культурной отличности», и в результате сквозными героями учебника становятся «люди с другими именами, чей быт чуть-чуть отличается от нашего, ведут жизнь, очень похожую на нашу...» [24, с. 239, 244–245]. Данные наблюдения *mutatis mutandis* можно перенести и на современные российские учебники иностранного языка, а это значит, что советская инерция представлений о культурном, социальном, лингвистическом Другом продолжает действовать по сей день и нуждается в подробной исторической и методологической рефлексии (см., например: [11; 14, с. 334–336, 348–351; 15; 21]).

Наша статья призвана помочь решению этой задачи, расширить историческую и хронологическую перспективу, заданную статьей М. Литовской, и далее, следуя намеченной ею траектории, проследить в учебниках иностранных языков репрезентацию Другого (чужого) и в то же время увидеть, как – прямо или подспудно – обозначаются допустимые и желательные сферы использования иностранного языка советским человеком. Нетрудно предположить, что те представления об иностранном/инокультурном, которые транслируются учебниками

периода «оттепели» и «застоя», были унаследованы ими от предшествующей традиции, прежде всего от учебников конца 1940-х – начала 1950-х гг. – времени, когда государственная политика в области науки, культуры и образования определялась идеями «национального величия» и предосудительности «низкопоклонства перед иноземцами» (см. об этом, например: [1; 2; 19; 13]). Хронологические рамки этой статьи охватывают период 1945–1956 гг.

Хотя учебники для так называемых языковых спецшкол можно считать репрезентативными потому, что их непосредственные пользователи, как предполагалось, впоследствии должны были стать советскими гражданами, применяющими иностранный язык в профессиональной сфере, представляется полезным включить в круг рассмотрения и другие учебники иностранного языка. Ограничившись, как и М.А. Литовская, только одним иностранным языком – английским, попытаюсь обратиться к нескольким линейкам учебников, использовавшимся в средних школах РСФСР в 1945–1956 гг.

Во-первых, это уже упомянутые учебники для школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках: сами школы появились в СССР в 1948–1949 гг., а первые учебники для начальных классов таких школ – в 1949–1952 гг.

Во-вторых, это учебники для школ, где преподавание иностранного языка начиналось не в пятом, а в третьем классе и соответственно продолжалось на два года дольше: эта система сохранялась в СССР вплоть до 1954 г.

Наконец, в-третьих, это учебники для семилетних (неполных) и полных средних школ.

Серьезных оснований рассматривать эти три линейки изолированно, как кажется, нет: все авторы демонстрируют примерно один и тот же подход к репрезентации «своего» и «чужого». Поэтому далее в статье все эти учебники будут проанализированы как единый и даже, до некоторой степени, связный нарратив. Однако необходимо обратить внимание читателя на те немногие исключения, когда в анализируемых текстах (и визуальных объектах) заметны хотя бы малейшие отклонения от «магистрального пути».

## 2

Первое и главное наблюдение, которое может сделать исследователь, знакомящийся с учебниками английского языка 1945–1956 годов, заключается в том, что интересующий нас «чужой», или культурный «Другой», – современный носитель иностранного языка, живущий в другой стране, – в этих книгах практически полностью отсутствует. Робкие намеки на его существование мы можем найти только в учебниках З.М. Цветковой для 3–5 классов средней школы: здесь появляются герои с не имеющими русских аналогов именами Bob и Sam и – что очень важно – без фамилий (русские герои с «переводными» именами непременно фамилию сохраняют: Nick Kuznetsov, Nick Gladkov). Однако ничего, кроме имен, мы о них и об их жизни не узнаем. Лишь единственный раз, в одном из упражнений первого года обучения, этим героям с иностранными именами дано право рассказать о том, где они живут, – и тут авторы учебника, писавшегося, по-видимому, в 1943–1944 гг., позволяют себе мелкую идеологическую диверсию, через несколько лет уже вовсе невозможную:

Hugh and Sue \_\_\_ in Baker Street. Hugh \_\_\_ in Baker Street. Sue \_\_\_ in Baker Street. Bob \_\_\_ in Baker Street too [35, с. 78]<sup>2</sup>. [Хью и Сью \_\_\_ на Бейкер-стрит. Хью \_\_\_ на Бейкер-стрит. Сью \_\_\_ на Бейкер-стрит. Боб тоже \_\_\_ на Бейкер-стрит.]

Можно было бы предположить, что «живые» носители языка с самого начала не допускались в советские школьные учебники, однако это не так: в учебниках 1930-х гг. они занимали едва ли не большее место, чем их советские сверстники. Так, в учебнике Е.Ф. Бушуевой [6] можно увидеть репрезентации сразу нескольких типов иностранцев.

Во-первых, это дети коммунистов из капиталистических стран, самоотверженно помогающие своим родителям:

Sammy's father is a communist. One evening two comrades come to his house. They have a secret meeting. They are reading a letter from the party organizer.

Sammy is playing in the street near the house. Suddenly a motor-car stops at their door. Sammy sees two policemen in the motor-car. He runs into the house. But it is too late.

The men cannot get away. What must they do? Where must they put the letter? Sammy sees his arithmetic book on the window.

«Put it into my book», Sammy says. His father does that. The policemen come in [6, с. 8].

[Отец Сэмми – коммунист. Однажды вечером к нему домой приходят два товарища. У них тайное собрание. Они читают письмо от своего партийного руководителя.]

Сэмми играет на улице около дома. Вдруг у их дверей останавливается автомобиль. Сэмми видит в автомобиле двух полицейских. Он бежит к дому. Но уже слишком поздно.

Люди не могут уйти. Что же им делать?<sup>3</sup> Куда им положить письмо? Сэмми видит на окне свою книгу по арифметике.

«Положите его в мою книгу», – говорит Сэмми. Его отец так и делает. Входят полицейские.]

Во-вторых, это дети, нещадно эксплуатируемые заграничной буржуазией, в том числе в колониальных странах:

Sambo worked on a cotton plantation from early morning till late at night. Many other children worked there too in the hot sun. They could not go to school because their parents were very poor. Sambo's life was hard – even harder than the life of a white proletarian boy, because he was a Negro; and capitalists exploit Negro children more than white children [6, с. 14].

[Самбо работал на хлопковой плантации с раннего утра до поздней ночи. Много других детей работали там под палящим солнцем. Они не могли ходить в школу, потому что их родители были очень бедны. Жизнь Самбо была трудной – даже труднее, чем жизнь белого пролетарского мальчика, – потому что он был негром, а капиталисты эксплуатируют негритянских детей больше, чем белых]

<sup>2</sup> Здесь и далее цитаты из учебников английского языка даются в соответствии с орфографией и пунктуацией оригинала, даже если они противоречат современным нормам.

<sup>3</sup> В английском варианте использован глагол *must*, однако русский перевод, вероятно, призван акцентировать не строгое должествование, но безвыходность ситуации, поэтому мы этот глагол опускаем.

В-третьих, это дети из вполне уважаемых семей, подвергающиеся физическому и моральному насилию со стороны бесчеловечных взрослых, вовлеченных в зарубежную систему образования:

Rendcomb College is a school for boys from 10 to 18 years old. They all live at the school. Their parents pay about 1000 rubles in our money to the school every year.

Rendcomb College,  
October 19, 1932

My dear father,

At last I have a free evening and can write you a letter. My new friends are very fine boys. But I don't like the teachers. <...> In the evening we prepare our lessons for the next day. We all sit quietly at our desks. One of the teachers is always there. He does not allow us to speak or play – we must prepare our lessons. If one of us does not work the teacher strikes him on the fingers with a ruler. Sometimes he gives us an exercise to write twenty or thirty times [6, с. 6–7].

[Редкомб-колледж – школа для мальчиков от 10 до 18 лет. Все они живут в школе. Их родители платят школе каждый год порядка 1000 рублей в пересчете на наши деньги.

Редкомб-колледж  
19 октября 1932 года

Мой дорогой папа!

В конце концов у меня появился свободный вечер, и я могу написать тебе письмо. Мои новые друзья – очень хорошие мальчики. Но я не люблю учителей. <...> Вечером мы готовим уроки на следующий день. Все мы тихо сидим за партами. Один из наших учителей всегда находится рядом. Он не позволяет нам разговаривать или играть – мы должны готовить уроки. Если один из нас не работает, учитель бьет его по пальцам линейкой. Иногда он заставляет переписывать по 20 или 30 раз какое-нибудь упражнение]

Можно заключить, что если в 1920-е и 1930-е гг. иностранный язык позиционировался как средство общения с единомышленниками – коммунистами и социалистами – за рубежом, то со второй половины 1940-х гг. такая возможность как будто уже и не предполагается – не потому, что за границей таких людей не осталось, но в силу невозможности для советского гражданина прямо вступить в коммуникацию с любым иностранцем, каких бы взглядов он ни придерживался. В качестве рудимента старого подхода и одновременно знака некоторого идеологического потепления в экспериментальном учебнике 1954–1955 гг. З.М. Цветковой и Ц.Г. Шпигель для пятого класса (первый год обучения) снова дважды, почти в идентичных обстоятельствах появляются маленькие чернокожие герои:

Sammy is a Negro boy. Sammy lives in America. Sammy's father is a worker. Sammy's mother is also a worker. Sammy's father and

[Сэмми – негритянский мальчик. Сэмми живет в Америке. Папа Сэмми – рабочий. Мама Сэмми тоже рабочая. Папа и мама

mother work very much but they get very little money.

Sammy's father and mother have seven children. They all live in one small room. The children sleep on the floor. In their room they have only one table, one bed and two benches

[34, с. 20–21].

Сэмми много работают, но получают очень мало денег.

У родителей Сэмми семеро детей. Все они живут в одной маленькой комнате. Дети спят на полу. В их комнате только один стол, одна кровать и две скамьи]

В этом отношении учебники английского языка периода позднего сталинизма отличаются не только от учебников 1920-х – 1930-х гг., но и от более поздних пособий 1960-х – 1980-х. Анализируя эти последние, А. Павленко говорит о четырех дискурсивных модусах иностранного языка (и одновременно о четырех типах сообществ, которые конструировались в учебниках): прославление советской жизни и героической русской истории, позитивный портрет дружественных стран (вроде ГДР) и их жителей, критический образ капиталистических стран и, наконец, вызывающая сочувствие борьба британских / американских / французских / западногерманских коммунистов [43, с. 324].

По сути, в позднесталинском учебнике английского языка полноценно представлен только один, первый, модус (и связанный с ним тип сообщества), остальные или упоминаются бегло и несистематически, или вовсе отсутствуют. При этом первый модус расщепляется на несколько функциональных разновидностей, о которых речь пойдет ниже.

Характерно, что почти полное исключение из учебников английского языка современников-иностранцев сопровождается довольно серьезным усложнением программы и изучаемого материала: если сравнить учебник Бушуевой, предназначенный для пятого года обучения языку, с учебниками 1940-х – начала 1950-х гг., то в параллель ему придется поставить учебники для второго года обучения.

Это усложнение было результатом того, что в период войны требования к знанию выпускниками школ иностранных языков стали более серьезными, а также того, что в последний год войны и сразу после нее возросли потребности советской пропаганды в зарубежных странах: ТАСС, Издательство литературы на иностранных языках (Иногиз), редакции радиостанций и другие учреждения испытывали в 1945–1946 гг. острый кадровый голод, который ни одно из образовательных учреждений не могло даже отчасти удовлетворить (см., например: [17, л. 1, 22, 25, 103]). Тем более удивительно, что именно в этот момент у советского школьника, изучавшего иностранный язык, пропадал воображаемый зарубежный контрагент, с которым бы он мог, хотя бы теоретически, вступить в разговор.

Первой и главной причиной такого исчезновения можно считать глубокое недоверие советских руководителей того времени ко всему заграничному, особенно к тому, что имело отношение к англоговорящему миру. Едва ли не лучшей иллюстрацией к этому тезису могут служить фрагменты выступления министра просвещения РСФСР и президента Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каирова на коллегии министерства,

посвященной первому этапу деятельности языковых спецшкол (ноябрь 1949 г.): «Есть одна очень большая опасность в организации этих школ, на которой мы должны сосредоточить очень пристальное внимание. <...> ведь может появиться такая тенденция, что иностранная литература очень хороша и т.д. И такая тенденция, если она где-либо появится, должна встретить самое резкое осуждение. *Влияния всей системы иностранного воспитания не должно быть ни в коей степени.* И нужно предупредить об этом сейчас все школы, которые призваны для этого дела, что никакого тут особого привилегированного положения у этих людей, потому что они изучают немецкий, французский или английский язык, быть не может. Они являются советскими людьми» (курсив мой. – М. М.) [7, л. 42–43].

Упоминания об общении с иностранцами, устном переводе, восприятии речи носителя языка на слух были, по-видимому, настолько табуированными, что попытки объяснить ученикам, зачем они учат иностранный язык, неизбежно сводились и к общим констатациям «культурности» или скатывались в тавтологии, содержавшие характерный «порочный круг» в определении:

«Войдя в класс и поздоровавшись с учащимися, учитель называет свое имя и отчество и сообщает учащимся, что они будут заниматься английским языком.

Он спрашивает нескольких учащихся, зачем надо изучать иностранные языки, в том числе английский язык. Выслушав ответы, учитель поясняет, что ни один народ в мире не любит и не ценит знания так, как их ценит свободный советский народ. Мы ценим не только своих великих писателей, но и лучших иностранных писателей. Под руководством товарища Сталина мы хотим сделать так, чтобы каждый трудящийся в нашей стране был образованным человеком, чтобы он мог читать книги и на родном, и на иностранном языке.

В нашей стране с каждым годом, с каждым месяцем и днем люди становятся все культурнее и культурнее, и наши школьники, заканчивая школу, должны настолько изучить иностранный язык, чтобы уметь читать, писать и говорить на иностранном языке» [32, с. 6].

Однако была и другая причина, связанная с произошедшим как раз в период войны решительным поворотом в методике преподавания иностранных языков в школе: теперь от выпускника средней школы вовсе не требовалось уметь говорить на языке – достаточно было читать и переводить. Автором данного нововведения был академик Л.В. Щерба. В 1942 г. он опубликовал в журнале «Советская педагогика» статью «Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов». Ее основная идея состояла в том, что главная цель в обучении иностранным языкам, особенно применительно к воспитанию и образованию интеллигенции, – это обучение чтению текстов на иностранном языке и их переводу, ибо «мы должны знать, что пишут и думают не только наши заграничные друзья, но и наши враги» [38, с. 31].

Овладеть этим умением, согласно Щербе, возможно, лишь в полной мере усвоив общеобразовательную функцию иностранного языка, которая состоит в обучении внимательному чтению любого текста, аккуратному и дифференцированному отношению

к стилистическим средствам выражения, навыкам критического мышления (или диалектики<sup>4</sup>) и самостоятельного изучения любого иностранного языка [38, с. 35]. В дореволюционной гимназии эту функцию выполняла латынь, а в советской школе, где латынь не преподается<sup>5</sup>, ее должны выполнять новые языки.

Методические следствия усвоения этой концепции заключались в продвижении сознательного, а не «автоматического» (или «механического») пути усвоения иностранного языка, постоянных сравнениях его с родным языком и, наконец, доминирующей роли чтения и перевода.

Основные положения этой концепции были суммированы в книге Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики», изданной после смерти автора (М.: АПН РСФСР, 1947). Подготовкой этой книги к печати, а также, вероятно, ее значительным расширением занимался ученик Щербы И.В. Рахманов – профессор Института иностранных языков и заведующий сектором методов обучения АПН РСФСР. В результате вся методика преподавания иностранных языков в средней школе была оперативно перестроена в конце 1940-х гг. под концепцию Щербы в трактовке Рахманова.

Единственным институциональным исключением стали те самые немногочисленные языковые спецшколы, где должны были готовить будущих профессиональных дипломатов, международных журналистов, переводчиков и, конечно, разведчиков. Таких школ на территории РСФСР вплоть до 1953 г. было всего три: две в Москве и одна в Ленинграде. В мае 1953 г. приказом министра просвещения их число было увеличено до десяти [26, л. 104]. Тем не менее даже в учебниках английского языка для таких школ не позволялось оставить иностранных героев и собеседников. Иностранный (английский) язык становился языком для описания советской реальности или для разговора о старых произведениях английской и американской литературы – их отрывки в адаптированном виде неизменно включались в состав всех издававшихся в этот период учебников.

Однако, несмотря на то что школьный предмет «Иностранный язык» совершенно утратил функции познания и описания Другого, вопрос о прагматике использования иностранного языка не вовсе ушел из повестки дня. Ответы на него в явном и имплицитном виде были заложены в текстуальном и визуальном материале учебников и должны были быть очевидны для учеников. Восстановив эту странную прагматику функционирования иностранного языка без современного иностранного материала, мы сможем, по-видимому, объяснить и многие парадоксальные особенности советских учебников и методик времен «оттепели» и «застоя», и «родовые травмы» современных российских школьных методик преподавания иностранного языка.

---

<sup>4</sup> Л. В. Щерба использует оба термина.

<sup>5</sup> Статья опубликована в 1942 г., а преподавание латыни было частично (и ненадолго) введено в школах РСФСР приказом Министерства просвещения в 1952 г. В сущности, этот шаг был логичным продолжением педагогической программы Щербы.

3

Первой сферой, где советскому школьнику и будущему взрослому советскому гражданину требовался иностранный язык, была сфера идеологии. По точному замечанию А. Павленко, советское руководство воспринимало обучение иностранным языкам как уникальный пропагандистский инструмент [43, с. 324]. Буквально на первых же уроках английского языка дети учились произносить словосочетания «красный галстук» и «красное знамя», а первыми их заученными наизусть предложениями становились лозунги «Да здравствует СССР!» и «Да здравствует товарищ Сталин!». В соответствии с опубликованными в 1949 г. методическими разработками для уроков английского языка в языковых спецшколах предполагалось посвятить целый урок этой важной задаче, причем дети должны были произносить лозунги хором, подчиняясь «дирижерскому взмаху» педагога, задававшего правильную интонацию [32, с. 85–86].

Обязательными для любого учебника английского языка, особенно на первых ступенях обучения, были тексты о первомайской демонстрации (в которой, конечно, участвуют и сами дети) и об устройстве пионерской комнаты (или мастерской в Доме пионеров). При этом небольшой словарный запас школьника пополнялся сразу двумя словами, которые на русский язык иногда переводились одинаково: *banner* (большое, «взрослое» знамя) и *flag* (маленький флажок, который может быть в руках у идущих на демонстрацию детей или служит для украшения советской детской новогодней елки). Прежде любых бытовых слов на первом году обучения пятикласснику следовало запомнить английские слова для обозначения горна и барабана (*bugle* и *drum*) [33, с. 43]. В самом начале второго года обучения в языковых школах появлялись слова *collective farm* и *collective farmers* (колхоз, колхозники) [30, с. 7], а в неязыковых – слова для обозначения фабрик и заводов (*plant, factory*) [34, с. 26]. К этому же тематическому блоку примыкали тексты, описывавшие всю страну:

<p>«The Soviet Union extends from the Arctic Ocean to the Pamir Mountains... Our country covers one-sixth of the earth» [10, с. 126]<sup>6</sup></p>	<p>[Советский Союз простирается от Северного Ледовитого океана до гор Памира... Наша страна занимает одну шестую часть Земного шара]</p>
--	--

или ее столицу:

<p>«Moscow is old and yet young, because after the Great October Socialist Revolution a new life began in Moscow» [31, с. 64]</p>	<p>[Москва старая и в то же время молодая, потому что после Великой Октябрьской социалистической революции в Москве началась новая жизнь]</p>
---	---

<sup>6</sup> Для доказательства долговечности придуманных в этот период формул специально привожу здесь пример из более позднего учебника.

или ее отдельные достопримечательности:

«This is the Red Square. <...> We see a red star on the Kremlin. The star is shining in the bright sun» [28, с. 118]

[Это Красная площадь. <...> На Кремле мы видим красную звезду. Звезда сияет на ярком солнце]

а также специально сочиненные авторами учебников стихи о Советском Союзе, Ленине и Сталине<sup>7</sup>.

С продвижением от класса к классу лишь усложнялись и удлинялись идеологические формулы. Учебник для 10 класса средней школы представляет собой своеобразный «слоеный пирог», в котором английские переводы речей Сталина («An address to the people, May 9, 1945» [Обращение к народу], «Speech delivered at a reception in the Kremlin to Higher Educational Workers» [Речь в Кремле на приеме для работников высшей школы], «Order of the day of the People's Commissar of Defence of the USSR, Moscow, May 1, 1942» [«Приказ народного комиссара обороны...»], и т.д.) перемежаются с фрагментами адаптированных произведений английской и американской литературы (Шарлотты Бронте, Оскара Уайльда, Перси Биши Шелли, О'Генри и т.д.) [16]. Если на первом году обучения ученику вменялось в обязанность знать английский перевод базовых советских лозунгов, то на последнем уже и английский перевод нового советского гимна:

...Sing to our Motherland, glory undying,  
Bulwark of peoples in brotherhood strong!  
Flag of the Soviets, peoples' flag flying,  
Lead us from victory to victory on! [16, с. 4]

[Английский перевод припева из первой редакции гимна СССР:

«Слався, Отечество наше свободное,  
Дружбы народов надежный оплот!  
Знамя советское, знамя народное  
Пусть от победы к победе ведет!»]

Одной из составляющих идеологической индоктринации, то есть формирования того типа субъектности, который был наиболее удобен для авторитарного управления и любого рода мобилизации, в учебниках английского языка становились команды. Как заметила М. Литовская, команды (*Stand up! Sit down! Open the books!* [Встаньте! Садитесь! Откройте книги!] и т.д.) были едва ли не самыми первыми предложениями и словосочетаниями, которые ученики должны были выучить, а сами учебники были ориентированы «на обучение говорению преимущественно о действиях» [24, с. 236]. Добавлю от себя, что слова *please* и *thank you*, без которых на английском языке не может быть сформулирована никакая просьба, появляются в этих учебниках намного позже<sup>7</sup>, а команды зачастую носят жесткий и безальтернативный характер:

<sup>7</sup> Так, в линейке учебников З. Цветковой для изучающих иностранный язык с третьего класса эти слова появляются только в начале курса второго года обучения: «...Dan and Ann are coming up to the teacher. They say: "Good morning! Good morning! Take our flowers, please. They are for you!" The teacher says: "Thank you! Thank you for your flowers! Thank you!"» [36, с. 8].

«Sit still! Stand still!» [33, с. 22]

Стойте смирно! Сидите смирно!

Идеологический аспект обучения языку предполагал, прежде всего, очень четкие вербальные обозначения идентичности учеников. На самых первых уроках дети должны были выучить, что по-английски они называются *pioneers* (не самое простое в произношении слово). Однако дальше в учебниках наблюдается довольно серьезная несогласованность. Одни авторы заставляли своих героев (а значит, и учеников) говорить о том, что они советские дети и советские ученики (*Soviet children, Soviet pupils*). Другие же вменяли им не советскую, но русскую идентичность. Тенденцию к русификации было бы закономерно обнаружить в учебниках для языковых школ или для школ, где обучение иностранному языку начиналось с 3 класса, однако мы видим прямо противоположную картину: ученики языковых и привилегированных городских школ читают и повторяют фразы вроде:

«We are Soviet children. We live in the Soviet Union. The Soviet Union is a great country. The Soviet Union is our Mother country» [9, с. 94]

[Мы советские дети. Мы живем в Советском Союзе. Советский Союз – великая страна. Советский Союз – наша родина]

We are Soviet children, / High our flags we raise...» [29, с. 23]

[Мы – советские дети, / Мы высоко поднимаем свои флаги...]

тогда как ученики обычных средних школ РСФСР, среди которых с большей вероятностью могли оказаться те, кто не определил бы себя этнически как русского, заучивали наизусть:

«My name is Nick Serov. I am a Russian boy. I have two friends. One is a Russian boy. His name is Peter. The other is a Russian boy too. His name is Misha» [8, с. 53]

[Меня зовут Коля Серов. Я русский мальчик. У меня два друга. Первый – русский мальчик. Его зовут Петр. Второй тоже русский мальчик. Его зовут Миша]

Нет никакого сомнения, что предписываемое учебником обозначение «русский» в самоидентификации ученика являлось прямым следствием государственного национализма и ксенофобии конца 1940-х – начала 1950-х гг. Интересно, что это определение не вошло в актуальный словарь учебников для языковых школ, несмотря на высокую степень их идеологизации.

#### 4

Второй очевидной сферой, в которой советскому школьнику следовало использовать иностранный (английский) язык, была война и все, что связано с обеспечением безопасности государства (выслеживание шпионов, охрана границы и т.д.). Военная лексика просто

переполняет учебники 1940-х гг., и в учебниках для средней школы ее даже больше, чем в учебниках для языковых школ. «This is a tank. The tank has a gun. The tank is big and grey. The gun of this tank is big too» [Это танк. У танка есть пушка. Танк большой и серый. Пушка танка тоже большая], – заучивают в первый же год знакомства с языком 9–10-летние советские школьники по учебнику З.М. Цветковой. Характерно, что они с равным успехом должны были это делать и в 1944, и в 1949 гг. [35, с. 109]. В следующем классе при описании октябрьского парада в Москве они узнавали английские слова для обозначения полевых орудий и пулеметов:

«Many tanks, field-guns and machine-guns are on the Red Square on that day. The planes are high up in the sky» [36, с. 16]

[На Красной площади сегодня много полевых орудий и пулеметов. Самолеты летят высоко в небе]

К концу учебного года дети должны были прочитать рассказы про героизм летчика Бориса Петрова, направившего свой горящий самолет на корабль врага:

«He flies and flies round the ship and fires his machine-gun»

[Он несколько раз облетает корабль и стреляет из своего пулемета]

и про умного пса Шарика, доставившего на собственной спине пулеметные ленты своему хозяину танкисту Петру:

«Sharik can carry two belts. Put two belts on his back. He is a clever dog. In the night he can come back to our tank with the belts» [36, с. 62, 75]

[Шарик может донести две пулеметные ленты. Положите ему на спину две ленты. Он – умная собака. Ночью он сможет вернуться к нашему танку с пулеметными лентами]

Подобные рассказы, печатавшиеся в учебниках английского языка в изобилии, должны были, во-первых, ввести в пассивный, а потом и в активный словарный запас учеников соответствующую милитаристскую лексику, а во-вторых, задать совершенно определенную линию интерпретации только что закончившейся войны. Эта интерпретация сегодня кажется достаточно жесткой, но в целом она соответствовала настроению и пафосу тогдашней советской периодики: вероломное нападение Германии и жестокость ее солдат и командиров, героизм простых советских людей, жажда мести и ненависть к врагу. «He wants to kill as many Germans as he can» [36, с. 62] [Он хочет убить так много немцев, как только может], – рассказывает советским четвероклассникам о танкисте Петре учебник З.М. Цветковой.

Однако не будем забывать о том, что читателями такого рода текстов становились дети, которые сами незадолго до этого пережили невзгоды и потери военного времени: бомбежки и эвакуацию, уход отцов на фронт, их ранения и гибель, голод, продуктовые карточки и похоронки. С психологической точки зрения эти тексты, вероятно, выполняли

двойную функцию: они напоминали о том, что вспоминать не хотелось, и одновременно вслух называли те реалии и эмоции, о которых с детьми мало говорили, а следовательно, показывали, что разговор на эти темы в принципе возможен. Так, изданный в 1947 г. учебник для 7–8 классов средних школ открывается текстом «Summer holidays» [Летние каникулы], но рассказывает он, вопреки ожиданиям, не об идиллическом отдыхе детей в пионерском лагере или в деревне, а о том, как эта идиллия была разрушена июньским вторжением 1941 г:

«After the 22nd of June, 1941, very many of our men went to the front to defend our Soviet fatherland. School boys and girls did not spend their summer holidays in quite the same way as before. They went to the collective farms and helped to do the work of the men who were at the front. They often did quite hard work. They made hay and helped with the harvesting. <...> The hard work out-of-doors in the fields made their bodies strong, and when school began again, they were ready to work hard at their books» [3, с. 9–10].

