УЧЕБНИКИ ДЕТСТВА

3

Российский государственный гуманитарный университет

Центр франко-российских исследований в Москве

Труды семинара
«Культура детства: нормы, ценности, практики»

Выпуск 13

УЧЕБНИКИ ДЕТСТВА

•

ИЗ ИСТОРИИ ШКОЛЬНОЙ КНИГИ
VII–XXI веков

Москва
2013

УДК 316.346.3
ББК 60.5я43
У91

Составители:
Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов, Г.В. Макаревич

Редакционная коллегия:
М.Р. Балина, В.Г. Безрогов, К. Келли, А.А. Котомина, О.Е. Кошелева, М.К. Любарт, Г.В. Макаревич, А.Ю. Рожков, О.М. Розенблюм, М.В. Тендрякова, Ю.В. Филиппов, П. Хаттон, К. Хейвуд

Работа над книгой поддержана грантами
РГНФ 09-01-14004г, 13-06-00149а, 11-06-00275а, 13-06-00038а,
а также грантами Центра франко-российских исследований в Москве
2009 и 2010 гг.

Художник *Валерий Хотеев*

В оформлении использована обложка
учебника русского языка для начальной школы Н.А. Костина
(1-й класс. 4-е изд. М.: Учпедгиз, 1956. Художник Г. Богачев)

© Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.,
Макаревич Г.В., составление, 2013
© Российский государственный
гуманитарный университет, 2013

ISBN 978-5-7281-1346-1

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие
Идеальный ребенок на страницах школьных учебных книг 7

А.А. Закурдаев. Ценностные ориентиры в учебниках для начальной школы в Старом Китае 10

М.А. Корзо. О конфессиональном «облике» польских букварей XVI–XVII вв. 29

Ю.Э. Шустова. Слова «Приветствий» в московских изданиях Букварей 60-х годов XVII в. 47

Л.В. Мошкова. Букварь Кариона Истомина 1694 г. как «шедевр» автора 58

Т.И. Шукшина. Учебники Н.П. Барсова для мокшанских школ: история и судьба 68

Г.В. Кондратьева. Педагогические идеи букваря Д.И. и Е.Н. Тихомировых 74

А. Арко. Грифель и перо, воспитанность и аккуратность: инструменты письма в словенских учебниках для начальной школы 1852–1946 гг. 85

Д.М. Галиуллина, А.А. Сальникова. Татарские буквари для детей и для взрослых первой половины -- середины 1920-х годов 92

Н.Б. Баранникова, Г.В. Макаревич. Буквари В.П. Вахтерова на переломе педагогических эпох 109

Е.Е. Седова, Ю.Ю. Тереня. Учебники для начальных классов как средство национального воспитания в Русском зарубежье «первой волны» 116

Г.В. Макаревич, В.Г. Безрогов. Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов 142

Е.Р. Пономарев. «Основатель русской литературы» М.В. Ломоносов и литература XVIII века в советской школе 169

К. Келли. «С чего начинается малая родина?» Родной город в учебном процессе советской и постсоветской начальной школы: конструирование социальной оптики 196

О.П. Илюха. Конструирование полиэтничного образа Карелии: «детали для сборки» в учебных изданиях для младших школьников 1960–2010 гг. 227

М.А. Козлова. Конфликт экономических и проэкологических ценностей: варианты разрешения в школьных учебниках и в сознании современных россиян 241

А.Ю. Никитченков. Произведения устного народного творчества в учебниках и программах начальной школы советского периода 258

М.В. Полякова. «Рождение зрителя». Ребенок и изобразительное искусство в школьных учебниках русского языка и словесности (1970–2005) 283

Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов. Компаративная букваристика: контуры исследования 319

Н.А. Федченко. Не один дома. Образ семьи в российских учебниках по чтению: 2000-е годы 325

Приложение

О.В. Кабашева. Исследования зарубежных букварей и книг для чтения: библиографический указатель 375

Предисловие

Идеальный ребенок на страницах школьных учебных книг

В своей знаменитой книге «Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке» Филипп Арьес разделил весь ее текст на три больших раздела: «Чувство детства», «Школьная жизнь», «Семья». Наибольший отклик вызвал первый раздел, связанный с обсуждением историчности формирования самих понятий «детство», «ребенок» и т. п. Второй раздел, который по объему в полтора раза больше первого и примерно равен первому и третьему, вместе взятым, почти не привлекает обычно историков детства. Школьная жизнь отдана в «пользование» педагогам и не заслуживает внимания профессионального историка – так, вероятно, оценивают иерархию значимости тем, связанных с жизнью детей различных времен и народов, равно как и с эволюцией представлений о природе ребенка и детства как отдельного или не отдельного, самоценного или досадного периода в человеческой жизни. Школа в качестве места, как бы «выключенного» из детства, «недетского места исчезающего детства», в глазах «чистых историков» не заслуживает отдельного разговора.

Однако «классик и основатель» почему-то именно ей уделил самый большой раздел своей книги. В чем тут дело? Может быть, мы не улавливаем какой-то важной связи между школой, «выбивающей детство» из ребенка, и самим детством как таковым? Арьес, по-видимому, не воспринимал школу находящейся вне интересов историка детства, так же как и не находящейся вне пределов детства как такового. «Взращивание» детей, несомненно, было связано с няньками и учителями. В заключении первого раздела его монографии он цитирует слова из песенки конца XVII в.: «Чтобы воспитать хорошо ваших детей, / Не щадите ни учителя, ни няньку...»[1] «Малявки» проводили с учителями в те времена, как и до того, и потом, подчас больше времени, нежели

© Безрогов В.Г., 2013

с другими взрослыми. «Школение», обучение читать, писать, считать, молиться, правильно сидеть за столом и т. д. входило в обязанности «учебных дел мастера».

Подспорьем служили книги, по которым учили маленьких детей. В этих книгах их составители отражали и выражали свое понимание детства, возможностей, потребностей ребенка, задач, перед ним стоящих, возможных путей, ведущих взрослого и ребенка к решению поставленных задач, и т. п. Они рисовали идеал рекомендуемого детства, обходили или порицали те стороны современного им детства, от которых желали избавиться. Таким образом, учебник представал важным посредником между общей и педагогической философией, политикой в образовании, ожиданиями общества, его пониманием «образованного человека» и практикой, а нередко и обычаем воспитания и обучения, далеким от практики, стремящейся к опоре на теорию и науку. В учебнике отражается множество распространенных стереотипных представлений о ребенке, человеке вообще, абсолютных и относительных ценностях. Ребенок «читает мир и себя» через страницы учебника – своего рода «очки», «купленные» ему взрослым для того, чтобы ребенок «правильно» видел.

История парадигм таких «учебных картин», представляемых ребенку миром взрослых «дядь и теть», история тех идеальных образов детей, которые глядят на реальных детей и взрослых со страниц книг, претендующих быть для них путеводителями, энциклопедиями и руководствами в жизни, – такой истории детства сквозь учебную литературу разных исторических эпох было посвящено специальное заседание, и материалы его в переработанном и доработанном виде представлены в данном сборнике. История учебника как источника по истории детства восстанавливает целостную картину, предложенную в качестве научной программы Филиппом Арьесом еще в 1960 г. Эволюция учебника тесно связана с эволюцией понимания сущности и задач детства, эволюцией представлений о данном возрасте, понимания характера, направленности и возможностей домашнего и школьного обучения и воспитания детей[2]. Учебник – там и тогда, где и когда он существовал, – во многом определял границы детства, представлял детям и взрослым «картинки рекомендованной детскости», указывал легитимные способы более или менее легкого и безболезненного перехода во взрослость. Жизнь школяра, несущего под мышкой, в сумке, ранце, портфеле или рюкзаке набор необходи-

мых учебников – «режиссеров и дирижеров» его будущей жизни, по глубокому убеждению французского историка, представляла собой неотъемлемую часть детства ушедших, нынешних и будущих поколений. Авторы данного тома постарались слегка приоткрыть «обложку» этой темы и заглянуть внутрь...

[1] *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке. Екатеринбург, 1999. С. 139.

[2] Ср.: Там же. С. 179.

А.А. Закурдаев

Ценностные ориентиры в учебниках для начальной школы в Старом Китае

Образование в Китае традиционно находилось в сфере политического влияния. Такая ситуация имеет место и в настоящее время. Может показаться, а многие специалисты уверены в этом, что большое количество негосударственных образовательных учреждений свидетельствует о сломе этой традиции. Однако это не так, и вот почему. Дело в том, что исторически цель образования состояла в подготовке грамотного чиновника, способного защитить конфуцианские ценности – идеологическую основу управления обществом. В этом смысле образовательная система Китая являлась частью государственного политического механизма, своеобразной подстройкой государственной службы. Однако организация и осуществление образовательного процесса не подразумевали исключительной привязанности к какому-то месту, например монастырю или государственному учреждению. Другими словами, не существовало монополии какой-нибудь организации на образовательную деятельность. Образование, прежде всего, было и остается тесно связанным с учителем. Там, где был учитель, там были ученики, там же шел образовательный процесс, и неважно, где проходили занятия – в поле, на территории монастыря, во дворе частного или государственного учреждения. Учитель – вот та фигура, вокруг которой на протяжении столетий развивались педагогическая мысль и образовательная сфера в Китае. Поэтому главные вопросы заключаются в том, что представлял собой китайский учитель, чьи интересы он выражал, почему его социальный статус считался столь высоким в этой культуре, насколько он определял содержание и продолжительность учебного процесса.

Основным источником подготовки учителей был чиновничий мир. Однако ввиду отсутствия в нем специализированного

© Закурдаев А.А., 2013

направления, в рамках которого осуществлялось бы обучение соответствующих кадров, любой человек, в большей или меньшей мере освоивший эталонную программу государственных экзаменов, мог заявить о себе как об учителе и попробовать снискать славу профессионального педагога. Поэтому кандидатами в учителя могли выступать люди, которые либо не сумели успешно сдать государственные экзамены на право занять государственную должность («кэ цзюй»), либо еще не сдавали их, либо уже отслужили и уволились с государственной службы. Были и такие, кто, хотя и смог сдать экзамен «кэ цзюй», но по тем или иным причинам не попадал в чиновничий мир. Однако независимо от происхождения, опыта и квалификации в народе учителей называли «шуши» (塾师). Это слово записывалось двумя иероглифическими знаками, первый из которых обозначал «место, где проводятся учебные занятия», а второй – значило «учитель». Как можно видеть, семантическая структура названия также указывала на исключительную связь учителя и места его работы.

Профессия учителя, издавна относившаяся в китайском обществе к числу благородных, тем не менее была низкооплачиваемой. Шуши зарабатывали себе на жизнь тем знанием, которое получали в период чиновничьей службы или при подготовке к экзаменам «кэ цзюй». В то же время они видели в своей деятельности цель популяризировать конфуцианское учение, что и делало их труд в глазах общества высоким и благородным. С другой стороны, работа учителя была призвана удовлетворить распространенную в обществе родительскую потребность, заключавшуюся в том, чтобы «сын стал "драконом"» (望子成龙), т. е. стремление приобщить своего ребенка к желанному миру чиновников[1].

Таким образом, учителя, проводившие знания сквозь династийные эпохи, не столько консервировали, как принято считать в отечественной науке, сколько цементировали духовную, идеологическую культуру китайского общества, поддерживали его этническое самосознание. Учитель был желанным гостем любого населенного пункта, и наниматель, как правило, помогал ему в организации его деятельности, обеспечивал помещением и всем необходимым.

В зависимости от того, кто приглашал учителя, образование дифференцировалось на домашнее, монастырское и государственное. В первом случае инициаторами выступали владельцы недвижимости, торговцы и другие более или менее состоятельные

люди, способные организовать и материально обеспечить образовательную деятельность для своих детей в домашних условиях. Во втором случае заботу об обучении (причем бесплатном) брали на себя настоятель и монахи монастыря или храма, существование которых поддерживалось за счет пожертвований и сдачи в аренду части монастырской недвижимости. В последнем случае инициаторами выступали чиновники. Кроме этого, сами учителя, если позволяли возможности, открывали собственные школы – «сы шу» (私塾 – «частное место для обучения»), чему нередко способствовали местные власти.

В любом из перечисленных форм педагогической деятельности учителю требовались рекомендации. Наниматель через доверенное лицо наводил справки о профессионализме и нравственном состоянии учителя. В свою очередь, учитель также мог прояснить положение нанимателя. Эти важные формальности было необходимо соблюсти прежде, чем стороны принимали решение о заключении специального договора, который назывался «гуань шу» (关书). В нем прописывались обязанности сторон, размер заработной платы и ритуальных подарков («шу сю»). В соответствии с правилами делового этикета такой документ было принято преподносить в красной обертке, на которой писали «гуань шу». Наниматель тщательно следил за тем, чтобы не испачкать этот документ, выступавший как приглашение на работу. Поэтому учитель был вправе считать грязь на документе, особенно на надписи «гуань шу», неуважением к своей персоне, что логично приводило к расторжению договора. В этом случае нанимающая сторона «теряла лицо» и лишала себя последующей возможности пригласить учителя.

В этом этикетном процессе не менее важным считалось заключить договор до наступления Чунь цзэ – Нового года по традиционному китайскому календарю. Согласно представлениям китайцев любые нерешенные проблемы или события, получившие развитие в данном году, к концу года должны были быть решены и завершены. Таким образом, учебный период начинался с первых чисел нового года.

Первая встреча с учениками знаменовалась церемонией «шу сю», представлявшей собой подношение учителю подарка в знак открытия учебного сезона. В качестве предмета дарения могли выступать любые вещи, но больше всего ценилось вяленое мясо. Это предпочтение объяснялось широко распространенным ри-

туалом «Ши тяо сижоу» («Десять ломтиков вяленого мяса»). Как оказалось, причина столь особого отношения крылась в иероглифе «си» («вяленый»), помимо этого имевшего значение «жертвоприношение, совершаемое в конце календарного года»[2]. Вяленое мясо очень ценилось и использовалось в качестве жертвы в праздничной ритуальной деятельности. Трудно представить себе учителя, преподававшего конфуцианское учение, вне ритуальной жизни и не ценившего жертвенного мяса. Поэтому церемония «шу сю» организовывалась периодически, перед большими событиями календарного характера, например Чунь цзэ, День середины осени (Чжун цю цзэ), День поминовения усопших (Цин мин цзэ).

На 16-й день первого месяца по традиционному календарю приходился первый день работы. К этому времени помещение для преподавания должно было быть подготовлено соответствующим образом и, главное, в нем, как того требовали вера и традиция, должна была быть установлена поминальная табличка с именем Конфуция. Надо сказать, что этот характерный для организации китайского образования жест почтения к великому мудрецу, основоположнику государственной идеологии являлся условием, при котором у ребенка зарождалось чувство причастности к знанию, воспринимавшемуся как сакральное, шедшее от обожествленного учителя.

Первый рабочий день был торжественным и церемониальным. Ученики и их родители под руководством нанимателя встречали учителя громким приветствием. Последний, войдя в помещение, прежде всего совершал ритуал «цаньшэн» – воскурение благовоний и три земных поклона в честь Конфуция. После этого ученики выражали учителю уважение тремя земными поклонами. Затем следовала небольшая нравоучительная лекция, по завершении которой каждый ученик получал школьное имя («сюэ мин»). На этом учитель оглашал завершение официальной части. Главы семей, отдав ему почтение, вместе со своими детьми расходились по домам, а оставшиеся участники торжественного открытия учебного года отправлялись на банкет, называвшийся «Ин пинь ли» («Ритуал по случаю приема учителя на работу»). Со следующего дня начиналась кропотливая работа по обучению детей традиционным знаниям. Так продолжалось в течение одного года, и в последний рабочий месяц по традиционному календарю обучение заканчивалось. Если учитель снискивал популярность среди учеников и их родителей, то при их обоюдном согласии договор

продлевался на следующий год. Однако при этом стороны снова были обязаны провести все необходимые церемонии, ритуалы и подготовить «гуань шу». Если по каким-то причинам учитель отказывался от дальнейшей работы, наниматель и ученики устраивали в его честь церемонию проводов – «фан нянь сюэ»[3].

Как видно, с первого дня учебы отношение к учителю было трепетным и почтительным. Представлявший конфуцианское учение, он чуть ли не олицетворял самого Конфуция. Закон сопричастности очень хорошо действовал в этом случае. Поэтому исключительное уважение к нему укоренилось в обществе и стало критерием порядочности. Оскорбить или проявить бестактность к учителю в Китае было равнозначно оскорблению буддийского монаха, т. е. расценивалось как величайший грех. В китайском языке есть выражение «родители – это те, кто породили меня, а учитель – это тот, кто вселил в меня душу, тем самым дав возможность перерождаться снова и снова». Таким образом, в китайской культуре статус учителя обуславливался его причастностью к социально-религиозной идеологии, которая на самом деле подразумевала управление не только Поднебесной, но и всем Космосом, который существует вечно благодаря постоянным изменениям и превращениям. В этом состояла одна из сильнейших мотиваций к учебе. Хотя, с другой стороны, обучение не представляло собой единого процесса. Оно постоянно находилось в зависимости от того, найдет ли наниматель учителя на следующий год, а если нет, то жаждущий знания ученик был обречен на ожидание чуда.

Чтобы приобщиться к сакральному миру знания, открывавшему путь в сферу управления, его нужно было освоить, а для этого требовалось правильно и точно выучить определенный набор материалов, содержавших традиционные сведения о мироустройстве. Ошибка в традиционном знании, обусловленном древними космологическими концепциями и механизмами гармоничного сосуществования людей и духов, была чревата нарушением космического, в том числе социального, равновесия. Бессознательный страх перед варварством, которое в глазах конфуцианцев несло разрушение, взывал к исключительной педантичности в учебе. Поэтому успех на этом поприще был возможен только благодаря последовательному освоению канонических сборников «Сы шу»[4] и «У цзин»[5]. Именно с этих сочинений начинался этап так называемого «большого учения» («да сюэ»), который можно обозначить как старшую школу. А вот период подготовки к нему

соответственно назывался «малым учением» («сяо сюэ»), или начальной школой. В рамках последней, как правило, под руководством старших, отца и учителя, осуществлялось знакомство с основными положениями конфуцианских книг и признанными в культуре парадигмами. Долгое время в Китае период начальной школы не был определен. Ситуация изменилась, когда появились специализированные сочинения для детей этого уровня. Однако надо сказать, что даже с их признанием в качестве учебных пособий статус начальной школы оставался размытым, а поэтому и граница, разделявшая начальную и старшую школу, была едва заметной. Представляется, что для китайцев такое разделение не имело принципиального значения, ведь в условиях их коллективной культуры обучение традиционным знаниям проходило без отрыва от мира взрослых. Взрослые должны были контролировать весь учебный процесс, а другого способа взрастить адекватного в культурном смысле человека не было.

Таким образом, вполне разумными методами освоения материала выступали «юэду» (чтение вслух) и «бэйсун» (чтение наизусть). Дети от 7 до 12–15 лет, т. е. ученики начальной школы, естественно, не знали, из какого сочинения взят заучиваемый ими материал. Иероглиф «ду» (读 – «читать вслух») в контексте традиционного китайского преподавания можно обозначить как «повторять вслух». Дело в том, что форма передачи знания была устной, потому что, как правило, соответствующего раздаточного материала не было и учитель использовал свои заготовки, которые громко читал с листа или по памяти. В связи с этим преподавание также получило название «шэгэн» (舌耕), что в буквальном переводе означает «вспахивать языком», т. е. зарабатывать на жизнь учительством.

Осознавая авторитет учителя как носителя сакрального знания, ученики во всем слушались его. По его требованию они должны были учить материал до тех пор, пока не достигали надлежащего уровня легкости чтения. Такой подход очень точно отражает пословица «Прочтешь книгу десять тысяч раз и увидишь ее суть» (读书万遍，其意自见). Многократное повторение текста, в котором многое остается непонятным и двусмысленным, по-своему мобилизует интеллектуальный ресурс ребенка, по-своему развивает его воображение и логику. Однако о верности его суждения может сказать только учитель, а до тех пор ученик вынужден пребывать в постоянном мыслительном поиске. Именно в этом специфиче-

ском процессе интеллектуального развития, по представлениям китайцев, можно достичь просветления или, другими словами, точного понимания, передаваемого знаком «у» (悟).

Отталкиваясь от вышеизложенного о представлениях об учителе и его статусе, об основных методах освоения материала и предназначении образования вообще, рассмотрим учебные пособия для китайских детей так называемой начальной школы. Однако прежде чем вести рассказ о них, необходимо еще раз отметить, что учебники в своей совокупности не составляли какого-то единого свода (в отличие от программы «Да сюэ» – старшей школы, в которую входили «Сы шу» и «У цзин»). Учебники не возникали одновременно, да и сама начальная школа не имела сколько-нибудь четкой организации. Разновременность и авторский характер этих пособий свидетельствуют о том, что не было создано педагогической системы для детей, что эти пособия – лишь частные проявления воли и ума людей, думавших и заботившихся о вопросах образования и национальной культуры. В связи с этим лучше рассматривать их как отдельные, уникальные для своей эпохи памятники образовательной мысли.

Из этих пособий самым ранним памятником, получившим широкое общественное признание, являлся «Цянь цзы вэнь» (千字文, «Канон в тысячу иероглифов»), который был написан автором Чжоу Синсы (469–521) в период Северных и Южных династий (502–549). С этим учебником связано следующее предание. Однажды правитель Лян У-ди (464–549) приказал своему подданному Инь Теши сделать слепки 1000 неповторяющихся иероглифов со стелы каллиграфа Ван Сичжи (321–379), чтобы составить пособие для обучения иероглифам его детей. Однако из-за отсутствия контекста и смысловой связи между знаками правитель обратился к чиновнику по имени Чжоу Синсы – одному из выдающихся людей того времени – чтобы тот исправил это. За один вечер ученый муж написал связный текст и представил его государю. Поскольку произведение было составлено столь искусно, что даже дети могли с легкостью учить его наизусть, Лян У-ди выразил одобрение. С тех пор этот труд стал одним из классических учебных пособий для детей в Старом Китае.

Уникальность труда «Цянь цзы вэнь», как можно видеть из предания, состоит в том, что ни один иероглиф в тексте не повторяется. Говорят, что в первоначальном виде Чжоу Синсы был вынужден повторить только один иероглиф – 洁. В более позд-

них версиях китайские филологи нашли четыре повторяющихся знака: 洁, 昆, 发, 戚. Однако в любом случае это никоим образом не умаляет достоинство сочинения, с которого фактически начинается важная страница истории педагогической мысли в Китае, осмысление процесса обучения детей.

Обращаясь к содержанию памятника, важно еще раз сделать акцент на том, что иероглифы семантически связаны и представлены в контексте традиционного китайского мировоззрения. Благодаря этому пособие не столько учит ребенка самостоятельно использовать слово и связывать его с другими лексическими единицами, сколько запоминать его в устойчивом выражении и рамочной конструкции.

Содержание «Цянь цзы вэнь» насыщено знанием из разных научных и псевдонаучных областей. Здесь можно найти сведения о том, как произошел мир вообще, почему идет дождь и образуется иней, где находятся залежи золота и нефрита, о том, что вода в море соленая, а в реке пресная, что рыбы плавают в воде, а птицы летают в воздухе. Ребенок также узнает о том, что из всех жемчужин самой дорогой в китайской культуре считается жемчужина «егуан», из фруктов – слива, из овощей – горчица и имбирь; о том, что Цан Цзэ изобрел письменность, а Лэй-цзу – одежду. В сочинении затронуты темы этики и этикета, даны сведения о пяти конфуцианских добродетелях и четырех Великих стихиях, об идеальном нравственном поведении женщины и мужчины, о необходимости наставлением исправлять неправильные поступки, о нормах поведения в соответствии с социальным статусом, об отношениях между старшими и младшими. Это пособие представляет ребенку Китай как необъятную красивую страну со знаменитыми горами и чу́дными долинами, в которой основой экономики выступает сельское хозяйство, поэтому каждый житель Поднебесной должен добросовестно заниматься сеянием и сбором урожая. Основной сельскохозяйственной культурой является просо, и те, кто заботятся о нем, собирают хороший урожай, получают похвалу и дары, а те, кто собирает плохой урожай, подвергаются штрафам[6].

В «Цянь цзы вэнь» также есть наставительные сведения о пище: «Пища должна соответствовать вкусу, чтобы человек был сытым. Если человек может позволить себе поесть, то он должен разнообразить свой рацион всем возможным, если нет, то довольствоваться постной пищей». Об отдыхе говорилось так: «Днем нужно работать с небольшим перерывом, а ночью – спать». Чтобы

традиция жертвоприношения предкам не ослабевала, нужно передавать ее от поколения к поколению. Если воспитать уважение к ритуалу, то будет искреннее настроение исполнять его. Завершает книгу тезис о «янь» (焉), «цзай» (哉), «ху» (乎), «е» (也) – служебных частицах древнекитайского языка[7].

Несмотря на разнообразие тем, затрагиваемых в пособии «Цянь цзы вэнь», ни одна из них не рассматривается подробно. Текст о каждой теме являет собой сжатую, данную в тезисном виде единицу информации. С точки зрения педагогики этот прием вполне оправдывает себя, ибо абсолютные принципы социальной организации китайского общества требовали соответствующей простой лозунговой формы. Стоит обратить внимание и на то, что китайский язык, обусловленный иероглифами, также определял такую манеру изложения материала. Тема представлялась в двух или четырех предложениях, что очень удобно для заучивания наизусть. Например: «Небо темное, а Земля желтая. Космос образовался в Хаосе. Появились солнце, которое садится на западе, луна и мириады звезд» (天地玄黄, 宇宙洪荒。日月盈昃, 辰宿列张。). Такой способ изложения материала китайцы называли «сы янь юнь вэнь» – 四言韵文, рифмующаяся четырехчленная структура.

«Цянь цзы вэнь» был своего рода прорывом в богатой древнекитайской литературной истории. Хотя сочинения наставительного учебного характера имели место и до эпохи Северных и Южных династий, тем не менее материал в этом произведении при всем богатстве тематического содержания впервые был изложен очень просто и лаконично и представлен для детей в виде единого смыслового целого. Впоследствии это качество было учтено при составлении другого классического сочинения – «Сань цзы цзин». Однако написание сложного по содержанию и легкого по стилю текста из отдельных, неповторяющихся иероглифов осталось единственным непревзойденным достоинством этого труда. Более того, текст по форме напоминает длинное стихотворение, что придает ему еще больше литературной ценности.

Многие китайцы до сих пор используют «Цянь цзы вэнь» в качестве неформального учебного пособия по традиционной культуре Китая для своих детей, а учитывая тот факт, что текст написан каллиграфическим почерком, произведение рассматривается как образец каллиграфического искусства. Дети могут не только заучить пассажи из него, но и соответствующим почерком изобразить его на материале для письма.

Спустя сто лет чиновник Ли Хань (VII в.) составил дидактичное пособие «Мэнцю» (蒙求), также ставшее широко известным в Китае. Оно представляет собой книгу для детей, изучающих иероглифы. Текст «Мэнцю» состоит из 2484 иероглифических знаков, что в два с лишним раза превышает объем «Цянь цзы вэнь». Содержание учебника значительно отличается от ранее рассмотренного произведения. Здесь автор сделал упор на исторические предания, рассказывающие о легендарных и исторических героях прошлого, чье поведение могло служить образцом для подражания, а также о тех людях, чьи поступки принято считать аморальными и безответственными. Задавшись целью показать контраст между нравственным и безнравственным, добрым и злым, достойным и недостойным, Ли Хань, как Чжоу Синсы, использовал четырехчленную структуру и рифму. Однако в отличие от «Цянь цзы вэнь» он представил тему через противопоставление двух пар четырехчленных идиом. Получилось своего рода риторическое противопоставление. С одной стороны, представлены истории с положительными героями, с другой – с отрицательными. Таким образом, подразумевалось, что в процессе освоения этого пособия ребенок должен был сформировать в себе соответствующее представление о том, что хорошо, а что плохо, к чему необходимо стремиться, а чего следует избегать и не допускать. Призванный воодушевлять и стимулировать к обучению в традиционном духе, текст «Мэнцю» пользовался большой популярностью в обществе. Исторические предания, рассказывающие о деяниях знаменитых людей, их слова и поступки, достойные подражания, малоизвестные легенды и мифы, не получившие отражения в официальных хрониках и исторических документах, – все это составило содержание работы Ли Ханя. Познакомившись с этим учебником, понимаешь, почему в разговоре китайцы упоминают так много персонажей, почему их речь нередко бывает нагружена, а то и перегружена идиомами.

Чтобы показать многообразность содержания, обратимся к нескольким историям этого учебника.

Предание о Сунь Цзине, который заставлял себя заучивать книги и днем, и ночью (孙敬闭户). Сунь Цзин жил в период династии Восточная Хань (25–220) и был известным политиком. С детства он стремился к знанию и не обременял себя мыслями о еде. Однажды он придумал способ, как учиться, не прерываясь на сон. Найдя веревку, он закрепил ее к потолочной балке, а второй

конец натянул и привязал к своим волосам (по древнему обычаю он, как все китайские мужчины, имел длинные волосы). Поэтому каждый раз, когда от усталости и сонливости его голова опускалась, он ощущал боль от натяжения волос, тут же просыпался и продолжал читать.

Другое идиоматическое выражение содержит в себе рассказ об одном мальчике по имени Куан Хэн (匡衡凿壁). Он очень любил учиться. Однажды Куан Хэн решил пойти в поденщики к одному богатому земляку, в доме которого было много книг. Он сказал работодателю, что отказывается от вознаграждения за работу. Тот удивился и спросил его, почему он поступает так. Куан Хэн ответил, что надеется на возможность воспользоваться его библиотекой. Хозяин был глубоко тронут этим, и разрешил ему читать его книги. Однако времени на чтение не хватало. Ведь в течение всего дня Куан Хэн работал в поле, а ночью в доме, где он спал, не было света. И вот однажды он, жаждущий знания, решил вырезать в стене отверстие, чтобы свет, исходивший от соседнего дома, осветил хоть кусочек его пространства. Довольный решением проблемы, Куан Хэн приступил к активному учению и впоследствии стал известным ученым.

На эту тему есть и другая история (孙康映雪). В эпоху династии Цзинь (265–420) жил-был человек по имени Сунь Кан. С детства он очень любил учиться, но бедность его семьи не позволяла ему предаваться этому занятию. Ребенок был вынужден с утра до ночи помогать отцу и трудиться в поле. Как-то раз он спросил отца, почему у других людей в домах есть свет, а в их доме – нет. Отец сказал, что масляная лампа стоит очень дорого, и если они купят ее, то семья останется голодной. Сунь Кан понял озабоченность отца и более не поднимал этот вопрос. Он брал у кого-нибудь книги и, чтобы не снискать себе репутацию непорядочного человека, всегда вовремя отдавал их. Радуясь любой книге, он читал даже ночью при свете луны, несмотря на то что глаза быстро уставали от недостатка света. Когда он ложился спать, то еще какое-то время про себя проговаривал наизусть освоенные книги, и только потом засыпал. Так, день за днем шло время, и вот наступила зима. Однажды ночью Сунь Кан никак не мог заснуть и наконец вышел во двор. Он удивленно посмотрел вокруг – все белым-бело. Его глаза закрывались от ослепительного снега, сердце наполнилось радостью, и вдруг его осенило: а что если снег отражает свет, можно ли тогда читать книги? Он тут же вернулся в комнату, взял книгу

и выбежал на снег. Раскрыв книгу, он обнаружил, что каждый иероглиф текста виден отчетливо и даже лучше, чем при свете масляной лампы. Теперь уж действительно ему было не до сна. Сунь Кан надел теплую одежду и, устроившись на снегу, стал читать книгу. И так каждый раз, когда выпадал снег, он всю ночь посвящал чтению книг. Сунь Кан терпеливо сносил холод, благодаря чему выучил много книг, а после стал известным чиновником.

Таких и других историй в этом сравнительно небольшом произведении можно насчитать более 200. Они, скрытые внутри идиоматических выражений, были призваны не только информационно обогатить внутренний мир ребенка, но и воспитать в нем базовые ценности, сформировать основы личности жителя Поднебесной, подготовить ребенка к старшей школе, программа которой предполагала изучение конфуцианских канонических книг, требовавших особой усидчивости, терпения и энтузиазма. Вместе с тем истории учебника рисовали ребенку идеального человека – ученого мужа, чиновника, управленца. Поэтому если у ученика возникало ощущение причастности к миру чиновников, желание стать одним из них, то большей радости для родителей и учителя быть не могло. Это была основная задача, стоявшая перед китайским обществом. Пропаганда тернистого пути обучения знаниям на примерах известных китайских мужей воодушевляла представителей подраставшего поколения оптимистично двигаться вперед к поставленной цели. Как показывают приведенные истории, из любой проблемной ситуации можно найти выход, было бы желание, точнее мотивированное желание. Ведь просто хотеть сделать что-то вообще, по мнению китайца, недостаточно, должны быть причины, а иначе это расценивается не более чем страсть. Поэтому вдумчивость и такт должны присутствовать при осуществлении любой деятельности. Недостаточно быть оптимистично настроенным человеком и говорить всем, что все хорошо. Такого человека сочтут не разбирающимся в делах и людях и в пример поставят историю о Сы Ма (司马称好)[8].

Сочинение «Мэнцю» использовали вплоть до начала династии Цин (1644–1911). После его применение постепенно сократилось. Тысячу лет это сочинение было одним из основных учебных пособий и, безусловно, оказало огромное влияние на образование многих поколений детей в духе конфуцианской морали.

Еще одним интересным и важным учебником, использовавшимся в образовательном процессе, считался «Бай цзя син»

(«Сто клановых фамилий», 百家姓). Создание этого произведения относится к началу династии Северная Сун (960–1127). «Бай цзя син» представляет собой сборник, составленный из списка китайских фамилий. В первоначальном варианте их было 411, а впоследствии, по мере пополнения, их число выросло до 504. Количество односложных фамилий составляет 444, а многосложных – 60. Иероглифы в тексте расположены по принципу юнь вэнь, т. е. каждый последний знак в восьмизначной строке по звучанию рифмуется со знаком в нижеследующей строке, например:

Чжао, Цянь, Сунь, Ли, Чжоу, У, Чжэн, Ван,
Фэн, Чэнь, Чувэй, Цзян, Шэнь, Хань, Ян,
Чжу, Цинь, Ю, Сюй, Хэ, Люй, Ши, Чжан,
Кун, Цао, Янь, Хуа, Цзинь, Вэй, Тао, Цзян...

Благодаря этому чтение «Бай цзя сина» не вызывает особых трудностей и легко заучивается детьми.

Кроме списка фамилий, в тексте не существует другого содержания, и тем не менее этот учебник считается важным для изучения. Дело в том, что знание о фамилиях, или клановом разнообразии, формирует в детях представление об этнонациональном родстве, единстве социальной общности Поднебесной. Такое представление выступает своего рода этнокультурным механизмом защиты китайских подданных. В связи с этим даже сегодня пособие не утратило актуальности. То, что в Китае называют «синши вэньхуа» («культура фамилий», 姓氏文化), является важной частью китайской культуры вообще, и если бы не это явление, история данной цивилизации могла бы закончиться – подобно многим исчезнувшим цивилизациям Востока и Запада. Благодаря «Бай цзя син» китайцы сформировали сознание своего этнического истока. Где бы они ни находились вне своей родины, они все равно стремятся к ней. Создавая вокруг себя, пусть миниатюрный, мир родины – а это, прежде всего, соотечественники, граждане «ста фамилий», – они чувствуют себя спокойнее и увереннее. Поэтому для китайца нет ничего важнее, чем чувство принадлежности к своему народу и его культуре, воплотившееся в выражении «сюнь гэнь иши» («сознание своего истока», 寻根意识).

Одним из важнейших учебников для начальной школы был «Сань цзы цзин» (三字经). Его авторство приписывают сунско-

му чиновнику Ван Инлиню (1223–1296). Ученый муж вложил в это произведение знания из области китайской истории, географии, астрономии, традиций, этики, этикета, а также народные предания.

Текст «Сань цзы цзин» состоит из 1722 иероглифических знаков. Основной, единственной и отличительной синтаксической единицей является трехчленное предложение, отсюда и название «Трехсловные надписи». Энциклопедический характер «Сань цзы цзин» унаследовал от своего далекого предшественника – «Цянь цзы вэнь». Автор также не отошел и от рифмованного стиля изложения, присущего подобным дидактическим сочинениям для детей начальной школы.

Содержание учебника можно разделить на шесть тематических блоков. В первом рассказывается о важности обучения детей. Если своевременно начать его, подобрать правильные методы, то можно воспитать в ребенке гения. Во втором идет речь об этикете, необходимости понимания ритуала, уважения родителей и старших. Достойными примерами для подражания выступают Сян из рода Хуан, в девять лет постигший суть сыновней почтительности и согревавший своим теплом постель отца, и Жун из рода Кун, который в четырехлетнем возрасте понимал необходимость уважения старшинства своего брата. Третий блок насыщен сведениями о счете, трех Началах (Небо, Земля, Человек), трех светилах (солнце, луна, звезды), трех нормах поведения (между начальником и подчиненным, отцом и сыном, мужем и женой), четырех временах года, четырех сторонах света, пяти стихиях, пяти добродетелях (человеколюбие, справедливость, ритуал, мудрость, верность), пяти вкусовых ощущениях (кислый, горький, сладкий, острый, соленый), пяти цветах (зеленый, красный, желтый, черный, белый), шести злаках (рис, чумиза, бобы, пшеница, просо, гаолян), шести домашних животных (лошадь, бык, баран, курица, собака, свинья), семи эмоциональных состояниях (радость, гнев, печаль, страх, любовь, ненависть, страсть), девяти поколениях (от прапрадеда до праправнука), символизировавших родство и преемственность поколений. Следующий блок рассказывает о четырех классических конфуцианских трактатах («Да сюэ», «Чжун юн»,«Лунь юй»,«Мэн цзы»), шести канонах («Ши цзин», «Шан шу», «И ли», «Юэ цзин», «Чжоу и», «Чунь цю»), трех текстах о переменах («Чжоу и», «Лян шань», «Гуй цзан и»), трех комментариях («Цзо чжуань», «Гун ян чжуань», «Гу лян чжуань»). Пятый

блок содержит информацию по истории начиная от трех великих императоров (Фу Си, Шэнь Нун, Хуан-ди), и последний блок возвращает нас к тезису о важности учения[9].

По сути, вышеназванные тематические блоки представляют собой некую образовательную программу. Ребенок, изучая ее, понимал последовательность изучения необходимых материалов для того, чтобы впоследствии стать кандидатом в чиновничий мир. В древности китайцы говорили о ней: «Узнать обо всех делах Поднебесной можно, освоив "Сань цзы цзин"». Поэтому постижение этой книги было своего рода пропуском в старшую школу. Азы знания лежали в плоскости традиционного представления о мире, законсервированного конфуцианством. Однако именно это позволяло поддерживать этнокультурную уникальность китайского народа столетиями.

Впитав в себя элементы и синтаксические схемы построения из более ранних аналогичных трудов, «Сань цзы цзин» стал популярным образцом учебного пособия для начальной школы. Его не только включали в обязательную программу школьного обучения, но по его примеру составляли и писали учебники по другим предметам: «Трехсловные надписи по географии», «Трехсловные надписи по медицине» (1801), «Трехсловные надписи о рабочих и крестьянах» (1930). В настоящее время вышли в свет учебные пособия для дошкольников, такие как: «Новые трехсловные надписи» (2008), «Трехсловные надписи о буддизме» (2008), «Трехсловные надписи о даосизме» (2010) и др.

Чем ближе к нашему времени, тем насыщеннее становилось содержание пособий для детей. И вот перед нами еще один известный дидактический труд – «Ю сюэ цюн линь» (幼学琼林). Его автором был чиновник Чэн Юньшэн, живший в конце династии Мин (1368–1644). В первоначальном варианте учебник имел название «Ю сюэ сюй чжи» («Руководство по детскому обучению») или «Чэнъюй као» («Изучение идиом»). Материал был изложен в прозе, но, для того чтобы дети легко усваивали его, автор следовал традиционному принципу риторического противопоставления.

«Ю сюэ цюн линь» обладает богатством содержания и энциклопедичностью, что, в общем, характерно и для учебников, рассмотренных выше. Однако существует одно отличие: если раньше для выражения идеи, концепции было достаточным указать только идиому, то здесь к ней прилагается соответствующая история.

Это значительно облегчает восприятие темы и запоминание названий персонажей, других имен собственных, а также афоризмов и сентенций.

Учебник «Ю сюэ цюн линь» до сих пор пользуется большой популярностью, и хотя в настоящее время он не входит в обязательную программу начальной школы, тем не менее многое из его содержания используется в учебном процессе. Китайцы говорят, что умение вести разговор приходит с освоением «Ю сюэ цюн линь», поэтому в Китае немало китайцев стараются выучить его наизусть, а знающие его могут с гордостью говорить об этом.

Содержание «Ю сюэ цюн линь» включает четыре части. Трудно сказать, какие критерии легли в основу их разделения. Так, в первой части идет речь о традиционной модели происхождении мира, географических названиях и священных горах в Поднебесной, представлении о времени и климатических сезонах, о гражданских и военных чиновниках. Вторая часть посвящена терминам родства и отношениям между старшим и младшим братьями, мужем и женой, дядей и племянником, учителем и учеником, хозяином и гостем, о возрасте и обычаях, связанных с ним. В третьей части рассказывается о поступках человека, пище и напитках, о дворце, утвари и драгоценных вещах. Наконец, последняя часть повествует о бедных и богатых, о болезни и смерти, образовании и ученых степенях, производстве, технике, искусстве, о духах и колдовстве, о животных и растениях[10].

Таким образом, тематический размах учебника также имел целью заложить основы традиционного китайского мировосприятия, тем самым обеспечивая нормальное развитие духовной культуры ребенка. Даже в наше время в процессе домашнего обучения поощряется изучение этого пособия, нередко приводится в пример Великий кормчий – Мао Цзэдун, наизусть знавший текст «Ю сюэ цюн линь».

* * *

Учителя как носители прежде всего конфуцианского учения несли груз ответственности за поддержание идеологического и нравственного состояния общества. Их востребованость, благодаря причастности к чиновничьему миру, создавала для них льготные условия существования подобно буддийским монахам. Ограничиваясь целью защищать конфуцианскую идеологию, чиновники делали упор на правильное воспитание и образование,

для чего писали соответствующие сочинения, выступавшие в качестве учебных пособий. Рассмотренные в этой статье учебники ярко демонстрируют те ценностные направления, которые ориентировали ребенка на нормальный путь развития, формировали в его воображении должную картину мира и систему ценностей. Эти ориентиры задавались не просто учителем, а конфуцианцем, и неважно, был ли у него опыт государственной службы или нет. «Цянь цзы вэнь», «Мэнцю», «Бай цзя син», «Сань цзы цзин», «Ю сюэ цюн линь» – все эти и другие подобные сочинения написаны и составлены известными чиновниками. Каждый из них умело, по признанию китайского общества, передал богатое культурное содержание в сравнительно небольшом тексте, причем в максимально простой форме. Учитывая то, насколько сложными считаются многочисленные традиционные китайские концепции о происхождении и функционировании мира, эти пособия, передающие их основную суть, представляются уникальными. Более того, традиция передавать идею иероглифом, требующим запоминания, влияла на формирование образного мышления, без которого невозможно этническое самосознание китайцев.

Рассмотренные в статье учебники, за исключением специализированного сочинения «Бай цзя син», характеризуются энциклопедичностью, в них можно видеть комплекс знаний, необходимый не только для дальнейшей образовательной подготовки (освоение конфуцианских сборников), но и для формирования и развития чувства патриотизма, ощущения этнокультурной защищенности. Словом, всего того, что создает базовую личность, которая адекватно осуществляла бы свою жизнедеятельность в данном социально-культурном мире.

Указанные учебные пособия не были связаны между собой образовательной программой и являлись отдельными дидактическими материалами, предлагавшимися ученикам. Впоследствии три из этих учебников – «Цянь цзы вэнь», «Бай цзя син», «Сань цзы цзин» – стали объединять в сборник под собирательным именем «Сань, бай, цянь» («Три, сто, тысяча»), однако вряд ли можно говорить о нем как о едином учебном плане из-за отсутствия обязательного характера.

Традиционные китайские учебники для начальной школы находились под присмотром чиновника-конфуцианца, и считалось, что своевременное освоение их содержания помогало раскрыть в ребенке его таланты. По представлениям китайцев, гениями не

рождаются, ими становятся, а для этого нужен правильный, конфуцианский, подход. Именно поэтому содержание учебников для начальной школы полностью отражало содержание основных канонов, без изучения которых было невозможно попасть на государственную службу. Чем раньше ребенок приобщался к учению, тем скорее прививалось необходимое знание, и это овладение было эквивалентно таланту. Впоследствии талант, максимально успешно реализованный на государственном экзамене «кэ цзюй», превращал человека в «чжуанъюань» («самый лучший»), перед которым открывались двери в чиновничий мир[11].

---

[1] Подробнее об этом см. ст.: *Закурдаев А.А.* Школа и школьник в китайской концепции образования: традиции и современность // Этнографическое обозрение. 2012. № 5. С. 104–118.

[2] Толковый словарь китайского языка «Шо вэнь цзэ цзы». Шанхай, 1996 [Xui Shen Shuo wen jie zi. Shanghai: Shanghai guji chubanshe, 1996]. Словарь «Шо вэнь цзэ цзы» считается первым полным толковым иероглифическим словарем в истории китайской филологии (Шо вэнь цзэ цзы 1996). Он составлен китайским ученым Сюй Шэнем в I в. н. э.

[3] История народного образования в Китае. Пекин, 2003. С. 74–75 [Jin Zhongming, Li Ruochi Zhongguo minban jiaoyu shi. Beijing: Zhongguo shehui kexue chubanshe, 2003].

[4] «Сы шу» – свод канонических конфуцианских текстов: «Лунь юй», «Мэнцзы», «Чжун юн» и «Да сюэ».

[5] «У цзин» – свод канонических конфуцианских книг: «И цзин», «Ши цзин», «Шу цзин», «Ли цзи» и «Чунь цю».

[6] Канон в тысячу иероглифов; Сто клановых фамилий; Трехсловные надписи. Пекин, 2004 [Qian zi wen, San zi jing, Bai jia xing. Beijing: Yanshan chubanshe, 2004].

[7] Там же.

[8] Во времена династии Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.) жил-был человек по имени Сы Ма. Он никогда не говорил о недостатках людей, а разговор всегда вел в хорошем тоне. Однажды к нему пришел односельчанин и завел беседу, во время которой Сы Ма, как прежде, положительно отвечал на все вопросы, и даже когда ему рассказали о смерти сына одного из сельчан, он все равно отреагировал положительно. Жена, услышав такой ответ мужа, тут же начала укорять его в недостатке добродетели, на что Сы Ма похвалил ее за хорошие слова.

[9] Канон в тысячу иероглифов; Сто клановых фамилий; Трехсловные надписи. Пекин, 2004 [Qian zi wen, San zi jing, Bai jia xing. Beijing: Yanshan chubanshe, 2004].

[10] Чэн Юньшэн Ю сюэ цюн линь. Шанхай, 2011 [You xue qiong lin. Shanghai: Shanghai daxue chubanshe, 2011].

[11] Подробнее о явлении «чжуанъюань» в современном Китае см.: *Закурдаев А.А.* Указ. соч.

М.А. Корзо

О конфессиональном «облике» польских букварей XVI–XVII вв.

До нашего времени сохранилось не более десятка польских и польско-латинских печатных букварей XVI в. Бóльшая часть из них дошла до нас в сильно поврежденном виде: многие были выклеены уже в XX столетии из книжных переплетов XVII–XVIII вв.[1] В XVII в. объем книжной продукции этого жанра значительно возрастает по сравнению с предшествующей эпохой и все же ничтожно мал по сравнению с XVIII в.

На титульном листе изданий XVI в. слово «букварь», или «азбука», еще не встречается: элементарные книги для обучения навыкам чтения[2] называются «наукой читать», а зачастую выходят брошюрой малого формата (8° или 12°) вообще без титульного листа. Впервые букварем (*elementarz* как полонизированная форма латинского *elementa*) именуется вроцлавское издание середины XVII в.[3]

Специфической чертой как букварей, так и вообще элементарных учебников той эпохи было соединение довольно скромной грамматической части, в состав которой входили алфавит и несколько вариантов написания букв, разное сочетание слогов, цифры, иногда простые грамматические правила, с довольно пространным набором текстов религиозного содержания. В эту подборку входили Апостольский Символ веры, ветхозаветные предписания Декалога, основные молитвы, различной полноты выборка сентенций из Св. Писания (преимущественно из книг Ветхого Завета, где речь шла о наставлении и воспитании детей), иногда – несколько псалмов или фрагментов из них. Данные тексты выполняли в составе букварей двоякую функцию: непосредственного религиозного наставления и базы для освоения навыков чтения. Есть все основания считать, что вторая функция была скорее всего первичной, поскольку эти тексты приводились в учебниках

© Корзо М.А., 2013

со слогоразделом (а иногда и с ударением); и в этом смысле их нельзя рассматривать изолированно, поскольку они образовывали с частью грамматической единое целое. На протяжении всего XVII столетия читать учили исключительно на основе текстов религиозного содержания; первые светские фрагменты появляются в элементарной литературе Речи Посполитой лишь во второй половине XVIII в.[4]

Подобное соединение грамматического материала с подборками молитв, Символом веры, библейскими фрагментами было характерно и для учебной литературы более ранней эпохи; встречается оно и в серьезных, академических трактатах по грамматике. В своем обширном сочинении по польской орфографии (составленном, правда, на латыни) краковский каноник, профессор и ректор Краковской академии Якуб Паркошовиц (ум. ок. 1455) поместил, в частности, рифмованный алфавит, построенный как объяснение основ фонетики с одновременным изложением отдельных положений христианского вероучения[5]. Такое сочетание можно встретить и в более ранней чешской традиции, оказавшей столь сильное влияние на традицию польскую. Примером может послужить недатированный алфавит (*Abecedár*) начала XVI в., который по содержанию несколько шире, чем простая азбука. Это издание интересно еще и тем, что оно предназначалось не только для занятий в школе, но и для домашнего наставления: уже в самом названии этой брошюры[6] говорится о том, что на главу семейства возложена обязанность обучать детей и прислугу основам грамоты[7].