[После 22 июня 1941 года многие наши мужчины ушли на фронт защищать советскую родину. Школьники – мальчики и девочки – не проводили уже свои летние каникулы так, как раньше. Они уезжали в колхозы и помогали выполнять работу за тех, кто ушел на фронт. Часто они работали очень тяжело. Они заготавливали сено и помогали с уборкой урожая. <...> Тяжелая работа в поле на свежем воздухе сделала их сильными, и когда начались занятия в школе, они были готовы напряженно трудиться над своими книгами]

Когда читаешь эти строки, постоянно приходится держать в уме, что ученики 7 и 8 классов средних школ 1947–1948 гг. в 1941-м были первоклассниками и второклассниками, и этот текст рассказывал им о них же самих – только в третьем лице. Можно только догадываться, что происходило при сравнении встречающихся в тексте лексем и идеологием с реальностью. Понятно, что мало кто из детей военного поколения мог похвастаться в сентябре 1941 г. окрепшим телом, и совсем немногие из них действительно сели той осенью за парты. Однако учебник идет дальше – спустя несколько страниц мы встречаем перевод фрагмента из книги Марии Шкапской «Это было на самом деле». Речь в нем идет о бомбежке литовского пионерского лагеря в июне 1941 г. Авторы учебника все же смягчили некоторые детали оригинала – мы специально выделили их курсивом.

«Suddenly a German aeroplane roared above them, and bombs fell. Then the fascists in the plane began to fire at children from their machine-guns. The children tried to hide where they could, but the bullets caught them everywhere. One little girl fell down on the grass. She was wounded in the leg. Another one was wounded in the eye.

[«...Внезапно зареял над ними в небе немецкий самолет. Бомбы, сбрасываемые на них, ложились точно в цель. Дети бросились бежать кто куда, но пули и осколки настигали их всюду. Дети падали в лесу, у дома. На самой дорожке упала Дануте Зилуте, – ей оторвало обе ноги. Над семилетней Эльзой наклонилась сестра Марита]

Then a part of the house began to burn. It was the part where *the youngest children lived*. The fire spread so quickly that *the children had no time to go downstairs*. They *ran in terror* from one open window to another, but they were afraid to jump. The windows were too high.

«Jump, jump! We shall catch you», cried those who were standing outside.

The older children began to jump one after the other from the windows, but the younger ones remained in the house.

«Jump, jump! Don't be afraid, jump» came again from below.

But it was *too late*. The *roof fell in and buried* those who remained inside. A great roaring tongue of fire suddenly rose up higher than the house; but the roaring of the fire could not drown *the terrible cry* that came down to those who were standing below» (купсив мой. – М. М.).

– Эльза, бежим, бежим скорее! – повторяла она, плача и тормоша сестру.

Но Эльза уже никуда не могла бежать: пуля пробила ей висок.

Первым из корпусов загорелся тот, где помещались самые маленькие. Пламя охватило его так быстро, что дети не успели спуститься вниз. В открытые окна видно было, как металась она по зданию, подбегали к окнам.

Их пугала высота, но огонь и дым наступали, и они начали выбрасываться один за другим из окон. Однако и на это решались только старшие и те, кто посмелее; остальные только в отчаянии ломали ручонки.

– Прыгайте скорее! Вы сгорите! – кричали им снизу, но было уже поздно. Крыша рухнула с невероятным грохотом и похоронила под собой всех оставшихся. Высокий столб пламени встал над домом. Но даже свист и рев огня не могли заглушить ужасный вопль, который донесся до столпившихся внизу людей] [37]

Нагнетание столь ужасающих подробностей в описании авианалета не было характерно ни для учебной литературы, ни для детской периодики военного и раннего послевоенного периода (среди текстов «для взрослых» эти детали были вполне обычными). Какова была их функция в учебнике иностранного языка? Можно выдвинуть две не противоречащих друг другу гипотезы. Во-первых, описание ужасов войны на иностранном языке создавало некий эффект отстранения. И хотя в большинстве советских школ учебные тексты все равно неоднократно переводились на русский язык, а нередко и обсуждались на русском языке, сами авторы учебника лишь производят номинацию по-английски и оставляют дальнейшее осмысление и обсуждение за рамками учебно-методического поля. Таким образом, самые тяжелые военные испытания косвенным образом вводятся в кругозор советского школьника.

Вторая гипотеза связана с предложенной недавно антропологом С. Ушакиным концепцией «патриотизма отчаяния» («patriotism of despair») [42]. Ушакин описывает этот феномен применительно к 1990-м – 2000-м гг., однако его черты можно обнаружить и в более ранние эпохи (см. об этом замечания Марка Липовецкого в его статье «Преодоление или продолжение?» [23]). По мнению С. Ушакина, перенесенные страдания часто становятся в России (и, добавим, становились в СССР) основаниями для гордости и последующей консолидации в сообщества, которые исследователь называет «сообществами утраты». Анализируя книгу Ушакина, Марк Липовецкий очень точно замечает, что язык

описания страдания становится одновременно и языком описания насилия [23]. Действительно, именно насилие как источник страдания должно быть названо по имени. Это замечание в полной мере применимо к анализируемым нами учебникам. Так, в рассказе про подвиги белорусских партизан, в учебнике Беловой и Тодд, встречаем следующее описание подвига неизвестной партизанской героини:

«In October 1941 the Germans tortured her on this spot. She was covered with blood. An angry German sergeant-major was questioning her. <...> They cut out her eyes, tied a stone round her neck and threw her into the river» [3, с. 111]

[В октябре 1941 года немцы пытали ее на этом месте. Она была вся покрыта кровью. Ее допрашивал злой немецкий фельдфебель. <...> Они выкололи ей глаза, привязали на шею камень и бросили в реку]

Разумеется, никаких психологических или дискурсивных инструментов для аккомодации и проработки этих ужасающих подробностей учебник иностранного языка не дает, и новые страшные слова мертвым грузом ложатся на плечи советских школьников второй половины 1940-х гг.

## 5

Та же тенденция к созданию на иностранном языке словаря описания насилия прослеживается и применительно к еще одной связанной с войной, но тем не менее эмансипировавшейся от нее функции использования иностранного языка – функции запечатления героических подвигов (не обязательно военных) и примеров торжества человеческой воли над самыми неблагоприятными обстоятельствами. В этом случае мы имеем дело с насилием, направленным на самого себя: тексты рассказывают об экстренных ситуациях, в которых советский человек принимает решение ценой собственной жизни и/или здоровья предотвратить диверсию/ЧП на производстве/поражение своего отряда или полка. Цель всегда достигается путем сверхчеловеческой концентрации воли и огромных физических страданий, которые могут называться прямо или домысливаться учеником в процессе чтения.

Так, в учебнике для 3 класса языковых школ живущие у границы юные пионеры Victor Pavlenko и Nick Chernenko видят вблизи железной дороги незнакомого человека и, испугавшись, что это диверсант, решают остановить приближающийся пассажирский поезд:

«Victor takes off his pioneer tie, goes on to the railway line and waves the tie. The engine-driver sees the boy and stops the train» [30, с. 52]

[Виктор снимает свой пионерский галстук, выходит на железнодорожные пути и машет галстуком. Машинист поезда видит мальчика и останавливает поезд]

Характерно, что текст не сообщает ничего о подозрительном человеке и его намерениях, и мы так и не понимаем, от каких трагических последствий мальчишки спасли поезд и пассажиров. Представив описание такого случая в сегодняшнем учебнике, мы бы могли ожидать упреков в адрес детей за ложную тревогу и нарушение правил перехода железнодорожного полотна. Но авторы учебника 1946 г. думают иначе:

«The people and the engine-driver get out of the train. Everybody thanks Victor» [30, с. 52]

[Пассажиры и машинист выходят из поезда. Все благодарят Виктора]

Учебник для 7 и 8 классов средней школы рассказывает о подвиге захваченного в плен солдата: он намеренно заводит конвоирующих его врагов на минное поле, где все они находят свою смерть. Этот текст примечателен сочетанием «героического», «военного» и «оборонительно-агрессивного» словаря:

«He knew that he would be killed too, but what did that matter? He decided that he would die for Stalin and his country and at least fifteen fascist dogs would pay for his death with their lives. Lazarev marched forward fearlessly. Before they had gone much farther, one of the Germans came into contact with a mine. There was a terrible explosion and several Germans fell at once. Other mines began to explode too. Lazarev fell and lost consciousness.

It was already night when he came to himself. Bodies of dead Germans were lying all around him. He was badly wounded and had lost much blood, but in spite of pain and weakness, he was able to move. Slowly he crawled back and at last reached his unit» [3, с. 133–134].

[Он знал, что его тоже убьют, но разве это имело значение? Он решил, что умрет за товарища Сталина и за свою страну и, по крайней мере, пятнадцать фашистских собак заплатят за его смерть своими жизнями. Лазарев бесстрашно шел вперед. Не успели они далеко зайти, как один из немцев наступил на мину. Произошел ужасный взрыв, и несколько немцев разом упали. Начали взрываться и другие мины. Лазарев упал и потерял сознание.

Когда он очнулся, уже была ночь. Тела мертвых немцев лежали вокруг него. Он был тяжело ранен и потерял много крови, но, несмотря на боль и слабость, мог передвигаться. Он медленно пополз назад и в конце концов добрался до своего отряда]

Рискующий своей жизнью и здоровьем герой, таким образом, становится для советских школьников одновременно и Своим, и Чужим (Другим): его самоотверженностью, бесстрашием и жертвенностью можно восхищаться, можно самому хотеть стать таким, но все-таки это образец и идеал, до которого нужно еще долго идти по трудной дороге воспитания воли и трудолюбия («strong will-power and hard work», – подсказывает в другом месте учебник Тодд и Беловой). Советский школьник может стать таким героем и непременно им станет, но многочисленные рассказы такого рода вводятся в учебники именно для того, чтобы маркировать дистанцию между наличным и желаемым. Эта дистанция и должна

стать предметом постоянного размышления школьника. Можно сказать, что советский Герой заменяет в период антикосмополитической кампании нежелательного и неудобного иностранца.

Характерно, что описание героических поступков, представляющих собой явную угрозу жизни и здоровью, не сопровождается пояснением рисков и угроз, которых благодаря этому поступку избегают соседи/пассажиры/армия/страна. Такая ситуация сохраняется в учебниках иностранного языка достаточно долго. Например, в учебнике 1960 г. для языковых школ в тексте под названием «Героизм» рассказывается сперва о подвиге моряка, починившего во время войны раскаленную трубу в котельной армейского корабля прямо на ходу, не остужая ее, а потом о подвиге юного рабочего на оборонном заводе, так же, в режиме чрезвычайной ситуации, восстановившего работу раскаленной мартеновской печи [10, с. 96–97]. Единственное отличие от текстов конца 1940-х гг. состоит в том, что школьникам периода «оттепели» уже не предлагаются описания ран, ожогов, смертей. Оба героя остаются живы.

## 6

Последняя представленная в учебниках конца 1940-х – начала 1950-х гг. функция иностранного языка, о которой следует упомянуть, – это функция репрезентации «счастливой советской жизни». Атрибуты этой жизни точно проследила сначала И. Котельникова – по позднесоветским учебникам иностранных языков, а затем Евгений Добренко – по учебникам русского языка для иностранцев: «...здесь царит мир, стабильность, здесь нет неполных семей, разведенных, одиноких, больных, бедных, здесь нет жилищных проблем (у всех отдельные квартиры – в коммуналках никто не живет), здесь все родственники живут в мире, у всех живы родители, все регулярно ходят в Большой театр, здесь не только нет конфликтов, но отсутствуют даже потенциально конфликтные ситуации» [20; 12, с. 446].

Если перенести эти закономерности на учебники первых послевоенных лет, придется снова обратить внимание на очевидный и вопиющий зазор между нормативным образом и реальностью: читатели учебников не только живут в неполных семьях – у половины из них погибли на фронте отцы, они не только не знают никакого жилья, кроме коммуналок, – для бывших эвакуированных, чье жилье оказалось по возвращении в родные города занято, для тех, чьи дома были разрушены во время бомбежек, даже комната в коммуналке в те годы выглядит несбыточной мечтой.

В этом смысле герой учебника – советский школьник, живущий в трехкомнатной квартире в полной семье, а иногда даже с кошкой и собакой («The cat is sleeping on a chair. Rex, the dog, is playing with a ball» [9, с. 85] [Кошка спит на стуле. Собака Рекс играет в мяч]), должен был выглядеть для ученика конца 1940-х – начала 1950-х гг. как Другой: «Может быть, где-то и есть такие благополучные дети, но это не я и никто из тех, кто живет рядом со мной». Но в этом отношении учебники 1940-х гг. как раз не вносят принципиальных

новаций: советские герои учебников 1930-х гг., дети из рабочих семей, тоже жили в больших трехкомнатных квартирах<sup>8</sup>.

Получается, что *de facto*, читая рассказы о просторных квартирах с отдельными санузлами и уютными гостиными, в которых семья проводит вечер, советские школьники читали об иной, «заграничной» жизни.

Интересно, что в своем стремлении представить в учебниках идеальные картины советского быта авторы учебников иной раз заходили настолько далеко, что созданные ими тексты трудно воспринять иначе, как только описание «буржуазного» образа жизни под маской советского<sup>9</sup>. Так, в учебнике Тодд и Беловой 1947 г. московский школьник приглашен на выходные в гости к своему приятелю – его семья живет в отдельном доме в 20 километрах от столицы, но кажется, что герой оказывается не за городом, а за границей:

«The living-room is a large room about *five metres long by four metres wide. One of two good water colours hung on the wall and there was a piano on one side of the room. <...> On the other side of the room there was a large sofa. On a small table near the window there were some beautiful flowers and a few newspapers and magazines. The shelves round the walls were full of books. <...> When dinner was over, Natalia Ivanovna and Tanya took the dishes to the kitchen and washed them while Boris's father Gregory Nikolayevich, Boris and I went back to the living-room, where Gregori Nikolayevich had a smoke. <...> Natalia Ivanovna came in, saying, «Tanya will bring in the coffee and cake in a few minutes.» While we were taking our coffee, we listened to the news over the radio. Upstairs there are three bedrooms, a bathroom and a lavatory» [3, с. 32, 36] (курсив наш. – М. М.).*

[Гостиная – это большая комната порядка пяти метров в длину и четырех метров в ширину. На стене висят одна или две хорошие акварели, а у одной из стен стоит фортепиано. <...> С противоположной стороны стоит большой диван. На маленьком столике около окна стоят красивые цветы, лежат журналы и газеты. Стоящие вдоль стен полки полны книг. <...> Когда ужин закончился, Наталья Ивановна и Таня унесли посуду на кухню и стали мыть ее, в то время как отец Бориса Григорий Николаевич, Борис и я пошли обратно в гостиную, где Григорий Николаевич выкурил сигарету. <...> Вошла Наталья Ивановна и сказала: «Через несколько минут Таня принесет кофе и пирожные». За кофе мы слушали новости, которые передавали по радио. На втором этаже находятся три спальни, ванная и уборная]

<sup>8</sup> «My father is a worker at one of the largest factories in Moscow. Last month we received an apartment in a new house commune. The house is large: it consists of five floors. Our apartment is on the fourth floor. We have three rooms and a kitchen. We also have a bathroom. We wash ourselves there» [5, с. 23].

<sup>9</sup> См. интересное замечание Ю. Левинга о том, что излюбленной моделью для советских живописцев и кинематографов 1930-х гг. стали квартиры, подобные тем, которые получили представители советской элиты в знаменитом Доме на набережной. Эти картины и кинофильмы в то же время отсылали к живописным полотнам XVII в. (см.: [22, с. 421–422]).

Хозяева ведут себя с героем вежливо и предупредительно, но можно предположить, что его финальное впечатление от поездки («What nice people Boris's family are!» I said to myself as I undressed and hung my suit on a chair» [3, с. 37] [«Какие милые люди – семья Бориса», – сказал я самому себе, пока раздевался и развешивал свою одежду на стуле]) основывается, прежде всего, на погружении в явно непривычные комфортные бытовые условия. Велик соблазн сопоставить этот текст с рассказами советских школьников, впервые посетивших зарубежные страны «по обмену» в конце 1980-х гг.

## 7

Подведем итоги. В учебниках английского языка конца 1940-х – начала 1950-х гг. мы можем наблюдать, как в отсутствие фигуры Другого иностранный язык становится средством внутренней коммуникации и как начинают размываться и смещаться границы между своим и чужим (Другим). Точнее, эти границы подспудно проводятся в сфере, которая внешне совершенно однозначно маркирована как «своя». Героические, идеологические, военные, нормативно-бытовые субституты Другого начинают выполнять в социальном воображении ребенка те функции, которые следовало бы отдать воображаемому носителю языка – иностранцу. Единственные иностранные Другие, допущенные на страницы советских учебников английского языка в эту пору, – писатели далекого прошлого и их не менее архаические герои. В специально создававшихся для обучения правильному британскому произношению лингафонных кабинетах ученик мог слышать только голоса дикторов или же его, ученика, собственный голос, который записывался и подвергался анализу и критике за дефекты произношения. Очевидно, что для разгерметизации этой конструкции в период «оттепели», когда «железный занавес» приоткрылся, а культурные, научные и идейно-политические контакты с представителями зарубежных стран стали возможны, потребовались значительные усилия. Характерно, что авторам экспериментальных учебников конца 1950-х гг. пришлось начать с того, чтобы просто осмыслить и объяснить ситуацию использования иностранного языка советским школьником... в диалоге с его русскоязычными соучениками (а именно такими диалогами были полны все учебники 1940-х – 1950-х гг., да и многие более поздние). И вот, мальчики с записанными латиницей русскими именами становятся завсегдатаями кружка английского языка, где их учат петь песни и играть в игры, и уже оттуда, из кружка, эти игры транслируются дворовым ребятам:

«Mike and Victor are in the English circle today. They speak English in the circle. Victor sings an English song and all the boys and girls learn the song. Then they play an interesting game. After the circle they go home.

[Михаил и Виктор сегодня занимаются в английском кружке. Они разговаривают в кружке по-английски. Виктор поет английскую песню, а все мальчики и девочки учат песню. Потом они играют в интересную игру. После кружка они идут домой.

Mike says: «We can play the game with the other children. Where are they?»

They go into the yard and see the children there. Mike says: «We know a new game. Do you want to play it?» [18, с. 223].

Михаил говорит: «Мы можем сыграть в эту игру с другими детьми. Где они?»

Они идут во двор и видят там детей. Миша говорит: «Мы знаем новую игру. Хотите поиграть в нее?»]

И вот, наконец, еще через два года на страницах другого экспериментального учебника появляются еще не сами иностранцы, но рассказы о поездке за границу, в Англию. Однако характерно, что советские школьники, рассказывающие своим одноклассникам о путешествии, не могут ничего конкретного сказать о своих британских контрагентах: как они живут? как учатся? что любят? И из текста в текст в учебниках начала 1960-х транслируется «быличка» о том, с каким трудом британцам давалось русское произношение и как они называли девочку *Тамару* английским словом *tomorrow* [31, с. 95–96]. Судя по выводам исследователей, анализировавших современные российские учебники иностранного языка, эта ситуация растерянности, спутанности валентностей, неясности границ между Своим и Чужим, проведенных порой внутри Своего, сохраняется и по настоящее время [20].

#### Список литературы:

1. Азадовский, К. «Космополиты» / К. Азадовский, Б. Егоров // Новое литературное обозрение. – 1999. – № 36. – С. 83–135.
2. Азадовский, К. О низкопоклонстве и космополитизме / К. Азадовский, Б. Егоров // Звезда. – 1989. – № 6. – С. 157–176.
3. Белова, Е. В. English : учебник англ. яз. : для 7 и 8 кл. сред. школы / Е. В. Белова, Л. Р. Тодд. – 2-е изд. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1947. – 384 с.
4. Борисов, Ю. Б. Учебник английского языка : для II кл. школ с преподаванием ряда предметов на иностр. яз. : первый год обучения / Ю. Б. Борисов, С. А. Берлин, Т. Ф. Семенова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1966. – 196 с.
5. Бушуева, Е. Ф. Учебник английского языка для средней школы. Ч. 1. / Е. Ф. Бушуева. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1933.
6. Бушуева, Е. Ф. Учебник английского языка для средней школы. Ч. 1. Пятый год обучения / Е. Ф. Бушуева. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1933.
7. Протокол и стенограмма заседания коллегии об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948/1949 г. и материалы к ним // ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 71. – Д. 360.
8. Годлинник, Ю. И. English : учебник англ. яз. : для 5 кл. семилетн. и сред. школы / Ю. И. Годлинник, М. Д. Кузнец. – 15-е изд. – Л. ; М. : Учпедгиз, 1952. – 144 с.
9. Годлинник, Ю. И. English : учебник англ. яз. для 3 кл. / Ю. И. Годлинник, М. Д. Кузнец. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1953. – 128 с.
10. Гудзь, В. Я. English : учебник англ. яз. для 5 кл. сред. школы. Четвертый год обучения / В. Я. Гудзь, Э. А. Дивинская. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960. – 189 с.

11. Гудков, Л. Д. Глобализация и национальная идентичность в России / Л. Д. Гудков // Лев Гудков. Негативная идентичность. Статьи 1997–2002. – М. : НЛЮ : ВЦИОМ-А, 2004.
12. Добренко, Е. Политэкономия соцреализма / Е. Добренко. – М. : НЛЮ, 2007.
13. Дружинин, П. А. Идеология и филология: Ленинград, 1940-е годы : в 2 т. / П. А. Дружинин. – М. : НЛЮ, 2012.
14. Дубин, Б. Россия нулевых : политическая культура – историческая память – повседневная жизнь / Б. Дубин. – М. : Росспэн, 2011.
15. Дубин, Б. Я и Другой / Б. Дубин // Индекс / Досье на цензуру [Электронный ресурс] : электрон. журнал. – 2005. – № 22. – Режим доступа: <http://index.org.ru/journal/22/dubin22.html>, свободный.
16. Егорова Н. В. English: учебник английского языка для 10 кл. средней школы / Н. В. Егорова, И. М. Стржалковская. – М. : Учпедгиз, 1947.
17. Записки и справки отдела печати и сектора центральных газет. Об организации курсов для подготовки иностранных корреспондентов ТАСС.... // РГАСПИ. – Ф. 17. – Оп. 125. – Д. 346.
18. Каар, Э. И. English : эксперим. учебник англ. яз. для 5 кл. / Э. И. Каар, С. К. Фолломкина, Л. Г. Штурман ; под ред. Г. М. Уайзера ; АПН РСФСР. – М. : Учпедгиз, 1958. – 315 с.
19. Костырченко, Г. В. Тайная политика Сталина: власть и антисемитизм / Г. В. Костырченко. – М., 2001.
20. Котельникова, И. Представление человека в учебниках иностранного языка / И. Котельникова // Неприкосновенный запас. – 2001. – № 2 (16). – С. 84–90.
21. Куровская, Ю. Г. Визуальные средства конструирования мира ребенка в учебнике немецкого языка / Ю. Г. Куровская // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы. – М. : ТехГрупп, 2013. – С. 326–350.
22. Левинг, Ю. Воспитание оптикой / Ю. Левинг. – М. : НЛЮ, 2010.
23. Липовецкий, М. Преодоление или продолжение? / М. Липовецкий // Am Imperio. – 2010. – № 4. – С. 236–245.
24. Литовская, М. А. Конструирование чужого в учебнике по английскому языку / М. А. Литовская // Учебный текст в советской школе. – М. ; СПб., 2008. – С. 229–247.
25. Миролюбов, А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. Миролюбов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.
26. Об улучшении условий работы средних школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 72. – Д. 1446.
27. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988.
28. Ханова, О. С. English : учебник английского языка : для 2 кл. начальной школы (первый год обучения) / О. С. Ханова. – М. : Учпедгиз, 1949.
29. Ханова, О. С. English : учебник английского языка : для 3 кл. начальной школы (первый год обучения) / О. С. Ханова. – М. : Учпедгиз, 1950.

30. Ханова, О. С. English : учебник английского языка : для 3 кл. начальной школы (второй год обучения) / О. С. Ханова. – М. : Учпедгиз, 1950.
31. Ханова, О. С. English: учебник для 4 кл. начальной школы / О. С. Ханова. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1960.
32. Ханова, О. С. Методическое руководство к учебнику английского языка для 2-го кл. начальной школы (первый год обучения английскому языку) / О. С. Ханова. – М. : Учпедгиз, 1949.
33. Цветкова, З. М. Экспериментальный учебник по английскому языку : для V кл. Ч. 1. / З. М. Цветкова, Ц. Г. Шпигель ; АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954.
34. Цветкова, З. М. Экспериментальный учебник по английскому языку : для V кл. Ч. 2. / З. М. Цветкова, Ц. Г. Шпигель ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955.
35. Цветкова, З. М. Английский язык: учебник для 3 кл. начальной школы / З. М. Цветкова. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948.
36. Цветкова, З. М. Учебник английского языка для четвертого кл. начальной школы / З. М. Цветкова. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946.
37. Шкапская, М. Это было на самом деле / Мария Шкапская. – М. : Детгиз, 1942.
38. Щерба, Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов / Л. В. Щерба // Советская педагогика. – 1942. – № 5/6. – С. 30–40.
39. Griffiths, D. Reflections on the teaching of foreign languages and literature in the Soviet Union / D. Griffiths // The Canadian Modern Language Review. – 1984. – № 41(1). – P. 22–31.
40. Monk, B. Foreign language teaching in the Soviet Union: continuing the trend / B. Monk // Journal of Russian Studies. 1986. – Vol. 150. – P. 28–37.
41. Ornstein, J. Foreign Language Training in the Soviet Union – A Qualitative View // The Modern Language Journal. – 1958. – Vol. 42. – № 8. – P. 382–392.
42. Oushakine, S. The Patriotism of Despair: Nation, War, and Loss in Russia / Serguei Oushakine. – NY : Cornell University Press, 2009.
43. Pavlenko, A. «Language of the Enemy»: Foreign Language Education and National Identity / Aneta Pavlenko // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2003. – Vol. 6. – № 5. – P. 313–331.

---

**Spisok literatury:**

1. Azadovskii, K. «Kosmopolity» / K. Azadovskii, B. Egorov // Novoe literaturnoe obozrenie. – 1999. – № 36. – S. 83–135.
2. Azadovskii, K. O nizkopoklonstve i kosmopolitizme / K. Azadovskii, B. Egorov // Zvezda. – 1989. – № 6. – S. 157–176.
3. Belova, E. V. English : uchebnik angl. iaz. : dlia 7 i 8 kl. sred. shkoly / E. V. Belova, L. R. Todd. – 2-e izd. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1947. – 384 s.