Практика издавать даже весьма специализированные грамматические пособия совместно с катехетическими поучениями разной степени полноты сохраняется и в интересующую нас эпоху. И это было характерно для всех конфессиональных традиций. Хорошим примером для протестантского ареала может послужить латинская грамматика Филиппа Меланхтона (1497–1560), к которой зачастую прикладывалось одно из его ранних катехетических сочинений[8]. Для католических учебных заведений (и в первую очередь – для коллегий Общества Иисуса) показательным является выдержавшая десятки переизданий по всему миру латинская грамматика португальского иезуита Иммануила Альвареса (1526–1583)[9], к которой вплоть до конца XVIII в. прилагался текст катехизиса нидерландского иезуита Петра Канизия (1521–1597)[10].

Известны и обратные ситуации, когда в составе богословских по своему характеру сочинений появляется, пусть и в довольно ограниченном объеме, грамматический материал. В качестве примера для более ранней эпохи можно сослаться на сочинение чешского реформатора Яна Гуса (1370–1415) «Jádro učení křest'anského», к которому часто добавляли алфавит и слоги[11]. В Речи Посполитой отдельные адресованные детям катехизисы предваряли изложение основ веры небольшой букварной частью, выполняя, таким образом, и роль элементарного учебника[12]. Так поступил проповедник и известный книгоиздатель Ян Секлюциан (1510(15)–1578) в своем катехизисе 1547 г.[13] Подобные букварные вставки в вероучительных текстах более поздней эпохи были уже редкостью.

Соединение грамматического и религиозного материала характерно в интересующую нас эпоху для всех без исключения ранних печатных букварей, независимо от того, были ли они изданы латиницей, глаголицей или кириллицей; и в этом отношении между ними нет никакой разницы. Как заметил А.А. Круминг, «несмотря на различную этническую и, *что особенно важно*, конфессиональную принадлежность, структура... учебников была примерно одна и та же. Сначала ученик усваивал буквы, а затем учился читать связные тексты» (курсив мой. – *М. К.*)[14]. Отсюда и деление всех букварей на две части: грамматический материал и тексты религиозного характера для закрепления навыков чтения. При многократном прочтении тексты эти заучивались наизусть, а таким образом осваиваись азы также и христианской грамотности.

При всей схожести внутренней структуры можно усмотреть и различия элементарных учебников, сложившихся в разных конфессиональных традициях. И эта несхожесть становится очевидной, когда мы содержательно анализируем подборку помещенных в букварях религиозных текстов. Именно эти отличия позволяют нам делать выводы (иногда довольно осторожно!) о конфессиональном «облике» того или иного элементарного учебника.

Одним из формальных критериев причисления отдельных изданий к конкретной конфессиональной традиции могла бы быть также и типография, в которой тот или иной учебник издавался. Но применительно к XVI–XVII вв. критерий этот не выдерживает критики. Значительная часть букварей была издана в Речи Посполитой в XVI в. в протестантских типографиях. Но это само по себе еще ни о чем не говорит и конфессиональным маркером

текста не является, поскольку ни напряженные отношения, ни яростная полемика не мешали представителям двух враждующих лагерей публиковаться в типографиях своих конфессиональных оппонентов.

Каков же был состав религиозных текстов в букварях и какие он претерпевал изменения на протяжении XVI–XVII вв.?

Считается, что тип букваря, доминировавший в школьной практике вплоть до реформы Комиссии народного просвещения конца XVIII в., базировался на трактате по орфографии церковного деятеля и правоведа Станислава Заборовского (ум. 1530), изданном краковским типографом Флорианом Унглером в 1514/1515 г.[15] Заборовский утверждал, что до этого уже существовали какие-то печатные буквари на польском языке[16], но ни одно из этих изданий не сохранилось. Представляется более вероятным, что образцом ему послужили латинские или польские рукописные азбуки. В качестве катехетических текстов Заборовский помещает молитвы «Отче наш» и «Радуйся, Мария» (в ее краткой версии), Апостольский Символ веры и далее в рифмованной форме: десять заповедей, евангельскую заповедь любви к Богу и ближнему, так называемое естественное право (размышления по поводу «библейского золотого правила»: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними», Мф. 7:12) и перечень смертных грехов (Л. 5–5об.)[17]. Набор этих текстов совершенно идентичен так называемым катехетическим молитвам, которые произносились священником вместе с верующими после проповеди и усваивались первоначально на слух, а не с печатного листа[18]. При этом речь не шла о каком-либо толковании истин вероучения: усвоению подлежали только сами формулировки Символа веры, Декалога и молитв. Таким образом, модель средневековой устной приходской катехезы, главные единицы которой оформляются в основных своих чертах после IV Латеранского собора 1215 г.[19], становится образцом для букварных подборок религиозных текстов. А потому состав этих подборок совершенно идентичен во всех элементарных учебниках, выросших из католической традиции, и лишен какого-либо авторского почерка.

Помимо предшествующей «родной» рукописной традиции, для ранних польских изданий принципиальное значение имели еще и чешские образцы.

Первый сохранившийся печатный чешский букварь датируется 1547 г.: «Slabikár Cžesky / a ginych náboženstwij počátkowe:

Рис. 1. Школьная сценка (Das Babstsche Gesangbuch von 1545. Faksimiledruck mit einem Geleitword herausgegeben von Konrad Ameln. Kassel, Basel, etc.: Bärenreiter-Verlag, 1966)

kterýmžto wěcem Dijtky Křestianské hned zmladosti učeni býti magij». Составитель приводит катехетические поучения в несколько расширенном виде, дополняя их за счет гимна Богородице, песни (или пророчества) Симеона (Лк. 2:29–32), «суммы закона» (заповедь любви и позитивная формулировка «золотого правила») и «исполнения справедливости» (*Doplnění spravedlnosti*) – фрагмента из Нагорной проповеди Христа (Мф. 5:1–7:29). Принципиально важной чертой подборки религиозных текстов в данном издании является упоминание о таинствах крещения и причастия («Вечери») (что однозначно маркирует этот букварь как принадлежащий к протестантской традиции) и о «власти ключей» (Мф. 16:17) или об отпущении грехов[20]. Эти разделы, а также

молитвенные благословение стола и благодарение по трапезе не входили в состав средневековой католической катехезы.

Аналогичный чешскому изданию состав текстов приводится и в польском букваре Петра Секстилиса «Nauka ku czitaniu Dziatkam małym pysma polskiego», опубликованном в Познани в 1556 г.[21] Учебник насыщен богемизмами, что дает исследователям основание предполагать, что он представлял собой переложение какого-то чешского образца и предназначался для образовательных нужд осевших в Польше представителей Общины «чешских братьев»[22]. Все поучения приводятся в легко запоминающейся рифмованной форме. Отдельные нюансы этих текстов отражают особенности польского (и чешского) средневекового благочестия. Так, например, во второй части молитвы «Радуйся, Мария» приводится не имеющее аналогов в библейском тексте обращение к матери Богородицы – Анне. Подобные дополнения встречаются и в более поздних польских молитвенниках[23].

Описанная выше композиция сохраняется (пусть и с разными вариациями) в определенной части букварей на протяжении второй половины XVI – всего XVII в.[24] Воспроизведение в учебной литературе восходящей к Средневековью модели устной приходской катехезы может служить одним из аргументов в пользу того, что эти буквари создаются в рамках католической традиции.

Наряду с этим уже в середине – второй половине XVI в. происходит постепенное расширение и видоизменение этого религиозного материала. Какие новые тексты появляются в учебниках?

Опубликованная в 1599 г. во Львове «Nauka ku czytaniu Pisma Polskiego z figurami» включает расширенную подборку молитв и отдельные псалмы (о чем говорит уже сам подтитул издания: «Przyłożone są nabożne Modlitwy y Psalmy»), а именно: покаянные псалмы 50 и 129; «Молитву к Господу Богу за всех людей», составленную из заключительных строк латинского гимна «Te Deum laudamus»; отрывок из Ин. 3:16, две молитвы Святому Духу, молитву Товита (напоминает начало так называемой молитвы Товита о смерти из одноименной ветхозаветной книги – Тов. 3:3), благословение трапезы и благодарение после приема пищи. Последние три компонента были исключительным *novum* данного издания[25].

Как мы видим на этом примере, расширение катехетического материала в польских букварях идет по линии дополнения молит-

венной части и увеличения цитирования Св. Писания – в первую очередь псалмов и Нового Завета.

Аналогичные тенденции подметил и А.А. Круминг, описывая глаголические издания XVI в. Три букваря были опубликованы в католических типографиях и предназначались, предположительно, для католических общин[26]. При этом основной костяк в этих изданиях составляет довольно обширная подборка псалмов (42, 50, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 129), дополненная фрагментом из Ин. (1:1–14)[27]. Обращает на себя внимание отсутствие заповедей Декалога, бывших обязательным элементом катехезы в католической церкви.

Еще одним примером изданного в Речи Посполитой букваря, религиозная часть которого выстраивается почти исключительно на библейских фрагментах, является сохранившийся только фрагментарно польско-латинский учебник, вышедний около 1550 г. в Кракове, предположительно в типографии Лазаря Андрысовича. На двух уцелевших страницах помещены двусложные слова, заключительная фраза «золотого правила», рифмованная «сумма закона» (на основе Лк. 6:31); далее следуют цитаты из Нового Завета по рубрикам, которые легко идентифицируются со следующими фрагментами: *Perfectio Legis* (Рим 10:4), *Voluntas Patris* (Ин. 6:40), *Vita Aeterna* (Ин 17:3), *Dilectio Dei erga nos* (Ин. 3:16), *Christi benignitas* (Мф. 11:28).

Можно задаться вопросом, на какие модели могли в данном случае опираться составители польских букварей? Схожие образцы встречаются в ранней реформационной традиции. Сохранившийся фрагмент краковского учебника ок. 1550 г. полностью воспроизводит небольшое учебное пособие, составленное в 1526–1527 гг. приверженцем идей протестантизма Лукасом Отто для тогда еще формально католической школы в Лейпциге. В состав этого пособия вошел раздел «Spruchsammlung» – тематически организованная подборка цитат из Нового Завета, которая не сопровождалась каким-либо толкованием[28].

Лукас, в свою очередь, опирался на работы Филиппа Меланхтона: на датированное 1523 г. небольшое грамматическое пособие для детей «Enchiridion elementorum puerilium»[29] и (что гораздо более вероятно) на составленную до 1527 г. подборку «Etliche spruch darynn das gantz Christlich leben gefasset ist»[30].

В эту линию вписывается необычайно объемный по тем временам (43 листа) польско-латинский букварь 1575 г. известного кра-

ковского издателя и кальвиниста Мачея Вижбенты (1523–1605)[31]. Катехетическую часть своего учебника Вижбента поделил на четыре раздела: обязанности христианина перед Богом (*Quidam pensi Deo debeant homo Christianus*) и перед ближним (*Quid proximo suo solvere debeat*); о том, как надлежит совершенствовать душу (*Quomodo animus excolendus*) и заботиться о теле (*Quomodo corpus curandum sit*). Подборка библейских цитат в букваре значительно больше, чем в пособиях Меланхтона и Отто.

Интересным *novum* учебника Вижбенты было помещение краткого наставления о поведении ребенка в храме и сокращенного порядка богослужения. Любопытно также, что в учебнике приводятся два исповедания веры: Апостольский Символ веры с указанием на то, кто из апостолов сложил ту или иную статью исповедания, – такой порядок изложения встречается в целом ряде средневековых польских рукописей, но нетипичен как для последущей польской букварной традиции, так и для кальвинистских катехизисов в целом; и Никео-Константинопольское исповедание, которое воспроизводилось впоследствии только в тех протестантских и католических букварях, где был раздел о порядке богослужения. В католических учебниках мы встречаем этот раздел впервые в польско-латинском краковском издании 1713 г.[32]

Таким образом, букварь Вижбенты 1575 г. трудно однозначно охарактеризовать как элементарное учебное пособие; в данном случае – несмотря на декларации издателя, что он опубликовал именно букварь, – мы имеем дело с сочинением смешанного жанра.

Помимо расширения библейского цитирования, изначальный состав религиозного материала в букварях XVI в. дополняется за счет элементов, которые не были составной частью устной катехезы в средневековой католической практике. Речь идет, например, о церковных таинствах. И в этом случае можно со всей уверенностью утверждать, что моделью для подражания послужили лютеранские катехизисы, создававшиеся как для приходской практики, так и для школы. В своих работах рубежа 1520–1530-х годов Мартин Лютер (1483–1546) сводил, по сути, объем религиозной грамотности детей и простолюдинов к трем составляющим: Декалогу, Символу веры и молитве «Отче наш». Первым о необходимости расширить катехетический материал за счет таинств высказался видный деятель раннего лютеранизма Иоганн Бугенхаген (1485–1558). В качестве составного элемента включил таинства в

свои «Elementa pietatis congesta» (1527) Иоганн Агрикола (1492–1566); а уже с «Краткого катехизиса» (1529) Лютера они становятся полноценной частью катехезы всех протестантских конфессий, а впоследствии и католиков.

Третьей линией эволюции религиозного материала в элементарных учебниках можно считать буквари, катехетическая часть которых выстраивается по модели «Краткого катехизиса» Лютера. И в этом случае можно уже однозначно маркировать конфессиональное «лицо» данной учебной литературы. Здесь стоит отметить, что именно этот памятник родоначальника Реформации оказал самое большое влияние на буквари XVI в. Речь идет не только об общей композиции: катехетический материал организован в последовательности Декалог – Символ веры – «Отче наш» – таинство крещения (Мф. 28:18–20, Мк. 16:15–16) – «церковные ключи» или покаяние (фрагменты Мф. 18:18, Ин. 20:22–23) – таинство Причастия («установительные слова») – и последовательность эта имеет у Лютера однозначное богословское обоснование, – но и о включении подборки молитв из «Краткого катехизиса»: утренней и вечерней, а также составленных на основе псалмов благословения трапезы (Пс. 145:15–16) и благодарения после приема пищи (118(117):1; 147(146–147):9–11).

Примером этой линии развития может послужить сохранившееся только фрагментарно (восемь неразрезанных страниц были выклеены из макулатуры) издание краковской типографии Яна Янушовского второй половины XVI в. «Nauka krotka ku czytaniu pisma polskiego». Но даже и на основе этих фрагментов сочинение Лютера реконструируется в полном объеме.

Аналогичные тенденции, а именно использование «Краткого катехизиса» Лютера в качестве модели для организации религиозного материала, подметил А.А. Круминг и в отношении протестантских глаголических учебников XVI в.[33] В чешской традиции сильное влияние сочинения родоначальника Реформации испытали буквари Общины «чешских братьев»[34].

Отметим в качестве примечания, что это влияние значительно раньше проявилось и в памятниках такого жанра учебной литературы, как польско-немецкие разговорники или самоучители (*Wokabularz* или *rozmówki*). Первое сохранившееся издание датируется 1539 г.[35] О востребованности подобного рода учебной литературы свидетельствует как количество их переизданий[36], так и география распространения, охватывавшая и земли современ-

ной Западной Украины[37]. Представленный в этих разговорниках грамматический материал был гораздо пространнее того, что мы встречаем в букварях (например, правила спряжения на примере отдельных глаголов; склонение прилагательных, местоимений и числительных). Дополнялся он и подборкой поучительных сентенций, в том числе и этикетного характера, а также образцами написания как деловых, так и частных писем.

В XVII в. картина несколько меняется и исследователь может уже с бóльшей уверенностью конфессионально маркировать то или иное издание букваря. В количественном отношении среди сохранившихся до наших дней экземпляров преобладают учебники католические. Меньшая сохранность протестантских букварей может объясняться как непривилегированным положением протестантизма в Речи Посполитой, а также и тем, что такого рода издания просто зачитывались или использовались в последующую эпоху в качестве бумаги для реставрации переплетов других книг.

Условно «католический» букварь представлен в эту эпоху несколькими типами. Как было отмечено, долго сохраняется архаическая модель, восходящая к средневековой устной катехезе и представленная учебником Петра Секстилиса 1556 г. В XVIII и XIX вв. продолжателями этой архаичной традиции стали дешевые буквари для народа (так называемые *грошовки* и *abecadlniki*). Как отмечают исследователи, не только букварям католиков, но и их учебной литературе в целом присуща тенденция к закостеневанию форм, в то время как учебники протестантов обладали большим динамизмом в развитии[38].

Интересным *novum* выступает появление букварей для девочек – адресат в этом случае или обозначен на титульном листе («dla panienek młodych», Краков, 1622), или вычленим из содержания; во всех молитвах дается грамматическая форма женского рода, неизменно присутствуют литания к Богородице и молитва к св. Варваре. Титульные листы также украшены гравюрами со сценами религиозного наставления, на которых изображены и девочки.

Расширение религиозной составляющей католических букварей заметно лишь к концу XVII столетия и идет по линии подражания большим авторским катехизисам, в первую очередь – сочинениям иезуитов, которые использовались в школьной практике[39].

Несмотря на то что по своему составу букварные катехизисы могли отличаться друг от друга, все они уделяют значительное

внимание сакраментологии, при этом подробнее всего говорится о причастии и еще более подробно – об исповеди. Выше было отмечено, что таинства не были элементом средневековой устной катехезы и вводятся в качестве такового лишь представителями протестантского богословия. В католических букварях эти разделы выполняют также функцию апологетически-полемическую: католическое учение о таинствах преподносится через опровержение «ложного» учения протестантов. Специфической чертой букварных катехизисов XVII в. можно считать и акцентированное внимание к эсхатологическим сюжетам, а также (хотя и не повсеместно) толкование порядка богослужения в храме.

Лютеранская традиция этой эпохи представлена учебником пастора польского лютеранского прихода св. Елизаветы во Вроцлаве Павла Глодиуса (1531–1606)[40] и вроцлавским изданием второй половины XVII в. Как и большинство изданных в Силезии учебных пособий, оба букваря двуязычные и приводят все тексты параллельно на польском и немецком языках.

Учебник Глодиуса создавался не только как школьное пособие, но и вполне мог использоваться для домашнего обучения. Об этом свидетельствует гравюра, на которой представлена сцена домашней молитвы детей и благословение трапезы в кругу семьи.

Несмотря на то что Глодиус называет свой труд букварем, объем грамматического материала сведен у него до предельного минимума и занимает фактически несколько страниц из более чем 200. В кратком рифмованном предисловии «К читателю» говорится о необходимости учить детей обоим языкам. За скромным грамматическим разделом следует целый ряд катехетических текстов, в значительной степени дублирующих друг друга. Основным источником для Глодиуса послужил «Краткий катехизис» Лютера, из которого были позаимствованы не только вероучительные наставления и молитвы, а также вопросно-ответные поучения для приступающих к таинству Причастия. Любопытно, что если у Лютера этот раздел был построен как беседа пастора с прихожанином (что вполне логично, поскольку речь идет о церковном таинстве), то у Глодиуса это беседа наставника (родителя?) с ребенком. Еще одним важным источником для Глодиуса стали катехетические наставления одного из столпов лютеранской ортодоксии Йоханнеса Бренца (1499–1570), а именно его второй катехизис 1535 г., предназначавшийся для детей в Швебиш-Халль. Несмотря на существование польской версии этого учебника (Królewiec, 1556),

Глодиус предпринимает совершенно новый перевод. Вероучительные тексты Бренца сыграли важную роль в формировании конфессиональной идентичности польских лютеран, но также служили в определенный момент моделью для подражания и для кальвинистских общин.

К сугубо кальвинистской традиции может быть отнесен Кёнигсбергский букварь 1710 г.[41], который несколько выходит за интересующие нас хронологические рамки, но необычайно интересен как пример сугубо конфессионального учебника. Содержание букваря говорит о том, что его составители взяли за образец кальвинистские песенники-канционалы, композиционно сложившиеся на протяжении второй половины XVI в. Кёнигсбергский букварь дополнен пространной подборкой молитв, связанных с повседневными нуждами ребенка, и – что было его значительным *novum* – подборкой песен для детей на разные «оказии». «Малый катехизис», о котором говорится на титульном листе, представляет собой небольшое наставление, генетически восходящее к сложившемуся еще в середине XVI в. и воспроизводившемуся в большинстве польских и литовских кальвинистских канционалах катехизису. Обращение к столь хронологически отдаленному тексту свидетельствует не только о консерватизме популярной вероучительной литературы (вспомним хотя бы приведенный выше пример использования католиками в школьной практике конца XVIII в. переводных катехизисов иезуитов, созданных во второй половине XVI), но и о том, что определенный состав катехетических наставлений в учебнике начинает с определенного момента выступать в сознании той или иной религиозной общины устойчивым маркером ее конфессиональной идентичности. А потому (как можно предположить) воспроизводится без изменений, хотя может уже не соответствовать актуальному состоянию богословской мысли и даже противоречить каким-то положениям «высокого» богословия.

* * *

Подводя итоги, можно со всем основанием утверждать, что катехетический материал в составе букварей первой половины XVI в. воспроизводил универсальную[42], восходящую еще к Средневековью модель религиозного наставления и в первую очередь – модель католической приходской катехезы. К этим образцам апеллировали и ранние протестантские учебники, конфес-

сиональное происхождение которых установить бывает достаточно сложно.

Что же может выступать критерием принадлежности учебника к той или иной традиции?

Таким критерием, скорее всего, не может выступать типография, где данная элементарная литература издавалась. Как было отмечено, краковские издатели Андрысович и Янушовский, из типографий которых вышли буквари с организованной по модели «Краткого катехизиса» Лютера катехетической частью, были по вероисповеданию католиками. И такие случаи, когда типографы печатали тексты из иного конфессионального репертуара, не были редкостью ни в XVI, ни в первой половине XVII в.

Состав же религиозных текстов букварных катехизисов дает гораздо больше возможностей для интерпретации. Совершенно однозначные выводы напрашиваются, когда роль текстов для освоения навыков чтения выполняют фрагменты наставлений и молитвы Лютера или какого-либо иного представителя лютеранской ортодоксии (например, Й. Бренца), а не традиционные католические молитвы. Четким критерием может быть и встречающийся (пусть и достаточно редко) в элементарном учебнике порядок богослужения. Даже если исследователь затрудняется однозначно отнести его к той или иной религиозной традиции, то сам язык богослужения служит ему верной подсказкой: во всех протестантских конфессиях уже в первой половине XVI в. латынь вытесняется национальными языками.

Столь же однозначным конфессиональным критерием может выступать и библейское цитирование. С той лишь разницей, что процедура атрибутации требует от исследователя в данном случае гораздо бóльших усилий: речь идет не только о том, какие именно тексты цитируются и какую они выполняют функцию в структуре катехетических поучений (только лишь иллюстративную или служат отправной точкой для рассуждения), но и по каким переводам Библии они цитируются. Последний момент является, как представляется, одним из самых надежных критериев разграничения текстов, по крайней мере по линии католики–протестанты, хотя не всегда помогает в разграничении текстов по линии лютеране–кальвинисты.

Важную роль играет и приведенная в букварях подборка молитв. Речь идет не только о появлении, например, молитв из «Краткого катехизиса» Лютера как однозначном свидетельстве

лютеранской конфессионализации. Когда исследователь лишен таких прямых подсказок, помочь ему может наличие или отсутствие молитв, например, о заступничестве Богородицы или святых. Отрицание культа святых в протестантских церквах и представление о Христе как о единственном заступнике и ходатае человека перед Богом однозначно маркирует подобные молитвы как часть католической традиции. Но и здесь исследователь может столкнуться с определенными трудностями: во многих лютеранских вероучительных пособиях первой половины – середины XVI в. можно встретить элементы особого почитания Богородицы и толкование молитвы «Радуйся, Мария». Помещает его в своем катехизисе 1547 г. и упомянутый выше издатель Ян Секлюциан, хотя и оговаривается осторожно, что это не столько молитва, сколько всего лишь сюжет для благочестивого размышления. Со временем данная молитва исключается из канона лютеранской катехезы.