4. *Borisov, Iu. B.* Uchebnik angliiskogo iazyka : dlia II kl. shkol s prepodavaniiem riada predmetov na inostr. iaz. : pervyĭ god obucheniia / Iu. B. Borisov, S. A. Berlin, T. F. Semerova. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 1966. – 196 s.
5. *Bushueva, E. F.* Uchebnik angliiskogo iazyka dlia srednei shkoly. Ch. 1. / E. F. Bushueva. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1933.
6. *Bushueva, E. F.* Uchebnik angliiskogo iazyka dlia srednei shkoly. Ch. 1. Piatyĭ god obucheniia / E. F. Bushueva. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1933.
7. Protokol i stenogramma zasedaniia kollegii ob organizatsii uchebnykh zaniatii i o khode uchebno-vospitatel'noi raboty v shkolakh s prepodavaniiem riada predmetov na inostrannom iazyke i ob itogakh uchebnoi raboty v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutakh v 1948/1949 g. i materialy k nim // GARF. – F. 2306. – Op. 71. – D. 360.
8. *Godlinnik, Iu. I.* English : uchebnik angl. iaz. : dlia 5 kl. semiletn. i sred. shkoly / Iu. I. Godlinnik, M. D. Kuznets. – 15-e izd. – L. ; M. : Uchpedgiz, 1952. – 144 s.
9. *Godlinnik, Iu. I.* English : uchebnik angl. iaz. dlia 3 kl. / Iu. I. Godlinnik, M. D. Kuznets. – M. ; L. : Uchpedgiz, 1953. – 128 s.
10. *Gudz', V. Ia.* English : uchebnik angl. iaz. dlia 5 kl. sred. shkoly. Chetvertyĭ god obucheniia / V. Ia. Gudz', È. A. Divinskaia. – 2-e izd. – M. : Uchpedgiz, 1960. – 189 s.
11. *Gudkov, L. D.* Globalizatsiia i natsional'naia identichnost' v Rossii / L. D. Gudkov // Lev Gudkov. Negativnaia identichnost'. Stat'i 1997–2002. – M. : NLO : VTsIOM-A, 2004.
12. *Dobrenko, E.* Politèkonomiia sotsrealizma / E. Dobrenko. – M. : NLO, 2007.
13. *Druzhinin, P. A.* Ideologii i filologii: Leningrad, 1940-e gody : v 2 t. / P. A. Druzhinin. – M. : NLO, 2012.
14. *Dubin, B.* Rossiia nulevykh : politicheskaiia kul'tura – istoricheskaiia pamiat' – povsednevnaia zhizn' / B. Dubin. – M. : Rosspeñ, 2011.
15. *Dubin, B.* Ia i Drugoi / B. Dubin // Indeks / Dos'e na tsenzuru [Èlektronnyĭ resurs] : èlektron. zhurnal. – 2005. – № 22. – Rezhim dostupa: <http://index.org.ru/journal/22/dubin22.html>, svobodnyĭ.
16. *Egorova N. V.* English: uchebnik angliiskogo iazyka dlia 10 kl. srednei shkoly / N. V. Egorova, I. M. Strzhalkovskaia. – M. : Uchpedgiz, 1947.
17. Zapiski i spravki otdela pečati i sektora tsentral'nykh gazet. Ob organizatsii kursov dlia podgotovki inostrannykh korrespondentov TASS... // RGASPI. – F. 17. – Op. 125. – D. 346.
18. *Kaar, È. I.* English : èksperim. uchebnik angl. iaz. dlia 5 kl. / È. I. Kaar, S. K. Folomkina, L. G. Shturman ; pod red. G. M. Uaĭzera ; APN RSFSR. – M. : Uchpedgiz, 1958. – 315 s.
19. *Kostyrchenko, G. V.* Taĭnaia politika Stalina: vlast' i antisemitizm / G. V. Kostyrchenko. – M., 2001.
20. *Kotel'nikova, I.* Predstavlenie cheloveka v uchebnikakh inostrannogo iazyka / I. Kotel'nikova // Neprikosnovennyĭ zapas. – 2001. – № 2 (16). – S. 84–90.
21. *Kurovskaia, Iu. G.* Vizual'nye sredstva konstruirovaniia mira rebenka v uchebnike nemetskogo iazyka / Iu. G. Kurovskaia // «Kartinki v moem bukvarè»:

- pedagogicheskaia semantika illiustratsiï v uchebnike dlia nachal'noï shkoly. – M. : TekhGrupp, 2013. – S. 326–350.
22. *Leving, Iu.* Vospitanie optikoï / Iu. Leving. – M. : NLO, 2010.
  23. *Lipovetskiï, M.* Preodolenie ili prodolzhenie? / M. Lipovetskiï // *Am Imperio*. – 2010. – № 4. – S. 236–245.
  24. *Litovskaia, M. A.* Konstruirovanie chuzhogo v uchebnike po angliïskomu iazyku / M. A. Litovskaia // *Uchebnyï tekst v sovetskoï shkole*. – M. ; SPb., 2008. – S. 229–247.
  25. *Miroliubov, A.* Istoriia otechestvennoï metodiki obucheniia inostrannym iazykam / A. Miroliubov. – M. : STUPENI, INFRA-M, 2002.
  26. Ob uluchshenii usloviï raboty srednikh shkol s prepodavaniiem riada predmetov na inostrannom iazyke // *GARF*. – F. 2306. – Op. 72. – D. 1446.
  27. *Rogova, G. V.* Metodika obucheniia angliïskomu iazyku na nachal'nom ètape v srednei shkole / G. V. Rogova, I. N. Vereshchagina. – M. : Prosveshchenie, 1988.
  28. *Khanova, O. S.* English : uchebnik angliïskogo iazyka : dlia 2 kl. nachal'noï shkoly (pervyi god obucheniia) / O. S. Khanova. – M. : Uchpedgiz, 1949.
  29. *Khanova, O. S.* English : uchebnik angliïskogo iazyka : dlia 3 kl. nachal'noï shkoly (pervyi god obucheniia) / O. S. Khanova. – M. : Uchpedgiz, 1950.
  30. *Khanova, O. S.* English : uchebnik angliïskogo iazyka : dlia 3 kl. nachal'noï shkoly (vtoroï god obucheniia) / O. S. Khanova. – M. : Uchpedgiz, 1950.
  31. *Khanova, O. S.* English: uchebnik dlia 4 kl. nachal'noï shkoly / O. S. Khanova. – 4-e izd. – M. : Uchpedgiz, 1960.
  32. *Khanova, O. S.* Metodicheskoe rukovodstvo k uchebniku angliïskogo iazyka dlia 2-go kl. nachal'noï shkoly (pervyi god obucheniia angliïskomu iazyku) / O. S. Khanova. – M. : Uchpedgiz, 1949.
  33. *Tsvetkova, Z. M.* Èksperimental'nyi uchebnik po angliïskomu iazyku : dlia V kl. Ch. 1. / Z. M. Tsvetkova, Ts. G. Shpigel' ; APN RSFSR. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1954.
  34. *Tsvetkova, Z. M.* Èksperimental'nyi uchebnik po angliïskomu iazyku : dlia V kl. Ch. 2. / Z. M. Tsvetkova, Ts. G. Shpigel' ; Akad. ped. nauk RSFSR. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1955.
  35. *Tsvetkova, Z. M.* Angliïskii iazyk: uchebnik dlia 3 kl. nachal'noï shkoly / Z. M. Tsvetkova. – M. : Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948.
  36. *Tsvetkova, Z. M.* Uchebnik angliïskogo iazyka dlia chetvertogo kl. nachal'noï shkoly / Z. M. Tsvetkova. – 2-e izd. – M. : Uchpedgiz, 1946.
  37. *Shkapskaia, M.* Èto bylo na samom dele / Mariia Shkapskaia. – M. : Detgiz, 1942.
  38. *Shcherba, L. V.* Obshcheobrazovatel'noe znachenie inostrannykh iazykov i mesto ikh v sisteme shkol'nykh predmetov / L. V. Shcherba // *Sovetskaia pedagogika*. – 1942. – № 5/6. – S. 30–40.
  39. *Griffits, D.* Reflections on the teaching of foreign languages and literature in the Soviet Union / D. Griffits // *The Canadian Modern Language Review*. – 1984. – № 41(1). – P. 22–31.

40. *Monk, B.* Foreign language teaching in the Soviet Union: continuing the trend / B. Monk // *Journal of Russian Studies*. 1986. – Vol. 150. – P. 28–37.
41. *Ornstein, J.* Foreign Language Training in the Soviet Union – A Qualitative View // *The Modern Language Journal*. – 1958. – Vol. 42. – № 8. – P. 382–392.
42. *Oushakine, S.* The Patriotism of Despair: Nation, War, and Loss in Russia / Serguei Oushakine. – NY : Cornell University Press, 2009.
43. *Pavlenko, A.* «Language of the Enemy»: Foreign Language Education and National Identity / Aneta Pavlenko // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2003. – Vol. 6. – № 5. – P. 313–331.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 2000-х гг.)

STAGES OF THE CREATION OF LITERARY READING PROGRAM AND TEXTBOOKS  
(BASED ON 2000S EXPERIENCE)

---

**Матвеева Е.И.**

Доцент кафедры начального образования  
Московского института открытого образования,  
кандидат педагогических наук

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

**Matveeva E.I.**

Associate Professor at the Department of  
Primary Education of the Moscow Institute  
of Open Education, Candidate of science  
(Education)

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

**Аннотация.** В статье представлен опыт создания учебника по литературному чтению для начальной ступени образования. Подробно описаны этапы создания учебной книги, охарактеризованы принципы, теоретические концентры программы, критерии отбора содержательного материала в соответствии с целью формирования читательской компетенции.

**Annotation.** The article presents the experience of creating a textbook for literary reading for primary schools. It gives a detailed account of the stages of the creation process, characterizes the principles, theoretical program cycles, selection criteria for contents in accordance with the goal of forming a competent reader.

**Ключевые слова:** литературное чтение, формирование компетентного читателя, направленность на диалог, жанрово-видовая специфика, способ синтагматического чтения, критерии выразительного чтения, творчество.

**Keywords:** literary reading, forming a competent reader, dialogue orientation, genre specifics, syntagmatic reading method, criteria of expressive reading, creativity.

Создание учебника по литературному чтению в 1999 г. было обусловлено рядом обстоятельств, которые стали мотивационными в данном направлении моей педагогической деятельности как автора – создателя нового литературного курса для начальной школы.

В конце 1990-х обновляли программы начального общего образования по различным учебным предметам. Новые цели и задачи повлекли за собой кардинальное изменение в подходах к преподаванию предметных курсов. В связи с этим **Национальный фонд подготовки кадров (НФПК)** объявил конкурс на создание нового поколения учебников – учебников XXI в.

НФПК – это организация, созданная в 1994 г. по решению Правительства Российской Федерации для реализации проектов в сфере образования и подготовки кадров. Проекты НФПК охватывают как общеобразовательную школу, так и все уровни профессионального образования – начальное, среднее и высшее, включая послевузовское и дополнительное образование. В ходе осуществления проектов решается широкий спектр задач, касающихся как самой системы образования (содержания образования, методики обучения, учебного книгоиздания, применения новых информационных технологий, организационных и финансовых механизмов управления образовательными учреждениями и развития инновационной инфраструктуры образовательных учреждений), так и связи системы образования с рынком труда.

Участие в конкурсе стало важным этапом в моей педагогической деятельности. Передо мной стояли задачи, направленные на разработку нового содержания, методических и технологических подходов к преподаванию предметного курса, разработку заданий, блочных смысловых схем.

Поскольку курс задумывался мной в рамках развивающей дидактической системы, авторами которой являются В.В. Давыдов [3] и Д.Б. Эльконин, учебник должен был реализовывать задачи, связанные с формированием субъекта учебной деятельности, способного самостоятельно добывать знания, открывать новые способы действия с предметами – объектами исследования.

**На первом этапе** создания нового литературного курса были определены его цели и задачи. Важно было выстроить концепцию (программу) литературного образования в целом, учитывающую возрастные особенности читателя – ученика начальной ступени образования.

*Литературное чтение* – это особый предмет школьной программы первой ступени образования, дающий представление о многообразии литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций. Этот предмет значим для *личностного развития* ребенка, поскольку формирует представление о мире, культуре, этических понятиях, добре и зле, нравственности; создает условия для успешного обучения по всем предметам; вызывает потребность в систематическом чтении.

Литературное чтение предназначено для освоения системы научных знаний в формирующейся учебной и читательской деятельности в условиях новой социальной ситуации, связанной с расширением информационного поля. Чтение является фундаментом для всего последующего обучения читателя, способного самостоятельно добывать знания, обладающего основным умением – *умением учиться*. Этот предмет закладывает основу

формирования учебной деятельности – систему учебно-познавательных мотивов, умение ставить, принимать и реализовывать учебные цели, решать учебные и учебно-практические задачи, планировать, контролировать, оценивать учебные действия, их результат.

\* \* \*

Предметное содержание курса литературного чтения и логика его построения в системе развивающего образования определяются закономерностями формирования учебной деятельности. При этом создаются условия и для решения собственно предметных задач.

В области литературы это задачи, связанные с **формированием читательской компетентности, расширением литературного кругозора, развитием «чувства художественного слова», литературного вкуса.** Очевидно, что предмет «литературное чтение» обладает специфическими средствами решения указанной системообразующей задачи развивающего обучения. Реализация перечисленных внутрипредметных задач литературного чтения в контексте формирования учебной деятельности имеет большие, на данный момент недостаточно раскрытые, перспективы.

В основу новой программы и новых учебников по литературному чтению были положены идеи отечественных и зарубежных исследователей: М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.С. Выготского, Г.-Г. Гадамера, М.М. Гиршмана, Ю.М. Лотмана. В их работах основной акцент делается на **диалогическую «встроенность» сознания** читателя в культурное пространство мира, создаваемого особым подбором изучаемых произведений.

При построении курса литературного чтения я учитывала тот факт, что в отличие от других предметов школьной программы (математики, русского языка, естествознания), литература рассматривает *художественный образ*, которому свойственна не логическая, а конкретно-чувственная и эмоциональная убедительность. В связи с этим предмет «литературное чтение», в первую очередь, обращается к *образной* природе произведений, обладающих эстетической ценностью, являющейся важной составляющей формирующейся личности читателя. Воспитание культуры чтения невозможно без особой организованной деятельности в культурном пространстве урока и вне его.

Культурного человека, способного к саморазвитию, отличает **сформированность самостоятельной читательской позиции**, которая немислима без культуры грамотного, внимательного, «тщательного» чтения, без умения внятно высказывать собственную точку зрения о прочитанном тексте, точно, полно и глубоко раскрывать художественный потенциал произведения, одним словом, «честно читать» (А.П. Скафтымов) [5, с. 8]. А стало быть, очень важно читателю научиться «постоянно настраивать себя на чтение внимательное, сосредоточенное, проникновенное. И послушное! В том смысле, что нужно учиться слушать и понимать автора» [4].

Чтение – это постоянный, непрерывный процесс, сопряженный с предельной концентрацией исследовательской энергии, внимания и соучастия в том, что уже создано другим человеком – автором произведения. А.П. Скафтымов напоминает об «искреннем

вмешательстве души автора» в художественное творение, о его повышенной чуткости к неисчерпаемым эмоционально-смысловым глубинам словесного текста, способного подавать нам весть об общей направленности произведения.

С учетом этих позиций был определен предмет рассмотрения литературного чтения именно как способ чтения, а его объектом является литературный текст.

В итоге была сформулирована цель *учебного предмета «литературное чтение»* – формировать *читательскую компетентность* через решение следующих задач:

- обеспечение интенсивного совершенствования способа синтагматического чтения учащихся, когда слово воспроизводится внутри фразы или ее части;
- освоение «смыслов» литературных текстов разной жанровой специфики;
- открытие разных способов (техник) анализа произведения для развития творческих и коммуникативных способностей ребенка;
- воспитание культуры восприятия текста;
- стимулирование потребности ребенка в **творческом** чтении.

**На втором этапе** создания программы и учебников, после определения основной цели предмета «литературное чтение» и конкретизации данной цели в задачах, было важно и необходимо учесть психологическую составляющую современного младшего школьника как читателя:

- в подборе литературных источников (текстов) для исследования (анализа и интерпретации);
- в подготовке объединенных смысловых блоков (важно было понять, в какой последовательности компоновать материал для исследования читателями проблем, поднимаемых в текстах);
- в формулировании системы заданий разных уровней сложности, учитывающих все референтные системы учащихся (каналы восприятия, по которым будет приниматься разного рода информация).

Только после этого была дана *общая характеристика предмета* «литературное чтение», что в дальнейшем существенно сказалось на подборе литературного материала для чтения и исследования младшими школьниками.

Литература дает читателю мощный заряд для творчества. Она подсказывает разные способы общения читателя с миром. Чтобы овладеть ими, необходимо, в свою очередь, усвоить основные способы **со-читательской смыслодеятельности**. Восприятие и понимание учащимися текста происходит при условии создания на уроках литературного чтения **атмосферы духовности и творчества**. Такую атмосферу можно создать только при помощи **особого подбора** литературных текстов. Это является основным фактором при формировании подлинной читательской деятельности ребенка, несущей в себе элемент творчества.

Литература представляет собой особый способ видения мира. Усвоение этого способа – главное событие в процессе становления читательской позиции. Непременным условием открытия читателем собственного видения мира сквозь «призму» литературного произведения является **«тщательное» чтение**.

«Тщательное» чтение соотносится с понятием **творчества**. Авторы эстетических курсов уделяют творчеству много внимания, однако понимается оно весьма различно.

На наш взгляд, творчество невозможно без трех оснований: *осознанности творческой позиции; сформированности вкуса; соотнесенности с культурной нормой*. Творчество всегда **диалогично**: оно предполагает позицию «другого». Творчество сопряжено с индивидуальным выражением своего видения мира, своей позиции в ответ на явленную точку зрения «другого». Творческий акт связан с желанием человека вступить в содержательный диалог с читателем, зрителем, слушателем, самим собой.

Исходя из этих позиций было определено, что «тщательное» чтение будет пониматься как собственно творческое чтение, как деятельность, в ходе которой происходит диалог читателя с автором, с читателем-собеседником, с самим собой (автокоммуникация). Итогом такой деятельности становится рождение у читателя нового видения, *преобразование прежней картины мира*.

Результатом **третьего этапа** деятельности по созданию программы и учебников стала ориентация на коммуникативную основу, на диалоговый характер содержательного предметного материала, на совместное творчество читателя и автора определенного текста.

Далее важно было выделить и обозначить теоретические концентры программы и учебников – ведущие литературоведческие *понятия* всего курса литературного чтения и литературы. Эти понятия группируют вокруг себя весь рабочий материал, а учащиеся рассматривают, открывают, исследуют данные понятия в процессе решения учебных задач курса. Понимание, по моему мнению, не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, чтобы понятие могло возникнуть в сознании (Л.С. Выготский) [2, с. 345].

Действительно, программа и учебники располагают системой заданий на «открытие» смыслов понятий, которые не даются в готовом виде. Вести работу с системой понятий следует крайне осторожно. В начале ученики лишь *интуитивно* улавливают кодовую систему текста, затем (у каждого ребенка в разное время: у кого-то раньше, у кого-то позже) открывается смысл понятия (эти средства или приемы зачем-то нужны автору). Ученики, работая с текстами, «оформляют» самостоятельно открытый прием, пробуют его применить в творческой работе, а в заключение формулируют и фиксируют его определение в речи. Такой ход видится нам наиболее продуктивным, поскольку ученики не перегружаются механическим запоминанием литературоведческих терминов, не анализируют тексты ради натаскивания, а наоборот, проникая в мастерскую авторов, становятся как бы соучастниками описываемых явлений, событий. Погружаясь в смысл произведений, они исследуют и стилистическую сторону текста, его «ткань».

*Термины осмысливаются* в процессе совместной исследовательской деятельности, в дальнейшем они «оседают» в сознании ребенка и становятся специфическими формами мышления. Эти понятия, по выражению Н.Д. Тамарченко, будучи средством упорядочивания и осмысления конкретных художественных фактов и впечатлений, постепенно складываются в систему, в привычный и практически полезный научный «язык». Они оказывают обратное формирующее воздействие на рецептивные способности читателя и его эмоциональный мир, обогащая индивидуальный душевный и духовный опыт закрепленным в них

эстетическим опытом многих поколений. С этого момента обучения начинается «сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий» (Л.С. Выготский) [2, с. 204].

Стержневой задачей теоретического направления программы является освоение понятия «художественный образ». Учащиеся 1–2 классов в процессе работы с текстом пропедевтически развивают в себе *способности работать с образом, выявлять средства его создания*. В 3 классе их деятельность фокусируется на выстраивании таких теоретических понятий, как *авторская и читательская позиция, внутренний мир героя и автора, средство авторской изобразительности, художественное произведение*, а в 4 классе «достраивается» понятие *художественный образ*.

**Четвертый этап** в моей работе был самым сложным, поскольку нужно было определиться не только в выборе самих понятий, но и в порядке их подачи в учебниках, а также выборе средств раскрытия их содержания. Очень важно было понимать, как сделать так, чтобы любое новое понятие легко вошло в сознание каждого ученика, стало для него привычным, близким, помогало в дальнейшем освоении предметного содержания. Мне виделось, что постепенное прочтение смыслов, вживание в *образ* позволит читателям (об этом свидетельствует и многолетний опыт работы по моим учебникам) в основной школе лишь доработать подходы к литературоведческому анализу изучаемых произведений. Овладевая таким способом работы с текстом, ученики в старшем возрасте, как правило, не боятся работать с произведениями большого объема, сложной смысловой структуры.

Для того чтобы ученики могли узнать, правильно ли сформулировано то или иное понятие, была предусмотрена работа со *Словариком читателя*, который помогает удостовериться в верности «открытия» ученика, соотнести его понимание с общепринятой нормой. В словарики разъясняются и особенности и тех жанров, с которыми устно знакомится ученик, и тех, в которых он будет работать письменно.

Мы подошли к самому интересному и трудоемкому **пятому этапу** создания программы и учебников – подбору текстового материала в соответствии с поставленной целью и задачами обучения литературному чтению. Все тексты программы были расположены в соответствии с разворачиваемым содержанием курса, который поделен на разделы. Каждый раздел знакомит учеников с набором текстов, посвященных *теме*. Под *темой* понимается не только определение *предмета* (круга событий) повествования в его характерном «повороте» (объект изображения), но и характеристика *специфики* авторских средств – установки или комплекса установок относительно композиционно-речевых форм художественной выразительности, а также *позиции*, занимаемой данным текстом по отношению к другим текстам и явлениям. Каждый блок тем логично представляет тексты для ребенка и для взрослого, а затем завершается рубрикой для самостоятельного дополнительного чтения «Читай, удивляйся, размышляй!»

Такая структура программы сохраняется в учебниках для 1–4 классов. Есть смысл в сохранении предлагаемой структуры до конца 4 класса. Но критерий разделения текстов уже к концу третьего класса меняется. Таковым теперь является особый эмоциональный накал чувств, сложность, многоплановость произведения, читаемого учителем.

Чем объясняется структура расположения текстового материала? Речь учителя, взрослого человека, обязательно должна звучать на уроке. Но учитель – это не говорящий

магнитофон. Произведения литературы находят в его сердце эмоциональный отклик, вызывают подлинные чувства, которые дети могут ощутить на уроке. Его чтение не драматизация. Это пример особой технологии выразительного интонирования текста и индивидуального видения смыслов произведения. Учитель должен задавать ту высокую планку, до которой ребенку хочется дорасти. Чтение учителя настраивает учеников на диалог на уроке с целью обсуждения поднимаемых в тексте проблем и организации читательской деятельности.

Все тексты, которые были подобраны для исследования учениками в каждом классе, представляют собой объекты для исследования предметного содержания, объединены системой ценностных ориентиров. Важным аспектом содержания учебного курса является *направленность читателя на учебный диалог*, в ходе которого сталкиваются разные точки зрения. В процессе обмена впечатлениями о прочитанном тексте создаются условия и для развития речевых способностей. Для создания таких учебных ситуаций учащимся предложены тексты, заранее предполагающие неоднозначное восприятие.

Отбор *литературного материала* призван помочь читателю:

- осознать свою творческую позицию;
- формировать вкус;
- соотнести изучаемое произведение с культурной нормой литературного текста (знание эталона и канона).

Программа и учебники ориентируют ребенка в разнообразном читательском пространстве, с помощью *критериев отбора* предлагаемых для чтения литературных текстов: художественности, полифоничности, разнообразия жанрово-видовой специфики произведений, духовности.

*Критерий художественности* является одним из определяющих. Истинно художественные произведения формируют эстетический вкус читателя, вызывают разнообразные переживания. Большинство из предлагаемых текстов образны. Они подталкивают ребенка к созданию собственных образов того, что описывает или о чем повествует автор; определяют культурное «поле» для разворачивания читательской деятельности. Такие тексты неоднозначно воспринимаются учениками. Этот факт, как показывает практика, важен для ведения разговора о прочитанном, для рефлексии разных уровней восприятия и прочтения текстов. Подобные произведения дают возможность по-разному раскрыть смысл задуманного автором, предусматривают разнообразное толкование творческого замысла. Критерий художественности взаимосвязан с критерием полифоничности.

*Критерий полифоничности* предоставляет возможности неоднозначного восприятия литературного произведения разными учащимися одного класса и читателями разных возрастов. Ряд предлагаемых текстов имеет «вневозрастной» характер. Такие тексты способны удивлять и мотивировать ребенка продолжать диалог с автором после знакомства с текстом. Данный критерий определяет исследовательскую позицию ребенка, самостоятельно открывающего смыслы словесного образа, созданного в произведении.

Программа представлена широким спектром текстов разных авторов различных эпох, что позволяет ребенку при знакомстве с миром литературы увидеть интересные вариации самовыражения авторов, почувствовать и принять различные видения одного и того же предмета, явления. В дальнейшей работе (в 3 классе) полифонизм помогает выявить

разные подходы к рассматриваемой теме (проблеме) в сочинениях учеников, пробующих создать в письменной речи индивидуальный образ исследуемого объекта.

*Критерий жанрово-видовой специфики* текстов помогает рассмотреть предлагаемые тексты в своеобразии сочетания их формы и содержания. Жанр, выступая в качестве особого «расширителя» читательского сознания, обеспечивает рост культуры эстетического восприятия. Мы определяем выбор текстов по жанру согласно приоритетам: *предмет* рассмотрения, описания; *эмоционально-ценностный тон*, характеризующий речевые стороны субъекта; особенности *композиционного оформления*.

Программа дает возможность познакомить читателей с художественными произведениями и нехудожественными текстами. Остановимся на распределении видов и жанров литературы в той логической последовательности, в которой они следуют в нашем курсе литературного чтения.

В 1 классе ученики работают с рассказом, волшебной историей, сказкой, лирическим и игровым юмористическим стихотворением. На данном этапе ученикам специально предлагается спектр разных жанров, чтобы они увидели, насколько разнообразен и удивителен мир литературы.

Все тексты в основном имеют небольшой объем, описывают разные жизненные или сказочные ситуации, легко воспроизводятся, подходят для выразительного интонирования и запоминания наизусть. Они подталкивают к размышлению, оригинальны интонационно, разнообразны по темпу, ритмике, тональности, выразительности.. Большинство поэтических текстов дети легко запоминают в ходе беседы на уроке. На данном этапе изучения текстов мы не ставим задачу освоения специфики определенного жанра, чтобы не разрушить целостного восприятия текста, не помешать детям насладиться искусством словесного выражения.

Произведения, изучаемые на данном этапе, имеют прямое или косвенное отношение к одной общей теме: «Что такое чудо? Как и где его можно обнаружить?» Естественно, что не только эта тема обнаруживается в содержании текстов, с которыми знакомятся ученики, но и каждое новое произведение само по себе представлено как некое чудо, созданное талантом автора.

См., например, текст из учебника 1 класса.

Э.Ю. Шим

### **Весна (отрывок)**

Слышите?

Светлые капли вызванивают, струйки плещутся, волны струнами рокочут<sup>1</sup>...

Всё громче, всё радостней музыка!

Это я, Весна, еду нынче по лесу. У меня упряжка<sup>2</sup> из двенадцати самых быстрых ручьёв. Распустили они пенные гривы, мчатся с пригорков, пробивают дорогу в грязных снегах. Ничто их не остановит!

---

<sup>1</sup> Рокотать – издавать рокот, однообразный раскатистый звук.

<sup>2</sup> Упряжка – несколько животных, запряженных вместе.

*Летите, мои серебряные кони, – эгей, эгей!*

*Впереди лежит земля пустынная, заснувшая мёртвым сном. Кто её разбудит, кто к жизни вызовет?*

*Я, Весна, это сделаю. У меня полные пригоршни<sup>3</sup> живой воды. Я спрысну землю этой водою, и тотчас всё кругом станет оживать...*

Во **2 классе** ученики также знакомятся с материалом разных жанров на одну и ту же тему: «Каким бывает слово?» Здесь встретятся лирические и юмористические стихотворения, юмористические рассказы, сказки, притчи, басни, волшебные истории и пословицы.

На *первом этапе* знакомства с разными жанрами ученик проходит путь от обычного слова до создания особого текста о нем. Читателям предлагается выступить в *роли исследователя* смысла *слова* в речи, языке, литературе, обратить внимание на разные способы передачи настроения в текстах. Каждому читателю важно пройти путь осмысления роли *слова* у разных авторов. С этой целью в процессе чтения разножанровых текстов ученики самостоятельно выявляют особенности создания словесного образа слова, знакомятся с его значениями и функциями.