Можно выделить также целый комплекс специальных критериев, которые позволяют безошибочно конфессионально маркировать тот или иной учебник. Речь идет, например, о том, сколько таинств называется в букваре (семь у католиков и только два в протестантских церквах). Подсказкой может быть и способ разделения Апостольского Символа веры на части – трехчастное в лютеранской традиции (Бог Отец – Бог Сын – Бог Св. Дух) и четырехчастное у кальвинистов, когда последние статьи исповедания объединяются в раздел «О Церкви». Католические авторы (и это справедливо не только для букварных катехизисов) продолжали придерживаться постатейного изложения Символа. Также и просьбы молитвы «Отче наш» могли группироваться в разных традициях иначе (семь у католиков и лютеран и шесть у кальвинистов); иным было и распределение предписаний Декалога по таблицам: 3 + 7 у лютеран и католиков или 4 + 5 у кальвинистов, а также акцентирование у последних запрета на создание каких-либо визуальных образов Бога.

Дополнительным конфессиональным критерием может выступать зачастую и иллюстративный материал, также выполнявший функции наставления. Титульные листы букварных изданий с изображением сцен домашней молитвы также были образцом правильных форм христианского благочестия[43]. Но польские издания интересующей нас эпохи иллюстрированы весьма скудно; единственную однозначную в конфессиональном отношении

гравюру мы встречаем в учебнике Глодиуса: изображенная на ней сцена крещения ребенка происходит в стенах лютеранского храма. А потому данный критерий может использоваться применительно к изданиям преимущество конца XVIII в., когда помещенная на титульном листе сцена поклонения святому или освященной гостии в храме, а также фигура Богородицы или св. Варвары в учебниках для девочек выдает католическое происхождение букваря.

---

[1] Сводный каталог всех известных изданий польских букварей и азбук до нашего времени см. в: *Pilarczyk Fr.* Elementarze polskie. II. Materiały bibliograficzne. Zielona Góra, 1990. См. также: *Bieńkowski T.* Książki szkolne w Polsce od XVI do połowy XVIII w. (księgoznawcza problematyka badawcza) // Studia o książce. Wrocław, etc., 1978. T. 8. S. 43–50; *Jarosz I.* Książki szkolne w Polsce w wieku XVI (Zarys problematyki) // Rozprawy z dziejów oświaty / Pod red. Józefa Miąso. Wrocław, etc., 1978. T. XXI. S. 3–14.

[2] Анализируемая нами учебная литература не была предназначена для того, чтобы научить ребенка писать.

[3] *Pilarczyk F.* Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej. Zielona Góra, 2003. S. 26.

[4] *Pilarczyk F.* Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków. S. 77.

[5] *Łoś J.* Jakóba syna Parkoszowego traktat o ortografii polskiej // Materiały i prace Komisji językowej Akademii Umiejętności w Krakowie. T. II. Z. 2. Kraków, 1907. S. 412.

[6] «Chtěl-li by kdo učedlníkem Páně Kristovým býti, ten každej má tuto abecedu mentem uměti. Ty hospodáři kup ji do svého domu a vyučuj jí dítky své, i čeládku měj k tomu».

[7] *Daňková M.* Cedule řezané na příjem knih z Kralické tiskárny // Časopis Matice Moravské. R. LXVIII. Brno, 1948. Čís. 1–2. S. 90.

[8] «Enchiridion elementorum puerilium» (первое латинское издание вышло в 1523 г.; первая немецкая версия датирована тем же годом: Handtbüchlein wie mann die Kinder zu der geschrifft und lere halten soll).

[9] De Institutione grammatica. Olisipo, 1572.

[10] В Речи Посполитой значительное распространение в школьной практике получил польский перевод катехизиса: Maluczki katechyzm kościoła Powszechnego abo nauka krześcijańskiej pobożności. Kraków: Mateusz Siebeneicher, 1570.

[11] *Molnár A.* Českobratrská výchova před Komenským. Praha, 1956. S. 66.

[12] *Rombowski A.* Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII). Wrocław, 1960. S. 148.

[13] Catechismvs <...> nowo [wydany]. Królewiec: [Jan Weinreich].

[14] *Круминг А.А.* Первопечатные славянские буквари // Фёдоровские чтения–1983 / Под ред. Е.Л. Немировского. М., 1987. С. 73.

[15] Orthographia seu modus recte scribendi et legendi Polonicum idioma quam utilissimus. В данном случае используется 2-е изд. (Kraków: Jan Haller, 1518).

[16] См.: *Pirożyński J.* O poznańskim drukarzu Piotrze Sextilisie z Obrzycka i o polskich elementarzach XVI w. // Studia Historyczne. T. XXVIII. 1985. Z. 1. S. 7–9.

[17] Катехетическая часть трактата Заборовского перепечатана в: *Wydra W., Rzepka W.R.* Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543. Wrocław, etc., 1995. S. 316–317.

[18] *Bernacki L.* Najdawniejszy pomnik katechizmu polskiego // Pamiętnik Literacki. R. IX. Lwów, 1910. Z. II. S. 317–319.

[19] *Murawski R.* Katecheza w średniowieczu // Encyklopedia Katolicka. T. 8. Lublin, 2000. Kol. 1031.

[20] *Kubálek J., Hendrich J., Šimek Fr.* Naše Slabikáře. Od nejstarší doby do konce století XVIII. Praha, 1929. S. 301–311.

[21] Факсимильное воспроизведение текста в приложении к исследованию: *Pirożyński J.* O poznańskim drukarzu Piotrze Sextilisie... S. 3–14; *Wydra W.* O najdawniejszej drukowanej książce w Poznaniu. Poznań, 2003.

[22] *Wydra W.* O najdawniejszej drukowanej książce w Poznaniu.

[23] *Kędelska E.* «Ave Maria» i hasła «maryjne» w słownikach polskich i czeskich XVI w. // Slavia Occidentalis. T. 50. Poznań, 1995. S. 16.

[24] Наиболее типичными примерами могут быть издания: Nauka ku czytaniu Pisma Polskiego dla panienek młodych. [Kraków]: Marcin Filipowski, 1622; Dla dziatek navka czytania pisma polskiego. Wilno, 1633; Nauka czytania Pisma Polskiego dla małych dziatek. Kraków, 1710; [Elementarz]. Gdańsk: Jan Friderik Bartels, 1766–1770(?).

[25] *Pilarczyk F.* Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków. S. 72.

[26] Венеция: Андреа Торрезани, 1527 (первый глаголический букварь, издан на славянском языке хорватской редакции); Фиуме: Симон Кожичич, после 27 V 1531 (славянский язык хорватской редакции); Венеция: Яков де Барома и Амброзио Корсо, 1571 (боснийская кириллица).

[27] *Круминг А.А.* Указ. соч. С. 91–92, 94.

[28] Сохранился фрагмент второго издания: Syllabas perdiscendi Ratio. Leipzig: apud Melchiorem Lotterum, 1527. Перепечатано в: *Cohrs F.* Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Bd. IV. Undatierbare

Katechismusversuche und Zusammenfassende Darstellung // Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XXIII. Berlin, 1902. S. 176–181.

[29] Включает молитвы «Отче наш» и «Радуйся, Мария», Апостольский Символ веры, псалом 66, Декалог, полный текст Нагорной проповеди Христа, фрагменты Рим. 12 (изложение основных правил христианской жизни) и Ин. 13 (описание Тайной Вечери). В конце пособия Меланхтон поместил «Dicta Sapientum, Erasmo Roterodamo interprete» – поучения нравственного характера мыслителей разных эпох, в том числе и греческих мудрецов, а также подборку молитв, сгруппированных в порядке *horae canonicae* (Supplementa Melanchthoniana. Philipp Melanchthons Schriften zur praktischen Theologie. Teil 1. Katechetische Schriften. Frankfurt, 1968. S. 20–56).

[30] Wittenbergae: durch Simphoriam Reinhart (*Cohrs F.* Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Bd. II (1527–1528) // Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XXI. Berlin, 1900. S. 243–259).

[31] Elementaria institutio Latini sermonis, et pietatis Christianae. Велика вероятность того, что это второе (переработанное?) издание не дошедшего до нас школьного пособия «Preces seu Institutiones puerilis».

[32] Elementa puerilis institutionis. Pluribus in locis reformata, piisque orationibus ac Doctrina Christiana, nunc recenter aucta.

[33] Тюбинген: Примус Трубер Краинец, 1561 (хорватский разговорный язык) и аналогичное издание 1564 г. (*Круминг А.А.* Указ. соч . С. 79–80, 95–96, 99–100; *Вялова С.О.* Из истории глаголических букварей // Книга. Сб. 77. М., 1999. С. 140–151).

[34] Они выходили на рубеже XVI–XVII вв. как в чешской версии (Začátkové učení dítek křest'anských), так и в латинской (Christianae iuventutis instituendae rudimenta).

[35] Vokabularz rozmaitych y potrzebnych sentenciy, polskim y niemieckim młodzieńcom na pożytek teraz zebrany. Kraków: Hieronim Wietor.

[36] Królewiec: Jan Daubmann, 1558, 1566, 1571; Jerzy Osterberger, 1580, 1587, 1595; Marcin Rode, 1607; Toruń: Andrzej Koteniusz, 1590, 1596, 1603; Augustyn Ferber, 1611; Wrocław: Jerzy Baumann, 1615, 1631, 1641.

[37] *Lewicka-Kamińska A.* Podjakimtytułemukazałsię«Wokabularz»Wietora? // Przegląd Biblioteczny. Organ naukowy Stowarzyszenia bibliotekarzy polskich. Warszawa, 1961. R. XXIX. Z. 2. S. 159–163; *Estreicher K.* Bibliografia polska. T. 33. Kraków, 1939. S. 235–238.

[38] *Bieńkowski T.* Książki szkolne w Polsce od XVI do połowy XVIII w. (księgoznawcza problematyka badawcza) // Studia o książce. 1978. T. 8. S. 47.

[39] Отметим в качестве примечания, что в Речи Посполитой изучение катехизиса в школе ввели первоначально приверженцы протестантизма, опираясь на опыт немецких школьных уставов. Лишь позднее эту идею подхватили

иезуиты, а за ними и представители других католических орденов, связанных с системой образования (*Kot St.* Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII w. Lwów, 1912. S. 57).

[40] Букварь издавался без изменений трижды: в 1605, 1607 и 1615 гг.

[41] Elementarz albo początek nauki dla dziatek chrześciańskich sporządzony. Gdzie iest katechizm Mnieyszy y Modlitewki z Piosnkami małym dziatkom potrzebne.

[42] *Cleminson R.* Some 16th and Early 17th Century Printings in the NBKM // Palaeobulgarica. 1997. Vol. XXI. № 2. C. 75.

[43] *Pilarczyk F.* Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków. S. 167.

Ю.Э. Шустова

Слова «Приветствий» в московских изданиях Букварей 60-х годов XVII в.

Восточнославянские печатные буквари предназначались не только для обучения отроков грамоте, но и для воспитания истинного христианина. Для этого в них помещались тексты для чтения, имеющие дидактический характер. Набор этих текстов в букварях XVI – первой половины XVII в. варьировался. Это были и молитвы, и нравоучительные стихи, и исторические сказания. С 60-х годов XVII в. в московских изданиях появляется особая разновидность дидактических текстов – «приветствия» по случаю важнейших праздников: Рождество Господне, Богоявление, Воскресение Христово, Сошествие Святого Духа, Новолетие (Новый год). Приветствия включали «слова», которыми должен был «приветствовать отрок» родителей и благодетелей по случаю праздников, в которых он должен был продемонстрировать и понимание смысла праздника, и владение риторическими навыками, и показать свое благорасположение к родителям и другим людям, принимающим участие в воспитании отрока.

Впервые тексты «Приветствований» появляются в издании Букваря 1664 г.[1], и дословно были перепечатаны в Букварях 1667[2] и 1669[3] гг. Автором этих текстов был Симеон Полоцкий (Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович, 1629–1680). Он получил образование в Киево-Могилянской коллегии и Виленской иезуитской академии, был дидаскалом (учителем) Полоцкой братской Богоявленской школы. Симеон хорошо знал специфику обучения, выработанную православной традицией в Речи Посполитой на основании православных канонов и европейских образовательных практик, в большей степени иезуитских, а также педагогического наследия Яна Амоса Коменского, получивших широкое распространение в братских православных школах.

Работа поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

© Шустова Ю.Э., 2013

Важным элементом обучения здесь были традиции школьного театра и приветственных декламаций, которые произносили ученики по случаю больших праздников (театральные представления ставились, как правило, на Рождество и Пасху[4]) и важных/мемориальных событий (приветствие церковных иерархов[5]).

Симеон Полоцкий приехал в Москву в 1660 г. с группой своих учеников, очевидно, хлопотать о денежном вспомоществовании училищу. На приеме у царя полоцкие отроки выступили с приветственными «стихами краесогласными» (акростихи) Алексею Михайловичу своего и дидаскала сочинения[6]. Возможно, именно тогда в Москве оценили воспитательное и образовательное значение ученических «приветствий».

В 1664 г. Симеон Полоцкий приезжает в Москву, где, по царскому указу, начинает обучать молодых подьячих Приказа тайных дел латинскому языку. В 1667 г. полоцкого дидаскала царь Алексей Михайлович пригласил в наставники к наследнику престола царевичу Алексею Алексеевичу, а после смерти Алексея Алексеевича Симеон становится наставником царевича Федора Алексеевича. Возможно, педагогическая деятельность побудила Симеона Полоцкого включить элементы педагогической практики, успешно применявшейся более полувека в братских православных школах Речи Посполитой, в процесс обучения в школах Московского государства. «Приветствования», включенные в состав московских Букварей 1660-х годов в качестве дидактических текстов, можно рассматривать как первый такой опыт.

То, что тексты были написаны человеком, еще не совсем знакомым с реалиями повседневной жизни Московского государства, видно из выбора праздников, в честь которых отрок должен был произносить приветственные слова родителям и благодетелям, а также при рассмотрении их последовательности. Если Рождество Христово, Богоявление, Пасха и Сошествие Святого Духа как важнейшие христианские праздники, бесспорно, могли быть использованы для приветственных слов, то включение в их состав слов приветствия по случаю Новолетия для московской практики было необычным. Праздник Новолетия (новый год в России наступал 1 сентября), получивший распространение в европейской традиции и в Речи Посполитой в частности, был из числа новых светских традиций, утверждавшихся в Московском государстве со времен царствования Михаила Федоровича. Во многом этот праздник носил светский, церковно-государственный характер, и

включение его в число пяти главных календарных дат имело цель утверждения новых традиций[7]. Этому празднику придавал особое значение Алексей Михайлович, не случайно именно в день Новолетия – 1 сентября 1671 г. – он официально объявил наследником престола царевича Алексея Алексеевича (по этому случаю Симеон Полоцкий написал приветствие «Орел Российский»[8]).

Последовательность праздников в букварях, однако, составлена по январскому новолетию. Этот стиль был привычен жителям Речи Посполитой, где Новый год начинался 1 января. Начало цикла с Рождества, которое по Григорианскому календарю, принятому в Речи Посполитой, соответствовало 5 января, было продиктовано именно привычным восприятием календаря Симеоном Полоцким. Праздник Новолетия в такой последовательности становится последним в избранном для приветственных слов круге церковно-календарных дат.

Все слова приветствия выстроены по одному, довольно простому принципу. Они состоят из трех частей. В первой отрок должен был изложить суть праздника, во второй – предлагался один тезис, объяснивший христианский смысл праздника, в третьей – пожелание родителям и благодетелям по случаю праздника. Важно, что для главной, второй, части, которая представляла собой «моралите» – основной дидактический смысл каждого «приветствования» – Симеон Полоцкий выбирает два разных тезиса, один из которых излагается в приветствии «родителеви» (родителям), а другой – в слове «благодетелеви» (благодетелям). Такой прием позволял показать ученикам неоднозначность интерпретации значимости церковных праздников, научить приемам использования текстов священного писания для истолкования смысла церковных дат.

В приветствии на праздник Рождества Христова «родителеви» говорится о чудесных появлениях на свет, о которых сказано в книгах Ветхого и Нового Заветов: о «нерождении» от отца и матери Адама и Евы и о рождении непорочной Девой Иисуса Христа[9]. В приветствии благодетелю говорится о рождении Христа как событии, связавшем воедино (перстнем единым) земное царство людей и небесное царство «царя всех веков вечно радостного гражданства»[10]. Оба приветствия преисполнены темой радости по случаю Рождества Христова.

В приветствиях на праздник Богоявления Симеон Полоцкий проводит сравнение с образом голубя в библейских текстах.

В слове к родителям Рождение Бога Сына, воплощенного Слова Божия, сравнивается с голубем, который принес в Ноев ковчег весть о близости земного берега («знамя милосердия, леторасль масличная принесенная»). Также Дух Святой в виде голубя принес Деве Марии «в корабль мысленный» благую весть о предстоящем рождении Сына, и крещение Иисуса Христа было благословляемо Духом Святым в виде голубя. Так же и всем людям Дух Святой приносит голубиные крылья, «да летим на небо и почием»[11]. В приветствии благодетелю поднимается тема духовного очищения в водах крещения.

Приветствие на Воскресение Христово родителям поднимает тему победы жизни над смертью. Воскресение Христово символизирует победу нетления над тленом, вечной жизни над смертью, светлого неба над темным адом. Гроб Господень, по мнению автора, следует сравнивать с чертогом небесным, потому что он не мертвого в себе скрывает, а жениха небесного, победителя смерти[12]. В пасхальном приветствии благодетелю поднимается тема смысла жертвенной смерти Христа во имя жизни, ради смерти самой смерти и разорения ада, т. е. духовной победы над всеми темными силами.

В приветствиях на праздник сошествия Святого Духа поднимаются темы наставления «на земную правду» – на благие деяния и помыслы и очищения от скверны и грехов. В приветствии благодетелю, в частности, говорится о греховности мира, который автор называет обезумевшим и «оюродившим», в котором сердца от грехов замерзают. Растопить сердца, очистить их от греха можно силой огня небесного, воплощенного в слова Иисуса Христа, проповедуемые апостолами. Огонь слова Божия сжигает все грехи, просвещает людей и спасает души[13].

В словах на Новое лето главной темой является природное и духовное обновление. «Виновник обновления Христос Господь» становится символом обновления всего «ветхого» (сравнение с религиозной традицией: на смену ветхозаветной приходит новозаветная), поэтому Христос «сокрушенным сердцем – отраду вещает». Новое лето («лето Господне»), таким образом, находится под покровительством Христа, который в то же время является «началоположником всех времен», поэтому о новом начале Он «приятно благовествует». В обновлении времени/времён важнейшее место занимает и обновление в жизни каждого человека, для понимания которого автор этого текста приводит цитату:

«Обновит яко орлю юность твою» (Пс. 102: 5). Обновление жизни человека предполагает быть сильным и крепким телом и духом, исполнять все заповеди Христа на протяжении всей жизни и тогда в конце своей земной жизни человек сможет достичь «нескончаемыя лето вечности»[14]. Главной мыслью этих приветствий является сравнение рубежа обновляющихся календарных новолетий с двумя временными пространствами: историческим, имеющим первостепенное значение для всех христиан (обновление ветхозаветной традиции искуплением во имя человечества Иисуса Христа); персональным, имеющим первостепенное значение для каждого человека (достойно прожив земную жизнь, душа каждого человека, обновившись, будет пребывать в жизни вечной).

Приветствие «благодетелеви» повторяет в своей смысловой части тезис приветствия «родителеви» и начинается с позиционирования праздника как несущего положительный эмоциональный заряд. Праздник связан с пониманием рождения нового, обновления, а всякая «благая» новость приятна и полезна людям. Бог устроил «вселенней летное обновление», которое распространяется на все плоды земные, на все живое, которое «неким обновляется обычаем», а также на «самая времена и лета». Человек, наделенный Богом свободой воли, должен «в себе сотвори ти обновление», тогда будет он Богу «угоден и приятен». Отрок («питомец») молит «обновляющего Бога» ниспослать его благодетелю благодать, чтобы он мог «от сего новаго лета в новости жизни ходити, и работати ему в новости духа». Для этого отрок желает своему благодетелю преображения «обновлением ума», т. е помыслов. Заканчивается приветствие пожеланием по исполнении всех дел земных в здравии и благополучии «прежить» времена и в Новом Иерусалиме небесном «неувядаемый венец» воспринять. Обновление жизни благодетеля предусматривает воздаяние за заслуги земные, за дела, которые требуют от человека и духовного, и телесного, и «умственного» обновления с целью пребывания в жизни вечной[15].

Все приветствия способствуют воспитанию у отроков духовно-нравственных качеств, ориентированы на знание текстов Библии и помогают выработке навыков составления устных речей.

Вторая редакция «Приветствований» была включена в состав «Букваря языка славенска, сиречь начало учения детем, хотящым учитися чтению писаний», составленного Симеоном Полоцким в 1679 г.[16] Этот Букварь Симеона Полоцкого будут использовать

в конце XVII–XIX в. составители многих пособий как основной источник, а часто и вообще перепечатывать его полностью. Тексты «Приветствий» на праздники Симеона Полоцкого включил Карион Истомин в «Букварь языка славенска хотящим детем учитися»[17], отпечатанный тиражом 20 экземпляров и предназначенный прежде всего для царевича Алексея Петровича, вступившего «в седмое лето возраста»[18].

Включение в состав Букварей Симеоном Полоцким текстов приветствий на праздники способствовало не только использованию этой книги как пособия по освоению навыков чтения, но и было призвано помогать духовно-нравственному воспитанию учеников, воспитывать уважительное отношение к старшим, прививать навыки работы с текстами, а также развитию устной речи.

Приложение[19].

Привѣтствованїѧ.

На праздникъ Р(о)ж(де)ства Г(о)с(по)днѧ, сице да привѣтствуетъ отрокъ.

Родителеви:

Безначална родителѧ пр(и)сно сущый с(ы)нъ, днесь ☆ Д(е)вы сѧ раждаетъ, родителю мой любезнѣйшїй, и бл(а)годѣтелю премилостивый. Его же о(те)цъ прежде всѣхъ вѣкъ роди без м(а)т(е)ре, по словеси оному: из чрева прежде денницы родих тѧ.

Н(ы)нѣ пренепорочнаѧ Д(е)ва без о(т)ца раждаетъ, да всѣх ☆ о(т)ца и м(а)т(е)ре раждаемыхъ, купнѡ с нерожденными Адамомъ и Евою приведетъ ко о(т)цу н(е)б(е)сному во ус(ы)новленїе, и в наслѣдїе ц(а)рствїѧ н(е)б(е)снагѡ. Радуютсѧ ѡ семъ н(е)б(е)сныѧ силы велегласнѡ восклицающе: «Слава во вышнихъ Б(о)гу, и на земли миръ, во ч(е)л(ове)цѣхъ бл(а)говоленїе». Радуйсѧ с ними и ты, мой бл(а)годѣтелю, песнми и хвалами превѣчнаго мл(а)д(е)нца величаѧ непрестаннѡ. А он тѧ н(е)б(е)снымъ своимъ пѣвцѡм во странѣ причтетъ выну веселѧщихсѧ: его же ти азъ с(ы)новнимъ оусердїемъ, вседушнѡ желаю.

Бл(а)годѣтелеви:

Вторый ч(е)л(ове)къ Г(о)с(по)дь с н(е)б(е)се н(ы)нѣ на земли родисѧ, бл(а)годѣтелю мой премилостивый. Вина есть толикагѡ смиренїѧ егѡ, во еже бы перваго ч(е)л(ове)ка иже ☆ земли перстенъ, возвеличити во

превыспреннѣмъ н(е)бѣ: и дабы насъ всѣхъ во образъ перстнагѡ облеченных, ѡблещи во образ н(е)б(е)снагѡ, и такѡ оудостоити во дворѣхъ ц(а)рѧ всѣхъ вѣкѡвъ вѣчнѡрадостнагѡ гражданства. Торжествуетъ ѡ семъ нынѣ ц(е)рковь м(а)ти наша, б(о)голѣпныѧ пѣсни в бл(а)годарствїе Хр(и)сту Б(о)гу, съ небесными силами поющи. Торжествуй и ты с нею, мой благодѣтелю, ѡ сицевѣй Хр(и)стовой бл(а)г(о)д(а)ти, бл(а)годарнаѧ ему восписуѧ, а он тѧ ветхагѡ извлекъ въ новаго ѡблечетъ Адама, и по многихъ здравѡ, ч(е)стнѡ, и бл(а)гополучнѡ здѣ прежитыхъ лѣтѣхъ, вселитъ тѧ в рай н(е)б(е)сный, некончаемыхъ ради причастїѧ сладостей. Их же ти азъ рабъ твой вѣрнѡ оусердствую.

На Б(о)гоѧвленїе.