На *втором этапе* применяется иной методический ход, основанный на контрастном восприятии текстов. Если ранее слово представлялось красивым, гармоничным, то теперь предлагается увидеть его иным – невыразительным, невежливым, порой обидным. Для этого в программу включены произведения, наполненные «воспитательным» содержанием, подсказывающие ученикам, что «так говорить нежелательно», потому что речь – показатель культуры человека. В основном эти произведения носят игровой, юмористический характер, они как бы «дорисовывают» картину возможностей человеческого слова и предоставляют ученику право выбора: говорить грамотно, образно, культурно или наоборот.

См., например, текст из учебника 2 класса.

Ю.С. Тимьянский

### **Рассказ школьного портфеля**

*Знакомьтесь: Петя. Мой сосед.*

*Ему уже двенадцать лет.*

*Но говорит он до сих пор*

*Не «коридор», а «колидор».*

*«Дилектор входит в кабинет...»*

*«Закрой мага́зин на обед...»*

*«Секёт свеклу...»*

*«Пекёт блины...»*

*И до меня дошел черёд:*

*Портфель он «пóртфелем» зовёт.*

<sup>3</sup> Пригоршня – ладонь или обе ладони, сложенные вместе.

Но мне не зря «Родную речь»  
Судьбой доверено беречь.  
И я придумал не шутя:  
Пусть и зовут его Петя́.  
Петя́! – несётся со двора, –  
Тебе домой идти пора!  
Не трогай малыша, Петя́,  
Ведь ты большой, а он дитя!  
«Петя́» обижен на ребят:  
Скажите, в чём я виноват?  
Я не ругался, не грубил  
И никого не оскорбил,  
За что же среди бела дня  
Отняли имя у меня?

На *третьем этапе* знакомства с видами и жанрами литературы изучаются объединенные согласно жанровым особенностям произведения: русская народная сказка, сказка-притча, авторская (литературная) сказка. Ученики выступают в роли исследователей жанра сказки: рассматривают содержательные, интонационные, структурные и видовые характеристики. «Сказочное» слово, представленное в русском фольклоре и разными авторами, позволяет ребенку почувствовать его иносказательность, иногда – поучительность, образность и др. Ученик знакомится с жанровыми и композиционными характеристиками русской народной сказки, сказки-притчи, авторской (литературной) сказки. Среди русских народных сказок подробно рассматриваются волшебные, бытовые сказки и сказки о животных.

**В 3 классе** ученики знакомятся с понятием *авторской позиции*.

На *первом этапе* на примере описательных и повествовательных текстов разных жанров школьники исследуют *внутренние миры героя и автора*, а также некоторые авторские приемы (эпитет, сравнение, метафору, олицетворение, звукопись). Ученикам предлагается для ознакомления и сопоставления научно-популярный текст, чтобы понять авторское отношение к предмету описания в разных жанрах и выйти на определение понятия «жанр». Постепенное погружение в особенности создания образа позволяет ученикам углубиться в содержание разных произведений, написанных на одну тему. В произведениях, помещенных в разделы, объединенные одной тематической идеей, дети выделяют портретные характеристики, описания поведения персонажей, знакомятся с понятием *событие*.

На *втором этапе* ученики исследуют особенности и структуру художественных и нехудожественных текстов-посланий, выделяют их признаки, чтобы построить модель жанра. Среди нехудожественных произведений изучаются жанры миниатюры, зарисовки, этюда. Понятие жанра окончательно формируется в конце 3 класса на сопоставлении групп произведений, написанных в одном жанре. Например, текст из учебника для 3 класса помогает решать важные учебно-практические задачи

по определению авторских приемов создания художественного образа в юмористическом стихотворении. В данном случае учащиеся открывают новое изобразительное средство – сравнение.

В.В. Маяковский

### **Тучкины штучки**

Плыли по небу тучки.

Тучек – четыре штучки:

от первой до третьей – люди,

четвёртая была верблюдик.

К ним, любопытством объятая<sup>4</sup>,

по дороге пристала пятая,

от неё в небосинем лоне<sup>5</sup>

разбежались за слоником слоник.

И не знаю, спугнула шестая ли,

Тучки взяли все – и растаяли,

И следом за ними, гонясь и сжирав,

солнце погналось – жёлтый жираф.

В 4 классе изучаются произведения, посвященные теме детских впечатлений, переживаний, воспоминаний. Следовательно, помимо рассказов, повестей, стихотворений, басен ученики знакомятся с биографическим, автобиографическим и мемуарным жанрами. Они рассматривают общую для предлагаемых текстов тему на примере произведений повествовательного характера: рассказа, повести, истории. Из нехудожественных произведений рассматриваются жанры отзыва и эссе. В курсе литературного чтения иногда используются отрывки из произведений. В рубрике для дополнительного чтения ученикам предлагается прочитать такие произведения целиком.

**Критерий духовности.** Среди предлагаемых учащимся текстов представлены в основном произведения, прошедшие проверку временем, классика. Они формируют не только литературный вкус, но и основные нравственные ценности младшего школьника. На начальном этапе литературного образования приоритет должен оставаться за такими текстами, поскольку именно в младшем школьном возрасте и закладываются духовные основы личности.

Курс литературного чтения, наполненный духовным содержанием, безусловно, ориентирует ребенка в мире нравственных ценностей. Ведущая сквозная тема *талантов человека* позволяет добиться того, чтобы эти ценности не воспринимались как навязываемые ученику, не имели назидательного характера.

См., например, текст из учебника 4 класса.

<sup>4</sup> Объятый – охваченный.

<sup>5</sup> Лоне – на вольном свежем пространстве.

М.И. Цветаева

**Наши царства**

**(из сборника «Вечерний альбом»)**

*Владенья наши царственно-богаты,  
Их красоты не рассказать стиху:  
В них ручейки, деревья, поле, скаты  
И вишни прошлогодние во мху.*

*Мы обе – феи, добрые соседки,  
Владенья наши делит тёмный лес.  
Лежим в траве и смотрим, как сквозь ветки  
Белеет облачко в выси небес.*

*Мы обе – феи, но большие (странно!)  
Двух диких девочек лишь видят в нас.  
Что ясно нам – для них совсем туманно:  
Как и на всё – на фею нужен глаз!*

*Нам хорошо. Пока ещё в постели  
Все старшие, и воздух летний свеж,  
Бежим к себе. Деревья нам качели,  
Беги, танцуй, сражайся, палки режь!..*

*Но день прошёл, и снова феи – дети,  
Которых ждут, и шаг которых тих...  
Ах, этот мир и счастье быть на свете  
Ещё не взрослой передаст ли стих?*

Было бы неправильным обойти вниманием важнейшую задачу литературного чтения на начальном этапе обучения – формирование способа осознанного чтения. Каждый читатель именно потому так называется, что владеет способом чтения, а значит, и способом понимания новой информации, заложенной в тексте тем или иным автором. Формирование способа осмысленного, выразительного, грамотного и темпового чтения является сквозной задачей всего созданного мной курса литературного чтения. В чем же особенности «придумки» автора в данном направлении читательской деятельности? Остановимся на этом подробнее.

Давайте вспомним, как в былые годы нас заставляли упорно, педантично повторять один и тот же текст без конца. И мы, добросовестные ученики, честно читали его до изнеможения, чтобы на следующий день прийти в школу и выполнить норму по технике чтения. Вставал ли тогда вопрос о том, что понимают горе-читатели в тексте, предназначенном для проверки темпа чтения? Кто думал о наших переживаниях по поводу содержания? Замечательный рассказ М.М. Пришвина «Золотой луг» и по сей день является

классическим для проверки того, как быстро научился читать ребенок художественную литературу. Откуда, спрашивается, берется любовь к чтению? Когда она рождается? В какой момент совершается таинство общения автора и читателя?

Нет сомнения в том, что ребенок способен строить диалоговые отношения с автором текста и интерпретировать прочитанное произведение в том случае, если владеет навыком беглого, выразительного, осмысленного чтения, если в его читательском арсенале есть культурные формы освоения любого литературного источника. Поскольку в учебнике было задумано решение важной задачи понимания текста как произведения искусства слова, основным содержательным моментом курса становится **совершенствование навыка синтагматического чтения**.

Положения теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, которые описывают общую закономерность усвоения знаний, умений и навыков, по моему мнению, сохраняют актуальность, жизненность и продуктивность и в отношении обучения чтению в начальной школе. Нельзя научить ребенка «читать в уме» без предварительной подготовки, которая заключается в осуществлении действий чтения, определенных его этапов. В букварный период ученики овладевают не только азбукой в прямом смысле этого слова, но и знакомятся со способом **словесного чтения**. Такой способ особенно эффективен, если учеником осуществлены следующие действия:

- 1) определение слоговой структуры слова на основе его буквенной записи;
- 2) послоговое воспроизведение звуковой структуры слова;
- 3) выделение произношением ударного слога;
- 4) восприятие слова как части целого (высказывания) и, как следствие, снижение акцентированности ударного слога.

Именно на этом этапе и происходит переход к синтагматическому («взрослому») чтению, который становится содержательным концентром нашей программы. Чтобы начинающий читатель смог в дальнейшем совершать сложные мыслительные операции, ему необходимо, в первую очередь, овладеть способом «взрослого» чтения, к чему призывали авторы букваря, разработанного для системы развивающего обучения [1]. Они назвали его синтагматическим.

Рождается особый способ работы со специально написанными дидактическими текстами, на которых дети будут учиться читать «по-взрослому», совершая ряд операций:

- 1) поделят текст на речевые звенья (синтагмы). Синтагма (речевое звено) – это целостная, смысловая и произносительная единица чтения, которая характеризуется интонационной определенностью и отграничивается от других синтагм паузами. Синтагма чаще всего представляет собой словосочетание, входящее в состав предложения (высказывания). Она может быть равна всему предложению, может состоять из одного слова;

- 2) чтобы поделить текст на фразы, читателю необходимо поставить **тактовое ударение** в каждой синтагме. Другими словами, следует выделить **ключевые слова** (то есть найти самые важные слова в высказывании – это, как правило, то, о чем говорится и что говорится). Тактовое ударение более сильное, чем словесное. Оно как бы объединяет слова в синтагму (речевое звено), позволяет читать плавно, сливая слова. Словесное слоговое

чтение является написательным, а синтагматическое чтение – произносительным. Такое чтение формирует умение не только бегло читать, но и понимать прочитанный текст.

Чтобы ученики научились хорошо, правильно, бегло читать, они должны не только знать способы чтения, но и практически овладеть ими. Именно для этого обязателен **тренинг по чтению**. Такой тренинг должен быть разумен и осознан ребенком, только в этом случае он будет эффективен и поможет освоить действие чтения. Через тренинг осуществляется переход от «Букваря» к учебнику «Литературное чтение». В статье Букваря «Как читают взрослые», предназначенной не столько для ребенка, сколько для учителя, намечены ориентиры для выделения синтагм и перехода к новому способу чтения.

Данная программа отличается от существующих в современном литературном образовании особым способом работы над совершенствованием навыка чтения на материале **не художественных, не образных, а дидактических (искусственных)** текстов.

Позиция автора статьи имеет под собой такие основания:

1. Обучать ребенка беглому чтению нельзя на художественных текстах, чтобы не разрушить эмоционального восприятия художественного образа, созданного автором. Художественный образ представляет целостную картину, которую читатель создает в своем воображении. Бережное отношение к художественному авторскому произведению – необходимая составляющая культуры читателя. Обучение технике чтения не должно разрушать авторского «видения» предмета описания, то есть художественного образа, который представлен читателю в художественном произведении.

2. Художественное произведение, содержащее «переживательные» моменты, не должно подвергаться «расчленению» на синтагмы (речевые звенья), выделению в них ключевых слов, что болезненно воспринимается читателем. Искусственный текст обладает некоторой отстраненностью, поэтому он удобен для тренинговых заданий, направленных на совершенствование техники чтения.

Дидактический текст планировался в учебнике на каждом уроке с учетом развертывания особых действий, способствующих развитию у ребенка умения самостоятельно работать над ритмическим рисунком, превращающим текст в единое целое. Ребенку легче произносить текст, если он уловит особенности ритма, помогающего создавать в воображении ту картинку, которую «рисует» автор. Чаще всего это какая-либо ситуация, а также отношение к ней, выраженное знаками препинания, повторами и т. д.

Вначале детям будет предложен для чтения текст, в котором расставлены и тактовое ударение, и паузы. Затем предлагаются тексты либо с расставленным ударением, либо с делением на синтагмы. В этом случае ученики самостоятельно выполняют одну из предложенных операций. В следующих текстах учащиеся расставляют и паузы, и ударение. Детям необходимо показать, что такое деление текста способствует более легкому и беглому чтению.

Дидактические тексты я создавала с учетом увеличения количества слов и усложнения структуры высказывания. Эти тексты раскрывают различную тематику, связанную в смысловом отношении с другими текстами урока для детского и взрослого чтения. Например, описание дождя в литературных текстах открывается подобной же темой в искусственном тексте.

Среди дидактических текстов, как и литературных, есть тексты-поучения, тексты-истории, тексты-сказки. В некоторые из них включены элементы монолога и диалога. Практически во всех текстах есть различные по интонации предложения. Каждый текст имеет особый ритмический рисунок, позволяющий ребенку легко интонировать текст при чтении вслух. Для обогащения словарного запаса в каждый текст введено 1-2 «трудных» слова, возможно неизвестных ребятам по смыслу. Их следует расшифровывать – для этого на страницах учебника даются сноски. При разъяснении смысла новых слов педагогу легко выйти на ситуацию успеха, стимулирующую детей к новым открытиям в мире литературы.

Дидактический текст выглядит так (в данном примере с партитурой для более удобного чтения).

*Пригорюнился / маленький цветок / в лесу. // Никто его / не замечает!  
// Беленькие колокольчики // тонко звенят. // Жалуется цветок / старой ёлке: //  
Ни один прохожий / меня не замечает. //  
– А ты головки свои расправь, // стебелёк распрями, // листочки раз-  
верни! // Может, / кто-то и приметит! //  
Так и сделал / весенний посланник. // Вытянулся вверх. // Поднял / све-  
жие колокольчики. / Листочки / к солнышку развернул. // Хорош стал! // Кра-  
сив! // И прохожий / тут как тут. // Подошёл, / порадовался цветку. //*

Было сделано предположение, что каждый ученик включится в работу над совершенствованием способа синтагматического чтения (иными словами, над техникой чтения) на определенном этапе урока. Лучше всего это делать вначале, чтобы не разрушать восприятия художественных текстов. Дома же стоит предложить прочитанный в классе текст воспроизвести несколько раз вслух. Можно использовать его и для пересказа. Эти дидактические тексты заявляют тему, проблематизируют два следующих далее в каждом уроке художественных произведения, различающихся объемом, числом героев, глубиной содержания и образов.

Следует учитывать, что в каждом классе не все дети читают одинаково. У них разный уровень техники чтения. Поэтому для плохо читающих детей подходят первые тексты, а для хорошо читающих – вторые (для детского чтения) и третьи (для чтения взрослым). Мы предоставляем детям возможность самим выбирать то, что им нравится, и то, что им посильно: читать побуквенно, по слогам или бегло, целыми синтагмами (речевыми звеньями).

Для того чтобы дети научились оценивать свой уровень чтения, им необходимо научиться формулировать критерии выразительного чтения. Лучше всего такие критерии начинать определять с детьми с первых уроков чтения, но не все сразу, а поэтапно. В первую очередь, дети учатся читать, выделяя голосом ключевые слова более сильным ударением. Значит, одним из критериев обязательно будет умение выделять ключевые слова. Одновременно с выделением ключевых слов ученики делят высказывание на фразы. Следовательно, следующим критерием чтения будет: умение соблюдать паузы между

*синтагмами*. Так вы работаете с детьми над формулированием каждого критерия, исходя из базовых требований к чтению любого текста, которыми являются *быстрота, выразительность, безошибочность и осмысленность чтения*.

Выразительности можно добиться, если постоянно обращать внимание ребенка на темп, адекватный высказыванию, тон (повышение и понижение), громкость, паузы, ключевые слова, мелодику и ритмический рисунок текста. В то же время работа над выразительностью не должна превращаться в самоцель и восприниматься учителем как отдельная задача. Постарайтесь вместе с детьми исследовать проблему: «*Для чего надо читать так, как читают взрослые?*»

Знакомясь со способом синтагматического чтения, ученики постепенно включаются в работу над открытием «смыслов» текста. Дидактические тексты несут информацию, обычно легко понимаемую детьми. И все-таки подобные тексты рождают много вопросов у ребенка. К этим вопросам стоит отнестись с предельным вниманием, потому что они могут содержать зачатки будущих гипотез, точек зрения. Эти всплески детской мысли можно перенести на другие произведения, а именно художественные, расположенные в книге вслед за дидактическими текстами. Дидактические тексты, на которых отрабатывается способ синтагматического чтения, предназначены и для понимания. Совершенствование навыка чтения продолжается на нехудожественных текстах, но не носит в данном случае целевого характера. Умение читать становится средством читательской деятельности. А работа над выразительностью чтения становится органическим элементом как анализа произведения, так и совершенствования навыка беглого чтения.

Если судить об учебной книге как книге развития личности, познания того, что ранее было неизвестно, то в ней, конечно, должна быть продумана система вопросов и заданий, адресованных читателю определенного возраста. Эти вопросы и задания составляют основу для анализа и интерпретации любого предложенного произведения конкретного жанра. Были придуманы такие вопросы и задания, которые были бы интересны ученикам младшего школьного возраста. От текста к тексту, от класса к классу в каждой новой учебной книге система вопросов и заданий должна углубляться по мере взросления нашего читателя.

Давайте обратимся, например, к вопросам и заданиям, предлагаемым при изучении русской народной сказки «Журавль и цапля». Сказка предполагалась для изучения во 2 классе. В данном случае я предлагаю фрагмент для анализа и интерпретации произведения и мои методические комментарии.

Язык сказки, конечно, интересен для ученика 2 класса. Поэтому ему стоит предложить специальные задания с целью наблюдения за языком сказки. Такие задания учат внимательному, «тщательному» чтению. Остановимся на некоторых из них.

1. Найдите в тексте сказки незнакомые и непонятные слова. Определите значения незнакомых слов по толковому словарю.

2. Выберите из текста сказки устаревшие слова и попробуйте заменить их современными. Зачем в сказке использованы устаревшие слова? Можно ли пересказывать сказку современным языком?

3. Слышите ли вы в словах сказки голос того или иного животного? Как создается эта «слышимость»?

4. Найдите в тексте сказочные повторы. Зачем они используются?

Работа над выразительным чтением, чтением по ролям, инсценированием – это варианты интерпретации сказки.

После разбора содержания и композиционных особенностей сказки ученикам можно предложить задания, которые помогут эмоционально настроиться на интонирование произведения. Эти задания привлекают внимание учеников. Дети становятся активными участниками творческого процесса. Например, чтение по ролям предполагает разбор особенностей интонации персонажей, манеры их поведения. Вот вопросы и задания, которые настроят читателей на интерпретацию сказки.

1. Как в сказке называют того или иного персонажа и почему?

2. Выражает ли характеристика героя отношение к нему сказочника В.И. Даля? Каким образом выражено это отношение?

3. Выделите в сказке части, для которых характерна повествовательная интонация.

4. Где в сказке вы слышите интонацию сожаления? иронии? обиды?

5. Представьте себе образ того или иного героя сказки и, читая его реплики, передайте его характер, поступки при помощи интонации.

6. Передайте с помощью интонации настроение тех эпизодов сказки, в которых показаны «трудности» журавля и цапли.

7. Прочитайте сказку по ролям.

8. Инсценируйте сказку.

Формулирование вопросов и заданий к текстам изучаемых произведений будем считать **шестым важным этапом** при создании программы и учебников по литературному чтению.

Конечно, программа и учебные книги по литературному чтению не «выращивают» будущих писателей и поэтов, но исходя из стремления современных детей к творчеству, их психологических особенности, учебники целенаправленно ведут начинающих читателей к раскрытию собственных талантов, позволяют каждому выступить исследователем предложенного текста, вовлекают в удивительный мир тайн слова, которые так хочется раскрывать.

В заключение констатирую, что по моим учебникам литературного чтения ученики начального общего образования занимаются уже 14 лет. Издательство «Вита-Пресс» дало жизнь моим книгам в тот самый момент, когда проекты будущих учебников были признаны Победителями конкурса Национального фонда подготовки кадров на создание учебников XXI в.

Ниже приведены названия учебников, методических пособий, учебных тетрадей для учащихся начальной ступени образования.

1) учебники для каждого года обучения:

«Литературное чтение. Где прячется чудо?» – 1 класс;

«Литературное чтение. Каким бывает слово?» – 1-я книга. 2 класс;

«Литературное чтение. Слово в сказке» – 2-я книга. 2 класс;

«Литературное чтение. Мир, созданный автором» – 1-я книга. 3 класс;

«Литературное чтение. Секреты рождения образа» – 2-я книга. 3 класс;

«Литературное чтение. Детства чудная страна» – 1-я книга. 4 класс;

«Литературное чтение. Все мы – родом из детства» – 2-я книга. 4 класс;

2) методические пособия для учителя «Обучение литературному чтению» (для каждого класса);

3) рабочие тетради (для каждого класса);

4) проверочные работы (для каждого класса).

Да, новое поколение учебников прочно вошло в систему современного литературного образования нашей страны. Будет ли мой учебник развиваться дальше? Покажет время!

### **Список литературы:**

1. Репкин, В. В. Букварь : программа развивающего обучения / В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин. – Томск, 1999.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства. Т. 2 / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д, 1998.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Прозоров, В. В. Введение в литературоведение : учеб. пособие / В. В. Прозоров, Е. Г. Елина. – М. : Флинта, 2012. – 222 с.
5. Скафтымов, А. П. Поэтика художественного произведения / А. П. Скафтымов. – М. : Высшая школа, 2007. – 535 с. – (Классика литературной науки).

---

### **Spisok literatury:**

1. Repkin, V. V. Bukvar' : programma razvivajushhego obuchenija / V. V. Repkin, E. V. Vostorgova, V. A. Levin. – Tomsk, 1999.
2. Vygotskij, L. S. Psihologija iskusstva. T. 2 / L. S. Vygotskij. – Rostov n/D, 1998.
3. Davydov, V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.
4. Prozorov, V. V. Vvedenie v literaturovedenie : ucheb. posobie / V. V. Prozorov, E. G. Eli-na. – M. : Flinta, 2012. – 222 s.
5. Skaftymov, A. P. Pojetika hudozhestvennogo proizvedenija / A. P. Skaftymov. – M. : Vysshaja shkola, 2007. – 535 s. – (Klassika literaturnoj nauki).

# ДЕФЕКТОЛОГИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО: МИР ГЛАЗАМИ КЛОУНА

L.S. VYGOTSKY'S DEFECTOLOGY: THE WORLD THROUGH A CLOWN'S EYES

---

**Семёнова Е.А.**

Старший научный сотрудник, докторант ФГНУ ИХО РАО, кандидат педагогических наук

**E-mail: [semenova05@list.ru](mailto:semenova05@list.ru)**

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен кризиса семи лет. Автор раскрывает свое видение кризиса семи лет, а также анализирует взгляд на него Л.С. Выготского. Автор утверждает, что только к семи годам, когда со всех сторон ребенка окружают затруднения (физиологические, социальные, психические), ребенок готов к тому, чтобы в нем проявились многообразные черты клоуна.

**Ключевые слова:** юмористическая рефлексия, карнавальная рефлексия, антиповедение, кризис семи лет, кризис клоуна, дефектология, психология искусства, карнавальные формы искусства, карнавальное поведение, клоунская маска, метанормативное поведение, аномальный ребенок, нормальный ребенок, трикстер, постмодернизм, комическое, смеховой статус, шут, дошкольники, Л.С. Выготский.

**Semenova E.A.**

Senior research fellow and PhD student at the Institute of Art Education, Candidate of science (Education)

**E-mail: [semenova05@list.ru](mailto:semenova05@list.ru)**

**Annotation.** The article examines the phenomenon of the «seven years old» crisis. The author presents her point of view regarding the crisis and analyses L.S. Vygotsky's view of it. The author contends that only by the age of seven, when hardships (physiological, social, and mental) surround children, are they able to express the diverse traits of a clown.

**Keywords:** humorous introspection, carnival introspection, antibehavior, «seven years old» crisis, clown crisis, defectology, art psychology, carnival forms of art, carnival behavior, clown mask, metanormal behavior, anomalous child, trickster, postmodernism, comical, laughter status, jester, preschool students, L.S. Vygotsky.

## Вместо предисловия

Задача педагогики и по сей день остается «амбивалентной» по отношению к «возращиванию сада детства», и заключается она в том, чтобы одновременно сберечь все тонкие грани детской душевно-духовной организации и вместе с тем помочь ребенку адаптироваться во взрослом сообществе. Для этого очень важно, чтобы ребенок и в зрелом возрасте сохранял некий баланс между серьезным и несерьезным отношением к миру. Выражаясь словами Л.С. Выготского, «необходимо созерцать сразу и истинное положение вещей, и отклонение от этого положения» [11, с. 322].

Однако часто взрослые недооценивают всю степень значимости развития в ребенке юмористической рефлексии. В этом состоит, по нашему глубокому убеждению, трагедия недопонимания взрослыми детской души. В данном случае речь идет о метанормативном поведении [12, URL] в детском возрасте, отличающемся от серьезного или «нормативного» особенным качеством, которым помимо детей обладают творческие натуры, чудаки и комики.

В статье мы попытались ответить на вопрос, какую неопределимую роль может сыграть своевременная активизация (пробуждение) «юмористической рефлексии» в период формирования творческой личности на этапах кризисов, переломов. Большую ценность для нас представляет статья Л.С. Выготского «Кризис семи лет». В ней ученый (почти в тезисной форме), едва ли не первый (и единственный) в отечественной психологии и педагогике, сравнивает ребенка в 7 лет с клоуном, который вдруг из смешного, наивного, забавного, непосредственного превращается в фальшивого и кривляющегося.

Одним словом, Л.С. Выготский видит в ребенке некую «пародию на клоуна», когда ребенок словно «строит из себя шута». Именно в связи с изучением кризиса семи лет тема клоунады в поведении ребенка впервые возникла в работах Л.С. Выготского в качестве объекта научного исследования отечественной педологии.

Вместе с тем Л.С. Выготский, больше как дефектолог, в упомянутой статье акцентирует внимание на «преходящих» патологических проявлениях клоунады, которые исчезают по мере преодоления ребенком пикового момента на этапе перехода к статусу школьника. Чтобы «расшифровать» статью «Кризис семи лет» и понять, в каком ракурсе Л.С. Выготский рассматривает понятие клоунады, необходимо, как минимум, познакомиться с его трудами по дефектологии и психологии искусства, с его монографией «Мышление и речь». Тема клоунады, комического интересовала Л.С. Выготского больше как художника, эстетика. Л.С. Выготского-дефектолога элементы клоунады в поведении трудного ребенка и ребенка с отставанием в развитии (например, ребенка-примитива) интересовали как проявления отклонения. Ученый неоднократно обращается к опыту исследований Г.Е. Сухаревой, в которых, в частности, анализируется феномен клоунады в поведении детей – шизоидных психопатов.

В статье мы высказываем представления о кризисе семи лет, отчасти вступая в диалог-полемику с Л.С. Выготским, отчасти разделяя мнение ученого. По нашему убеждению, причина угасания «карнавальной рефлексии» в большинстве случаев связана с кризисом семи лет. Точнее, в этот период происходит не угасание, а рождение новой рефлексии:

на смену «карнавальной рефлексии» приходит «юмористическая рефлексия». Таким образом, происходят сложнейшие метаморфозы, одно состояние перетекает в другое, расширяется диапазон «карнавального мировосприятия». Ничто не исчезает, просто уходит в подсистему как «усвоенное». Именно в семь лет ребенок переживает «кризис клоуна». От того, как ребенок проживет этот кризис, по нашему глубокому убеждению, будет зависеть его дальнейшее творческое развитие.