Родителеви:

Б(о)гъ Г(о)с(по)дь и ѭвисѧ намъ, родителю мой прелюбезный, и бл(а)годѣтелю премилостивый. О(те)цъ во гласѣ, С(ы)нъ во плоти, Д(у)хъ С(вя)тый в видѣ голубинѣ: да вси вѣруемъ ѭкѡ слово гласомъ изреченно бываетъ. Б(о)гъ же С(ы)нъ, Слово Б(о)жїе, ҀѺ о(т)ца прежде вѣкъ родисѧ, и ѭкѡ голубемъ в корабль Нѡевъ знамѧ м(и)л(о)с(е)рдїѧ, лѣторасль масличнаѧ принесесѧ: Такѡ сегѡ голубѧ Д(у)ха С(вя)тагѡ дѣйством, в корабль мысленный, во чрево пр(е)с(вя)тыѧ Д(е)вы М(а)ріи Хр(и)стосъ Б(о)гъ кр(е)щаемый вселисѧ. О(те)цъ гласомъ своим в наслѣдїе нас глашаетъ н(е)б(е)сное: и С(ы)на, ѭкѡ путь правый ѭвлѧетъ плотѧнымъ во плоти. Д(у)хъ же с(вя)тый приноси*т* нам крилѣ голубинѣ, да лѣтим на н(е)бо и почіемъ. К тому о(т)цу, иже есть на н(е)б(е)си, путемъ Хр(и)ста Б(о)га, многолѣтнѡ в мирѣ, здравїи, и бл(а)годенствїи шествовати азъ, с(ы)нъ твой, тебѣ, о(т)цу моему, вѣрнѡ желаю. И бл(а)г(о)д(а)тїю Д(у)ха пр(е)с(вя)тагѡ, аки крилми голубиными возлѣтѣти на гору наслѣдїѧ н(е)б(е)снагѡ, любезнѡ оусердствую.

Бл(а)годѣтелеви:

Агнец в землѧй грѣхи міра, в водах н(ы)нѣ кр(е)щаетсѧ Іорданских, бл(а)годѣтелю мой прем(и)л(о)стивый. Не самъ ѡчищенїѧ требуѧ, ибо скверны грѣховныѧ не причастенъ: но на ѡчищенїе земнородныхъ водное естество устроѧ, и тѧжкое бремѧ грѣхѡвъ нашихъ, начинаѧ в водахъ кр(е)щенїѧ потопѧти. Потопливый древле во глубинѣ морстѣй фараѡна, царьствовавшїй грѣхъ міра потоплѧетъ, насъ же нова І(зра)иля в землю ведет ѡбѣтованную. Еѧ же вѣчное наслѣдїе тебе, бл(а)годѣтелю моему, по многолѣтном чрез пустыню міра сегѡ во здравїи, и всѧких бл(а)гъ полученїи шествованїи, стѧжати истиннѡ желаю.

На воскре(е)сенїе Хр(и)стово.

Родителеви:

Велїю радость А(н)гг(е)лъ ѿ гроба вѣщает, родителю мой прелюбезный: рыданїю рече время преста, не плачите, Воскр(е)с(е)нїе Хр(и)стово Ап(о)с(то)лѡмъ рецыте. Радость нам неизреченна, ꙗкѡ Хр(и)стосъ воскр(е)се, ибо и насъ со собою ѿ вѣчныѧ смерти гроба совоздвиже: и вмѣстѡ тли – нетлѣнїе, за смерть – живот вѣчный, и вмѣстѡ темнагѡ ада – пресвѣтлое Н(е)бо дарует. Чертогом н(е)б(е)сным гроб Г(о)с(по)д(е)нь нарещи н(ы)нѣ подобает, ꙗкѡ не мертвеца в себѣ сокрывает, но жениха н(е)б(е)снаго, ꙗкѡ побѣдителя смерти с торжествѡм испущает. Ему же пособствуй и ты, родителю мой любезнѣйшїй, весело торжествовати. Восписуй ему победителнаѧ бл(а)годарственнѡ, а онъ ти дастъ в мірѣ семъ мирнѡ, здравѡ, и ч(е)стнѡ, мнѡгаѧ лѣта жити, и по измѣненїи мертвости на животъ, сотворит тѧ с собою в странѣ живыхъ, и пр(и)снѡ веселящихсѧ, безконечнѡ жити, и ликовати.

Бл(а)годѣтелеви:

Живый Б(о)гъ, всѧ ны ѡживотворил есть н(ы)нѣ, бл(а)годѣтелю мой прем(и)л(о)стивый. Чюдно дѣло чюдный Б(о)гъ содѣвает, ꙗкѡ не животом своим, но смертїю сїе творит. Безсмертный бо б(о)ествѡм оумерщвленъ бысть плотїю, и во гробѣ положисѧ, и тогда смерть оумертвисѧ, а мы ѡжихѡм, и с воскр(е)сшимъ Хр(и)стомъ совоскресохом. Смерть оубѡ Хр(и)стова намъ живот есть, самой же смерти смерть есть, и аду разореніе. Тѣм же смерть да рыдает н(ы)не, и адъ горцѣ да стенетъ. Нам же ѡживленнымъ радоватисѧ подобаетъ. Радуйсѧ оубѡ ты, бл(а)годѣтелю мой прем(и)л(о)стивый, ѡ сей бл(а)годати Хр(и)стовой, и даждь славу Б(о)гу сотворшему сїѧ, бл(а)годарнѡ воспѣваѧ: Хр(и)стосъ воскр(е)се из мертвых, смертїю смерть попра, и сущымъ во гробѣхъ живот дарова. Он же возбл(а)говолит дати тебѣ здѣ многолѣтнѡ во здравїи, и спасенїи временный вѣкъ жителствовати, а по разрѣшенїи союза плоти, н(е)б(е)сное вѣчное наслѣдити ц(а)рствїе: его же ти азъ вѣрнѡ ѿ Хр(и)ста молебствую.

На сошествїе С(вя)тагѡ Д(у)ха.

Родителеви:

Д(у)ху С(вя)тому на ап(о)с(то)лы с(вя)тыѧ низшедшу, духомъ нам радоватисѧ подобает, родителю мой прелюбезный. Онъ бо есть оутѣшитель, его же ѡбѣща Хр(и)стосъ Г(о)с(по)дь ѿ о(т)ца низпослати. Оутѣшителю же пришедшу, не тѣшитисѧ есть не лѣпѡ. Оутѣха есть н(ы)нѣ ц(е)ркви, ꙗкѡ аще и ѿиде Хр(и)стосъ на небо, ѡбаче не

ѡставилъ ѥѧ сиры: посла бо Параклита инаго, ꙗкѡ себе самаго, иже наставитъ ю на всѧко дѣло бл(а)го. Сей оутѣшитель Д(у)хъ пребл(а)гій да наставит ѧ на землю праву, родителѧ моего прелюбимаго, и оутѣшитъ ѧ в сем юдолѣ плачевном многолѣтным, во здравїи, и радости пребыванїемъ: и по разрѣшенїи д(у)ха твоегѡ ѽ плоти, да вселитъ с праведными д(у)хи в н(е)б(е)сном жилищѣ, вседушнѡ желаю.

Бл(а)годѣтелеви:

Д(у)хъ пр(е)м(у)др(о)сти и разума во огненныхъ ꙗзыцѣхъ на с(вя)тыѧ ап(о)с(то)лы н(ы)нѣ с н(е)б(е)се сниде, бл(а)годѣтелю мой прем(и)л(о)стивый: во еже бы міру такѡ ѡбюродѣвшу и ѡбезумившусѧ, ꙗкѡ же ідѡли за боги почитати, Д(у)хомъ С(вя)мы м вразумитисѧ, и в разум прїити истинный. И дабы с(е)рдцам мразомъ грѣха ѡладѣвшымъ, теплотою согрѣтисѧ огненных ꙗзыкѡв. Сегѡ силою огнѧ н(е)б(е)снагѡ, словеса Г(о)с(по)днѧ, оусты ап(о)с(то)льскими проповѣданнаѧ, быша словеса чиста, сребро раждеженно, искушенно земли, ѡчищенно седмерицею. Сей огнь есть грѣхи попалаѧй, д(у)шы же просвѣщаѧй, да попалит оубѡ и твоѧ грѣхи, а д(у)шу сїанїемъ бл(а)годати да просвѣтитъ своеѧ: во еже бы тебѣ, бл(а)годѣтелеви моему, во свѣтѣ егѡ путем заповѣдей шествовати Г(о)с(по)днихъ, и достигнути безнощныѧ страны, все свѣтлое гражданство. Во свѣтѣ лица егѡ да пойдеши, и ѡ имени Г(о)с(по)днемъ да возрадуешисѧ во вѣки.

На новое лѣто.

Родителеви:

Новагѡ лѣта празднству бл(а)гословѣнѡ ѽ ц(е)ркве совершаему, достойнѡ ти есть веселитисѧ, родителю мой прелюбезный. Ибо новыѧ бл(а)годати виновникъ Хр(и)стосъ Г(о)с(по)дь, ветхихъ ѡбновленїе проповѣдаетъ, сокрушеннымъ с(е)рдцемъ ѽраду вѣщаетъ, и лѣто Г(о)с(по)дне прїатнѡ бл(а)говѣствуетъ. Еже занеже ѽн(ы)нѣ начало свое си прїемлетъ, молю началоположника всѣхъ временъ Хр(и)ста Б(о)га, да в ѡбновленїи лѣта, ѡбновитъ ꙗкѡ орлю юность твою: во еже бы ти силну, и крѣпку быти купнѡ тѣломъ и д(у)хомъ, ходити путемъ заповѣдей егѡ, чрезъ все лѣто жизни твоеѧ. А при концы ѥѧ да бы ти достигнути некончаемыѧ лѣто вѣчности, истиннѡ приветствую.

Бл(а)годѣтелеви:

Всѧкаѧ новость бл(а)гихъ, прїатна и полезна человѣкѡмъ, бл(а)годѣтелю мой премилостивый. И тогѡ ради Б(о)гъ Г(о)с(по)дь всѧ видимаѧ сотворивый на службу ч(е)л(ове)кѡмъ, оустроилъ есть

вселеннѣй лѣтное ѡбновленїе, всѧ бо плоды земныѧ, и всѧко животно нѣкиѧ ѡбновлѧетсѧ ѡбычаемъ, и самаѧ времена и лѣта, Г(о)с(по)днимъ прїемлетъ ѡбнову повелѣнїемъ. Техъ образомъ и ч(е)л(ове)къ свободною Б(о)гомъ оукрашенный волею, долженъ есть д(у)ховное в себѣ сотворити ѡбновленїе, да Б(о)гу оугоденъ будет и прїатенъ. Азъ оубѡ всѣхъ тебѣ бл(а)гъ желаай питомецъ, молю всѧ ѡбновлающаго Б(о)га, да ти бл(а)годать свою даруетъ, еже ѠѠ сегѡ новагѡ лѣта в новости жизни ходити, и работати ему в новости Д(у)ха. Да прѳѡбразишисѧ ѡбновленїем оума твоегѡ, во еже искушати, что есть волѧ Б(о)жїѧ благаѧ, и оугоднаѧ, и совершеннаѧ. И ту дѣломъ исполнивъ, да по мнѡгихъ здѣ здравѡ и благополучнѡ прежитїи временъ, в новомъ Іерусалимѣ н(е)б(е)сномъ, неувадаемый вѣнецъ воспрїимеши, вседушнѡ оусердствую.

---

[1] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 14–28.

[2] Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. [15] – 32об.

[3] Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 12 об. – 24об.

[4] *Памва Берында.* На рождество... Иисуса Христа вирши для утехи православным христианом. Львов: Тип. братства, 1616; *Скольский Андрей.* Вирши з трагодии Христос Пасхон Григория Богослова. Львов: Тип. братства, 28 марта 1630; *Волкович Иоаникий.* Розмышляне о муце Христа Спасителя нашего, притим веселая радость з триумфального его воскресения. Львов: Тип. братства, 1631.

[5] Просфонима. Привет преосвященному архиепископу кир Михайлу, митрополиту киевскому и галицкому и всея России. В братской школе Львовской составленный егда же в град Лвов, первее посвященном рукоположении бе генваря 17 року 1591. Львов: Тип. братства, 1591; Евхаристирион албо вдячность ясне превелебнейшому в Христе его милости господину отцу кир Петру Могиле... од спудеов гимназиум его милости з школы реторики. Киев: Тип. лавры, 29 марта 1632.

[6] *Еремин И.П.* Симеон Полоцкий – поэт и драматург // Симеон Полоцкий. Избр. соч. / Подгот. текста, ст. и коммент. И.П. Еремина. Репр. воспроизведение изд. 1953 г. СПб., 2004. С. 225.

[7] О празднике Новолетия в XVII в. см.: *Шустова Ю.Э.* Праздник Новолетия в эпоху царя Алексея Михайловича: зарождение новой праздничной культуры // Коломенское: Мат-лы и исслед. М., 2011. Вып. 13. С. 31–48.

[8] Орел российский. Творение Симеона Полоцкого / Предисл. Н.А. Смирнова. СПб., 1915.

[9] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 14–15; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 17–17об.; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 12об.–13об.

[10] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 15об.–16об.; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 17об. – 19; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 13об. – 14об.

[11] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 17 – 18об.; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 19–21; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 15–16.

[12] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 19об.–21; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 22–24; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 17–18.

[13] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 24–25; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 27об.–29; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 20об.–22.

[14] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 25 об.–26 об.; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 29–30об.; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 22–24об.

[15] Букварь. М.: Печ. двор, 1664. Л. 26 об.–28; Букварь. М.: Печ. двор, 28 сент. 1667. Л. 30 об.–32об.; Букварь. М.: Печ. двор, 22 сент. 1669. Л. 23–24об.

[16] Букварь. М.: Тип. верхняя, 1679. Л. 95–100.

[17] Букварь. М.: Печ. двор, 4 июня 1696. Л. 44 об.–46.

[18] *Пекарский П.* Наука и литература в России при Петре Великом: В 2 т. СПб., 1862. Т. 1. С. 171–173.

[19] Текст передается по изданию Букваря 1669 г. (Л. 12об.–24об.). При передаче текста сохраняются все буквы, вышедшие из употребления, титла раскрываются и буквы вставляются в круглых скобках, выносные буквы переданы курсивом. Максимально сохранена оригинальная пунктуация

Л.В. Мошкова

Букварь Кариона Истомина 1694 г. как «шедевр» автора

Лицевой букварь Кариона Истомина, изданный в 1694 г., без сомнения, является уникальным памятником московского книгопечатания XVII в. Из всех известных в настоящее время старопечатных славянских букварей только издания Ивана Федорова, Василия Бурцева-Протопопова и Кариона Истомина привлекали столь пристальное внимание исследователей[1] и были фототипически изданы[2]: одни потому, что были первыми восточнославянскими букварями, другой – из-за конфессиональных соображений, третий – из-за своего необычного содержания и богатого оформления.

Подготовленная Карионом Истоминым книга большого формата (в лист), что не характерно для учебных изданий, которые, как правило, печатались в восьмую или четвертую доли листа. Ее самоназвание – «Букварь славенороссийских писмен уставных и скорописных, греческих же и латинских, и полских, со образованми вещей и со нравоучителными стихами». Изображения и тексты были выгравированы целиком на медных досках, печать только с одной (лицевой) стороны листа, а обороты оставлены чистыми. Книга открывается титульным листом, на котором помещены вирши (стихи), внизу указан автор – «Иеромонах счини се Карион» и дата – 1692 г., которая объясняется просто: оригинал букваря – рукописный лицевой букварь – был поднесен в 1692 г. вдовствующей царице Наталье Кирилловне для ее внука, сына царя Петра, царевича Алексея[3]. Когда Леонтий Бунин создавал свою гравюры, он оставил на титуле старую дату (вероятно, из рукописного оригинала), а в конце книги поместил новую, соответствующую времени выхода букваря из печати – 1694 г.

Работа поддержана грантом РГИФ 13-06-00149а.

© Мошкова Л.В., 2013

Основная часть букваря занимает 38 листов, большинство из которых посвящено одной букве алфавита, расположенного в прямом порядке.

Каждый лист можно условно разделить на три части.

1. В верхней части слева помещен антропоморфный инициал и начертания соответствующей буквы или букв (полууставом и скорописью): кириллических, греческих и латинских (последние употреблялись в польской письменности). Типологически этот «букварный» материал можно возвести к азбукам-прописям XVII в.

2. В центральной части листа располагаются изображения предметов, животных и др., названия которых начинаются с данной буквы. Наиболее близкое типологическое соответствие можно найти в знаменитых учебниках Я. Коменского «Orbis sensualium pictus» и «Vestibulum rerum et linguarum»[4] или в потешных книгах и листах, которые создавались для увеселения и развития царских детей. Более того, «в сохранившемся перечне рисунков, исполненных московскими царскими живописцами для потешной книги в 1664 году, можно найти ряд сюжетов, близких букварю. Карион использовал также географические и естественнонаучные пособия Древней Руси – Космографии и Физиологи»[5]. Можно сказать, что каждый лист букваря (исключая авторское предисловие) является как бы отдельным потешным листом.

3. Низ листа занимают двустрочные вирши, написанные Карионом Истоминым[6]. Подобные небольшие тексты могли помещаться в азбуках-прописях.

Хорошо видно, что, несмотря на самоназвание «букварь», содержание книги имеет мало общего с печатными восточнославянскими букварями XVI–XVII вв.

Исследователи, занимавшиеся гравированным букварем, были практически единодушны в одном – они признавали его фантастическую, небывалую оригинальность. В определении же предназначения книги мнения расходились[7], поскольку анализируемый материал не укладывался в привычные рамки. Так, И.Е. Забелин считал букварь 1694 г. азбукой-прописью, т. е. пособием для обучения письму[8]. К этой же точки зрения ранее склонялся и автор настоящей статьи, поскольку глагол «писать» и его производные встречаются в виршах намного чаще, чем слова, обозначающие процесс чтения (вернее, произнесения) букв[9].

Известный методист начального обучения И. Паульсен видел назначение букваря в том, чтобы помочь ребенку быстрее выучить буквы (перед обучением чтению)[10], но эта точка зрения не получила признания в литературе. Подавляющее число авторов или уходили от определения задачи обучения, на решение которой был ориентирован букварь, или, не вдаваясь в дополнительные объяснения, относили его к общему типу букваря (отмечая при этом его связь с азбуками-прописями).

В советское время возобладала «патриотическая» точка зрения на издание: исследователи считали его букварем, в котором отразилось высокое развитие педагогической мысли, и отмечали несомненное сходство с известным учебником Я.А. Коменского[11]. Так, В.И. Лукьяненко характеризовала методику начального обучения (реконструируемую на основе содержания букваря) как новаторскую, основанную на достижениях прогрессивной западноевропейской педагогики[12]. Эта новизна, по мнению исследовательницы, сводилась к следующим положениям (которые констатировались без какой-либо аргументации): 1) совмещение процесса запоминания букв и их написания (т. е. параллельное обучение чтению и письму)[13]; 2) усовершенствование буквослагательного метода обучения и введение элементов наглядно-звукового метода; 3) новые методы обучения обращались к самому широкому кругу учащихся[14]. Иногда Карион Истомин объявлялся прямым последователем гуманиста и педагога Я.А. Коменского, педагогом-новатором, приверженцем передовых педагогических взглядов, который далеко опередил свое время[15].

Приведенные примеры показывают, что большинство исследователей не столько анализировало содержание букваря 1694 г., сколько «подгоняло» его под уже готовую форму, относя книгу то к букварям, то к азбукам-прописям. Но если это учебник для обучения чтению, то в нем не хватает как минимум слогов (хотя, по мнению В.И. Лукьяненко, подписи под картинками заменяют слоги[16]). Если азбука-пропись – то отсутствует связный скоропись текст для чтения и копирования. Очевидно, что судить о данной книге по отсутствию в ней традиционных для букварей и азбук-прописей частей невозможно.

Материал, помещенный в верхней части листа букваря Кариона Истомина, дан в алфавитном порядке. Этот принцип характерен для всех букварей и азбук-прописей, поскольку и обучение чтению, и обучение письму начиналось с изучения алфавита от

его начала и до конца. При всей трудности и даже «нерациональности» буквослагательного метода обучения[17] принцип постепенности и перехода от простого к более сложному в обучении всегда соблюдался.

Однако хорошо видно, что в букваре Кариона материал графем явно избыточен, начинающему обучение ребенку чрезвычайно сложно запомнить все предложенные варианты написания букв (особенно если учесть, что приведены буквы разных алфавитов). И вряд ли здесь помогут помещенные ниже изображения: они могут способствовать изучению только кириллического, но никак не греческого и латинского алфавитов. Подписи под картинками мелки и неразборчивы, шрифт их недостаточно четок. Но и это не главное. Нельзя перейти к чтению слов, не изучив всего алфавита, т. е. не дойдя до конца книги; но и сразу научиться читать слова, минуя «стадию слога», крайне трудно. Высказываемое некоторыми авторами предположение о введении Карионом элементов звукового метода обучения, скорее всего, неверно: в виршах приводятся традиционные *названия* букв, а не фонемы. То есть в соответствии с принципом постепенности ученик должен был сначала выучить материал в верхней части *всех* листов книги (кириллический, греческий и латинский алфавитные ряды), затем перейти к средней части листа. На этом этапе он читал небольшие слова, приведенные кириллическим алфавитом. И только затем можно было приступать к чтению связного текста – расположенных внизу листа стихов. Другими словами, перед нами не просто противоречивая, но во многом абсурдная методика обучения, в которой нагрузка на зрительную память (при изучении графем) возрастает по сравнению с буквослагательным методом в несколько раз, а процесс обучения становится более сложным, противоречивым, заставляющим ученика путаться в непонятных пока значках.

Если же предположить, что букварь Кариона Истомина – это азбука-пропись, то придется констатировать, что со скорописными начерками букв только знакомили, а копировать предлагали печатный (восходящий в полууставу) текст.

Иными словами, использование букваря 1694 г. в качестве пособия как для обучения чтению, так и для обучения письму, крайне неудобно, а его автор становится не новатором и представителем передовой педагогической мысли, а человеком, пожертвовавшим содержанием в угоду красоте и заманчивости формы[18].

Снять все указанные противоречия, на мой взгляд, помогает обращение к истории появления букваря (см. выше). Стоит вспомнить, что царевич Алексей на момент поднесения его бабке рукописного букваря (1692) был трехлетним ребенком. Учить чтению начинали позже, и, следовательно, ни букварь, ни тем более азбука-пропись были ему еще не по возрасту. Царевичу в самый раз было поднести потешные листы. Но листы не просто с картинками, которые можно было разглядывать и забавляться, а листы полезные, как бы сейчас сказали, «развивающее» пособие. Данное предположение хорошо объясняет отмеченные выше несообразности: весь текстовой материал должен был читать взрослый (воспитатель), сочетая развлечение ребенка (рассматривание картинок) с развитием (объяснение изображений) и воспитанием (чтение виршей). Поэтому то, что принимается исследователями за наглядность обучения[19], преследует совсем иные цели: заинтересовать ребенка, привить ему привычку и вкус к занятиям, сделав сам процесс подготовки познавательным и занимательным.

Из сказанного можно сделать вывод, что гравированный букварь Кариона Истомина (и его рукописные предшественники) – не какой-либо конкретный учебник, а «шедевр», подготовленный для привлечения к себе внимания царской семьи. Его внешний вид – небывалая до этого на Руси красивая книжка с картинками для «объяснительного чтения» ребенку – также был ориентирован на достижение желаемой цели. Поэтому чисто методические вопросы составителя просто не интересовали: он и не предполагал, что по его букварю будут учить читать или писать.

Практика изготовления «шедевра» как своеобразного экзамена для получения подмастерьем звания мастера хорошо известна в западноевропейском ремесленном обучении. Но она существовала и на Руси: в некоторых случаях ученики по окончании обучения должны были изготовить вещь «на образец», которую оценивали не только учителя, но и другие мастера[20].

По мнению С.Н. Браиловского, Карион Истомин приехал в Москву в 70-х годах XVII в., а с 1679 г. он упоминается в документах Московского печатного двора сначала как книжный писец, затем – книжный чтец, а с марта 1682 г. как справщик[21]. Пример Симеона Полоцкого, который достиг влиятельного положения при дворе (он был учителем царских детей) благодаря своим педагогическим и литературным занятиям, и Сильвестра Медведева, стре-

мившегося действовать таким же образом, наглядно демонстрировали Кариону тот путь, по которому следовало идти[22]. Однако «едва ли учительство в типографской школе могло выдвинуть Кариона и поставить его близко ко двору, единственной цели его стремлений»[23]. Чтобы привлечь в себе внимание царского дома Карион избрал средство, «которым некогда С. Полоцкий привлек к себе благоволение... Алексея Михайловича. Таким средством было искусство слагать стихотворные вирши»[24].

Первые «приветственные стихи» Карион Истомин адресовал царевне Софье, затем последовали и другие произведения, посвященные царям Иоанну и Петру, «Книга любве в знак» на бракосочетание Петра и Евдокии Лопухиной, стихи на рождение царевича Алексея Петровича и др.[25] Карион «старался своим пером снискать себе расположение у всех членов многочисленного царского семейства»[26]. Но самым заветным его желанием было занять место учителя наследника – царевича Алексея Петровича[27].