*«...Ребенок в момент рождения и продолжение всего детства есть максимально неприспособленный, не уравновешенный со средой организм... Вот почему – он самое эмоциональное существо и должен или смеяться, или плакать, редко оставаясь нейтральным... Поэтому отпечаток трагизма несмываем с процессов детского роста и воспитания, и вхождение ребенка в жизнь было и останется всегда процессом болезненной ломки и созидания разрывов тканей и их нарождения» [9, с. 203].*

*«Только при условии некоторой внутренней антиномии возможна та игра в самораздвоение... игра в самоискание, самоподстерегание, самоускользание, живое ощущение своих внутренних блужданий в себе самом и встреч с собою самим, почти зрительное видение безысходных путей и неисследимых тайников душевного лабиринта» [29, URL].*

Детство во все времена было и остается источником загадок, вдохновений и ностальгии взрослого мира, который все-таки придумал себе возможность некоего «эволюционного бегства» [14; 25; 26] на родину детства с помощью клоунады, смеха, карнавальной культуры. Как правило, свободные художники умиляются, глядя на детей: кто-то очарован их наивностью, кто-то в плену ребячьей эмоциональной распаханности миру, кто-то грезит приблизиться в своем творчестве к состоянию младенческой праздничной эйфории, а кто-то просто обескуражен лавиной детских нелепиц, остроумных алогизмов.

Но далеко не все «очарованные» детством взрослые способны увидеть драмы и трагедии, которые бушуют в душе самого ребенка. Разбираться в этом, как правило, считается делом педагогов, психологов, психиатров...

Л.С. Выготский видел в детской миссии огромный трагизм. Возможно, это связано с тем, что ученый очень рано стал всматриваться в «неблагополучное» детство. Несмотря на это его взгляд на аномалии детского развития оставался глубоко оптимистичным.

Л.С. Выготский смотрел на детство одновременно с нескольких ракурсов: как дефектолог, психиатр, психолог и как философ, художник, эстетик и педагог. Это придавало определенную широту его видению. Выготский постоянно удерживал свое внимание на двух противоположных полюсах детства – детстве аномальном и детстве нормальном (типическом). Возможно, именно поэтому он смог сделать столь неожиданные выводы, прийти к революционным открытиям.

Слово «дефективный» Л.С. Выготский старался не применять к ребенку. Ученый употреблял в основном выражение «ребенок,отягощенный дефектом». Лев Семенович считал, что «дефективным» такого ребенка делаем мы – общество «здоровых», заранее

вешая на него ярлык калеки. По убеждению Л.С. Выготского, сам аномальный ребенок своего дефекта не чувствует. Слово «дефект» применительно к детям с аномальным развитием получило в интерпретации Л.С. Выготского совершенно новый смысл.

Исследователь разделял точку зрения К. Бюрклена, согласно которой «предоставленный сам себе, этот биологический процесс образования и накопления особенностей и отклонений от нормального типа (*в случае жизни слепого в мире слепых*) с неизбежностью привел бы к созданию особой породы людей. Под давлением же социальных требований, одинаковых для слепых и зрячих, развитие этих особенностей складывается так, что структура личности слепого в целом имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа» [8, с. 13].

Д. Родари в книге «Грамматика фантазии» формулирует следующий диалектический закон, который распространяет буквально на все: «...Понятие немислимо без своей противоположности... понятие “мягкий” появляется не до и не после появления понятия “жесткий”, а одновременно с ним, в процессе их столкновения, который и есть созидание» [22, с. 26].

Уникальность Л.С. Выготского как ученого нам видится в том, что его взгляд на природу детства диалектический. Он отличается той амбивалентностью (двойственностью), которая, в частности, присуща карнавальной природе. Иначе как объяснить его пророческие прозрения в области дефектологии?

Термин «амбивалентность» был введен в психиатрию Эйгеном Блейлером еще в начале XX в., впервые – узко применительно к шизофрении.

По мнению современных исследователей Б.М. Бим-Бада и Л.И. Егоровой, «амбивалентность» является фундаментальным понятием, которое используется при анализе и здоровой, и больной души... В настоящее время “амбивалентность” предстает как один из законов человеческой природы, а именно – закон одновременности разнохарактерных (часто противоположных) влечений, чувств, мотивов, поступков, ценностей, отношений, ожиданий» [4, с. 8]. Ученый совершил переворот в отечественной дефектологии и педологии, выдвинув смелую, вполне «амбивалентную» по содержанию гипотезу о том, что аномальные дети имеют шансы на полноценное развитие, едва ли не такие же (если не большие), что и нормальные, только развитие их идет обходными путями: «...Самое важное то, что вместе с органическим дефектом даны силы, тенденции, стремления к его преодолению или выравниванию. Вот этих тенденций к повышенному развитию и не замечала прежняя дефектология. А между тем именно они придают своеобразие развитию дефективного ребенка; они создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития, равных или подобных которым мы не наблюдаем в типическом развитии нормального ребенка» [8, с. 11]. Признать это означало поверить в чудо... Именно этот диалектический закон одновременности противоположных процессов, которые сталкиваются, стимулируя, запуская неожиданные механизмы развития, увидел Л.С. Выготский в детской дефектологии.

В.И. Полунин, один из уникальных клоунов-практиков, считает, что нигде так, как в клоунаде, не сконцентрирована карнавальная «энергия» творчества. Всмотриваясь в клоунов и детей, он находит в них родственные души и так характеризует клоуна:

«Я, например, называю клоуна шпионом мира детского среди взрослых. Это один из детей, пробравшийся в мир взрослых и пытающийся изъять оттуда какие-то вещи, а какие-то добавить» [25, URL].

Лев Семенович разделял во многом авангардные для российской науки 30-х гг. XX в. взгляды зарубежной медицины, например один, согласно которому «единственным критерием здоровья или болезни является целесообразное или нецелесообразное функционирование целого организма, а единичные ненормальности оцениваются лишь постольку, поскольку нормально компенсируются или не компенсируются через другие функции организма» [8, с. 15].

Подобный взгляд на «единичные ненормальности» переворачивал привычные для того времени представления о «норме и патологии» в советской психиатрии, делая подвижной и весьма условной границу между самой нормой и отклонением от нее. Другими словами, в интерпретации Л.С. Выготского «норма» и «отклонение» в значительной степени были представлены как сущностный критерий человеческой индивидуальности, к которой подчас неприменимы усредненные, среднестатистические показатели. Это, согласитесь, тоже «карнавальная» по духу мысль, утверждающая право личности на творческую свободу в своих представлениях о норме. В данном случае «карнавальное качество», это тот потенциал «человеческого» в личности, благодаря которому она, с точки зрения М.М. Бахтина, всегда вечно незавершенная, пребывающая в непрерывном становлении, развивающаяся только в точке несовпадения с самой собой, имеющая помимо того, что мы видим в ней, еще и возможности. Карнавальным человек может проявляться в маске шута, клоуна, скомороха, трикстера. Карнавальным человек – это человек парадоксальный, всегда находящийся на границе миров, на пороге, внешне он может быть моделью абсурда, а внутренне – храмом разума. Трагическое содержание он может, например, выражать в комической форме, и наоборот.

По мысли Л.С. Выготского, общее между личностью, явно отягощенной дефектом, и личностью, внешне здоровой, в том, что в обоих случаях таланты, способности и задатки развиваются по принципу «сверхкомпенсации» (термин А. Адлера): «Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности» [8, с. 11].

Л.С. Выготский разделял мнение А. Адлера о том, что ребенок «будет хотеть все видеть... если он близорук; все слышать, если у него есть налицо затруднение в речи или есть заикание... Противоположность органической недостаточности и желаний, фантазий, снов, т. е. психических стремлений к компенсации, столь всеобъемлюща, что можно на основании ее вывести основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» [8, с. 11].

Этот же закон действует, по мнению Л.С. Выготского, и в искусстве, где художник всегда «из природы недовольных» [11]. Созвучную мысль в одном из интервью высказала Виктория Токарева: «Творчество полноценно тогда, когда видит свои комплексы».

Таким образом, даже там, где, на первый взгляд, все в целом благополучно с точки зрения и физиологии, и психики, и условий среды, даже у самого здорового человека

все же находятся свои индивидуальные особенности, которые могут усложнять и тем самым индивидуализировать его развитие. Эти особенности могут быть совсем не заметны постороннему глазу, но вызывать у личности бурю внутренних противоречий с самим собой. Сходную мысль высказывал В. Штерн. Л.С. Выготский передает ее суть в работе «Основные проблемы современной дефектологии», отмечая, что «...частные функции могут представлять отклонение от нормы, и все же личность или организм в целом могут принадлежать к совершенно нормальному типу» [8, с. 15].

Другими словами, аномальное, по мнению В. Штерна, может быть истолковано как часть нормального. К такому же выводу приходит Владимир Леви в книге «Охота за мыслью»: «...Эйнштейн, величайший разрушитель и величайший творец здравого смысла, при всех своих странностях и чудачествах был воплощением психического здоровья... Гений, как и любой другой человек, может быть и душевнобольным, и здоровым, как и любой человек, может быть и посредственностью, и гением» [19, с. 197].

В книге «Нестандартный ребенок» В. Леви приводит в пример одаренного ребенка по прозвищу Академик, а по фамилии Клячко, в котором «обыкновенного... было чересчур много – да, именно, по его норме... Влиться в массу, создать себе в ней удобную роль или маску – то, чему обычный человек стихийно обучается уже где-то в конце первого десятилетия жизни, – для него было, по всей видимости, непосильно» [18]. Далее он так характеризует детскую возрастную и индивидуальную одаренность: «После “От двух до пяти” Чуковского общепризнано, что каждый ребенок в свое время есть натуральный гений. У Академика это время оказалось растянутым до постоянства. Только и всего» [18, с. 129]. Например, у детей в возрасте от двух до пяти лет «незнание элементарных закономерностей бытия» есть нормальное состояние развития. Как результат, «лепые нелепицы», которыми дошкольники атакуют взрослое сообщество, изобретение новых слов, философские вопросы и т.д. (К.И. Чуковский в своей книге приводит многочисленные примеры детского словотворчества, которое обогащает русский язык, смывая с него налет штампов.)

У здоровых детей, как и у «аномальных» дефицит порождает «рефлекс цели» (понятие Ч. Дарвина): «если у тебя нет крыльев, то ты обязательно захочешь полететь». Л.С. Выготский неоднократно писал об этом: «...Мы привыкли к мысли, что человек читает глазами, а говорит ртом, и только великий культурный эксперимент, который показал, что читать можно пальцами и говорить рукой, вскрывает перед нами всю условность и подвижность культурных форм поведения... Итак, первое, чему нас учат эти примеры, – независимость культурной формы поведения от того или иного определенного психофизиологического аппарата» [8, с. 171–172].

Л.С. Выготский тем самым научно доказывает и экспериментально подтверждает, что тяга к эксцентрике генетически заложена в самой человеческой природе. Достаточно вспомнить цирковых комиков, которые, например, играют на музыкальных инструментах стоя на голове с закрытыми глазами.

Экспериментальные исследования Л.С. Выготского, а также результаты работ его учеников показали, что аномальный ребенок «предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения... встает на путь культурного развития», что «в естественном

психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде, в потребности общения с этой средой заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание культурного развития, спонтанный переход ребенка от естественного развития к культурному... культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности. Где невозможно дальнейшее органическое развитие, там безгранично открыт путь культурному развитию» [8, с. 172–173].

Представляется обоснованным привести положение Л.С. Выготского о развитии одаренного и умственно отсталого ребенка в условиях культуры: «...как культура нивелирует или, вернее, делает историческим природное преодоление органического недоразвития... в отношении культурного развития внутренних средств поведения... должна быть создана такая же техника окольных путей, которая существует и в отношении развития внешних средств культурного поведения. Для умственно отсталого ребенка должно быть создано в отношении развития его высших функций внимания и мышления нечто, напоминающее шрифт Брайля для слепого или дактилологию для немом ребенка, т. е. система обходных путей культурного развития там, где прямые пути отрезаны вследствие дефекта» [8, с. 173].

В связи с этим Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что «часто бывают нужны особые, специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка» [8, с. 23]. Это высказывание Льва Семеновича остается актуальным и по отношению к одаренным и нормальным детям.

Вспомним примеры, приведенные Н.А. Бернштейном в фундаментальном труде «Биомеханика и физиология движения» при описании больных, которые справлялись с заданной задачей только при соответствующем подходе: «...Один больной не может поднять руку по приказанию “подними руку”, но без затруднения поднимает ее по заданию “сними фуражку”; другой лишен произвольной мимики настолько, что производит впечатление страдающего полным парезом всей лицевой мускулатуры, и в то же время легко и точно выполняет любые произвольные движения губ, носа, век, лба и т. д. в порядке намеренного подражания или по словесному заданию...» [3, с. 24–25].

В 90-е гг. XX в. появится статья О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы «Элементы “карнавальная культура” в развитии ребенка-дошкольника», где впервые будет затронута тема овладения детьми дошкольного возраста карнавальным содержанием в карнавальная форма [5].

В настоящее время очевидно, что, занимаясь вопросами детской дефектологии, проблемами детского мышления и речи, Л.С. Выготский уже вглядывался в «клоунскую» природу ребенка. Свидетельство тому – наблюдения исследователя за «эгоцентрической речью», когда «ребенок как бы думает вслух, но для себя», разговаривает сам с собой, находя в себе самом и оппонента, и собеседника, и зрителя, и своего двойника [8, с. 198]. Именно аналог клоунского диалога между персонажем и автором увидел Л.С. Выготский в поведении ребенка в возрасте 5–6 лет. В клоунаде такой диалог маски (персонажа) и носителя маски (клоуна-автора) является основным художественным принципом. А вот в психиатрии такое поведение считается отклонением.

Размышления Л.С. Выготского о дифференциации внешней и внутренней жизни ребенка в период кризиса семи лет так или иначе затрагивают тему формы и содержания,

тему комического. Л.С. Выготский замечал, что «ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом – это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения» [7].

Когда Л.С. Выготский как дефектолог оценивает процессы превращения мысли в действие и наоборот, перед нами раскрывается его философское видение диалектических процессов человеческой психики: «путь от созерцания к абстрактному мышлению и от него к практическому действию есть путь превращения косной и тугоподвижной динамики ситуации в подвижную и текучую динамику мысли и обратного превращения этой последней в разумную, целесообразную и свободную динамику практического действия» [8, с. 252].

Нельзя не поразиться чуткости ученого в понимании детской природы, когда мы читаем полемику Л.С. Выготского с Ж. Пиаже по поводу эгоцентрической речи ребенка. Ж. Пиаже утверждал, что «эгоцентрическая речь... есть побочный продукт детской активности... выражение несовершенства детского поведения. Функционально она ни для чего не нужна, генетически она не имеет перспективы развития, а просто осуждена на медленное отмирание и свертывание» [8, с. 198-199].

Л.С. Выготский был принципиально не согласен с Ж. Пиаже в следующем и утверждал, что эгоцентрическая речь ребенка «...не может рассматриваться как побочный продукт детской активности... ребенок реагирует эгоцентрической речью преимущественно тогда, когда его основная деятельность натывается на препятствие, затруднение, прерывается в естественном течении... эгоцентрическая речь в поведении ребенка очень рано начинает выполнять интеллектуальные функции, т. е. начинает служить средством мышления» [8, с. 200].

В то же время Л.С. Выготский разделял мнение Ж. Пиаже (еще раньше эту мысль высказывали Д. Болдуин и Э. Риньяно) о том, что истоки детского диалектического мышления берут свое начало в споре. Это означает, что рано или поздно два спорщика «перемещаются» внутрь личного сознания, где и продолжают свой спор, диалог, становясь орудиями динамического процесса мышления. Это очень похоже на карнавальные структуры сознания, о которых в статье «Элементы “карнавальной культуры” в развитии ребенка-дошкольника» (1994) писали Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко (о чем мы уже упоминали выше). Эти исследователи одними из первых в отечественной психологии адаптировали концепцию карнавализации М.М. Бахтина к дошкольной педагогике.

Л.С. Выготский точно уловил, что внутренняя жизнь ребенка 7 лет резко усложняется, вступая в острое противоречие с внешней формой выражения. Л.С. Выготский «разоблачает» ребенка-притворщика, считая, что он «просто строит из себя Шута, таковым на самом деле больше не являясь».

В статье «Кризис семи лет» Л.С. Выготский поразительно тонко подмечает, что персонаж Ч. Чаплина смешон и трогателен именно тогда, когда ведет себя с детской непосредственностью и наивностью. Другими словами, взрослый человек бывает смешон, когда невольно или сознательно предается «эволюционному бегству» [15], то есть «впадает в детство», например, когда неловко опрокидывает ложку с едой себе на чистую рубашку, становясь на некоторое время трогательно-беспомощно-растерянным, как дитя:

«Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма» [7].

Вместе с тем Л.С. Выготский все-таки не представлял процесс формирования личности ребенка как историю развития взаимоотношений ребенка с его «клоунской маской». По нашим многолетним наблюдениям за детьми, игра с маской занимает у дошкольников, часто в завуалированной форме, значительную часть свободного времени. Проявляется это прежде всего в феномене детской эгоцентрической речи. Семилетний ребенок не просто кривляка, который капризничает и ломается, изображая жалкое подобие шута, а сложная индивидуальность с историей развития взаимоотношений с собственной «клоунской маской», со своим карнавальным парадоксальным миром.

Для «феномена детской клоунады» характерна еще одна особенность: «черты клоуна» наблюдаются как у мальчиков, так и у девочек.

У семилетнего ребенка просыпается способность улавливать амбивалентность чувств, поступков, мыслей – как своих, так и окружающих. Л.С. Выготский называет этот процесс дифференциацией внутренней и внешней жизни ребенка, когда в переживания вклинивается интеллектуальная составляющая. А нам, «избалованным» свободой постмодернизма и «карнавальной культурой» М.М. Бахтина, так не хватает у Л.С. Выготского современных карнавальных терминов.

Анализ кризиса семи лет навел нас на следующие вопросы: является ли критерием «личностного развития ребенка» «разнообразная, насыщенная жизнь его игрового карнавального-клоунского персонажа», который растет вместе со своим «хозяином»? Возможно, именно с переходом в фазу кризиса семи лет у ребенка появляется качество, характерное для Чаплина-автора, рефлексизирующего (наблюдающего) как бы со стороны за своим персонажем?

После некоторого погружения в вопросы детской дефектологии, амбивалентности человеческой психики читателю уже не должно казаться, что «карнавал в одиночестве» – это обязательно патология или, еще хуже, раздвоение личности. Если присмотреться к детям более внимательно, станет очевидно, что ребенок и в пять, и в шесть, и в семь, и в восемь лет очень часто увлеченно играет совершенно один. (О детской игре в полном одиночестве Л.С. Выготский пишет в «Психологии искусства».) Ну а для того,

кто существует в карнавальном мире, как известно, не существует разделения на актеров и зрителей (вспомним М.М. Бахтина и его манифест карнавальной свободы).

И кризис семи лет, и кризис клоуна, и феномен эгоцентрической речи – все это не эволюционные процессы, а скачки, прорывы, чудо преображения, когда дух прорывается в мир материи и поворачивает законы природы вспять... Но только вот происходит это не в строго серьезном ключе, а в карнавальном, игровом, хаотическом... иногда внешне безобразном и даже патологическом... Ведь часто материя так неповоротлива и медлительно-аморфна, что прорывы духа выглядят внешне нелепо, смешно, глупо, вычурно, нарочито, как кривляние. Так, наверное, и появилось понятие «формальная диалектика», введенное С. Эйзенштейном применительно к теории комического [27].

Логика формальной диалектики возникает тогда, когда, например, мы выхватываем из реальности фрагмент и фиксируем его словно фотографической вспышкой. За кадром, таким образом, остается история жизни объекта нашего интереса до и после вспышки. Соответственно, то впечатление «комического», которое производит, например, картинка комикса, случайно увиденная нами вне контекста всей истории, скорее всего, будет поверхностным и формальным, так как законы динамики (процессуальности) мы применяем в этом случае к строго статичной ситуации. Например, субъект сидит в луже. Без ответа остаются многие вопросы. Почему человек в луже? Что этому предшествовало? Что последует? Может, он через минуту утонет в этой луже? А что если это величайший тенор Италии? Согласитесь, ведь это меняет дело, хоть на картинке и изображен всего лишь забавный толстяк, растянувшийся в луже. Примерно так же обстоит дело с формально-поверхностным восприятием ребенка в состоянии кризиса в качестве шута.

Юмористической рефлексии, по нашему мнению, предшествует «карнавальная рефлексия» (наше рабочее понятие), но по-своему, по-детски карнавальная – у нее особые принципы и законы. Карнавальная рефлексия у ребенка формируется, когда «Я» еще не дифференцировано, нет еще ощущения личности, поэтому образы, которые дети создают, часто очень напоминают карнавальные образы взрослого мира, но вся разница в том, что дети создают их без всякого намека на «карнавальный контекст». Как отмечал К.И. Чуковский, дети еще настолько сильно путаются в закономерностях этого мира, что их «абракадабра» выглядит вполне карнавально: «Папа, а когда ты был маленький, ты был мальчик или девочка?», «Мама, кто раньше родился, ты или я?», «У Юры в носу понос», «Ой, мама, меня под коленкой тошнит!» [26].

Бывает, и очень часто, прямое попадание детской фантазии в карнавальные образы. Это утверждение касается, главным образом, детских представлений о смерти и рождении. Здесь дети мыслят почти по-взрослому, классически карнавально. Им дано свыше особое ощущение жизни и смерти – назовем его условно «поэтико-комическо-практическое», – которое мы, взрослые, утрачиваем с годами: «Все умрут, а я останусь...», «Знаешь, мама, я думаю, люди всегда одни и те же: живут, живут, потом умрут. Их закопают в землю. А потом они опять родятся...», «...Дядя, а ведь, знаете, умереть – это очень плохо. Ведь это на всю жизнь!», «Хоронят старых людей – это их в землю сеют, а из них маленькие вырастают, как цветы» [26, с. 141].

В целом «карнавальную рефлексия» у детей в возрасте от двух до пяти лет можно назвать в духе З. Фрейда «карнавалом случайного остроумия» или «карнавалом невольного комизма». В этот период ребенок пытается выстроить взаимосвязи между явлениями, которые он уже усвоил (а усвоенного в его арсенале еще немного), объяснить для себя неизвестное известным. Такие замещения производят внешний комический эффект (на взрослых). При этом часто дети сами приходят в восторг и смеются потому, что им пришло в голову то или иное открытие (умозаключение, идея, сравнение, вопрос и т. д.).

Именно смех ребенка над тем, какой он молодец и как он здорово все придумал, можно считать уже проблеском (зачатками) юмористической «индивидуализированной рефлексии», пробуждением личностного отношения к миру, к себе, к окружающим. Это уже свидетельство того, что ребенок овладел определенным объемом знаний, обобщений, закономерностей.

В таком случае можно говорить о формировании у ребенка мировосприятия. Л.С. Выготский в своем психологическом очерке «Воображение и творчество в детском возрасте» приводит любопытную историю, которую рассказала дочь психолога Гроса, девочка пяти с половиной лет:

«Был однажды король, у которого была маленькая дочка. Дочка лежала в колыбели, он подошел к ней и узнал, что это была его дочь. После этого они отпраздновали свою свадьбу. Когда они сидели за столом король сказал ей: “Принеси, пожалуйста, пива в большом стакане. Тогда она принесла ему стакан пива, вышиной в три аршина. После этого они все уснули, кроме короля, который их сторожил, и если они еще не умерли, то живы и до сих пор”» [6, с. 22].

Этот пример показывает не только то, насколько ребенок еще смешивает понятия, величины, времена, но и то, насколько сильна у него тяга к преувеличению, гиперболизации реальности. Л.С. Выготский на основании этой истории делает следующее заключение: «Мы видим, что преувеличение, как и воображение вообще, одинаково нужно в искусстве, как и в науке. Не будь этой способности, так комично проявляющейся в сказке девочки пяти с половиной лет, человечество не могло бы создать астрономию, геологию, физику» [6, с. 23].

Казалось бы, когда основы усвоены и наступает пора относительно раскрепощенного «игрового манипулирования» реальностью, когда мало-помалу у ребенка формируется сознательный интерес к деятельности по приданию объектам бытия «смехового статуса» (термин взят нами из диссертационного исследования Т.С. Комаровой «“Смеховой портрет” как средство характеристики персонажа в творчестве Достоевского 1846–1859 гг.», 2008), именно тогда должен расцвести в ребенке «парадоксалист».

Л.С. Выготский, напротив, увидел в семилетнем ребенке затухание клоуна-наива: «Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент» [7]. Получается, что с семи лет ребенок усложняется: если раньше кроме наивности и непосредственности ему от клоуна мало что доставалось, то теперь, с появлением дифференциации внутреннего и внешнего в переживаниях и появлением интеллектуального момента

между этими переживаниями, клоунская сущность ребенка может импровизировать более свободно. В связи с этим ребенку постепенно открываются такие ранее недоступные формы клоунского мышления, как метафизическая клоунада, анархическая клоунада, поэтико-романтическая клоунада, абсурдистская клоунада и др.

Л.С. Выготский писал о том, что семилетний ребенок быстро вытягивается в длину и это указывает на ряд изменений в организме. Данный возраст ученый назвал «возрастом смены зубов», «возрастом вытягивания». Возможно, если бы Л.С. Выготский жил в эпоху постмодернизма и пользовался карнавальным тезаурусом М.М. Бахтина, то сравнил бы организм ребенка в этот возрастной период с вечно незавершенным «гротескным телом» карнавала. М.М. Бахтин писал, что «гротескное тело – становящееся тело. Оно никогда не готово, не завершено: оно всегда строится...» [1].

Можно предположить, что одной из причин кризиса семи лет является то, что детское «*гротескное тело*», требующее по своей логике во многом карнавального, гротескного поведения, вдруг попадает в совершенно непривычную и отнюдь не карнавальную среду – школу (о среде Л.С. Выготский пишет в конце статьи «Кризис семи лет»).

Ребенок в семь лет, так же, как и в три, и в пять лет, осознает свое тело в общемировом контексте в карнавальных образах. В замечательной книге «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» М.В. Осорина приводит в пример детскую игру «куча-мала», в ходе которой дети с огромным удовольствием валяются на земле. Автор объясняет это тем, что ребенок, «обнимаясь» в игре с другими детьми, начинает ощущать границы своего тела, своего «я» и в то же время чувствует себя частью чего-то всеобщего, вселенского [21].

В школе ребенку предлагаются совершенно другие игры и роли (социоролевые игры, игры-драматизации и пр.). Может быть, поэтому у ребенка происходит раскоординация его «гротескного тела», и оно начинает неорганично применять свои карнавальные приемы выражающиеся в нелепых ужимках, паясничании, кривлянии не к месту, непослушании и т.п. Все дело в том, что ребенок изменился, в нем появился «двойник», который отстраняется от мира, смотрит на все со стороны, рассуждает «молча», анализирует и вслух, и про себя...

Подобные «масочные проявления» мы наблюдаем у ребенка в семь лет. Л.С. Выготский отнес их к побочным явлениям главных преобразований. Мы же считаем, что все наоборот. Именно за фасадом «масочных проявлений» скрываются в этот период основные революционные психофизиологические процессы. *Другими словами, симптомы кризиса семи лет проявляются как раз в том, что нет масочных проявлений: нет кривляний, нет ужимок, нет ломаки и шута.* Вот тут надо бить тревогу. Ребенок в период кризиса в основном сам, интуитивно, приходит к клоунаде, чтобы как-то «договориться» со своим изменяющимся у него на глазах телом, с предметным миром, с миром взрослых... Хотя и здесь все индивидуально...

Исходя из выводов Л.С. Выготского, сделанных в ходе его исследования кризиса семи лет, и из собственного видения феномена «клоунады» в контексте детской психологии и педагогики, позволим дать свою обобщающую формулировку этому понятию в контексте проблемы детской возрастной одаренности.

Клоунада рассматривается нами как ведущее качество развивающейся детской личности в возрасте семи лет, именно как незаменимый этап его культурного развития. Мы считаем, что клоунада – это фундаментальное свойство общечеловеческой одаренности, своеобразно и автономно проявляющееся на уровне психофизиодуховной потребности в доступных видах карнавальной активности (негативизм, антиповедение, мета-нормативное поведение, антитеза, игра с клоунской маской) уже в дошкольном возрасте (5–7 лет) – инстинктивно, независимо от того, знаком ли ребенок с тем, кто такой клоун, и соответствует ли его представление о клоунаде представлениям взрослых.