Совершенно очевидно, что поднесение членам царствующей семьи подготовленных им книг Карион считал своеобразным «экзаменом», демонстрацией своих возможностей, а прилагаемые им усилия были направлены в первую очередь на достижение более высокого социального статуса.

Выше уже говорилось, что исследователи отмечали сходство Букваря Кариона Истомина с рукописными азбуками-прописями XVII в. Правомерно задать вопрос: почему в качестве образца автором был выбран именно этот тип учебного пособия? Ответ, при всей его парадоксальности, достаточно очевиден.

Исследователи, писавшие о сохранившихся азбуках-прописях, обычно считали, что те использовались в качестве пособий при обучению письму и, несмотря на свою достаточно высокую цену, «пользовались очень большой популярностью», поскольку «круг потребителей... был довольно широк»[28]. При этом авторы, как правило, не соотносили размер некоторых азбук (свитки полных сохранившихся экземпляры могут достигать длины 9–10 метров) и возможность их практического использования во время обучения[29]. Пожалуй, к окончательному выводу автора настоящей статьи подтолкнула приведенная Е.А. Мишиной порядная запись на обороте одной из азбук-прописей, в которой оговорено время обучения (1 месяц[30]) и плата, полагающаяся учителю – церковному дьячку[31]. И этот вывод следующий.

Сохранившиеся (иногда фрагментарно) прекрасно оформленные и объемные азбуки-прописи не предназначались для использования в процессе обучения. Это, если пользоваться понятиями нашего времени, были своеобразные «дипломы»[32], подтверждающие квалификацию их авторов[33]. Поэтому учитель только предъявлял их нанимателю[34], а для обучения отроков или использовал более простые образцы, или учил писать «из-под руки», заставляя ученика копировать только что написанные буквы, слоги, слова и предложения.

В заключение надо отметить, что косвенным подтверждением предположения о том, что гравированное издание Кариона Истомина 1694 г. является не букварем или азбукой-прописью, а «шедевром», может служить то, что через два года, когда царевич приблизился к возрасту, в котором полагалось начинать обучение чтению, Карион Истомин подготовил вполне традиционный по своему составу букварь[35].

---

[1] См., например, следующие библиографии: *Днепров Э.Д.* Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель. М., 1979. С. 41–43; *Кабашева О.В.* Исследования российских букварей (Библиографический указатель) // «Букварь – это молот»: учебники для начальной школы на заре Советской власти. 1917–1932 гг.: Сб. науч. тр. и материалов. М., 2011. С. 346–367; Отечественная и зарубежная история учебной литературы для начальной школы: библиографический указатель исследований букварей и книг для чтения // CD-диск: Старинных учебников новое слово. История педагогических идеалов в зеркале учебника XVII–XX вв.: Материалы к научному коллоквиуму. НПБ им. К.Д. Ушинского. 28 февр. 2012 г. Разд. 1.

[2] См.: *Федоров И.* [Азбука] / Подгот. изд. и послесл. Г.В. Карпюка. М.: Просвещение, 1974; Буквар Івана Федорова. Київ: Дніпро, 1975; Азбука Ивана Федорова 1578. М.: Книга, 1983; *Бурцев-Протопопов В.Ф.* Азбука (1637) / Репр. изд. подгот. К. Спекторов. М.: Типография Троицко-Введенской церкви, 1885; Букварь составлен Карионом Истоминым, гравирован Леонтием Буниным, отпечатан в 1694 г. в Москве: Факсимильное воспроизведение экземпляра, хранящегося в Государственной публичной библиотеке им. М.Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде. Л.: Аврора, 1981.

[3] Подобный рукописный букварь годом позже получили племянницы Петра, дочери его брата, царя Иоанна Алексеевича. О рукописных экземплярах букваря (в том числе черновом варианте без рисунков) см.: *Иванова Ж.Н.*

Автографы Кариона Истомина в списках первого русского иллюстрированного букваря // Вопросы славяно-русской палеографии, кодикологии, эпиграфики. М.: ГИМ, 1987. С. 41–45.

[4] В литературе отмечалось, что по характеру некоторых рисунков букварь Истомина ближе ко второй из указанных книг Коменского (см.: *Алексеева М.А.* Букварь Кариона Истомина – произведение графики конца XVII века // Букварь составлен Карионом Истоминым... С. 10).

[5] *Алексеева М.А.* Указ. соч. С. 10–11. В приведенной цитате сохранено написание автора.

[6] Например, для буквы В такие: «Веди писмено в слозе преизрядно / изученному писать недосадно»; «Виды сии вси человеком требны / смотрети должно чтоб не были вредны»; «Виноград ясти людем есть полезен / вина пить много не всяк будь любезен».

[7] Подробнее об этом см.: *Мошкова Л.В.* Букварь Кариона Истомина 1694 г. (проблемы типологии) // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики. М.: НИИ ОП, 1986. С. 140–146.

[8] См.: *Забелин И.Е.* Домашний быт русских царей прежнего времени. Статья седьмая // Отечественные записки. 1854. Кн. 12, отд. II. С. 102.

[9] См.: *Мошкова Л.В.* Букварь Кариона Истомина... С. 142–143.

[10] См.: *Паульсен И.* Методика грамоты по историческим и теоретическим данным: В 2 т. СПб., 1887. Т. 1. С. 11–12.

[11] См., например: *Алексеева М.А.* Букварь Кариона Истомина... С. 10.

[12] См.: *Лукьяненко В.И.* У истоков русского букваря. О букваре Кариона Истомина // Букварь составлен Карионом Истоминым... С. 7.

[13] Следовательно, Карион Истомин опередил свое время более чем на полтора столетия: в русских букварях использование данного метода заметно только с середины XIX в.

[14] См.: *Лукьяненко В.И.* Указ. соч. С. 7. Хотя далее автор отмечала, что «букварь... не мог стать дешевым, популярным учебником» (Там же. С. 8).

[15] См., например: *Иванова Ж.Н.* Указ. соч. С. 42.

[16] См.: *Лукьяненко В.И.* Указ. соч. С. 7.

[17] Подробнее см.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989. С. 181–182.

[18] Хотя подобное «предпочтение» вполне укладывается в рамки барочной культуры XVII в.

[19] Вопрос о влиянии учебников Я. Коменского на букварь Кариона Истомина 1694 г. крайне сложен, и автор не чувствует себя в нем специалистом. Возможность знакомства московских авторов с некоторыми европейскими

изданиями вполне вероятна: они могли поступить в Москву. Однако можно также предположить, что сходство указанных книг не генетическое, а типологическое. Я бы сказала, что у Кариона было все необходимое, чтобы составить свою книгу: буквари, азбуки-прописи и потешные книги. В качестве примера (правда, достаточно отдаленного) здесь можно привести Кормчую особого состава, созданную на территории Великого княжества Литовского в третьей четверти XV в. на основе традиционной Кормчей сербской редакции. Используя тематический указатель (и, вероятно, взяв за образец болгарский список типа Мазуринской кормчей), редакторы-составители перекомпоновали правила вселенских и поместных соборов по тематическому принципу (подробнее см.: *Мошкова Л.В.* Кормчие особого состава // Каталог славяно-русских рукописных книг XVI в., хранящихся в Российском государственном архиве древних актов. Вып. 1. М.: Древлехранилище, 2005. С. 443–455). В результате этой деятельности появился совершенно новый тип книги.

[20] См.: Очерки истории школы... С. 102.

[21] *Брашловский С.Н.* Один из пестрых XVII-го столетия. СПб., 1902. С. 11, 29, 31–32.

[22] Там же. С. 64–65.

[23] Там же. С. 65.

[24] Там же.

[25] Подробнее об этом: Там же. С. 65–75.

[26] Там же. С. 71–72.

[27] Там же. С. 65, 72, 75.

[28] *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII веков // От Средневековья к Новому времени: Сб. ст. в честь О.А. Белобровой. М.: Индрик, 2006. С. 420. См. также: *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII веков. Каталог рукописей // Книга в пространстве культуры. Вып. 1 (6). М.: РГБ, 2010. С. 82.

[29] Хотя надо отметить, что некоторые экземпляры азбук-прописей все-таки признавались не предназначенными для обучения письму (см.: *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII веков. Каталог рукописей. С. 89. № 44).

[30] Предлагаю каждому вспомнить, в какой степени он овладел навыками письма через месяц после начала обучения. Ответ очевиден: только самыми элементарными умениями.

[31] *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII веков. С. 90. № 47.

[32] То есть также своеобразные «шедевры».

[33] Недаром исследователи отмечают, что цена, иногда указанная на азбуках-прописях, высока (см., например: *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII веков. С. 420).

[34] Именно поэтому они и сохранились. В опубликованный Каталог включены 75 номеров (см.: *Мишина Е.А.* Азбуки-свитки XVII–XVIII ве-

ков. С. 82–95). И это не так мало, особенно если сравнить с сохранностью самых ходовых учебных пособий – азбук-восьмилисток XVII в., которая составляла тысячные доли процента (см.: *Мошкова Л.В.* Азбуки-восьмилистки XVII в.: история и проблемы изучения // Вестник славянских культур. 2012. № 1 (XXIII). Март. С. 62), или с единичными дошедшими до нас экземплярами некоторых печатных букварей XVI–XVII вв.

[35] Хотя и он был элитным изданием, поскольку вышел тиражом 25 экземпляров (см.: Очерки истории школы и педагогики... С. 192).

Т.И. Шукшина

Учебники Н.П. Барсова для мокшанских школ: история и судьба

Открытие начальных училищ в мордовских селах в последней трети XIX в. поставило проблему создания учебной литературы, в которой учитывались бы национальные особенности. Значительную роль в развитии учебной литературы для мордвы-мокши и мордвы-эрзи сыграли П.П. Орнатов, А.Ф. Юртов, Н.П. Барсов, П.П. Масловский, М.Е. Евсевьев, Н.Д. Гаврилов, Р.Ф. Учаев и другие. Они вели педагогическую работу и внесли огромный вклад в распространение первоначальной грамотности. Среди них Николай Петрович Барсов (1835–1904) – русский педагог, переводчик, языковед, священник, известен также и как автор книг для мордовской школы. До 1877 г. он учился в Пензенской духовной семинарии, где, «как бедняк, содержался в бурсе», «страстно любил физико-математические предметы», «чуть ли не почевал в физическом кабинете, где делал опыты, вычисления и наблюдения»[1].

После окончания семинарии был назначен учителем Пичелейского мордовского начального училища, затем Чебарского женского двухклассного училища. В начале 1880-х принял священство и продолжал учительствовать в церковно-приходских училищах. У него были разносторонние интересы: история, археология, народное творчество мордвы-мокши, мордвы-эрзи и чувашей, мокша-мордовский язык.

Н.Н. Несмелов отмечал в «Пензенских епархиальных ведомостях», что «мир мордвы Барсов знал в совершенстве»[2]. Н.П. Барсов оказал содействие М.Е. Евсевьеву в изучении мокша-мордовского языка и сборе материалов при составлении им «Букваря для мордвы-мокши» и «Образцов мордовской народной словесности». Помогал финскому ученому Х. Паасонену в 1889–1890 гг. во время экспедиции, предоставив в его распоряжение «словари, тексты, людей, способных дать нужные указания, и свои личные сведения»[3].

© Шукшина Т.И., 2013

Н.П. Барсов в 1882 г. перевел на мокшанский язык Евагелие от Иоанна, опубликованное в 1901 г. Н.П. Барсов собирал образцы устного народного творчества, которые были опубликованы в 1895 и 1906 гг., среди них бытовые и исторические песни и загадки. Современники Н.П. Барсова отмечали, что он «отлично владел мордовским наречием»[4].

Из переписки между директором Пензенской учительской семинарии В.Х. Хохряковым (1828–1916) и академиком Ф.И. Видеманом, опубликованной пензенским краеведом О.М. Савиным[5] и видным лингвистом А.П. Феоктистовым[6], известно, что в 1878 г. целый ряд учебных пособий был подготовлен учителем Пензенской учительской семинарии Н.П. Барсовым совместно с учащимся-мордвином Ф. Кечиным: «Азбука для мордовских школ Пензенской губернии», «Указания учителю, как учить азбуке», «Первоначальные уроки русского языка для мордвы».

Характеризуя их, В.Х. Хохряков отметил, что «преподавание по предложенной системе оказывается очень приохочивающим к учению»[7]. Учебные пособия были направлены в Академию наук «для просмотра и заключения», где с ними познакомился Ф.И. Видеман и дал на них свой отзыв. «Эти сочинения, – писал он, – по-видимому, удовлетворяют своей цели служить для первоначального обучения мордовских детей... хотя... не признаю себя компетентным судьей в этом деле, т. к. не обладаю собственною опытностью в элементарном преподавании»[8]. Однако рукописи учебных книг не были опубликованы и считались утраченными.

Благодаря публикации пензенского краеведа О.М. Савина в газете[9] нам удалось обнаружить в личном архиве А.Н. Смирновой, сестры учителя Н.Д. Гаврилова (1867–1944), рукописи учебных книг, которые по названию совпадали с учебниками, составленными Н.П. Барсовым. Следует отметить, что Николай Дмитриевич Гаврилов известен и как автор учебных пособий для мордовской школы. После окончания третьего городского училища он обучался в Пензенской учительской семинарии «по бедности на казенный счет»[10]. Завершил курс со званием народного учителя в 1887 г. и тотчас «как казенный стипендиат» был назначен учителем в школу. В течение 17 лет работал учителем в сельских мордовских училищах Пензенской губернии – Дурасовском, Конно-Слободском, Стародрагунском и др., в народных училищах г. Пензы, давал частные уроки[11]. Овладел мокша-мордовским языком под руководством П.Ф. Колпашникова. В 1899 г. в Пензенской типолитографии В.Н. Умнова вышел из пе-

чати его «Русско-мордовский словарь. Мокшанско-эрзянское наречие. С приложением кратких сведений из этимологии»[12]. Гаврилов является также и автором других пособий, часть из которых осталась неопубликованной[13].

Проведенное нами сопоставление найденных рукописей с рецензией Ф.И. Видемана и письмом В.Х. Хохрякова позволило сделать следующий вывод: структура и содержание пособий Н.П. Барсова совпадают с находящимися в архиве рукописями[14].

Ф.И. Видеман, цитируя «Указания учителю, как учить азбуке», приводит слова из пособия: «В мордовском языке есть звуки, для которых нет подходящих знаков в русском алфавите...»[15] Эту же фразу находим в рукописи на с. 102[16]. Рецензент отмечает, что в «Указаниях учителю» «помещено несколько песенок для того, чтобы ученики их пели, сопровождая это пение ритмическими движениями тела»[17]. На трех страницах в обнаруженных рукописях даются слова песенок, ноты к ним и описания различных движений, которыми необходимо сопровождать пение.

В письме В.Х. Хохрякова отмечается, что «Первоначальные уроки русского языка для мордвы» состояли из двух отделов, причем «русский язык заимствован из первого отдела такой же книги для татар, а татарский заменяет мордовский текст; второй раздел есть мордовский перевод некоторых статей "Родного слова" К.Д. Ушинского»[18]. На последних страницах обнаруженных рукописей даны переводы на мокшанский язык некоторых статей из этой книги, например «Лиса и дятел», «В школе» и др.

Все это позволило сделать вывод, что мы имеем дело с рукописными вариантами «Азбуки для мордовских школ Пензенской губернии», «Указаний учителю, как учить азбуке» и частью второго отдела «Первоначальных уроков русского языка для мордвы», составленных Н.П. Барсовым.

Естественно, возникает вопрос, каким образом эти учебные пособия оказались аккуратно переписанными в специальной тетради ученика третьего класса Пензенской учительской семинарии Николая Гаврилова?

Можно предположить, что, не имея учебников по мокша-мордовскому языку, учителя Пензенской учительской семинарии использовали во многом вынужденный методический прием: семинаристы для овладения мокшанским языком переписывали эти книги. Причем этим приемом пользовались на протяжении нескольких лет – сначала как семинаристы, а затем уже как учителя начальных

училищ. Такой способ отмечается Г.А. Полумордвиновым: «Мордовские учителя... составляли рукописные учебники для своих школ, и мордовские дети ими пользовались "на правах" рукописи»[19].

Рассмотрим, что же представляют собой данные учебные пособия? «Азбука для мордовских школ Пензенской губернии» – небольшая по объему, размещается на 27 страницах. Начинается она с графических рисунков, которые служат для отработки навыка письма. На первых страницах автор дает русский алфавит. Показывает и правописание букв: за каждой заглавной буквой следует строчная. В таком же порядке показан алфавит печатными буквами. Здесь же дается правописание цифр. Далее следуют упражнения, которые вводят мокшанского ребенка в мир букв и звуков. Материал в учебнике дан в порядке нарастающей трудности. Сначала даются слова, содержащие две буквы, потом три и более букв, затем следуют мокшанские словосочетания, фразы и предложения. Обучение звукам ведется сначала по буквам письменного шрифта, затем то же дается печатным шрифтом. Начиная с 11-го упражнения идет одновременное изучение и письменных, и печатных букв. Постепенно в «Азбуку» наряду с мордовскими словами, фразами и предложениями вводится их перевод на русский язык. К концу азбуки русские тексты становятся преобладающими, а последние упражнения даны только на русском языке.

Анализ приводимых примеров в «Азбуке» и «Указаниях учителю» показывает, что в основном представлена бытовая лексика, которая знакомит учащихся с окружающей жизнью, бытом семьи, школьными занятиями. В отличие от другой литературы, созданной и используемой в учебных целях в этот период, здесь практически не представлена религиозная лексика. Не исключено, что именно это обстоятельство послужило причиной задержки их издания, поскольку издание учебных пособий было его преимущество сосредоточено в Переводческой комиссии при братстве св. Гурия в Казани, преследовавшей миссионерские цели и публиковавшей в основном книги религиозно-нравственного содержания.

Несомненная заслуга Н.П. Барсова заключается в том, что он создал учебные пособия, которые, расходясь в рукописных копиях и вариантах, сыграли важную роль в распространении первоначальной грамотности среди мокшанского населения, в становлении мокша-мордовского языка.

Следует отметить, что Барсов создал еще одно учебное пособие по мокшанскому языку – «Грамматику мордовского языка» по наре-

чию «мокша, составленную священником Пензенской губернии, Инсарского уезда, села Пшенева о. Николаем Барсовым...». По мнению исследователя О.И. Чудаевой, хотя эта работа и осталась в рукописи, однако представляет «наивысшую ценность»[20]. Точных данных о времени составления не имеется. О.И. Чудаева считает, что ее можно отнести к 80–90 годам XIX в.[21] Автор так определил цель написания своей работы: «Труд сей предназначается быть пособием для изучения мордовского языка и в то же время для изучения русского языка мордвою»[22]. По полноте и в особенности по точности грамматических категорий, свойственных мокшанскому языку, данное пособие имеет ряд преимуществ перед грамматиками, о которых уже говорилось. Известный лингвист А.П. Феоктистов отмечает, что орфография мокшанских примеров в нем очень точная и мало отличается от принципов современного правописания[23]. Рукопись «Грамматики» подверглась лингвистическому анализу О.И. Чудаевой[24]. Показано, что достоинством грамматики является также живой и доступный стиль. Хотя рукопись не была напечатана, она использовалась в учебных целях, в частности в Казанской учительской семинарии[25].

Учебно-методическое пособие «Указание учителю, как учить азбуке» по объему небольшое, занимает всего 14 страниц. И хотя оно не было опубликовано и осталось в рукописи, так же как «Азбука...», но имело определенное распространение в качестве учебного пособия. Автор предлагает обучение звукам мокшанского языка предварять «подготовительными упражнениями», которые «должно вести на мордовском языке или при пособии мордовского языка»[26]. Для этих целей он подробно описывает пять рекомендуемых упражнений. Затем следуют указания по обучению звукам. Даются разъяснения о звуках в мордовском языке, для которых нет соответствующих знаков в русском алфавите. Для обозначения таких звуков показано несколько диакритических знаков. Однако самим автором в учебных пособиях эти знаки не используются. Материал в пособии изложен живым и доступным языком, дается много примеров, связанных со школьной жизнью и бытом детей. Н.П. Барсов рекомендует при обучении следовать руководству К.Д. Ушинского. Учебные пособия, созданные Н.П. Барсовым, стали важным этапом в становлении мокша-мордовского языка, развитии письменности и учебной литературы, распространении первоначальной грамотности среди мокшанского населения.

[1] *Несмелов Н.Н.* Памяти Н.П. Барсова // Пензенские епархиальные ведомости. 1905. № 24. 16 дек.

[2] Там же.

[3] Там же.

[4] *Савин О.М.* Времен связующая нить: Ист.-лит. док. очерки. Саранск, 1991. С. 134.

[5] *Савин О.М.* В.Х. Хохряков // Просветители и педагоги Мордовского края. Саранск, 1986. С. 41–42.

[6] *Феоктистов А.П.* Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков (ранний период). М., 1976. С. 208–211.

[7] Там же. С. 209.

[8] Там же. С. 210.

[9] *Савин О.М.* «Составил учитель Н. Гаврилов...» // Сов. Мордовия. 1992. 21 июня.

[10] Государственный архив Пензенской области. Ф. Р2398. Фонд А.Н. Смирновой. Оп. 1. Д. 11. Л. 1.

[11] Там же. Л. 1–2об.

[12] *Гаврилов Н.Д.* Русско-мордовский словарь. Мокшанско-эрзянское наречие. С приложением кратких сведений из этимологии. Пенза, 1899.

[13] Государственный архив Пензенской области. Ф. Р2398. Фонд А.Н. Смирновой. Оп. 1. Д. 6. Л. 79; Д. 5. Л. 10.

[14] Там же.

[15] См.: *Феоктистов А.П.* Указ. соч. С. 211.

[16] Государственный архив Пензенской области. Ф. Р2398. Фонд А.Н. Смирновой. Оп. 1. Д. 6. Л. 79; Д. 5. Л. 102.

[17] См.: *Феоктистов А.П.* Указ. соч. С. 211.

[18] Там же. С. 209.

[19] Мордовское население Пензенской губернии, его прошлое и современное состояние / Под ред. Г.А. Полумордвинова. Пенза, 1927. С. 108.

[20] *Чудаева О.И.* Рукописи по мокша-мордовскому языку конца XIX в. // Тр. Мордов. науч.-исслед. ин-та яз., лит., истории и экономики. Вып. 20. Саранск, 1960. С. 56.

[21] Там же.

[22] Грамматика мордовского языка по наречию «мокша», составленная священником Пензенской губернии, Инсарского уезда, села Пшенева о. Николаем Барсовым // Архив МНИИЯЛИЭ. Л. 23.

[23] *Феоктистов А.П.* Указ. соч. С. 133.

[24] *Чудаева О.И.* Указ. соч. С. 56–60.

[25] Там же. С. 58.

[26] Государственный архив Пензенской области. Ф. Р2398. Фонд А.Н. Смирновой. Оп. 1.

Г.В. Кондратьева

Педагогические идеи букваря Д.И. и Е.Н. Тихомировых

Одним из самых популярных изданий для начальной школы стал в нашей стране букварь Дмитрия Ивановича и Елены Николаевны Тихомировых. Первое издание этого знаменитого букваря вышло в свет почти полтора века назад, но и сегодня букварь продолжают активно переиздавать. Редкой учебной книге выдается столь долгая жизнь. Сегодня букварь Тихомировых красочно и добротно оформлен: твердая обложка, цветная печать. Дореволюционные издания букваря были достаточно скромными брошюрами. Но они расходились по России невиданными, миллионными тиражами. В 1917 г. вышло 161-е издание букваря. Тысячи и тысячи мальчиков и девочек учились читать по этой книге.

Первое издание букваря (1873) сегодня хранится в Российской национальной библиотеке им. М.Е. Салтыкова-Щедрина. Начиная со второго издания букварь можно увидеть в Российской государственной библиотеке. К сожалению, насколько известно автору, в библиотеках нашей страны отсутствует полная подборка всех изданий букваря. Ситуация вполне объяснимая: специально учебники никто не собирал, да и количество изданий было действительно очень велико. В то же время сегодня благодаря подвижнической деятельности сотрудников Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского некоторые дореволюционные издания букваря доступны практически каждому. Их полные копии находятся на сайте названной библиотеки, что дает возможность каждому заинтересованному познакомиться с данной учебной книгой.

Букварь создавался Тихомировыми в исключительно сложное время для отечественной школы. Именно в 1870-х годах разворачивается работа по формированию сети начальных учебных заведений. Развитие начальной школы в нашей стране фактически

© Кондратьева Г.В., 2013

началось лишь с ликвидации крепостной зависимости. Переход от аграрного общества к индустриальному требовал серьезных изменений в области образования. Развивающейся промышленности были нужны инженеры, техники, грамотные рабочие. Их катастрофически не хватало в России. Стоял вопрос о грамотности всего населения империи.

Но нужны были не только школы и учителя. Нужны были учебные пособия. Требовались разработанные и эффективные методики начального обучения. 1870-е годы – это период резкого спора между сторонниками буквослагательного и звукового методов обучения, между сторонниками метода Грубе-Евтушевского и его противниками. И именно в это непростое время создается букварь Тихомировых[1].

Первые издания букваря состояли из двух частей. Одна часть посвящалась упражнениям в чтении и письме на каждую букву алфавита: печатные буквы, элементы письменных букв, письменные буквы, слова. Вторая часть представляла собой статьи для первоначальных упражнений в объяснительном чтении. Основные темы рассказов связаны с окружающим миром: природа, животные, птицы, насекомые и т. п. Авторы букваря постоянно задают вопросы детям, беседуют с ними. Например, что бывает осенью с деревьями? Куда улетают птички? Букварь предназначался для крестьянских детей, поэтому на некоторые вопросы первых изданий будет непросто ответить сегодня и взрослым. Например, пшеницу жнут. А гречиху? А лен? А коноплю?

В конце словаря приведены пословицы, объединенные темой труда. Эта тема была основной для первых изданий. Крестьянские дети, а именно для них и создавался в первую очередь букварь, знали о труде не понаслышке. Именно труд, а не учеба или игра был для них централен. Учеба же для крестьянских детей вовсе не считалась по деревням важным делом. Дети школьного возраста не просто помогали своим родителям, а вполне полноценно трудились как в поле, так и дома. Именно поэтому особым завершающим аккордом звучит подборка пословиц тихомировского букваря.

> Заря деньгу роднит. Работай до поту, так поешь с охотой. Горька работа, да хлеб сладок. Шевелись, работай – ночь будет короче. Хочешь есть калачи, так не сиди на печи. Не то забота, что много работы, а то забота, как ее нет. Трудовая денежка плотно лежит. Крой да песни пой; шить станешь, наплачешься. Лентяй праздник знает, да будней не помнит.

Постепенно букварь совершенствовался: расширялся круг проблематики, исключалась часть материала, ставшего второстепенным. Букварь был основательно обновлен в восьмом–десятом изданиях, состоял уже не из двух, а из четырех разделов: отдел первый – упражнения для изучения букв, отдел второй – упражнения в чтении статей, отдел третий – церковно-славянское чтение (иногда делилось на два – набранные гражданским шрифтом в одном подотделе и церковно-славянским – в другом), отдел четвертый – упражнения в счислении. Такая структура книги, включающая все содержание первого года обучения, была неслучайна. Сам Тихомиров объяснял это желанием сократить расходы на отдельные учебники по Закону Божьему, арифметике, церковно-славянскому чтению[2].

Глубокая проработанность материала, уникальная и продуманная подача текста отличали издание. Русские мотивы красной нитью шли через весь букварь. Уже работая над первым отделом, только постигая написание букв, дети встречали хорошо известные им пословицы. По сравнению с первыми изданиями их тематика была значительно расширена при переходе к четырем разделам.

> Цыплят по осени считают; кончил дело, гуляй смело; не радуйся чужой беде; куй железо, пока оно горячо; если б знать где упасть, там соломки бы подослать и др.

Во втором отделе ребята знакомились с изумительной подборкой стихов и рассказов русских писателей, которой также не было в первых изданиях. Здесь были представлены произведения русских писателей и поэтов, предлагаемые составителями для крестьянского чтения: В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, А.К. Толстого, И.А. Крылова, А.В. Кольцова, А.Н. Плещеева и других. Букварь Тихомировых являлся не только толковой и добросовестной книгой для обучения чтению, предполагал не только обучение грамоте, но и воспитание ребенка. Ведущие темы материалов для чтения: Родина, природа, любовь к ближнему, справедливость, помощь бедным. Доброта и зло, бедность и богатство, ум и невежество, а также многие другие темы предполагали обсуждение и размышление. Наряду с развитием речи и письма конструировалось нравственное развитие личности на основе классических текстов, воспринимавшихся как тексты о сегодняшнем дне.

Третий отдел букваря был также тесно связан с воспитанием. Он представлял собой рассказы из жизни Иисуса Христа и Богоматери, молитвы, церковную азбуку. Данный раздел издавался и отдельно, как извлечение из букваря, в частности в 1898, 1906, 1907 гг. под названием «Азбука церковно-славянская для первоначальных упражнений в церковно-славянском чтении». Книга вызвала весьма живой интерес. Л.Н. Толстой предложил Дмитрию Ивановичу составить продолжение. Вот как об этом вспоминал сам Тихомиров: «...зашли речи о школе; с живым интересом Л.Н., – расспрашивал о народных учителях – чему они учат детей, чему сами верят.

– А не раздумывали Вы, – спрашивает Л.Н. составить вторую часть церковно-славянской книжки? Хорошо бы сделать выборки из всей Библии и подобрать так, чтобы составилось учение о жизни, я бы помог Вам, Библию я знаю хорошо.

Через несколько дней Л.Н. приносит мне Библию (на французском языке), где отмечены избранные им места. Оказалось потом, что некоторые отрывки... ни в каком случае не могли быть перепечатаны в виде отдельного сборника – по цензурным соображениям. И Л.Н. никак не мог понять, что перепечатка библейских текстов может быть запрещена»[3].

Так закончилась совместная работа Толстого и Тихомирова, букварь же продолжал издаваться с церковно-славянским отделом.

Последний, заключительный четвертый раздел букваря «Первоначальные упражнения в счислении» предназначен для обучения сложению, вычитанию, умножению и делению в пределах первой сотни. Данный раздел достаточно сжат по объему. Схематически он построен следующим образом: знакомство с цифрами; действия с числами до десяти; действия с числами до 100 (здесь появляются первые текстовые задачи); подробное изучение умножения и деления, с которыми дети, собственно говоря, уже знакомы в пунктах действия с числами. Особенностью раздела является отсутствие отдельных упражнений по отработке навыков сложения, вычитания с переходом через десяток. Этот достаточно трудный момент фактически не отрабатывается.

Еще раз подчеркнем, что раздел небольшой, число текстовых задач варьируется, их около сотни, что совсем немного для целого года обучения. Д.И. и Е.Н. Тихомировы старались идти не по пути увеличения объема, а по пути тщательной отработки и от-

бора содержания. Объем же издания мог даже уменьшаться. Так, в первых изданиях букваря было 27 пунктов в отделе первоначального упражнения в счислении, но постепенно установилась более четкая структура из 23 пунктов, были исключены упражнения, носящие вспомогательный характер и только затрудняющие понимание (пункты 7, 9, 11, 12). Более того, уменьшалось число текстовых задач.

В то же время увеличивалось число вариантов одной и той же задачи. Например, в издании 1902 г. задача № 3 (п.15) сформулирована следующим образом: «Пуд муки стоит два рубля; что стоят 4 п? 9 п? 8 п? 6 п?». В издании 1907 г. задача сформулирована так: «Пуд муки стоит два рубля; что стоят 4 п? 9 п? 8 п? 6 п? 7 п? 10 п? 5 п?»

Букварь первоначально выходил с иллюстрациями, но постепенно их количество уменьшалось. Издание 1902 г. вышло без иллюстраций. Но скоро пошел обратный процесс. Уже издание 1904 г. было дополнено картинками, а издание 1907 г. оказалось достаточно полно проиллюстрировано: в первом отделе 21 иллюстрация, во втором отделе 12, в третьем – 13.

В целом изменения в букваре осуществлялись постепенно. Но иногда они были весьма существенными: таким было, например, издание 1917 г., когда букварь вышел в новой орфографии, без третьего и четвертого отделов.

Были у Тихомировых и отдельные любимые статьи, которые оставались в букваре все годы издания. Например, рассказ «Хорошее знакомство».

> Простой цветочек, дикий, нечаянно попал в один пучок с гвоздикой, и что же? От нее душистым стал и сам. Хорошее знакомство в прибыль нам.

В помощь учителю Д.И. Тихомировым было разработано методическое пособие «Как учить писать, читать и считать на первой ступени обучения?», которое также неоднократно переиздавалось (было востребовано учителями).

Надо отметить, что наряду с букварем Д.И. и Е.Н. Тихомировых в дореволюционной России выходили многочисленные буквари других авторов, но тихомировский букварь был одним из самых популярных. Причины его популярности заключались в одновременном выполнении ряда условий, которым удовлетворял бук-

Таблица 1

Текстовые задачи на умножение и деление
в учебнике Тихомировых начала XX в.

Тема / Год издания	Умножение 2 и деление на 2	Умножение 3 и деление на 3	Умножение 4 и деление на 4	Умножение 5 и деление на 5	Умножение 6 и деление на 6	Умножение 7 и деление на 7	Умножение 8 и деление на 8	Умножение 9 и деление на 9
1902	20	18	12	13	10	13	12	9
1907	17	15	10	12	10	8	8	9

варь. Во-первых, здесь имели место четкая структура и одновременно краткость, лаконичность изложения, позволявшие давать материал целыми модулями. Букварь был небольшим по объему, но очень насыщенным по содержанию. Сам Д.И. Тихомиров считал, что особенностями его изданий было то, что они «по своему плану и выбору содержания не сообразовывались с какими-либо официальными программами и требованиями, а составлялись исключительно в зависимости от указаний личного опыта и наблюдений личного опыта и стремились удовлетворять потребностям живой действительности»[4]. Во-вторых, присутствовала сильная эмоциональность текстов: материалы для чтения основывались на лучших произведениях отечественной литературы. В-третьих, букварь был «многопредметен»: по одной книге изучались чтение, письмо, арифметика, закон Божий. В-четвертых, популярности букваря способствовала определенная консервативность учительства, для которого книга Тихомировых была знакома не одно десятилетие. В-пятых, умеренная стоимость (первые издания по 15 копеек, затем по 20 копеек, цена не поднималась долгое время) также во многих случаях решала дело в пользу данного издания. И наконец, нельзя не отметить, что авторы учебника многое делали для его пропаганды и распространения.

Каждая книга, в том числе и учебная, несет на себе печать автора. Уникальное творческое сотрудничество Д.И. и Е.Н. Тихомировых, принадлежавших к разным сословиям, имевших разное воспитание, происхождение, но объединенных общим стремлением просвещения России, позволило создать уникальный букварь. Книгу, с одной стороны, глубоко народную, передающую оттенки крестьянской речи с ее неповторимой фольклорной насыщенностью (очевидно, заслуга Дмитрия Ивановича) и, с другой стороны, впитавшую возвышенную классику отечественной литературы (несомненно, влияние Елены Николаевны).

Создатели букваря Дмитрий Иванович и Елена Николаевна Тихомировы были людьми искренне преданными делу народного образования. Дмитрий Иванович (1844–1915) – сын сельского священника из села Рождествено Нерехтского уезда Костромской губернии. Семья была небогатой даже по скромным крестьянским меркам. С детских лет Дмитрий помогал отцу как на службе в храме, так и в полевых работах. Сохранились воспоминания о том, как берег маленький Митя каждую трудовую копеечку, не тратил ее, отдавал матери. Отец мечтал дать сыну духовное обра-

зование, отправляя его учиться в духовное училище. Но поступить затем в духовную академию Дмитрий не смог из-за отсутствия средств. В результате Дмитрий Иванович стал воспитанником военного училища г. Ярославля, где детей содержали на казенный счет.

После окончания училища как лучшего ученика Дмитрия Тихомирова отправляют учиться на только что учрежденные учительские курсы в Петербург. Еще через два года он уже учится в Москве в учительской семинарии военного ведомства. В 1866 г. Дмитрий Иванович Тихомиров закончил блестяще свое образование и стал преподавателем в образцовой школе при той же семинарии. С этого времени Дмитрий Иванович окончательно поселился в Москве. Работая преподавателем в различных учебных заведениях, он вместе с товарищами организует и открывает первую вечернюю школу для взрослых рабочих на фабрике Ф.С. Михайлова, участвует в проведении летних учительских курсов.

По его инициативе и при активном участии устраиваются публичные лекции профессоров Московского университета и известных литераторов. Тихомиров инспектирует в 1874 г. две фабричные Морозовские школы во Владимирской и Тверской губерниях и школы Московского благотворительного общества, становится наблюдателем школы Домаского попечительства бедных (с 1887 г.).

С 1872 г. он начинает читать лекции по методике преподавания русского языка на педагогических курсах при обществе воспитательниц и учительниц. Это было, пожалуй, любимое дело Тихомирова, с ним он не расстается до конца жизни. Осенью 1869 г. Д.И. Тихомиров знакомится на курсах со слушательницей Еленой Николаевной Немчиновой, а уже в 1871 г. она становится его женой.

Елена Николаевна по материнской линии происходила из рода князей Оболенских. Но семья давно обеднела. Мать Леночки служила надзирательницей при малолетнем отделении воспитательного дома при Николаевском институте. Маленькую девочку воспитывали мать и бабушка. Повзрослев, Елена увлекается народовольческим движением, хочет учительствовать. Встретив Дмитрия Ивановича, Елена Николаевна становится ему не только женой, но и верной помощницей. Они вместе работают над созданием букваря, Елена Николаевна постоянно

конспектирует многочисленные уроки и лекции мужа, подготавливая их к печати.

Вместе с женой Дмитрий Иванович организует «Учебный магазин начальных школ», который в свое лучшее время будет издавать ежегодно около 1000 наименований книг тиражом более 15 миллионов экземпляров. Тихомировы становятся богатыми людьми. Но заработанные деньги они отдают на нужды образования. На постройку здания для педагогических курсов в Москве супруги пожертвовали огромную по тем временам сумму – 200 тысяч рублей. Тихомировы строят на свои средства школу и больницу в родном селе Дмитрия Ивановича. Кстати, школа, созданная Тихомировыми, существует и по сей день (основанная как начальная в 1909 г., в 1939 г. она стала семилетней, в 1953 г. – средней, в 1959 г. – восьмилетней, в 1965 г. – средней, в 2008 г. – основной).

В 1890-х годах Тихомировы приобретают известный журнал «Детское чтение» и активно включаются в новую деятельность по изданию детского журнала. Успех был очевиден: с каждым годом число подписчиков росло, увеличивался объем издания. В начале XX в. Тихомировы стали уже очень богатыми людьми. Они владели недвижимостью в Москве, в Крыму. Показательно, что они не жили в праздности, продолжая работать. У них находили моральную и материальную поддержку многие писатели: Д.Н. Мамин-Сибиряк, В.А. Гиляровский, И.А. Бунин и другие.

Ведя огромную просветительскую работу, Дмитрий Иванович подорвал свое могучее здоровье, стал болеть. В.И. Немирович-Данченко вспоминал:

> Ему (Тихомирову. – *Г. К.*) пришлось пробиваться в молодости сквозь такие трещины к свету и радости, что в этих трещинах, на их изломах, он оставил немало своей крови. Весь в ссадинах вышел он на простор и до конца не забывал этого! Служил верой и правдой тем, кто оставался внизу, кому еще надо было трудно и болезненно пробиваться к верхам и просторам настоящей хорошей жизни[5].

В 1915 г. Д.И. Тихомиров скончался в кругу семьи – жены, дочери, внука, был похоронен в Москве на Новодевичьем кладбище при громадном стечении народа. Поэт Сергей Абрамов посвятил памяти Д.И. Тихомирова такие стихи[6].

Спи безмятежно! Ты прожил не даром...
Жил ты Икаром и умер Икаром...
Смелый, бесстрашный, с душой непреклонной,
Яркою искрой, Богом зажженной,
Светлою грезой, волшебною сказкой,
Мягкой чарующей нежною лаской
Был ты для нас. Своим огненным словом,
Мыслью святой, вдохновленною страстью
Ты пробудил нас для блага иного,
Ты вдохновил нас для нового счастья!

Смерть Дмитрия Ивановича стала тяжелой потерей для Елены Николаевны. Несмотря на огромный поток соболезнований и слов поддержки, нельзя было восполнить потерю. Елена Николаевна продолжала работать, она одна издавала и редактировала журнал «Юная Россия» (так теперь называлось «Детское чтение»), вела другие дела издательства. Наступало и тяжелое время. Вот, что вспоминает М.В. Ямщикова:

Печальную картину представляло издательство перед своим концом, весной 1918 года, когда я переехала в Москву... на звонок в квартиру открыла сама Елена Николаевна, растерянная, сгорбившаяся и как будто на десятки лет постаревшая. Она начала возбужденной скороговоркой:

– Я рада, что Вы пришли. У меня – крах. Никаких денег и никаких книг, полнейшее запустение. И, скажу Вам откровенно, – сносились ботинки, а купить не на что...

И вдруг – с легкой надеждой:

– Голубчик, Вы работаете с большевиками, может быть, сумеете устроить мою педагогическую статью, если она подойдет? Вот она. Переписать на машинке не могла. Это так дорого[7].

Последний номер журнала «Юная Россия» Елена Николаевна выпустила в марте 1918 г. Больше никаких сведений о ее дальнейшей жизни найти не удалось. На Новодевичьем кладбище, где был похоронен Дмитрий Иванович, его могила оказалась утраченной. Место захоронения Елены Николаевны неизвестно. Коротка человеческая память. Самый лучший памятник Тихомировы создали себе сами, подарив детям свой букварь.

Сегодня он переживает второе рождение: начиная с 1990 г. его активно переиздают различные издательства (АСТ, ЭКСМО и др.).

Правда, нет уже миллионных тиражей, и предназначается букварь не учащимся начальных школ, а детям трех-четырех лет или их православно ориентированным родителям в качестве «духовно-нравственной» книги. Букварь активно востребован обществом, продвигается многими издательствами. Это особенно удивительно потому, что современный ребенок живет в совершенно иной среде, нежели в XIX в. Урбанизация, научно-технический прогресс изменили мир до неузнаваемости. Современные достижения науки, техники представлялись бы сказкой человеку XIX в. Так почему же букварь Тихомировых вот уже 20 лет вновь и вновь приходит к детям? Основной причиной данного феномена является, на наш взгляд, тот ценностный ориентир, который заложен в букваре. Не подготовка к труду или освоение окружающего мира, даже не обучение письму и счету являются в действительности лейтмотивом рассматриваемой учебной книги. Слияние букваря Тихомировых с образом веками сформированной традиционной культуры, – вероятно, главный ценностный ориентир для переизданий. Возвращение этого букваря отражает попытки родителей найти духовную опору для воспитания ребенка в понятной и «от старины» пришедшей книге. Показательно, что возвращение букваря совпало по времени с восстановлением семейных традиций конфессионального обучения. Думается, делать вывод о полной взаимосвязанности этих процессов нельзя. История новой жизни старинного учебника требует специальных исследований.

---

[1] См.: *Тихомиров Д. И., Тихомирова Е.Н.* Букварь для совместного обучения чтению и письму с картинками и статьи для первоначальных упражнений. 2-е изд. М., 1874; *Они же.* Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковно-славянскому чтению и счету. 145-е изд. М., 1902; *Они же.* Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковно-славянскому чтению и счету. 152-е изд. М., 1907.

[2] *Тихомиров Д.И.* Автобиография // Педагог. листок. 1901. № 6. С. 755.

[3] *Тихомиров Д.И.* Из воспоминаний о Л.Н. Толстом // Педагог. листок. 1910. № 8. С. 553–567.

[4] *Тихомиров Д.И.* Автобиография. С. 754.

[5] *Немирович-Данченко В.И.* Друг детей. М., 1916. С. 8.

[6] Памяти Дмитрия Ивановича Тихомирова. М., 1916. С. 10.

[7] Цит. по: *Алтаев Ал.* Мои старые издатели // Книга: Исслед. и мат-лы. СПб.; М., 1973. С. 160.

А. Арко

Грифель и перо, воспитанность и аккуратность: инструменты письма в словенских учебниках для начальной школы 1852–1946 гг.[1]

Карандаш, шариковая ручка, автоматическая перьевая ручка, маркер, фломастер... А что такое: стило, перо, мелок? Современные учебники и книги для чтения упоминают множество приспособлений для письма и рисования, которыми дети пользуются в школе, на внеклассных мероприятиях или дома в свободное время. А когда учились наши предки – в Австро-Венгрии или в Королевстве Югославия – упоминания письменных принадлежностей в текстах встречались редко. В большинстве случаев речь шла о карандаше и вечном пере, но порой упоминались и мелок, и даже камешек. Посмотрим некоторые примеры текстов из книг для чтения, где фигурируют письменные принадлежности.

«Нельзя облизывать пальцы, ими держат мелок»

В 1852 г. была опубликована *Маленькая книжица для начинающих школьников (Malo berilo za perv̀ošolce)*, явившаяся одной из первых учебных книг, в которой было упомянуто множество школьных принадлежностей. Их использование и уход за ними детально описаны в одной из глав под заголовком *Подготовка к школе*. И, что характерно для текстов того времени, рассказ наполнен воспитательными элементами и советами.

Подготовка к школе

Дети! (сказал господин учитель) вам надо хорошо знать школьный прибор, что это такое и как правильно пользоваться им. Как привыкнешь в юности, так и будешь действовать в старости. <...> Мы пишем мелком на чёрных досках. Нельзя облизывать пальцы, ими держат мелок; мелок из извести, и он вредит здоровью. Можно также писать

© Арко А., 2013

каменным стилом на каменной доске. Стирать надо мокрой губкой или тряпкой. Обычно мы пишем на бумаге. Для обучения письму мы делаем тетрадку из двух или трёх листов. Начинающим надо карандашом начертить линии по линейке, чтобы прямо писать. Гуси дадут нам вечные перья. Перо от курицы не хорошо, оно слишком твёрдо, от него болит рука. Перо надо обрезать перочинным ножом. А что такое перочинный ножик? Это острый ножичек, который надо заботливо хранить и не играть с ним. Перо надо очинить, срез заострить и острый конец гладко обтесать. На остром конце надо сделать прорезь [расщип], чтобы стекали чернила. Если перо тупеет, его надо опять заострить. Мы макаем перо в жидкость, которая называется чернила. Нельзя макать слишком глубоко, иначе чернила разольются и образуются гадкие пятна. На пол чернилами капать нельзя; смыть невозможно. Если чернил слишком много, перо можно осушить о край чернильницы. Свежую запись можно посыпать песком, который называется промокательный [или сушильный. – *Ред.*] песок и сохраняется в особой песочнице [похожей на чернильницу или перечницу. – *Ред.*]. В тетрадь надо вставить промокательную бумагу, чтобы впитывала влагу и тетрадь оставалась чистой. Перо тоже промокательной бумагой вытри и потом положи в безопасное место, в тетрадку или в пенал. Мокрое перо лизать вредно для здоровья, трясти его опасно; так можно себя, соседа или пол обрызгать, что гадко и вредно. Так делал Примей; он сидел за Филиппом, макал перо слишком глубоко, и вместо того чтобы в чернильницу, он Филиппу на платье брызгал. Дома отец Филиппа чёрные точки увидит и очень рассердится. Примей навлёк на себя гнев. Обиды надо остерегаться! Тот, кто любит писать, тот быстро письму выучится. Дома по белым стенам писать и кресты по пути марать – это не правильно. Своё имя на каждой стене оставлять не следует. Своё имя надо в чести сохранять![2]

В той же книге для чтения под заголовком *Как себя вести в школе* можно прочитать 13 правил. Правило номер 11 говорит: «Обрывки бумаги или испорченные перья не бросайте под парту; школа должна быть чистой»[3].

«Карандашный грифель вложен в дерево»

Как выглядели школьные принадлежности в 1877 г., сообщает нам *Словенская азбука для первого класса народных школ (Slovenski abecednik za prvi razred ljudskih šol). Школа* – так озаглавлен текст, который своим архаичным стилем поведет нас в старый школьный класс.

Учитель, ученик; стол, стул, доска, стойка, мел, губка, парты, книги, дощечка, грифель, линейка, бумага, перо, карандаш, чернила, чернильница, образ, печь, окна, дверь, пол, потолок.

Учитель учит, ученики занимаются. Стол высокий, а стул низкий. Доска чёрная, мел белый и хрупкий. Губка мягкая. У стойки есть три ножки. Парты длинные. В книге есть страницы. Дощечка каменная или деревянная. Грифель наточенный. Линейка прямая. Бумага белая. Перо гусиное или стальное. Графитовый карандаш. Чернила чёрные. Чернильница круглая. Образ висит на стене. Печь глиняная или железная[4].

В несколько измененной версии текст появится в *Начальном учебнике и первой книге для чтения для народных школ (Začetnica in prvo berilo za obče ljudske šole)*, написанном Иваном Миклошичем.

Класс или школа

Прилежный ученик любит ходить в школу. Он спокойно сидит в классе, внимательно слушает и любит заниматься. Все его вещи в порядке. Он весь чистый; у него вымыты руки и лицо, и он одет в чистое платье. В класс он входит и выходит из класса спокойно и тихо. Он приветлив со своими товарищами. Дома он слушается родителей и любит молиться. Он везде хорошо себя ведёт и кажется хорошим учеником. Каждый человек его любит, и Бог.