Дети на самых разных этапах эволюции (различные формации детства) – квазидетства, неразвитого детства, развитого детства – «карнавализуют жизнь» независимо от уровня развитости карнавальной культуры взрослых в данной общности. Кроме того, даже если карнавальная активность детей не встречает поддержки со стороны взрослых, она какое-то время не угасает и, как правило, не сменяется другими видами деятельности, распространенными в данном обществе. Это объясняется, прежде всего, физиологической потребностью ребенка в этом возрасте в карнавальной активности. Затухает она или идет на спад, как правило, в переходном возрасте (11–14 лет).

По нашему мнению, природа клоунады коренится в родовой памяти в качестве архетипа трикстера. Она потенциально заложена в каждом как интегральное качество личности и становится актуальной (реализуется) только в специфически развитом виде творческой активности (карнавальной деятельности) на определенном историческом этапе развития культуры. Детство является основным генератором форм карнавальной активности, к числу которых относится и феномен возрастной «клоунады».

Итак, мы предполагаем, что феномен современной клоунады – результат исторической трансформации развитого детства. Трикстер – персонифицированный вид дионисической стихии, которая представляет собой поток бессознательного, инстинктивного, творческого, хаотического. Клоунада – живая (подвижная) диалектическая система, наиболее органично совпадающая по динамике протекания с внутренней жизнью ребенка в возрасте старшего дошкольника и младшего школьника, вмещающая и оформляющая внутреннее бескрайнее содержание трикстерной стихии ребенка.

Для ребенка клоунада – один из созвучных его мировосприятию карнавальных видов искусства, который приводит «дионисическую стихию» к конкретной форме, служит способом упорядочивания «хаотического содержания», продуцируемого ребенком через «трикстерскую активность» – путем общения с миром посредством «клоунской маски», игры, карнавализации и т. д. «Клоунский инстинкт» может уже в детском возрасте подготовить почву для последующей полноценной карнавальной художественно-эстетической деятельности (в подростковом, юношеском, зрелом возрасте). Это возможно, если достигнуты определенные высоты в карнавальной культуре взрослого сообщества. В частности, решающую роль имеют примеры индивидуально-личностной карнавальной культуры взрослых.

Наше предположение состоит в том, что если бы вслед за Львом Семеновичем детская дефектология и педагогика более внимательно присмотрелась к природной эксцентричности аномального и нормального детства, стремясь раскрыть в каждом ребенке

клоунскую сущность, возможно, сегодня открылись бы новые неизведанные пространства на территории детства.

В подтверждение нашей мысли, приведем заключительную для нашей статьи цитату из гениальной книги Д. Родари «Грамматики Фантазии»:

*«...Папа надевает ботинки на руки. Ставит ботинки на голову. Собирается есть суп молотком... Ах, если бы синьор Мональдо Леопарди, папа будущего поэта Джакомо, там, в родном захолустье, хоть немножко, попаясничал перед своим маленьким сыном, может быть, выросши, сын и отблагодарил бы его – посвятил бы ему стихотворение. Но нет, только начиная с Камилло Збарбаро появляется в итальянской поэзии образ живого отца... Вот он, маленький Джакомо Леопарди, сидит на своем высоком стульчике и ест кашку. Вдруг отворяется дверь и входит граф-папа, наряженный крестьянским парнем, играет на дудке и приплясывает... Но ничего этого не было. Ничего-то ты, брат граф, не понял!» [22, с. 136].*

#### **Список литературы:**

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Художественная литература, 1990. – 543 с.
2. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
3. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 608 с.
4. Бим-Бад, Б. М. Категория амбивалентности в теории воспитания человека / Б. М. Бим-Бад, Л. И. Егорова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 8-17.
5. Веракса, Н. Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника / Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 77-87.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
7. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1984. – С. 376-385.
8. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
10. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
11. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 416 с.
12. Гожев, К. М. Понятие «метанормативное поведение» и его границы / К. М. Гожев, С. Е. Юрков // Известия Российского государственного педагогического

- университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 10. – Т 5. – С. 268–272 // Киберленинка [Электронный ресурс] : Научная электронная библиотека . – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>, свободный.
13. *Кашенко, В. П.* Педагогическая коррекция / В. П. Кашенко. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.
  14. *Козинцев, А. Г.* Человек и Смех / А. Г. Козинцев. – СПб. : Алетейя, 2007. – 236 с.
  15. *Козинцев, А. Г.* Эволюционное бегство : С. М. Эйзенштейн и эстетика комического / А. Г. Козинцев // *StudiaCultura*. – 2011. – № 12. – С. 7–29.
  16. *Кудрявцев, В. Т.* Дар воображения – природа и развитие / В. Т. Кудрявцев // *Одаренность : рабочая концепция*. – М., 2002. – С. 38–47.
  17. *Кудрявцев, В. Т.* Феномен детской креативности / В. Т. Кудрявцев // *Дошкольное воспитание*. – 2006. – № 3. – С. 71 ; № 5. – С. 71; 2007. – № 2. – С. 18.
  18. *Леви, В.* Нестандартный ребенок / В. Леви. – М. : Знание, 1983. – 208 с.
  19. *Леви, В.* Охота за мыслью / В. Леви. – М. : Молодая гвардия, 1967. – 334 с.
  20. *Ницше, Ф.* Веселая наука / Фридрих Ницше. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2001.
  21. *Осорина, М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 2011.
  22. *Родари, Д.* Грамматика фантазии : введение в искусство придумывания историй / Джанни Родари. – М. : Прогресс, 1978. – 206 с.
  23. *Сухарева, Г. Е.* К проблеме структуры и динамики детских конституционных психопатий (шизоидные формы) / Г. Е. Сухарева // *Журнал невропатологии и психиатрии*. – 1930. – № 6. – С. 64–74.
  24. *Фрейд, З.* Я и Оно / Зигмунд Фрейд. – М. : ЭКСМО, 2005. – 864 с.
  25. Цирк уехал, и клоуны разбежались. Жаль : [интервью с В. Полуниным] / беседу вела Наталья Казьмина // *Театральный зритель* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.smotr.ru/index.htm>, свободный.
  26. *Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Детская литература, 1962. – 366 с.
  27. *Эйзенштейн, С. М.* Неравнодушная природа / С. М. Эйзенштейн // *Избранные произведения* : в 6 т. Т. 3. / гл. ред. С. И. Юткевич. – М. : Искусство, 1964. – С. 37–433.
  28. *Эйзенштейн, С. М.* Психологические вопросы искусства / С. М. Эйзенштейн // под ред. Е. Я. Басина. – М. : Смысл, 2002. – 335 с.
  29. *Иванов, В. И.* Ницше и Дионис / Вячеслав Иванович Иванов // Проект «Собрание классики» Библиотеки Мошкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://az.lib.ru>, свободный.

### ***Spisok literatury:***

1. *Bakhtin, M. M.* *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaia kul'tura srednevekov'ia i Rennansa* / M. M. Bakhtin. – 2-e izd. – М. : Khudozhestvennaia literatura, 1990. – 543 s.
2. *Berdiaev, N. A.* *Filosofia svobodnogo dukha* / N. A. Berdiaev. – М. : Respublika, 1994. – 480 s.

3. *Bernshtein, N. A.* Biomekhanika i fiziologiya dvizhenii / N. A. Bernshtein. – M. : Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. – 608 s.
4. *Bim-Bad, B. M.* Kategoriya ambivalentnosti v teorii vospitaniya cheloveka / B. M. Bim-Bad, L. I. Egorova // *Pedagogika*. – 2008. – № 7. – S. 8-17.
5. *Veraksa, N. E.* Elementy «karnaval'noi kultury» v razvitiy rebenka-doshkol'nika / N. E. Veraksa, O. M. D'iachenko // *Voprosy psikhologii*. – 1994. – № 2. – S. 77-87.
6. *Vygotskiy, L. S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste : psikhologicheskii ocherk : kn. dlia uchitel'ia / L. S. Vygotskiy. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 93 s.
7. *Vygotskiy, L. S.* Krizis semi let / L. S. Vygotskiy // *Sobr. soch. : v 6 t. T. 1.* / gl. red. A. V. Zaporozhets. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 376-385.
8. *Vygotskiy, L. S.* Osnovy defektologii / L. S. Vygotskiy // *Sobr. soch. : v 6 t. T. 5.* / gl. red. A. V. Zaporozhets. – M. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
9. *Vygotskiy, L. S.* Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskiy. – M. : AST : Astrel' : Liuks, 2005. – 671 s.
10. *Vygotskiy, L. S.* Problemy defektologii / L. S. Vygotskiy. – M. : Prosveshchenie, 1995. – 527 s.
11. *Vygotskiy, L. S.* Psikhologiya iskusstva / L. S. Vygotskiy. – M. : Labirint, 1997. – 416 s.
12. *Gozhev, K. M.* Poniatie «metanormativnoe povedenie» i ego granitsy / K. M. Gozhev, S. E. Iurkov // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. – 2005. – № 10. – T 5. – S. 268-272 // *Kiberleninka [Elektronnyy resurs]* : Nauchnaya elektronnoy biblioteka . – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru>, svobodnyy.
13. *Kashchenko, V. P.* Pedagogicheskaya korrektsiya / V. P. Kashchenko. – M. : Prosveshchenie, 1994. – 223 s.
14. *Kozintsev, A. G.* Chelovek i Smekh / A. G. Kozintsev. – SPb. : Aleteya, 2007. – 236 s.
15. *Kozintsev, A. G.* Evolyutsionnoye begstvo : S. M. Eizenshtein i estetika komicheskogo / A. G. Kozintsev // *StudiaCultura*. – 2011. – № 12. – S. 7-29.
16. *Kudriavtsev, V. T.* Dar voobrazheniya – priroda i razvitiye / V. T. Kudriavtsev // *Odarenost' : rabochaya kontseptsiya*. – M., 2002. – S. 38-47.
17. *Kudriavtsev, V. T.* Fenomen detskoj kreativnosti / V. T. Kudriavtsev // *Doshkol'noye vospitanie*. – 2006. – № 3. – S. 71 ; № 5. – S. 71; 2007. – № 2. – S. 18.
18. *Levi, V.* Nestandartnyy rebenok / V. Levi. – M. : Znanie, 1983. – 208 s.
19. *Levi, V.* Okhota za mysl'iu / V. Levi. – M. : Molodaya gvardiya, 1967. – 334 s.
20. *Nitsshe, F.* Veselaya nauka / Fridrikh Nitsshe. – M. : OLMA-PRESS, 2001.
21. *Osorina, M. V.* Sekretnyy mir detey v prostranstve mira vzroslykh / M. V. Osorina. – SPb. : Piter, 2011.
22. *Rodari, D.* Grammatika fantazii : vvedenie v iskusstvo pridumyvaniya istorii / Dzhanni Rodari. – M. : Progress, 1978. – 206 s.
23. *Sukhareva, G. E.* K probleme struktury i dinamiki detskikh konstitutsionnykh psikhopatii (shizoidnye formy) / G. E. Sukhareva // *Zhurnal nevropatologii i psikhatrii*. – 1930. – № 6. – S. 64-74.

24. *Freйд, Z. Ia i Ono / Zigmund Freйд. – M. : ЁКСМО, 2005. – 864 s.*
25. *Tsirk uekhal, i klouny razbezhalis'. Zhal' : [interv'iu s V. Poluninym] / besedu vela Natal'ia Kaz'mina // Teatral'nyй smotritel' [Ёlektronnyй resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.smotr.ru/index.htm>, svobodnyй.*
26. *Chukovskiй, K. I. Ot dvukh do piati / K. I. Chukovskiй. – M. : Detskaia literatura, 1962. – 366 s.*
27. *Ёizenshteйн, S. M. Neravnodushnaia priroda / S. M. Ёizenshteйн // Izbrannyй proizvedeniia : v 6 t. T. 3. / gl. red. S. I. Iutkevich. – M. : Iskusstvo, 1964. – S. 37–433.*
28. *Ёizenshteйн, S. M. Psikhologicheskie voprosy iskusstva / S. M. Ёizenshteйн // pod red. E. Ia. Basina. – M. : Smysl, 2002. – 335 s.*
29. *Ivanov, V. I. Nitsshe i Dionis / Viacheslav Ivanovich Ivanov // Proekt «Sobranie klassiki» Biblioteki Moshkova [Ёlektronnyй resurs]. – Rezhim dostupa : <http://az.lib.ru>, svobodnyй.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РОЛЬ КНИГИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЕ»

«ROLE OF PRIMARY SCHOOL TEXTBOOK IN HISTORY OF EDUCATION AND CULTURE»  
INTERNATIONAL CONFERENCE

---

## **Ромашина Е.Ю.**

Профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, доктор педагогических наук

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

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой обзор Международной научной конференции ««Начало учения дѣтемъ...»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры», которая состоялась 8–12 октября 2014 года. Сама по себе конференция стала фактом историографии отечественного образования. Организаторами конференции выступили Институт стратегии и теории образования РАО, Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского, Российский государственный гуманитарный университет.

**Ключевые слова:** конференция, Начало учения детям, начальное обучение, учебник для начальной школы, ИСТО РАО, НПБ им. К.Д. Ушинского, РГГУ.

## **Romashina E.Y.**

Professor at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Dean of the Department of Arts, Social Studies and Humanities, Doctor of science (Education)

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

**Annotation.** The article is a review of the international conference «The Beginnings of Teaching Children: Role of Primary School Textbook in History of Education and Culture», which took place on October 8–12, 2014. The conference, organized by the Institute of Strategy and Theory of Education of the RAE, the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library and the Russian State University of Humanities, became in itself a fact of Russian education historiography.

**Keywords:** conference, the Beginnings of Teaching Children, primary education, primary school textbook, Institute of Strategy and Theory of Education, Ushinsky State Scientific Pedagogical Library.

Для участия в работе конференции зарегистрировались более 120 ученых из 7 стран. В эти дни в главном читальном зале библиотеки им. К.Д. Ушинского присутствовали 82 человека из десяти регионов России (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Иваново, Ижевск, Калуга, Краснодар, Тула, Южно-Сахалинск), а также из Германии, Латвии, Эстонии; заочно – исследователи из Перми, Петрозаводска, Кудымкара, Нижнего Тагила, Йошкар-Олы, Украины, США, Италии, Испании.

Благодаря онлайн-трансляции очевидцами научного события могли стать все желающие. Очное и заочное участие некоторых коллег, чьи материалы были отобраны для публикации экспертной группой Оргкомитета, отразилось в выпущенных к конференции тематическом номере журнала «Проблемы современного образования» №4-2014 ([www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru)) и сборнике статей «Начало учения дѣтмь...» (под ред. В.Г. Безрогова и Т.С. Маркаровой).

Вторая часть публикаций участников конференции осуществляется после ее проведения редколлегиями журналов «Проблемы современного образования» (в настоящем номере), «Отечественная и зарубежная педагогика» (№1-2015), «History of Education and Children's Literature» (в номере IX: 2, 2014).

В приветственном слове директор библиотеки Т.С. Маркарова пожелала всем удачной работы, полезного профессионального общения и решения актуальной проблемы: какой должна быть хорошая учебная книга для детей.

«Жанр» конференции был определен как «чтения»: на девяти последовательных заседаниях были заслушаны и обсуждены более тридцати разноплановых докладов. Кроме того, состоялись круглый стол «Право на текст, совесть, гендер. Учебное книгоиздание: история и современность», а также презентации баз данных и новых изданий по истории учебной литературы. Безусловным достоинством конференции явилось участие в ней представителей разных научных специальностей и научных школ: педагогов, историков, культурологов, социологов, философов, лингвистов, филологов, этнологов, искусствоведов. Это позволило рассмотреть проблемы истории и теории учебника для начальной школы

в комплексе, разносторонне и разнопланово.

Какую книгу мы называем учебником? В чем разница между азбукой и букварем? Есть ли закономерности в генезисе школьных пособий? Где корни традиционных методических моделей? Можно ли говорить о каноне дидактических текстов в учебнике? Эти и другие вопросы звучали в стенах библиотеки



им. К.Д. Ушинского. Каждый ответ, каждое мнение взвешенно и заинтересованно обсуждались, порождая все новые и новые вопросы.

Почему же проблемам учебника было оказано такое внимание?

Заурядное явление, обыденное и повседневное, привычный атрибут школьных лет – так выглядит учебник в бытовом сознании. Но он отнюдь не прост и совсем не так очевиден, как кажется на первый взгляд.

Учебник – любой, а для начального обучения в особенности, – сложный социокультурный феномен. Можно сказать, что это квинтэссенция культуры, отражение всего опыта, накопленного человечеством – опыта как социального, так и научного. Пособие для обучения детей – «канал передачи», транслятор этого опыта от поколения к поколению. Учебник – это своеобразный перекресток, встреча культурных потоков: он источник знаний ребенка о мире и, вместе с тем, «взрослых» знаний о культуре предшествующих эпох. В известном романе Стругацких попугай Фотончик был «контрамотом» – жил из будущего в прошлое. Школьный учебник еще загадочнее – его существование одновременно проложено из будущего в прошлое и из прошлого в будущее: для педагога-практика учебник – способ конструировать будущее, для историка – реконструировать прошлое.

Являясь отражением опыта человеческой деятельности в той или другой области познания и творчества, учебник репрезентует ребенку науку. Являясь отражением педагогического опыта, моделью процесса обучения, он становится «зеркалом» педагогической науки, констатацией ее достижений, поражений и побед. Переосмыслением этого опыта занимается каждое новое поколение педагогов. Зачем? Вероятно, для того чтобы

через комплексное изучение процессов становления и развития учебной литературы постоянно приближаться к современному «идеальному учебнику» и по возможности точно спрогнозировать дальнейшую судьбу этого «чуда». И для того, чтобы по учебнику увидеть те стороны различных педагогических и дидактических концепций, которые действуют, но подчас остаются в педагогических теориях непроговоренными или проговоренными иначе, нежели в реальном пространстве учебников.

Заседания конференции были выстроены по проблемно-хронологическому принципу. В процессе обсуждения и при подведении итогов модераторы выделили ключевые



темы и «точки сосредоточения интереса», вокруг которых в эти дни велись наиболее активные дискуссии и которые способны стать основой для дальнейших изысканий.

Программа конференции (<http://conf.gnpbu.ru/>) и фрагменты видеозаписи заседаний (<http://old.gnpbu.ru/index.php?file=video.htm>) размещены на официальном сайте НПБ им. К.Д. Ушинского. А мы постараемся кратко осветить доклады, прозвучавшие на конференции.

Многие исследователи обратились к учебнику **как к историческому источнику** знания и понимания того или иного социокультурного явления или процесса.

*М.В. Лескинен* (доктор исторических наук, старший научный сотрудник Института славяноведения, г. Москва) рассмотрела текстуальное и визуальное изображение этнических типов, национального пейзажа, языковых стандартов реального и идеального Отечества в учебной и популярной литературе второй половины XIX в. Она отметила, что в этот период в России весьма актуальной выдвинулась задача формирования представлений об Империи, Отечестве и нации – территории, народах, конфессиях и т.д. Попытки решения этой задачи осуществлялись через модернизацию школьных курсов родиноведения и отечественной географии, популяризацию основных географических и этнографических сведений. В докладе были проанализированы содержание и формы репрезентации типично-русского пейзажа и великорусского этнического типа, а также рассмотрены соответствующие тенденции их лингвистической классификации. Автор полагает, что в учебной и популярной географической литературе данного периода отчетливо прослеживаются противоречивые механизмы конструирования нации – сочетание естественного этноцентризма со стремлением жестко разграничить представления о своем и чужом в коллективном сознании подданных Российской Империи, созидающих общее Отечество.

Антиномия «свой-чужой» была рассмотрена также в докладе *М.А. Козловой* (кандидата исторических наук, старшего научного сотрудника Высшей школы экономики). Эмпирическую базу ее исследования составили учебники чтения и естествознания («Окружающий мир») для начальной школы, выпущенные в период с 1920 по 2008 годы. Проведенный анализ продемонстрировал, что и в постсоветском пространстве образ «чужака-врага» являлся по-прежнему востребованным, а его активная эксплуатация позволяла рассматривать этот феномен в качестве одного из основных инструментов внутригрупповой консолидации.

Автор подчеркнула, что наиболее распространенный способ конструирования образа врага предполагает сочетание двух планов: метафоричного, «внеповседневного», отвлеченного, то есть эмпирически не верифицируемого, с одной стороны, и конкретного – с другой. Первый план, обыденным сознанием воспринимаемый не полностью и оттого не совсем понятный, должен рождать смутное ощущение сопричастности великой и таинственной миссии борьбы со злом как таковым. Второй план – повседневного эмпирического опыта – «подкармливает» его. Сочетание этих аспектов неизбежно приводит к росту ксенофобии, позволяет сформироваться дискриминационному дискурсу, и далее – дискриминационным практикам.

На другом материале аналогичную проблему рассмотрел *К.А. Левинсон* (кандидат исторических наук, доцент исторического факультета Высшей школы экономики).

В качестве источника для реконструкции образа мира и системы ценностей педагогов и школьников раннего Нового времени ему послужили учебники начального обучения немецкому языку в германских школах соответствующей эпохи. Кирилл Алексеевич поднял проблему валидности подобной реконструкции: исследователь, ограничивающийся текстами и изображениями в книгах, зачастую рискует вывести из них картину, далекую от реальности. Однако и задача ее эмпирической проверки путем привлечения других источников – и из области педагогической мысли, и из повседневной школьной практики – может быть решена лишь частично.



*Е.А. Ефимова* (кандидат педагогических наук, зав. кабинетом хранения и обработки фондов сектора музейной и краеведческой работы Центра культурологического образования Московского государственного дворца детского (юношеского) творчества) в своем докладе показала, как игровой мир городских и деревенских детей был отображен в букварях и азбуках 1900–1910-х гг. Автор обратила внимание на подбор иллюстраций, отражающих реалии игровой культуры того времени и игровой опыт самих авторов учебников. В докладе особо отмечалось, что исследуемые издания в настоящее время приобретают характер этнографического источника; характер сведений, из них извлеченных, проверяется методом интервью с пожилыми людьми – носителями игровой культуры начала XX века. Интересно было узнать, что «Азбука» Л.Н. Толстого необыкновенно точна в изображении игры и игрушки и абсолютно достоверна в этом отношении.

*В.С. Зубарева* (кандидат филологических наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного университета) назвала свой доклад ««Ребятам о зверятах»: животные в букварях, хрестоматиях и детских журналах первой трети XX в.». Она отметила, что произведения о животных являлись одними из самых популярных в круге детского чтения первой трети XX века. В докладе были рассмотрены тексты разных жанров: стихотворения, басни, сказки, рассказы, в том числе научно-популярные. Особое внимание Виктория Сергеевна уделила составу «детского» бестиария в поэтических и прозаических текстах, характеристике часто встречающихся и экзотических животных, типологии сюжетов, коммуникативным ролям животных, их «речевым портретам». Были сопоставлены «хрестоматийный» и «журнальный» дискурсы «звериной» темы в досоветское и советское время.

Тема доклада *А.Б. Лярского* (кандидата исторических наук, доцента Северо-западного института печати Санкт-петербургского университета технологии и дизайна) заранее привлекла к себе внимание участников конференции своей парадоксальностью: ««Вот я! Зачем звал?»: смерть в букварях и книгах для начального чтения в России конца XIX – начала XX века». Александр Борисович отметил, что хотя в эмпирической реальности смерть и детство – довольно часто пересекающиеся явления, но как концепты в нашем воображении они пересекаются довольно плохо. Изучение темы смерти в букварях и книгах для чтения в позднеимперской России позволило ему говорить о возможных границах приемлемого в культуре этого периода, которые несколько шире, чем привычные нам сегодня. Исследователь связывает это с тремя линиями влияния: христианства, сентиментальной назидательной традиции детской литературы, и – особо – с включением в буквари и книги для чтения текстов Л.Н. Толстого.

Большой интерес вызвала предложенная А.Б. Лярским «типология смерти» в детской учебной литературе, были выделены четыре типа смерти: христианская, экзистенциальная, методическая и дидактическая. Первые два типа смерти как точки эмоционального переживания присутствуют в азбуках и букварях достаточно редко, но именно они наиболее существенны. Присутствие смерти придает значимость судьбе ребенка, переживаниям старика или усилиям человека. Это не возрастная категория, не физиологическая данность, а нравственный катализатор. Смерть как «методическое» решение в рассмотренных изданиях, как правило, выступает в качестве завершения сюжета. Это традиция, восходящая корнями к народному фольклору. В четвертом – последнем – случае присутствие смерти или даже ее тени, маячащей где-то на окраинах текста, позволяет извлечь из него некий назидательный смысл. Смерть может быть наказанием за гордыню, за глупость, за непредусмотрительность, за непослушание и т.д. Избавленная от неприглядных подробностей, очищенная от эмоциональной окраски, она вполне могла бы быть заменена любым другим назидательным событием. И тот факт, что смерть мыслится как органичная часть сюжета, говорит нам о ее большей приемлемости, большей привычности для культурного пространства начала XX века, нежели для современности.

*Е.А. Колосова* (кандидат социологических наук, зав. отделом социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки) проанализировала учебники для начальных и подготовительных классов 2000-х годов и охарактеризовала их как каналы гендерной и профессиональной социализации детей. Автор полагает, что учебники являются скорее консервативными каналами социализации, усиливающими и поощряющими стереотипные модели поведения в обществе.

*А.М. Цапенко* (заместитель директора по научной работе НПБ им. К.Д. Ушинского) предложил собравшимся поразмышлять над концептом «право» в досоветских, советских и постсоветских букварях и книгах для чтения. Им были продемонстрированы результаты количественного и качественного анализа текстов для самостоятельного чтения с точки зрения наличия в них ключевых слов и фраз, направленных на формирование правосознания детей. По мнению автора, право в букварях не рассматривается как императив. А это приводит к тому, что из поколения в поколение в нашей стране воспроизводится неразвитое правовое сознание. По докладу развернулась достаточно активная дискуссия:

в частности, исследователи обсуждали характер и валидность маркеров такого сложного интегративного качества как правосознание. Означает ли отсутствие в книге понятий «право» и «закон» то, что она не формирует соответствующие ценностные установки? А какие термины ориентируют детей на понимание важности правовых норм и их соблюдение? Законопослушание и правосознание – в чем разница? Вопросы поставлены. Ответы на них – впереди.

Размышления А.И. Цапенко определенным образом перекликались с материалами докторов наук *Карстена и Кристины Хайнце* (Heinze Carsten&Kristin, Высшая педагогическая школа Швабского Гмюнда, Германия). Задача формирования в массовом сознании понятия «народное единство» («Volksgemeinschaft») через презентацию в нацистских букварях идеализированного образа А. Гитлера – тот же вопрос «учебно-дидактической» трансформации господствующей идеологии и стремление манипулировать с ее помощью маленькими (и большими!) соотечественниками («Volksgenossen»).

Аналогичное «имперское агрессивное начало» обнаружила *И.Н. Арзамасцева* (доктор филологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета) в «Картинном словаре русского языка» Н.В. Чехова, М.Ф. Робинсон и Х.Г. Хакимова. Исследователь полагает, что страницы этого издания активно пропагандировали милитаристские ценности тоталитарного советского государства. Оценки и выводы Ирины Николаевны были восприняты аудиторией неоднозначно и подверглись заинтересованному обсуждению.

*А.Ю. Рожков* (доктор исторических наук, профессор Кубанского государственного университета) рассмотрел буквари Северо-Кавказского региона 1927-1932 гг. в качестве



транслятора «советской» идеологии. Очень интересным представляется опыт контент-анализа, проделанного исследователем. Динамика количественных характеристик понятий и образов, отнесенных автором к маркерам «советскости», четко совпала с изменениями в образовательной политике государства, в частности с принятием в 1930-м году Закона о всеобуче. Как нам представляется, это удачный и довольно редкий пример комплексного использования количественных и качественных методов в историко-педагогическом исследовании.

Нетрудно заметить, что большинство докладов, выделенных нами в блок «учебник как источник» так или иначе были посвящены различным аспектам отражения в пособиях официальной государственной идеологии. Несомненно, нормативная функция учебной книги – особенно той, которая первой попадает в руки ребенка, – имеет место. И это «место» активно заполнялось и заполняется авторами учебных книг. Но вот насколько заложное ими содержание – текстуальное и образное – эффективно работает, это вопрос далеко не однозначный, требующий разработки иного направления в изучении бытования учебников в школьной и внешкольной культуре.

Учебник как **отдельный письменный памятник...** В этом качестве он послужил многим ученым поводом для проведения исследований монографического типа.

*О.В. Томашевич* (кандидат исторических наук, доцент Московского государственного университета) познакомила присутствующих с первым в мире учебником – книгой Кемит, созданной в Древнем Египте примерно в XXI в. до н.э. Бедствия Первого переходного периода к концу XI – началу XII династий нарушили традиционную для Востока систему передачи знаний от отца к сыну, ощущалась острая нехватка грамотных людей. Книга Кемит представляла собой сборник моделей официальных писем, выражений, формул, терминов, необходимых писцу для составления различных документов, распределенных по трем разделам. К сожалению, до нас она дошла не полностью: только в ученических копиях на остраконах, школьных досках и папирусах из Лахуна. Увлеченность Ольги Владимировны предметом исследования заразила всех ее слушателей – сложилось впечатление, что перед нами человек, который живет в Древнем Египте.

*М.Р. Ненарокова* (доктор филологических наук, старший научный сотрудник Института мировой литературы им. А.М. Горького) рассмотрела вопросы начального образования у англосаксов в X–XI веках через обращение к «Латинским беседам» Эльфрика Баты. Значительная часть текстов «Бесед» предназначалась для маленьких певчих – учеников монастырской школы. Лексика диалогов по большей части нейтральна, они состоят из несложных фраз, которые могли пригодиться в повседневной жизни. Простота и обыденность «Латинских бесед» навели автора доклада на мысль, что в процессе обучения их заучивали наизусть, разыгрывали как сценки на занятиях, а по их образцам составляли новые диалоги. Из «Бесед» Баты можно узнать о событиях «детского» монастырского дня: подъем, умывание, занятия в монастырской школе, игры, еда и питье, посещение богослужения, обвинение и наказание вора и лентяя, сон. «Беседы» также содержат сведения о том, как был организован процесс обучения в средневековой англосаксонской школе.

Диалоги о школьной жизни Хуана Луиса Вивеса («Практика латинского языка», 1539 г.) были рассмотрены в докладе *Н.В. Ревякиной* (доктора исторических наук,

профессора Ивановского государственного университета). Нина Викторовна сопоставила учебное пособие Вивеса с «Разговорами запросто» Эразма Роттердамского. Профессор Ревякина подчеркнула, что в отличие от работы Эразма, где представлены рассказы на самые различные жизненные темы, в кратких диалогах Вивеса обсуждались главным образом ситуации школьной жизни. Участники диалогов (учащиеся, их родители, наставник, надзиратель) рассматривали темы, связанные с утренним подъемом, первым приветствием, подготовкой к школе, самой школой и содержанием образования в ней, письмом, перьями, чернилами и бумагой, возвращением домой, отдыхом, одеждой школьников, кухней и т. д. Диалоги помогали детям изучать латинский язык, который в то время оставался основным языком образования. Хотя остается неясным, как методически организовывалась работа с этим пособием. Нина Викторовна – крупнейший ученый-специалист по эпохе Возрождения. Ее интерес к теме школьного учебника – показатель важности проблемы, а уровень проникновения в текст и контекст – блестящий пример для подражания.

*Ю.Г. Куровская* (кандидат филологических наук, ученый секретарь Института стратегии и теории образования РАО) предложила конференции результаты когнитивно-лингвистического анализа учебника Валентина Икельзамера – немецкого педагога XVI века, основателя звукового метода обучения грамоте. Ее доклад был посвящен концептуальным особенностям двух его пособий: по начальному обучению чтению «Истинный способ научиться читать в кратчайший срок» (1527) и одной из первых грамматик немецкого языка «Немецкая грамматика» («Ein Teutsche Grammatica»). Основное внимание было уделено первому. Исследователем были раскрыты композиционная логика учебника, установлены его структурные компоненты и языковое своеобразие.

*М.А. Полякова* (кандидат педагогических наук, сотрудник Калужского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана) рассказала об истории создания Краткого катехизиса Мартина Лютера, его возможных источниках и особенностях структуры. Особое внимание ей было уделено целям создания Катехизиса, а также методам его использования при обучении грамоте немецких детей.

В докладе *М.С. Петровой* (доктора исторических наук, доцента Российского государственного гуманитарного университета) были представлены результаты сравнительного анализа «Грамматики» («Ars grammatica») Доната (IV в.) и текста, известного под именем ее переводчика Дмитрия Герасимова (XVI в.). Выявлено общее и особенное в их изложении; отмечены сходства педагогических практик в преподавании латинского и церковнославянского языков. Автором сделаны выводы о косвенном отношении текста Дмитрия Герасимова (и его переписчиков) к Донатовой «Ars grammatica» и его опосредованной зависимости от Присциана.

Доклад *Ю.Э. Шустовой* (кандидата исторических наук, старшего научного сотрудника научно-исследовательского отдела редких книг (Музея книги) Российской государственной библиотеки) вызвал особый интерес собравшихся, поскольку был посвящен «виновнику торжества», чей 380-летний юбилей отмечается в 2014 г., – «Букварю» Василия Бурцова. В докладе рассмотрены проблемы изучения букварей XVII века: сохранность экземпляров и их изучение в контексте истории отечественного образования.

*О.Р. Хромов* (доктор искусствоведения, чл.-корр. Российской академии художеств, зав. отделом Института теории и истории изобразительных искусств) рассмотрел экземпляр «Букваря» Карiona Истомина с рукописными дополнениями Диомида Яковлева сына Серкова. Этот памятник русской книжности содержит интереснейшие владельческие пометы и образцы гравюр XVII века.

Ряд докладов конференции был посвящен не отдельным учебным пособиям, но их совокупности: более или менее целостным **системам учебников**, созданным для **решения определенной образовательной задачи** в России или за рубежом, в наши дни или в прошлом.

*Д.Н. Рамазанова* (кандидат исторических наук, заведующая научно-исследовательским отделом редких книг (Музей книги) Российской государственной библиотеки) рассмотрела практику параллельного использования рукописной и печатной книги в образовательном процессе Славяно-греко-латинской Академии. В ее докладе было отмечено, что для решения основных учебных задач в Академии привлекались как традиционные печатные учебники и тексты, имевшие хождение на Христианском Востоке в XVI–XVIII вв., так и учебники греческого языка, адаптированные братьями Лихудами для русского читателя и существовавшие в рукописном виде. Их сочетание – особая примета времени переходного для русской культуры XVII столетия.

В докладе *И.А. Сергиенко* (кандидата филологических наук, доцента Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусства) были освещены отдельные аспекты знакомства автора с книгами для первоначального обучения в России в последней трети XVIII века, подчеркнута роль просветительской идеологии в процессе разработки и распространения универсальных и отраслевых учебных пособий этого периода.

*Г.В. Кондратьева* (кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного университета) познакомила собравшихся с ведущими тенденциями развития учебника по геометрии в начальной школе России второй половины XIX в. Она отметила, что геометрия как отдельный предмет, а соответственно и реализующие его учебники, в ряде учебных заведений достаточно активно входили в практику начального



образования. Академическая свобода программ и существование различных типов начальных учебных заведений давали авторам широкие возможности для вариаций, тем самым обеспечивая разнообразные курсы для разных категорий обучающихся. Учебники по геометрии для начальной школы автор разделила на два основных вида в зависимости от степени сложности: пропедевтического направления (или приготовительного – книги М.О. Косинского, З.Б. Вулиха) и элементарного (издания А.Ю. Давидова, А.Ф. Малинина и др.). Параллельно с многообразием книг зарождалось движение к стандартизации: школе нужны были не элитарные издания, а стандартный массовый учебник, отвечающий требованиям программы и возможностям большинства учащихся. Таким образом, с одной стороны, в развитии учебника геометрии наблюдалась вариативность, а с другой – стремление к единообразию.

А.А. Сальникова (доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой историографии и источниковедения Института истории Поволжского федерального университета) и Д.М. Галиуллина (кандидат исторических наук, доцент той же кафедры) познакомили участников конференции со своей книгой по истории национального татарского букваря в конце XIX – начале XXI века. В их докладах было отмечено, что в последние годы возрос интерес к рассмотрению особой «татарстанской модели» межнациональных отношений в контексте множественности и разнообразия проблем «инаковости» на постсоветском пространстве. В особенностях составления и оформления татарского букваря «Алифба», в его структуре и содержании, концепции и идеологии воплощен опыт сосуществования двух основных для Татарстана национально-конфессиональных общностей: татарской



и русской, мусульманской и православной. В докладе рассмотрены способы отражения в вербальных и визуальных текстах «Алифбы» общественно-политических и социокультурных трансформаций, происходивших в советской России. Выявлены противоречия между предлагаемым властью идеально-утопическим образом действительности и реальным миром, в котором жил татарский ребенок – «потребитель» учебного текста. Изучение татарского букваря как специфического историко-культурного феномена представляется исследователям актуальным не только с научной точки зрения, но и с точки зрения экспертных рекомендаций для современных политических и образовательно-воспитательных практик.

С большим вниманием участники конференции выслушали доклад гостей из Латвии – *Аиды Крузе* (Aida Kruze, профессора факультета педагогики, психологии и искусства Латвийского университета) и *Эрики Вугуле* (Ērika Vugule, научного сотрудника Латвийского университета). Целью их работы был анализ азбук и книг для чтения на латышском языке разных временных периодов и выявление исторических предпосылок и тенденций их развития. В докладе был представлен анализ следующих пособий: «Латышский путеводитель» (1631 г.) Георга Манцеля (Georg Manzel), «Латышская азбука» (1680-е гг.) Эрнеста Глюка (Ernst Glück) и «Новая азбука и обучение чтению» (1782 г.) Готхарда Фридриха Стендера. Продемонстрировано движение учебников от религиозного к светскому содержанию. Авторы подчеркнули, что в контексте европейской истории педагогики эти учебники раскрывают прогрессивные педагогические идеи, семена общественных и философских течений в образовании и воспитании латышского народа.



*Е.Э. Юрчик* (кандидат исторических наук, доцент Московского государственного университета) посвятила свой доклад проблеме обучения письму в Испании XVIII века. На материале букварей, катехизисов, пособий она рассмотрела проявления новых педагогических принципов и приемов, связанных с культурными нововведениями испанской «просвещенной монархии». Автор отметила, что общекультурные перемены, особенно в городской

среде, обусловили возросший «спрос на грамотность», ответом стали новые учебные пособия (в большинстве своем подчеркнуто авторские), в которых предлагались различные методы скорого и качественного овладения чтением и письмом. Особенно интересной была демонстрация автором примеров прописей того времени, комментарии к упражнениям в них. Выводы Е.Ю. Юрчик помогают реконструировать основные положения новой дидактики испанского века Просвещения.

А.Д. Цендина (доктор филологических наук, профессор Института восточных культур и античности Российского государственного гуманитарного университета) представила конференции результаты исследования, изложенные в монографии «Образцы письменной традиции Северной Монголии XVI – начала XX в.». Безусловно, российскому читателю крайне мало известно о традиционных монгольских азбуках, а потому презентация работы профессора Цендиной вызвала большой интерес и множество вопросов.



Заглянуть на «методическую кухню» авторов пособий для начального обучения в США позволил доклад М.В. Золотухиной (кандидата исторических наук, доцента Института социальной инженерии Московского государственного университета технологии и дизайна). Было интересно и важно сравнить американский и европейский подходы к созданию букварей, определить их общие корни и то особенное, что порождалось разными условиями социокультурной ситуации.

С современными латвийскими учебными комплектами по литературе для 4-го класса познакомили участников конференции доценты Латвийского

университета Байба Кальке и Элита Стикуте (Baiba Kalķe, Elita Stikute). Авторы отметили, что в соответствии с изменениями в стандартах государственного основного образования Латвии учебный предмет «Литература» был включен в область искусства и обрел особую роль в процессе становления и развития личности. Современная учебная литература помогает школьникам учиться самостоятельности, быть независимыми в своих мыслях и мнениях, ответственными по отношению к себе и своей деятельности, формирует индивидуальную культуру и партнерство, развивает учебные умения, стимулирует дальнейшее самообразование. В докладе был сделан исторический обзор книг для первоначального чтения, а также в тематическом, содержательном и структурном аспектах проанализированы современные учебные комплекты для 4-го класса латышской школы. Учебная литература, созданная как некая последовательность, совокупность или система, комплект, представляет, несомненно, особый интерес для современного исследователя. Ее изучение позволяет выявить тенденции и закономерности развития пособий для начальной школы, увидеть направление методического поиска ученых педагогов и учителей-практиков. Вместе с тем при обсуждении докладов были высказаны идеи о том, что существуют учебные пособия, выбивающиеся из общего ряда,

представляющие собой единичное явление. Как любое живое дело, процесс создания школьных учебников имеет нелинейный характер. Забывать об этом значит упрощать проблемы.

Еще одним сюжетом, затронутым участниками конференции, стала **проблема текста** – оформление **учебника как** определенного **дидактического литературного канона**.

А.А. Сенькина (кандидат филологических наук, старший библиограф Российской национальной библиотеки) рассмотрела «образцы изящной словесности» как дидактический материал и затронула ряд вопросов об их использовании в хрестоматиях для младших классов. Анна Александровна отметила, что выбор тех или иных художественных фрагментов составителем для своего учебного пособия зависел от множества обстоятельств.

Во-первых, это личные предпочтения составителя в литературе (эстетические и/или идеологические); во-вторых, популярность и признанность того или иного автора в современном ему обществе; в-третьих, опыт предшественников – составители ориентировались на уже существующие книги для чтения. Таким образом, художественные произведения повторялись, кочуя из одного издания в другое. По сути, формировался и жил в трансформациях школьный литературный канон. Кроме того, в докладе было подчеркнуто, что составители хрестоматий выбирали подчас не только одни и те же произведения, но и одинаковые фрагменты из них. Как правило, отрывки получали самостоятельное заглавие, подвергались минимальной доработке (дописывалась начальная и финальная фраза), необходимой для автономизации фрагмента. В результате, возник не только устойчивый корпус хрестоматийных произведений, но и целый ряд хрестоматийных отрывков из них.

Доклад С.Г. Маслинской (кандидата филологических наук, доцента Санкт-петербургского государственного университета культуры и искусства) был встречен неподдельным интересом собравшихся. На материалах одного пособия (Афанасьев П.О., Шапошников И.Н., Соловьева Е.Е. Сборник статей для изложения: пособие для учителей начальной школы. – М.: Учпедгиз, 1937.) и последующих его переизданий докладчиком была рассмотрена динамика текстуального содержания учебного материала, его идеологическая и педагогическая корректировка. Помимо этого, Светлана Геннадьевна затронула проблему общей методологии изучения истории учебника. Она отметила, что ответ на вопрос «почему», касающийся того или другого аспекта учебной литературы, зачастую лежит и должен лежать не в области свободной интерпретации, а в архивах издательств или методических комиссий. Только обратившись к этим источникам, исследователь сможет достоверно и корректно объяснить интересующие его явления и процессы.

**Учебник** – это не только **текст**, но и **общий визуальный ряд**. Сегодня на наших глазах традиционная письменная культура с ее преобладанием линейного текста сменяется культурой визуальной. Кардинальное изменение информационного пространства в свою очередь детерминирует изменения когнитивного стиля, прежде всего у детей и подростков. Формируется иная культура мышления, ориентированная на образную информацию и быстрое переключение между разрозненными и разнородными смысловыми

фрагментами. Это обстоятельство требует серьезного изменения в образовательном процессе, в способах и механизмах трансляции информации, в том числе в школьном учебнике. Вот почему доклады, затрагивающие эту проблему, вызвали особое оживление и внимание публики.

Доктор *Ирена Жогла* (Irēna Žogla, профессор Латвийского университета) и докторант *Айя Туна* (Aija Tuna) предложили поразмышлять, является ли сегодня учебник источником познания ребенком окружающего мира. Профессор Жогла рассказала о своем опыте создания электронных учебных пособий трех вариантов: с традиционным прео-



бладанием текстуальной информации, с максимально возможной предметной наглядностью и с ориентацией на схематический визуальный ряд. Авторы подчеркнули, что пока рано говорить об эффективности той или иной модели, это требует дополнительных исследований.

Интересная проблема была затронута в докладе *Т.А. Власовой* (кандидата философских наук, доцента Удмурдского государственного университета) и ее соавтора – магистранта *А.П. Плотниковой*. Речь шла о визуальной репрезентации этнических маркеров в современных удмуртских и русских букварях. Прделанный авторами сравнительный анализ позволил сделать вывод о том, что иллюстрации учебника существуют в рамках целого спектра интерпретаций разного уровня и порядка. Особенно интересны те из них, которые принадлежат педагогическому пространству, содержащему элементы устойчиво воспроизводящегося официального дискурса. Осуществленное эмпирическое исследование (анализ написанных детьми рассказов по картинкам букваря) дало возможность сравнить интерпретации городских и сельских школьников и установить наличие и характер различий их представлений о маркерах этнической идентичности.

Проблема функциональных взаимосвязей и взаимодействия текста и визуального ряда в книге для первоначального обучения была поднята в докладе автора настоящей статьи (Е.Ю. Ромашиной, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого) и рассмотрена на примере российских учебников рубежа XIX и XX веков. Выделены типы возможных взаимосвязей (визуальный ряд выполняет служебную функцию дополнения и иллюстрации текста; визуальный ряд равнозначен тексту; визуальный ряд является главным источником информации, играет ведущую роль) и факторы, определяющие преобладание в учебной литературе того или другого типа взаимосвязей (социокультурные, психологические, педагогические, технические).



Отдельной темой в рамках конференции стало рассмотрение особенностей **учебников иностранного языка**.

Л.В. Московкин (доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета) в соавторстве с С.В. Власовым (кандидатом филологических наук, заведующим кафедрой французского языка Санкт-Петербургского государственного университета) проанализировал учебники русского языка для иностранцев, опубликованные в России в первой половине XVIII века: учебники Г.В. Лудольфа, Э. Копиевича, В.Е. Адодурова, М. Шванвица, а также анонимную «Граматику Французскую и Рускую...» 1730 года.

Сопоставление привело авторов к выводу о различиях, лежащих в области адресации и лингвометодических концепций рассмотренных изданий. Интересными были размышления Леонида Викторовича вместе с участниками конференции над изначальной разницей между терминами «азбука», «букварь», «грамматика». Сопоставление с европейской традицией привело к выводу о том, что азбука, как правило, содержит в себе только алфавит и иногда – слоги; в букварь помимо этих компонентов включены короткие тексты; а вот грамматика после слогов отсылает читателя сразу к грамматическим правилам; имеются и смешения понятий.

С.В. Власов в своем отдельном докладе остановился на вопросах начального обучения французскому языку по букварям, изданным в России во второй половине XVIII

века. В его выступлении были рассмотрены некоторые особенности структуры и содержания французских букварей, прослежена их эволюция в направлении секуляризации обучения. Сергей Васильевич отметил, что для первых французских букварей, опубликованных в России (например, для «Французской азбуки» А. де Лави 1767 г.), характерно обучение языку путем заучивания религиозных текстов. Однако постепенно, наряду со словами молитв и Символа веры (и даже вместо них), все чаще параллельно с традиционно-конфессиональными начинают использоваться назидательные тексты светского содержания – короткие басни и изречения великих французских моралистов (например, «Максимы» Ларошфуко), а также анекдоты и короткие забавные истории. Из тематических словарей и азбук исчезают разделы о «божестве и о вещах, касающихся до закона», а вместо этих «отвлеченных» вещей основное внимание уделяется словам и фразам, связанным с повседневной жизнью человека, заучиваются слова и «разговоры» «о хлебе и соли, о кафтане и сапоге, о доме и домашнем быту и пр.» («Новый французский букварь» Петра Богдановича 1785 г.). Традиционный, не секуляризованный подход, однако, оставался и подчас доминировал.

Гораздо меньше, чем немецкий и французский языки, в образовательной практике России XVIII – начала XIX века был распространен язык английский. Почему это так и какими были первые русские учебники английского языка для детей, размышляла *О.Г. Сидорова* (доктор филологических наук, заведующая кафедрой германской филологии Уральского федерального университета).

Она отметила, что систематическое изучение новых европейских языков в России началось в XVIII веке, тогда же появились первые учебники. В этот период английский язык не был популярен в России и, как правило, не включался в программы учебных заведений, кроме военно-морских школ. Преподаватели Санкт-Петербургского Морского Шляхетного корпуса Прохор Жданов и Михаил Пермский были первыми россиянами, создавшими учебники английского языка для русских студентов, которые, впрочем, были в значительной степени адаптациями (переводами) с других языков. Первые оригинальные учебники английского языка в России были созданы Василием Степановичем Кряжевым (1771–1832), известным педагогом, публицистом и переводчиком. В докладе были подробно проанализированы его «Руководство к английскому языку» (1791 г.), «Англинская грамматика с прибавлением разговоров, изданная в пользу обучающихся сему языку, в особенности в пользу благородных воспитанников в Пансионе при Московском университете» (1795 г.) и хрестоматия «Избранные сочинения из лучших английских писателей прозою и стихами для упражнения в чтении и переводе» (1792 г.).

Обширную и неоднозначную дискуссию в рамках конференции вызвали доклады *А.А. Ожигановой* (кандидата исторических наук, сотрудника Института этнологии и антропологии РАН) и *Т.Д. Шапошниковой* (кандидата педагогических наук, ведущего научного сотрудника лаборатории педагогической компаративистики Института стратегии и теории образования РАО). Их работы были посвящены учебным пособиям по новому для современной российской школы курсу «Основы религиозных культур и светской этики», а сделанные выводы и исследовательские позиции оказались если не противоположными, то, по крайней мере, не во всем совпадающими. Как преподавать религию

детям? Можно ли в школьном курсе религии избежать двух крайностей: индоктринации и формальной энциклопедичности? Можно ли, не допуская прозелитизма, ответить на экзистенциальные запросы учащихся? Применим ли международный (прежде всего, американский) опыт поликультурного подхода в образовании при подготовке учебных пособий по предмету «Основы религиозной культуры и светской этики»? Эти вопросы волновали всех.

А.А. Ожиганова подчеркнула, что сам факт появления такого предмета как «Основы религиозной культуры» и целого спектра разнообразных учебных пособий к нему, а также активное приятие или столь же решительное неприятие различными общественными силами и отдельными членами общества этого курса и этих учебников, свидетельствует о необходимости радикальной трансформации образовательной и воспитательной парадигмы. Вопросы религиозного образования и воспитания, перспектива сосуществования светской и религиозной этики в средней школе являются отражением проблем соотношения светского и религиозного принципов в жизни современной России, взаимодействия церкви, государства и общества.

Т.Д. Шапошникова отметила, что цели и задачи данного учебного предмета имеют непосредственное отношение к той части образовательных стандартов, которая обозначена как новая предметная область «Духовно-нравственная культура». Дискуссия по поводу введения предметов религиозоведческого курса в общеобразовательную школу, которая активно велась в российском обществе с начала 1990-х годов, закончилась.

Сегодня вопрос заключается в подходах к отбору содержания предмета, к технологии реализации этого значимого для страны проекта с учетом психологии как учащихся, так и педагогов. Современному учителю придется разобраться, *что* является содержанием религиозного образования, *как* можно рассматривать факты религиозной культуры, не вступая при этом в конфликт с принципом научности и мировоззренческого плюрализма, лежащими в основе современного школьного обучения; зачем следует изучать основы религиозной культуры в школе и как преподавать культуру, которая является ключевым словом в новом предмете. Именно пространство культуры может создать условия для первичного знакомства обучающихся со смыслом и значением ценностей религии и светской этики, соприкосновения с ними, приобщения к решению вечных вопросов человечества.

Участники обсуждения значительно разошлись в оценках представленных точек зрения. В частности неоднозначной и далеко не бесспорной представляется логическая цепочка: культура – духовная культура – религия – нравственность. Синонимичность возможна в бытовых представлениях, но не мыслима в профессиональном контексте.

Не меньший интерес вызвал доклад *Е.А. Данилиной* (кандидата юридических наук, патентного поверенного РФ, юрисконсульта Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского). Он был посвящен проблеме авторского права при отборе содержания школьных учебников в современной России. Елена Александровна отметила, что можно говорить о позитивной тенденции в решении этого вопроса в законодательстве РФ: и в отношении защиты прав авторов, и в расширении правового поля возможностей для составителей учебных пособий.

Информационное пространство конференции формировали не только заявленные доклады, но и презентации баз данных и новых изданий по истории российской и зарубежной учебной литературы.

*О.Ю. Шарапова* рассказала о том, как представлена тема учебников на страницах журнала «Начальная школа». *О.Е. Кошелева* осветила проблематику сборника научных трудов Института теории и истории педагогики РАО «Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX вв. (конфессиональный аспект)» (под ред. Л.В. Мошковой, В.Г. Безрогова. М., 2013). *Е.А. Колосова* познакомила присутствующих с электронной базой изданий, находящихся в фондах Российской государственной детской библиотеки. *О.В. Кабашева* представила проект «Азбуки, буквари, книги для чтения» Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского. *А.М. Цапенко* продемонстрировал онлайн-каталог учебных изданий до 1830 года, хранящихся в фондах библиотеки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Создание электронных ресурсов подобного рода крайне важно для развития отечественной истории образования и педагогической мысли – расширение доступа к такому уникальному и многоплановому источнику, как школьный учебник, делает реальным проведение дистанционных исследований многими специалистами и порождает широкий веер возможностей «создания смыслов» – разноплановых и неожиданных.

В заключительном слове модераторы конференции выделили спектр наиболее важных тем и проблем, которые были обозначены в докладах или возникли в процессе их обсуждения. Именно в соответствии с этими темами мы и выстраивали данный материал.

Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института стратегии и теории образования *В.Г. Безрогов* сформулировал ряд задач, наиболее общих для исследовательского поля истории учебника и требующих своего разрешения:



- изучение педагогического дискурса об учебнике;
- формирование общепризнанной терминологии исследований школьной книги;
- разработка методологии и методов исследования учебника;
- изучение отдельных памятников и контекста их бытования в свою эпоху и последующие;

- рассмотрение эволюции литературно-дидактического и школьного канона текстов;
- исследования истории визуального ряда в учебнике, его взаимоотношения с текстом;
- развитие и инициирование проектов по оцифровке редких учебных изданий для расширения исследовательской базы и обеспечения ее доступности;
- проведение следующих конференций, более «точечных» и глубоких, по отдельным вопросам теории и истории учебника, эпохам, проблемам, терминам.

Участники выразили **признательность организаторам за глубокое содержание и продуманную рабочую форму состоявшейся конференции. Особая благодарность от всех хозяевам мероприятия – сотрудникам Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского.**

Состоявшаяся конференция, несомненно, внесла существенный вклад в оформление и развитие особого направления педагогической науки – теории и истории школьного учебника, и в первую очередь, книги для начального обучения.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# КНИГА ДЖЕЙМСА МУКЛА «ДЖЕЙМС АРТУР ГЕРД И ОБРАЗОВАНИЕ БЕДНЫХ В РОССИИ»

«JAMES ARTHUR HEARD AND THE EDUCATION OF THE POOR IN RUSSIA» BY JAMES MUCKLE

---

**Цапенко А.М.**

Заместитель директора по научной работе ФГНУ  
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО

**E-mail: a.tsapenko@gnpbu.ru**

**Аннотация.** В статье дается рецензия на книгу Джеймса Мукла [15], профессора из Великобритании, преподающего русский язык. Книга под названием «Джеймс Артур Герд и образование бедных в России», посвященная описанию жизненного пути одного из выдающихся российских педагогов Якова Ивановича Герда (James Arthur Heard) (1798–1875), вышла в свет в 2013 г. в Великобритании в издательстве Bramcote Press.

**Ключевые слова:** рецензия, Герд, метод взаимного обучения, ланкастерские школы, образование бедных, история России, история русско-британских отношений.

**Tsapenko A.M.**

Deputy Director of scientific research at the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of the RAE.

**E-mail: a.tsapenko@gnpbu.ru**

**Annotation.** The author presents a review of the book written by James Mukle – a British professor and a teacher of Russian. The book under the name «James Arthur Heard and the education of the poor in Russia» is devoted to the description of the life of James Arthur Heard (1798–1875), who came to Russia from England, was given a Russian name Yakov Ivanovich Gerd and became one of the most prominent teachers of the Russian language. The book was published in Great Britain in 2013 at the Bramcote Press publishing house.

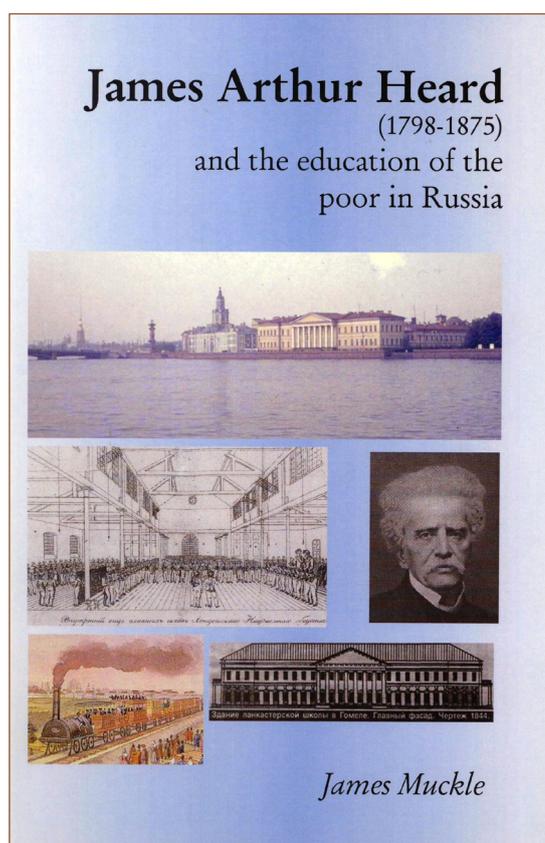
**Keywords:** review, Heard, mutual instruction method, Bell and Lancaster method, education of the poor, history of Russia, history of the Russian-British relations.

В 2013 г. в Великобритании вышла в свет книга «Джеймс Артур Герд и образование бедных в России», посвященная описанию жизненного пути одного из выдающихся российских педагогов Якова Ивановича Герда<sup>1</sup> (1798–1875). Автор книги – доктор Джеймс Мукл (James Muckle), английский профессор, долгое время преподававший русский язык в школе и в университете Ноттингема, посвятивший свою жизнь изучению образования в России, в 1994 г. награжденный международной общественной наградой – медалью А.С. Пушкина – негосударственной наградой, учрежденной в 1979 г. *Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы* и вручаемой за большие заслуги в распространении русского языка.

Герой книги Мукла Джеймс Артур Герд приехал в Россию из Англии в начале XIX в. работать в качестве преподавателя по инновационной в то время методике – так называемой методике взаимного обучения, разработанной в Великобритании двумя педагогами – Эндрю Беллом и Джозефом Ланкастером.

Как отмечает автор книги, история Джеймса Герда – на русский манер его вскоре стали называть Яков Иванович – одна из самых необычных среди британских иммигрантов в Россию. В возрасте 18 лет после окончания краткосрочных – длительностью всего в несколько недель – учительских курсов с минимальным знанием русского языка, он один приехал в 1817 г. в Гомельскую губернию, даже не зная точно, что его там может ожидать. В течение нескольких лет он проявил себя как способный лингвист и инновационный педагог. Его успехи в создании школ для бедных (так называемых ланкастерских школ) стали широко известны в России.

Предыстория появления молодого англичанина в России такова. В 1817 г. государственный



<sup>1</sup> Настоящее имя при рождении Джеймс Артур Герд (James Arthur Heard).

канцлер Российской империи граф Н.П. Румянцев поручил секретарю российского посольства в Лондоне И.-Г.-М. О. фон Штрэндману отыскать молодого человека, который согласился бы изучить ланкастерский метод преподавания, а затем открыть подобное училище в России. Таким молодым человеком оказался Джеймс Герд. Получив предложение от Штрэндмана, Джеймс Герд подробно изучил ланкастерский метод обучения, для чего ежедневно ходил на занятия в центральное училище, затем сдал экзамен и получил свидетельство от Училищного комитета о знакомстве с подробностями ланкастерского метода. После этого он еще несколько месяцев изучал названный метод преподавания в училище доктора Белля, где также получил соответствующее свидетельство.

Осенью 1817 г. Дж. Герд, заключив трехлетний контракт, прибыл морем из Лондона через Кронштадт в Санкт-Петербург. Далее он направился в город Гомель, где в имении графа Н.П. Румянцева было впоследствии открыто первое в России училище трудолюбия и взаимного обучения. С осени 1817 по декабрь 1819 гг. шла подготовка к открытию училища. После возведения временного здания 10 декабря 1819 г. в училище начались занятия. Первыми учениками стали 50 сирот из владений графа Н.П. Румянцева.

8 ноября 1820 г. было построено новое здание училища в соответствии с теоретическими требованиями методики преподавания, рассчитанное на 200 учеников. В этой школе группа преподавателей под руководством Дж. Герда успешно вела обучение. 29 марта 1821 г. в связи с окончанием своего трехлетнего контракта Яков Герд вернулся в Англию.

Позднее Дж. Герд опять приехал в Россию и продолжил свою педагогическую работу, о чем подробно рассказывается в книге Дж. Мукла. На основании своего уникального педагогического опыта Герд подготовил задачник по арифметике, предназначенный для преподавания в училищах взаимного обучения. Позднее он переехал в Санкт-Петербург, где продолжал работать и продвигать методику взаимного обучения. Герд написал первый российский учебник по использованию этого метода обучения как для русскоговорящих, так и для англоговорящих учеников. Кроме того, он занимался переводами на русский язык английских книг и издал многочисленные начальные руководства для изучающих французский, английский и русский языки [1-13].

Джеймс Герд в конце концов принял российское подданство и навсегда остался жить в Санкт-Петербурге, обзавелся здесь семьей, принимал участие в строительстве железной дороги Санкт-Петербург – Москва, способствовал многим прогрессивным новациям в сфере российского образования, написал «Записки об открытии первого училища взаимного обучения в России», изучал российскую историю, опубликовал в 1857 г. английский перевод «Своеручных записок княгини Натальи Борисовны Долгорукой» (1767, 1-я публ. 1810). Интересно, что потомки Герда продолжали и продолжают поныне играть выдающуюся роль в российской академической жизни и в сфере российского образования, о чем также подробно пишется в рецензируемой книге [14].

Как подчеркивает Джеймс Мукл, книга была написана им с целью воздать должное Джеймсу Герду и его русским потомкам, внесшим неоценимый вклад в дело развития российского образования и науки.

Книга была выпущена в 2013 г. издательством Bramcote Press, состоит из 170 страниц, хорошо иллюстрирована. В книге помимо обширного Предисловия и 11 глав, также имеется подробная, на девяти страницах, библиография как трудов самого Дж. Герда, так и статей и книг о нем, о методе «взаимного обучения» и др., а также указатель имен и терминов (Index) на пяти страницах.

Названия разделов книги следующие:

1. Как все это началось.
2. Образование бедных в Великобритании и России. Социальный крестовый поход.
3. Британское и иностранное школьное сообщество и Россия. Вклад Джеймса Герда в метод взаимного обучения.
4. Первая школа в Гомеле.
5. Развитие ланкастерских школ в России после войны с Наполеоном.
6. Возвращение в Россию. Национальная фигура в образовании в 1820-х годах.
7. Джеймс Херд – грамматист, переводчик, романист. Новые направления его жизненного пути.
8. 1830-е и начало 1840-х годов. Продолжение и развитие карьеры. Брак и семья. Переход в российское подданство.
9. Жизнь в среднем возрасте и в старости. Растущая семья.
10. Наследие. Вклад в российское образование некоторых потомков Джеймса Герда.
11. Итог. Оценка его деятельности.

В предисловии к своей книге Джеймс Мукл отмечает: «Известно, что Джеймс Герд всю свою жизнь вел дневник, но никто не знает, где он находится и сохранился ли до нашего времени... Возможно, будущие русские или британские исследователи найдут и обнаружат эти страницы. Надеюсь дожить до этого момента».

Таким образом, эта интересная и по-своему весьма необычная история жизни выдающегося человека своего времени, англичанина по рождению и русского педагога по всей своей жизни, описанная в книге Джеймса Мукла, может получить свое продолжение, приоткрыв еще одну интересную грань не только истории российского образования, но и человеческой истории в рамках истории европейской цивилизации XIX в.

#### *Список литературы:*

1. Ключ к упражнениям, или Собрание изречений для перевода с русского языка на французский : извлеч. из грамматики Якова Герда. – 2-е изд. – СПб., 1841.
2. Мониторская книжка, или Собрание арифметических задач на первоначальные правила : сост. для употребления в уч-щах по методе взаим. обучения Яковом Гердом. – СПб. : тип. вдовы Плюшар с сыном, 1834.
3. (Первый шаг), руководство к познанию английского языка, содержащее в себе наставление о произношении английских букв и все первообразные односложные слова, с происходящими от них производными / сост. Яковом Гердом. – СПб. : тип. Арнольда, 1867.

4. Собрание грамматических примеров, извлеченное из российской грамматики, изданной на английском языке Яковом Гердом. – СПб. : тип. Деп. нар. прос., 1827.
5. Собрание идиотизмов и первообразных слов французского языка, с присовокуплением алфавитного списка окончаний, по которому можно легко запомнить род всех имен существительных, составленное управляющим Училищем взаимного обучения и кавалером Яковом Гердом. – СПб. : тип. Э. Праца, 1846.
6. Собрание идиотизмов и первообразных слов французского языка, с присовокуплением алфавитного списка окончаний, по которому можно легко запомнить род всех имен существительных, составленное управляющим Училищем взаимного обучения и кавалером Яковом Гердом. – СПб. : тип. Арнгольда, 1867;
7. Упражнения в переводе с французского языка на русский и обратно, расположенные в грамматическом порядке : извлеч. из грамматики Якова Герда. – 2-е изд. – СПб., 1841.
8. Учебная книга французского языка, содержащая в себе первообразные слова и главные идиотизмы, с присовокуплением алфавитного списка окончаний, по которому можно легко запомнить род всех имен существительных, составленная управляющим Училищем взаимного обучения и кавалером Яковом Гердом. – СПб. : тип. Э. Праца, 1845.
9. Фразеология английского языка, или Собрание употребительнейших изречений, изданное Яковом Гердом. – СПб.: тип. А. А. Плюшара, 1840.
10. Этимологический английский букварь, содержащий в себе наставление о произношении английских букв, все первообразные односложные слова с производными от них производными, и уроки для чтения в прозе и стихах, составленный Яковом Гердом. – СПб. : тип. Э. Праца, 1844.
11. Этимологический российский букварь, содержащий в себе все первообразные слова русского языка, молитвы, басни, уроки для чтения в прозе и стихах / сост. Яковом Гердом. – СПб. : тип. Э. Праца, 1843.
12. Этимологический российский букварь, содержащий в себе все первообразные слова русского языка, молитвы, басни, уроки для чтения, в прозе и стихах / сост. Яковом Гердом. – СПб.: тип. А. Якобсона, 1865.
13. Этимологический французский букварь, содержащий в себе наставление о произношении, все первообразные слова французского языка, и уроки для чтения, составленный Яковом Гердом. – СПб. : тип. Э. Праца, 1845.
14. Памяти Якова Ивановича Герда / сост. И. Я. Герд. – СПб. : тип. Ю. А. Мансфельд, 1913.
15. *Muckle, J.* «James Arthur Heard (1798–1875) and the education of the poor in Russia» / James Muckle = Мукл, Дж. Джеймс Артур Герд (1798–1875) и образование бедных в России / Джеймс Мукл. – Derbyshire : Bramcote Press, 2013. – 170 с. – ISBN 978-1-900405-20-1.

*Spisok literatury:*

1. Kliuch k uprazhneniiam, ili Sobranie izrecheniĭ dlia perevoda s russkogo iazyka na frantsuzskiiĭ : izvlech. iz grammatiki Iakova Gerda. – 2-e izd. – SPb., 1841.
2. Monitorskaia knizhka, ili Sobranie arifmeticheskikh zadach na pervonachal'nye pravila : sost. dlia upotrebleniia v uch-shchakh po metode vzaim. obucheniia Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. vdovy Pliushar s synom, 1834.
3. (Pervyiĭ shag), rukovodstvo k poznaniuu angliĭskogo iazyka, sodержashchee v sebe nastavlenie o proiznoshenii angliĭskikh bukv i vse pervoobraznye odnoslozhnye slova, s proiskhodiashchimi ot nikh proizvodnymi / sost. Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Arngol'da, 1867.
4. Sobranie grammaticheskikh primerov, izvlechennoe iz rossiĭskoiĭ grammatiki, izdannoĭ na angliĭskom iazyke Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Dep. nar. pros., 1827.
5. Sobranie idiotizmov i pervoobraznykh slov frantsuzskogo iazyka, s prisovokupleniem alfavitnogo spiska okonchaniĭ, po kotoromu možhno legko zapomnit' rod vsekh imen sushchestvitel'nykh, sostavlennoe upravliaiushchim Uchilishchem vzaimnogo obucheniia i kavalerom Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Ė. Pratsa, 1846.
6. Sobranie idiotizmov i pervoobraznykh slov frantsuzskogo iazyka, s prisovokupleniem alfavitnogo spiska okonchaniĭ, po kotoromu možhno legko zapomnit' rod vsekh imen sushchestvitel'nykh, sostavlennoe upravliaiushchim Uchilishchem vzaimnogo obucheniia i kavalerom Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Arngol'da, 1867;
7. Uprazhneniia v perevode s frantsuzskogo iazyka na russkiiĭ i obratno, raspolozhennye v grammaticheskom poriadke : izvlech. iz grammatiki Iakova Gerda. – 2-e izd. – SPb., 1841.
8. Uchebnaia kniga frantsuzskogo iazyka, sodержashchaia v sebe pervoobraznye slova i glavnye idiotizmy, s prisovokupleniem alfavitnogo spiska okonchaniĭ, po kotoromu možhno legko zapomnit' rod vsekh imen sushchestvitel'nykh, sostavlennaia upravliaiushchim Uchilishchem vzaimnogo obucheniia i kavalerom Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Ė. Pratsa, 1845.
9. Frazeologiiia angliĭskogo iazyka, ili Sobranie upotrebitel'neiĭshikh izrecheniĭ, izdannoe Iakovom Gerdome. – SPb.: tip. A. A. Pliushara, 1840.
10. Ėtimologicheskiiĭ angliĭskiiĭ bukvar', sodержashchiiĭ v sebe nastavlenie o proiznoshenii angliĭskikh bukv, vse pervoobraznye odnoslozhnye slova s proiskhodiashchimi ot nikh proizvodnymi, i uroki dlia chteniia v proze i stikhakh, sostavlennyiĭ Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Ė. Pratsa, 1844.
11. Ėtimologicheskiiĭ rossiĭskiiĭ bukvar', sodержashchiiĭ v sebe vse pervoobraznye slova russkogo iazyka, molitvy, basni, uroki dlia chteniia v proze i stikhakh / sost. Iakovom Gerdome. – SPb. : tip. Ė. Pratsa, 1843.
12. Ėtimologicheskiiĭ rossiĭskiiĭ bukvar', sodержashchiiĭ v sebe vse pervoobraznye slova russkogo iazyka, molitvy, basni, uroki dlia chteniia, v proze i stikhakh / sost. Iakovom Gerdome. – SPb.: tip. A. Iakobsona, 1865.

13. Ètimologicheskiiï frantsuzskiiï bukvar', soderzhashchiï v sebe nastavlenie o proiznoshenii, vse pervoobraznye slova frantsuzskogo iazyka, i uroki dlia chteniia, sostavlennyï Iakovom Gerdom. – SPb. : tip. È. Pratsa, 1845.
14. Pamiati Iakova Ivanovicha Gerda / sost. I. Ia. Gerd. – SPb. : tip. Iu. A. Mansfel'd, 1913.
15. Muckle, J. «James Arthur Heard (1798–1875) and the education of the poor in Russia» / James Muckle = Mukl, Dzh. Dzheïms Artur Gerd (1798–1875) i obrazovanie bednykh v Rossii / Dzheïms Mukl. – Derbyshire : Bramcote Press, 2013. – 170 s. – ISBN 978-1-900405-20-1.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

# МИР ДЕТСТВА И БУКВАРИ ВОСТОЧНОЙ ГЕРМАНИИ<sup>1</sup>

THE WORLD OF CHILDHOOD AND PRIMERS OF EASTERN GERMANY

---

**Левинсон К.А.**

Доцент исторического факультета НИУ ВШЭ,  
кандидат исторических наук

**E-mail: klevinson@hse.ru**

**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**

**Аннотация.** В рецензии охарактеризована  
книга научного сотрудника Вюрцбургского  
университета, посвященная букварям  
социалистической Германии.

**Annotation.** This review characterizes a book  
devoted to primers in Socialist Germany, written  
by a researcher at the Würzburg University.

**Ключевые слова:** рецензия, букварь, ребенок,  
начальное образование, Германия, Штюрмер.

**Keywords:** review, primer, child, primary  
education, Germany, Stürmer.

---

Монография Верены Штюрмер «Концепции детства в букварях Советской зоны оккупации Германии и ГДР. 1945–1990 гг.», вышедшая в серии «Труды по историческому и систематическому изучению школьных учебников» (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), представляет собой диссертацию, защищенную автором в Вюрцбургском университете годом ранее. Верена Штюрмер получила специальность педагога начальной школы и семь лет проработала учительницей, прежде чем в 2007 г. перешла на кафедру педагогики и дидактики начальной школы Вюрцбургского университета. Таким образом, современные немецкие буквари она знает не понаслышке: ей приходилось с ними работать. Но диссертация Штюрмер посвящена истории этого жанра учебной литературы в другом немецком государстве и в другую эпоху.

---

<sup>1</sup> Рецензия на книгу В. Штюрмер «Концепция детства в букварях Советской зоны оккупации Германии и Германской Демократической Республики, 1945–1990 гг.» [1].

В соответствии с предписанной структурой диссертации, книга открывается разделом «Концепции детства как предмет исследования в истории образования», где дан краткий историографический обзор по темам истории детства и истории школы и школьных учебников, поставлена исследовательская проблема, описан теоретико-методологический и терминологический аппарат, используемый в работе. Что касается историографии, автор рассматривает работы на немецком языке и, в гораздо меньшей мере, на английском (в единичных случаях упоминаются книги Ф. Арьеса, У. Эко, статья В. Безрогова и Г. Макаревич).

В отношении понятийного аппарата наиболее важным представляется отметить, что автор обращает внимание как на различия между эвристическими понятиями «ребенок/дети» и «детство», так и на их принципиальную переплетенность друг с другом. В книге Штюмер концепции детства трактуются как «предположения о том, каковы дети-школьники, в каких частных и публичных условиях протекает детская жизнь и что составляет сущность детства – в том числе в отличие от взрослой жизни» [1, с. 16]. Эти предположения, как отмечает автор, являются презумпциями: они рассматриваются как «данность» и «исторически эволюционируют как социально продуцируемое и находящееся в распоряжении социума знание, которое может меняться в ходе исторического процесса под воздействием контекста» [1, с. 16].

Постановка исследовательской проблемы в работе В. Штюмер свидетельствует об осознании ею эпистемологической специфики избранного предмета. В изучении литературы вообще и школьных учебников в частности равно важное значение имеют два вопроса: как создавалось произведение и как оно воспринималось.

Однако ответить на второй вопрос, зачастую, оказывается крайне трудно, так как свидетельств рецепции книг сохранилось относительно мало, а о рецепции учебников для начальной школы такие сведения у нас есть лишь в единичных случаях.

Верена Штюмер и не пытается реконструировать восприятие букварей маленькими читателями или учителями второй половины XX в.: она сосредоточивает свое внимание на первом вопросе, реконструируя по возможности процесс создания этих книг и анализируя, что может наблюдать в них позднейший исследователь: как менялись отраженные в букварях представления о детстве и детях, их свойствах и занятиях? Как менялась изображаемая букварем социально-пространственная среда, в которой живут дети? Какую связь можно установить между этими переменами и историческими условиями создания каждой из книг?

Для поиска ответов на поставленные вопросы в распоряжении автора оказывается источниковая база, которая отличается большой полнотой. Благодаря централизованной системе школьного образования количество наименований букварей (включая переработанные издания) в Восточной Германии в 1945–1990 гг. было невелико: семь наименований четко делятся на пять «поколений». За некоторыми маргинальными исключениями по всей стране использовался в каждый период какой-то один букварь, поэтому у автора была возможность проанализировать весь корпус, не делая выборки. Исключения (пробные издания, издания с региональными особенностями и т.д.) В. Штюмер также учитывала.

Второй важнейший вид источников – архивные материалы, касающиеся обсуждения букварей в органах власти и на заседаниях издательских редколлегий: протоколы дискуссий, экспертные заключения, распоряжения, отчеты и т.д. Они позволяют проследить историю создания и выпуска каждого букваря, а в ряде случаев увидеть вклад отдельных исторических действующих лиц (включая художников) в этот процесс.

В исследовании также использованы сопроводительные материалы для учителя, издававшиеся вместе с букварями, статьи в профессиональной прессе и два интервью с ветеранами издательства «Volk und Wissen», выпускавшего буквари. Их воспоминания, отмечает автор, помогли собрать в единую картину данные архивных документов о процессе создания и утверждения новых букварей, которые иначе остались бы отрывочными и бессистемными.

Диахронный анализ мира детства, отраженного в текстах и иллюстрациях букварей, приводит автора к выводу, что однозначные тенденции выявить не всегда возможно: порой в этих учебниках сосуществуют концепции ребенка и детства, обычно относимые исследователями к разным парадигмам.

Проще всего обстоит дело с «социально-пространственными условиями», в которых обитают и действуют маленькие персонажи: если в первые два послевоенных десятилетия в букварях можно отчетливо различить детство городское и детство сельское, то после 1968 г. это различие нивелируется. В. Штюрмер показывает, как это связано с политической установкой правящего режима ГДР на стирание разницы между городом и деревней.

Несколько парадоксальным выглядит на этом фоне наблюдение автора, согласно которому изображаемые в букварях дети отчетливо делятся на крестьянских детей и детей рабочих, причем последние со временем начинают количественно преобладать (и это тоже имеет свои корни в идеологических установках правящей партии). Когда же речь идет о профессиях отцов, в букварях преобладают работники промышленных специальностей.

Несколько сложнее выглядит дуализм частного и публичного. С одной стороны, как это опять же показано автором, в полном соответствии с курсом СЕПГ за счет интерпретации учебы как адекватной детскому возрасту формы общественно-полезного труда детство все больше втягивается в политизированную публичную сферу. С другой стороны, частный, домашний, неполитизированный мир детства оказывается лишь «потенциальным», но принципиально ни в один из моментов он не ставится под вопрос, а продолжает присутствовать в социалистических букварях примерно в тех же видах, в каких он существовал в детских книгах, созданных в рамках буржуазных педагогических систем. Этому факту В. Штюрмер не находит никакого объяснения в нормативных текстах правящего режима.

Семья всегда предстает в букварях полной по составу и гармоничной. Конфликты между ее членами могут возникать лишь в очень сглаженной форме (например, спор между матерью и ребенком, которому хочется еще поиграть, а не идти спать), а нарушенные отношения не упоминаются вовсе. В. Штюрмер отмечает, впрочем, что такое изображение детства и семьи как безмятежной и бесконфликтной сферы не является специфической особенностью букварей социалистической школы: то же самое наблюдалось и в ФРГ

до конца 1960-х гг., когда разгорелась горячая общественная дискуссия по поводу «лживых учебников».

Здесь нет возможности, да и необходимости, пересказывать все наблюдения Верены Штюрмер касательно эволюции гендерных ролей, отражаемых букварями. Отметим лишь, что автор наблюдает почти полное стирание гендерных различий между мальчиками и девочками, которое в первых послевоенных букварях еще было достаточно заметно.

Может, пожалуй, показаться удивительным (впрочем, В. Штюрмер этого никак не отмечает), что буквари Советской зоны оккупации Германии и ГДР (насколько можно судить по их описанию в рассматриваемой монографии) вовсе не затрагивают тему последствий войны: невзирая на то, что в огромном числе восточногерманских семей отцы погибли, оказались в плену или были ранены, а дома были разрушены, ни эти обстоятельства, ни победа над фашизмом (важнейшая тема для идеологии СЕПГ) и восстановление страны не нашли своего отражения в букварях даже первых послевоенных лет. Солдат возникает на страницах учебников только в поздний период – как гость, рассказывающий школьникам о своей работе.

Завершая краткий обзор исследования В. Штюрмер, следует отметить обширный библиографический раздел, в котором, как отмечалось выше, представлены главным образом немецкоязычные работы.

Остается сожалеть, что в книге не сравниваются буквари Советской зоны оккупации Германии и Германской Демократической Республики с современными им букварями других стран. Такое сравнение позволило бы проследить возможные взаимовлияния, параллели и различия, выявить специфику восточногерманского букваря периода социализма.

В целом данная работа, хотя и не содержит революционных для исследований букваря открытий, несомненно, представляет большой интерес как в силу полноты и добросовестности проработки материала, так и благодаря своей строгой и сдержанной манере, избегающей обличительного или пренебрежительного уклона.

#### **Список литературы:**

1. *Stürmer, V. Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ / DDR 1945–1990 / Verena Stürmer.* – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2014.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2014, № 6

*Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов. Если Вы тоже выпускаете периодические издания данной тематики, то предлагаем Вам размещать информацию о них в данной рубрике. Для этого нужно прислать нам сведения об издании и содержание готовящегося выпуска (можно с аннотациями статей). Будем рады сотрудничеству!*

*We continue to inform our readers about the content of the leading pedagogical journals. If you are yourself a publisher on the same subject-matter, we propose you submit information on your periodical and on the content of the planned publication (with annotations) to this rubric. Looking forward to collaborating with you!*

*Представляем вашему вниманию журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».*

*Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.*

*We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.*

## «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 5 (20) 2014

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 5 (20) 2014

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

## СЛОВО РЕДАКТОРА

### ВОСПИТАНИЕ В НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Алиева Л.В.* Закон «Об образовании в Российской Федерации» о приоритете воспитания в модернизируемой системе образования.

*Беляев Г.Ю.* Актуальные модели воспитания: век XXI.

*Иванова С.В.* Об общих чертах образовательных систем стран на постсоветском пространстве.

*Демакова И.Д.* Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект.

*Киселев Н.Н., Киселева Е.В.* Инновационные гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе, как средство снижения дезадаптации студентов

*Мариносян Т.Э., Галикян Г.Э.* Роль институтов гражданского общества в модернизации системы образования в странах СНГ (на примере республики Армения).

*Ромм Т.А.* Социальное воспитание в традиции отечественной педагогики.

### ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОИСК

*Степанов П.В.* Воспитание: в поисках «точки 1957».

*Шакурова М.В.* Воспитание и педагогическое сопровождение: точки соприкосновения в контексте событийного подхода.

*Шустова И.Ю.* Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников.

*Степанова И.В.* Воспитание будущего педагога в контексте гонки образований.

*Руденко И.В.* Профессиональное воспитание в вузе: компетентностный подход.

*Якушкина М.С.* Формирование полисубъекта воспитательного пространства современного музея.

*Рапацкая Л.А.* Взаимосвязь искусств как проблема педагогического музыкознания.

*Парфенова И.С.* К вопросу о самоопределении личности в группе.

*Баранов А.Е.* Формирование репутации педагога как воспитателя в профессиогенезе.

*Поляков С.Д.* О проблемах патриотического воспитания.

### ОТ ВОСПИТАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ

*Куровская Ю.Г.* Фреймовая организация немецких лексем как эффективный прием в обучении иностранному языку.

*Луценко Л.М.* Информационное общество и актуальные вопросы обучения личности.

*Рулиене Л.Н., Чимитова Д.К.* Инновационность образовательного процесса современного университета: сетевые технологии в реализации «двойных дипломов»

### РЕЦЕНЗИИ

*Сорина Г.В.* Рецензия на третий выпуск Федерального справочника «Среднее образование в России».