Школа и семья
две сестры,
им нельзя
ходить в одиночку.

В классе можно увидеть: учителя, учеников, стол, стул, доску, стойку, мел, губку, парты, книги, дощечку, писáло, линейку, бумагу, перо, карандаш, чернила, чернильницу, образа, счёты, печь, окна, дверь, пол, потолок.

Учитель учит. Ученики занимаются. Стол четырехугольный или круглый. Какой стул, какая доска, мел, губка? – У доски три ножки. Парты длинные. В книге есть страницы. Поверхность для письма каменная [т. н. аспидная, или грифельная доска. – *Ред.*] или бумажная. Камешек [для начертания букв] обточен. Какая линейка, какие чернила? – Какая бумага, чернильница? – Перо гусиное или стальное. Грифель вложен в дерево. Образа висят на стене. Печь глиняная или железная. Мы входим через двери. Зачем нужны окна?[5]

В каких еще контекстах письменные принадлежности представлены в книгах для чтения, можно увидеть в *Книге для чтения для общих народных школ (Berilo za obče ljudske šole)*, где первую часть учебника составляет азбука. Содержание азбуки – буквы, слова и предложения, связанные с определенной буквой. Букве «Р» соответствует запись: «У Рудольфа, одноклассника Райко, не было пера. Он попросил Райко одолжить ему свое перо. Райко с удовольствием удовлетворил просьбу. Рудольф поблагодарил его за услужливость»[6].

«Всё должно быть чистым и опрятным»

Описание учебного процесса (помимо детального описания школьного помещения, с которыми мы познакомились в *Словенском азбучнике* или в *Начальном учебнике для народных школ*) в более лаконичной версии можно было прочитать в *Моей первой книге для чтения для начального уровня общих народных школ (Moja prva čitanka za najnižjo stopnjo občih ljudskih šol, 1913)* под заголовком *В школе*.

> Дети ходят в школу. Они школьники. В школе они учатся, поэтому они ученики. В школе господин учитель или барышня (госпожа) учительница. Они учат детей письму, чтению, счету, рисованию, пению, физкультуре. Только прилежные и внимательные дети чему-то научатся. У учеников есть портфели. В портфелях книги, тетради, ручки, перья и карандаши. Всё должно быть чистым и опрятным[7] (рис. 1, 2).

«Пусть ученицы хоть в школе пишут перьями»

В начальный учебник для словенских народных школ (Začetnica za slovenske ljudske šole) 1917 г. издания включен рассказ о Цилке и Анице, сюжет которого вертится вокруг пера и выполнения заданий по письму.

Цилка и Аница

> У Цилки были богатые родители. У нее было всё, что нужно для школы. В школе рядом с ней сидела Аница. А родители Аницы были бедные. Они жили очень плохо. Они не всегда могли купить Анице камешек

для письма, карандаш или перо. Однажды дети на уроке писали пером. У Аницы пера не было. Цилка заметила это. Она быстро сунула руку в пенал. Она одолжила Анице новое перо. Господин учитель увидел это. Он повернулся к ученикам и сказал: «Посмотрите, дети, какая Цилка добра и услужливая. Она одолжила новое перо Анице». Аница поблагодарила Цилку. А дети с тех пор полюбили Цилку ещё больше[8] (рис. 3).

Одиннадцать лет спустя в *Первой книге для чтения в начальной школе (Prva čitanka za osnovne šole, 1928)* под заголовком *Верная подруга,* можно было прочитать подобную историю в несколько измененной версии.

Верная подруга

У Яны были богатые родители. Они ей купили всё, что требовалось для школы,. В школе рядом с ней сидела Шпеличка. Господи! Как бедны были её родители! Часто у них не было ни копейки. Поэтому они Шпеличке не всегда могли купить камешек для письма, перо, карандаш или тетрадь. Однажды ученицы должны были писать перьями. У Шпелички не было пера. Родители ей не смогли купить его. Яна заметила это. Она быстро сунула руку в пенал и подала Шпеличке новое перо. Шпеличка с удовольствием взяла перо и поблагодарила Яну. После урока письма она вернёт ей перо[9] (рис. 4).

«Ученикам и ученицам святой Николай принесет тетради, карандаши и перья»

Карел Видер в учебнике *Моя первая книга для чтения для общих народных школ (Moje prvo berilo za obče ljudske šole, 1920)* говорит о письменных приборах в связи с праздником святого Николая, который, кроме сладостей, приносит детям и школьные принадлежности.

Святой Николай прилежным детям приносит разные подарки. Маленьким детям он принесёт игрушек и сладости. Ученикам и ученицам святой Николай принесёт тетради, карандаши и перья. Он часто одаривает детей и красивыми книгами. А шаловливым детям он принесёт розги[10].

«Я один не подниму пера»

Письменные принадлежности в книгах для чтения появлялись и в загадках. Такую загадку Павел Флере включил в книгу для чтения *Наша первая книга (Naša prva knjiga, 1929).*

Братцы, которые пишут

Пять братцев пришли в школу. Они были маленькими. Они должни были писать, но перо было слишком тяжело для них. Первый говорит: «Я один не подниму пера». Второй говорит: «Подожди, братец, я помогу тебе». Они смогли поднять перо, но долго удерживать его не смогли. Третий говорит: «Я вам помогу». Теперь они держали перо, но писать не могли. «Пусть кто-то поможет нам, чтобы мы могли писать!» Пришли четвёртый и пятый: «Мы вас поддержим». Вот теперь они могут писать.

Кто эти братцы, что все живут в доме одном, но у каждого из них своя фамилия?[11]

«Тинчек, где у тебя пенал с ножичком, перьями и карандашом?»

В *Первой книге для чтения* 1946 г. издания под заголовком *Невнимательность* в шутливой форме написан рассказ о Тинчековом «несчастном случае».

Невнимательность

– Тинчек, где у тебя пенал с ножичком, перьями и карандашом?
– Я потерял его, когда козу пас. Я его больше не нашёл.
– А твои тетради, Тинчек, где они остались?
– Тетради козлики затопали.
– Тинчек, азбуки тоже нет!
– Она промокла в саду! Теперь она на печи сушится[12].

Заключение

Что характерно для времени до Второй мировой войны, в учебниках, особенно в книгах для чтения, тексты наполнены воспитательными поучениями. В качестве средства для передачи моральных поучений выступают и письменные принадлежности.

Создавались рассказы об использовании средств письма, об их повреждениях из-за неправильного использования и о надлежащем обращении с ними. Забота о письменных принадлежностях была в полной мере оправданна. У школьника (даже происходившего из обеспеченной семьи) было перо, пожалуй, еще карандаш, но если он их утрачивал или портил, неизвестно, когда и как мог обрести замену. Поэтому многие школьные тексты направлены на воспитание правильного отношения к письменным принадлежностям и бережного обращения с ними. В иллюстрациях, демонстрирующих школьные принадлежности, урок или отражающих атмосферу в классе, грифель зачастую представлен на переднем плане. Школьные учебники для начальной школы 1852–1946 гг. были наставниками в культуре письма, контролерами аккуратности заточки грифелей и перьев, наличия воспитываемой в детях «образцовой самостоятельности», которая помогла бы им выйти в жизнь по начертанным для них в учебниках «прописям».

---

[1] Авторизованный перевод со словенского под науч. ред. М.А. Козловой. Антон Арко – научный сотрудник, зав. библиотекой Словенского школьного музея, преподаватель истории и русского языка.

[2] Malo berilo za pervošolce. Dunaj, 1852. Str. 11–14.

[3] Ibid.

[4] Slovenski abecednik za pervi razred ljudskih šol. Dunaj, 1877. Str. 37.

[5] *Miklosich I.* Začetnica in prvo berilo za obče ljudske šole. Dunaj, 1895. Str. 40.

[6] *Gabršek Fr.* Andrej Razinger, Berilo za obče ljudske šole. Ljubljana, 1911. Str. 63.

[7] *Krulec I.* Moja prva čitanka za najnižjo stopnjo občih ljudskih šol. Dunaj, 1913. Str. 72.

[8] *Koprivnik J., Majcen G.* Začetnica za slovenske ljudske šole. Dunaj, 1917. Str. 48, 49.

[9] *Majcen G.* Prva čitanka za osnovne šole. Maribor, 1928. Str. 60.

[10] *Wider K.* Moje prvo berilo. Za obče ljudske šole. Ljubljana, 1920. Str. 61.

[11] *Flere P.* Naša prva knjiga. Ljubljana, 1929. Str. 55.

[12] *Završnik R., Josip Ribičič J.* Prva čitanka. Ljubljana, 1946. Str. 69.

Д.М. Галиуллина, А.А. Сальникова

Татарские буквари для детей и для взрослых первой половины – середины 1920-х годов[1]

Октябрьские события 1917 г. внесли кардинальные изменения во все сферы жизни народов России, затронув в значительной степени и область образования, науки, культуры. Отношение широких масс населения к самой Октябрьской революции и последовавшим за ней переменам, как известно, было весьма неоднозначным. В национальных регионах подобная неоднозначность еще более усугублялась чрезвычайной актуальностью и в то же время нерешенностью национального вопроса. Уже в первые годы после Октября дискуссии по этому поводу приобрели острый, подчас даже ожесточенный характер. Представители национальной интеллигенции предлагали свои варианты решения проблемы. Большевистское же руководство стремилось осуществить собственные планы национально-государственного устройства страны, которые, однако, далеко не всегда удавалось реализовать[2]. Так, например, если целый ряд видных татарских общественных и политических деятелей высказался за провозглашение национальной территориальной автономии татар и башкир в составе РСФСР в виде Урало-Волжского штата (Идел-Урал штаты), то большевики противопоставили этому проекту «классово выдержанный» проект создания Татаро-Башкирской советской социалистической республики, территориально практически совпадавшей с границами «Идель-Урала». Оба проекта так и не были претворены в жизнь: 27 мая 1920 г. советское правительство подписало декрет о создании Татарской автономной советской социалистической республики. Территориальные границы ее охватили далеко не всю территорию с татарским населением (в частности, по политическим соображениям в состав ТАССР не

Работа поддержана грантом РГНФ 13-06-00038а.

© Галиуллина Д.М., 2013
© Сальникова А.А., 2013

были включены Белебеевский и Бирский уезды Уфимской губернии), однако, несмотря на это, автономия создавала условия для проведения крупных культурных и экономических преобразований, открытия национальных татарских школ и совершенствования образовательного и культурного уровня татарского народа[3].

Между тем к созданию новой национальной республики и русское, и татарское население отнеслось крайне настороженно, а зачастую и откровенно негативно. Как отмечала историк С.Ю. Малышева, православные жители Казани «встретили в штыки как сам факт образования Татарской республики, так и празднование этого события 25 июня 1920 года»[4]. Среди татар мнения о новой республике тоже разделились. Одни усматривали в этом «доброе предзнаменование», другие не скрывали своих опасений: ведь еще со времен Ивана Грозного казанские татары привыкли видеть в действиях центральных властей лишь ущемление своих национальных и религиозных интересов. Однако в данном случае ситуация, казалось бы, складывалась совсем иначе, ведь новая власть открыто заявила о равенстве прав татарского и русского народов. Кроме того, в высшее руководство республики вошли и «свои», татарские коммунисты. Стремясь предотвратить нежелательные инциденты, представители татарского мусульманского духовенства призывали людей успокоиться и не делать скоропалительных выводов. Муфтий Г. Баруди в своих воспоминаниях писал об этом так: «В среду утром, в десять часов, собрав в Белой мечети имамов города и Бишбалты, я говорил по этому предмету, объяснил, что надо хорошо воспринять, что в будущем возможны обнадеживающие обстоятельства»[5]. Собравшиеся, в свою очередь, должны были успокаивать рядовых верующих-мусульман.

Обещанные «обнадеживающие обстоятельства» вскоре действительно появились. Так, в 1921 г. правительство республики объявило татарский язык официальным языком наравне с русским. Кроме того, татарский язык был признан обязательным во всех государственных учреждениях советской Татарии[6].

Принятые решения в области языковой политики не могли не затронуть систему национального образования. Основные программные требования большевиков в области народного образования были изложены В.И. Лениным в «Материалах по пересмотру партийной программы» еще в июне 1917 г. Здесь, в частности, признавалось право населения получать образование на родном

языке. 28 сентября 1918 г. Государственная комиссия по просвещению, рассмотрев вопрос о национальной школе, отметила, что «в силу принципа самоопределения национальностей, каждая нация имеет право создавать свою школу с преподаванием всех предметов на родном языке»[7]. Татарские школы стали формироваться на основании постановлений Наркомпроса РСФСР «О школах для нерусских народов республики» и «О школах национальных меньшинств» (1918), предоставивших учащимся всех национальностей право обучения на родном языке в школах I и II ступени. Национальные школы попали под ведение и контроль государства. Появилась возможность создать единую программу обучения для всех татарских школ. В 1921 г. в целях осуществления идейного руководства и координации научно-исследовательской, педагогической и культурно-просветительской работой в структуре Наркомпроса были созданы академцентры, в том числе и академцентр Наркомата просвещения ТАССР. Созданная им научно-методическая комиссия в 1922–1923 гг. разработала первые программы для школ I ступени[8].

С отделением церкви от государства мектебы и медресе подлежали закрытию. В первое время Наркомпросу ТАССР трудно было восполнить пробелы в национальной школьной системе. Не хватало педагогов, учебников и учебно-методической литературы[9]. Поэтому первоначально старые школы продолжали функционировать, а дореволюционными учебниками, в том числе и букварями, продолжали пользоваться.

В новых школах ранее существовавшие методы обучения чтению пытались усовершенствовать в соответствии с требованиями времени. Дети не сразу начинали учить буквы. В школьных программах были выделены специальные часы для предварительного знакомства со школой и букварем в целом. Только после этого начинался сам процесс обучения грамоте. До 1924 г. в татарских школах единственным методом обучения чтению был широко распространенный с середины XIX в. в России звуковой аналитико-синтетический метод, когда слова вначале разделялись на составляющие их буквы и фонемы, а затем в процессе обучения должен был осуществляться обратный процесс соединения букв/фонем в слитные слоги и слова. На основе именно этого метода были построены «Татар әлифбасы» («Татарский букварь») Мухитдина Курбангалеева[10] и коллективный учебник под тем же названием, опубликованный в 1921 и 1922 гг.[11]

Использовался в татарских школах «американский метод» обучения «чтению целых слов», распространившийся в России в начале XX в. Татарские педагоги знали о нем еще до революции. Они сумели приспособить этот метод для обучения грамоте в татарских школах. Согласно этому методу дети сначала заучивали слова. Они должны были запомнить примерно 125–200 слов, а затем переходили к разбору слов по слогам и звукам. Сторонниками такого метода обучения являлись Г. Шараф и И. Алексеев, авторы изданного в 1926 г. букваря «Яна авыл» («Новая деревня»). С использованием метода целых слов были построены буквари Ф. Агиева и Г. Ибрагимова «Кызыл йолдыз» («Красная звезда»), Т. Тимербулатова «Совет мәктәбе» («Советская школа»)[12].

Таким образом, специфика обучения чтению в татарской школе заключалась не в разработке каких-то своих, особых методов, а в применении общеизвестных практик с учетом особенностей татарского языка и сложившихся национальных и этнокультурных образовательных традиций. Поскольку единого метода обучения чтению в тот период не существовало, среди педагогов шли оживленные дискуссии. Они начались в школах и волостных методических комиссиях, а затем перешли на страницы журнала «Мәгариф» («Просвещение»). В конечном итоге учителя все же отдали предпочтение звуковому методу обучения[13].

В 1920-х годах в качестве экспериментального предлагался еще один метод обучения чтению и письму – обучение без букваря. Впервые об этом методе применительно к татарской национальной школе рассказал в 1926 г. в журнале «Мәгариф» педагог Риза Газизов. В статье «Обучение грамоте без букваря с применением метода целых слов и предложений» он приводил примеры обучения детей грамоте в домашних условиях без букваря. Автор статьи считал, что этот метод с успехом можно использовать и в школьных условиях. Сторонников данного метода в республике оказалось мало. Не поддержали эту методику не только педагоги, но и родители. Однако в русских школах Татарии этот метод просуществовал с 1921/22 по 1929/30-й учебный год[14].

30 августа 1925 г. был принят закон РСФСР о всеобщем начальном образовании, предусматривавший обязательное четырехлетнее образование для детей в возрасте от 8 до 11 лет. К 1926 г. в Татарии насчитывалось более 2000 начальных и средних школ с контингентом в 158 тыс. человек, причем половина из них – татарские[15]. Видимо, этим в значительной степени и объяснялось ин-

тенсивное создание новых татарских букварей. Среди них были буквари поистине уникальные, например букварь для крещеных татар на основе арабской графики (1926). Авторами данного учебного пособия, получившего название «Якты юл» («Светлый путь»), стали выдающийся татарский общественный и политический деятель, языковед Г. Шараф и педагог И. Алексеев[16]. Этот учебник в целом лишь незначительно отличался от «әлифбы», созданной этими же авторами для обычных татарских школ («Яна авыл»), но все же имел ряд специфических особенностей. Татарские (мусульманские) имена и слова в текстах были заменены на крещено-татарские, заимствованные из русского языка, но звучавшие по-другому и несколько необычно: Начтя (Настя), Анук (Анна), дәдәй (дядя) и др. На титульном листе вместо надписи «әлифба» стояло слово «букварь», а вместо «мәктәб» – «школа». Своеобразие букваря проявилось и в его рисунках. Тематически рисунки в обоих букварях были одинаковы, но, например, одежда детей существенно различалась. Если в татарском букваре пионер изображался в тюбетейке, то в крещено-татарском – в шляпе[17]. Появление такого букваря свидетельствовало, с одной стороны, о распространении единой национальной образовательной системы на все этноконфессиональные группы татар, а с другой – о признании культурной самобытности каждой из них вплоть до раздельного обучения.

В какой-то степени авторы первых советских татарских букварей продолжали традиции дореволюционных татарских педагогов. В частности, сохранялась прежняя традиция выполнения одним учебником нескольких функций. Буквари продолжали обучать не только грамоте, но и математике. Однако и здесь определенные изменения все же происходили. Как известно, советская власть ввела единую цифровую систему для всей страны[18]. Арабской (восточной) системой счета, на которую были ориентированы прежние татарские буквари, официально пользоваться перестали[19], что не могло не найти своего отражения в национальном букваре.

Однако главным было то, что отныне принципиально изменилось идеологическое содержание учебников. Исчезли тексты религиозного содержания. Вместо них появились тексты о Ленине, о советской власти, об Октябрьской революции, о М.И. Калинине и М.В. Фрунзе. Одна идеология заменила собой другую. Если раньше все татарские буквари начинались со священных для каж-

дого мусульманина слов «Бисмилләәһир – рәхмәәнир – рахим» («Во имя Аллаха милостивого и милосердного»), то теперь первую страницу учебников украшал лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!». Дореволюционные учебники никогда не делили людей на богатых и бедных, ставя на первое место нравственное воспитание всего подрастающего поколения в традициях ислама. Теперь же социальная дифференциация («бедные»/«богатые» как «свои» и «чужие») была обозначена в учебниках даже для самых маленьких достаточно четко и определенно.

Отрицательные изменения, произошедшие с татарскими букварями для детей в 1920-х годах, соседствовали с положительными. Отныне границы «большого мира» в этих букварях существенно расширились, в них появилась тема общей Родины, которая полностью отсутствовала в дореволюционных татарских аналогичных учебных изданиях для детей. Вместе с темой «новой советской Родины» в татарский букварь пришла и советская символика: портреты В.И. Ленина и других большевистских лидеров, флаг советского государства, красная звезда и пр. В этом плане визуальные «тексты» букварей были гораздо более содержательными, чем тексты вербальные. Впрочем, в целом даже в визуальном ряде татарского национального букваря для детей советские символы в то время были единичны.

Кстати сказать, в 1920-х годах татарских букварей без рисунков уже почти не существовало, хотя изображения по-прежнему оставались черно-белыми. Авторы рисунков, как и в дореволюционный период, не указывались. И так же, как и тогда, многие рисунки кочевали из одного учебника в другой. Тем не менее в целом оформление национальных букварей сильно изменилось. Оно стало более содержательным и самобытным и внутренне, и внешне. Теперь иллюстрациям стали уделять гораздо больше внимания, чем печатным текстам. Было четко осознано, что для детей, еще не умеющих читать, знакомство с букварем начинается именно с рисунков.

Татарские буквари издавались не только в Казани, но и в Москве, хотя таковых было немного. Трудно сказать, какие издания были лучше – московские или казанские. Однако бесспорно то, что один из самых оригинально оформленных национальных букварей для детей – «Кызыл йолдыз» («Красная звезда») был опубликован в 1924 г. именно в Москве[20]. Рисунки этого букваря разнообразные, тематически сложные. Большое место отведено

национальной тематике. Костюмы детей и взрослых, предметы быта, игры детей рисуют яркую картину повседневной жизни татарской деревни 1920-х годов.

Одну из причин не всегда качественного оформления татарских книг, в том числе и букварей, в первые годы советской власти известный казанский искусствовед и художник П.М. Дульский видел в отсутствии квалифицированных художников и графиков из татар. По его мнению, хороших графиков в Казани в то время не было и среди русских. Несмотря на то что в городе существовала достаточно известная в Поволжье Художественная школа с граверным классом, работа художников, как утверждал Дульский, сводилась лишь «к кабинетной проработке рисунков для печати, которые иногда совершенно ничего общего не имели с репродукционной техникой»[21]. Постепенно ситуация стала меняться. Среди молодых, перспективных казанских художников-графиков 1920-х годов П.М. Дульский называл Г. Арсланова, Ф. Тагирова, Д. Красильникова. Работы Г. Арсланова он оценивал особенно высоко, считая его «пионером в области татарской графики революционного периода», Ф. Тагирова хвалил за использование новейших технических достижений в книжном оформлении, в том числе фотомонтажа, мозаичного набора, акциденции. А стиль Д. Красильникова, по его мнению, отличался высокой степенью реалистичности, особенно в изображении сельской жизни и природы[22]. Возможно, кто-то из этих молодых талантливых художников-графиков и принимал участие в оформлении новых татарских букварей, но в связи с анонимностью включенных в буквари иллюстраций ответить на этот вопрос сегодня крайне сложно.

В опубликованных во второй половине 1920-х годов букварях преобладали тематические и сюжетные рисунки из повседневной жизни городского и – в большей степени – сельского населения. Значительное место отводилось отображению мира ребенка и его семьи. Интересно заметить, что в отличие от многих русских советских букварей того периода, изображавших на своих страницах в соответствии с новыми властными гендерными установками лишь мать и ребенка[23], в татарских букварных изданиях обычно присутствовала «полная» семья, включавшая не только родителей и детей, но и бабушек и дедушек. Таким образом, национальные гендерные стереотипы возобладали над политическими. Отсутствовал в татарских букварях и образ матери, работающей на производстве. Женщина изображалась занятой традиционны-

ми «женскими» домашними делами или на сельскохозяйственных работах. Что касается мужчины-рабочего, то он присутствовал в новом советском татарском букваре, поскольку это вполне вписывалось в сложившуюся в татарской деревне еще в начале XX в. систему отходничества[24] и не противоречило традиционному укладу татарской семьи. «Мужчина – добытчик, женщина – хранительница семейного очага» – эта патриархальная схема семейных отношений не была в «советских татарских» букварях ни нарушена, ни изменена.

Кроме того, существенные изменения в быту и поведенческих нормах происходили в 1920-х годах в основном в городе. Деревня сохраняла веками сложившийся образ жизни, который еще не подвергся существенным преобразованиям со стороны советской власти. Это отразилось, в частности, на предлагаемой в татарских букварях календарной системе: неделя начиналась с субботы, а заканчивалась пятницей[25]. Однако упоминаний религиозных праздников мы уже не встречаем[26]. Как известно, в рассматриваемый период в советской Татарии светские праздники мирно уживались с религиозными. Например, в постановлении Наркомата труда ТАССР от 31.01.1924 наряду с восемью новыми советскими праздниками, которые составляли основную группу «гражданских праздников», выделялась и специальная группа «татарских религиозных праздников» (всего их было названо семь)[27].

По-иному изображалась в букварях и детская повседневность. В отличие от дореволюционных букварей в новых советских татарских букварных изданиях впервые появился образ играющего ребенка. Дети играют в лото и городки, катаются на санках, качаются на качелях. Девочки, конечно же, играют в куклы, по виду самодельные, тряпичные, сделанные из подручных материалов. Мальчики изображают всадников, скачущих либо на «настоящих» деревянных лошадках на колесиках, либо на импровизированной «лошади» – верхом на палке[28]. Иллюстрации с самодельными игрушками отражают реалии времени создания учебников: игрушки большинству детей, особенно в сельской местности, были труднодоступны. В одном из текстов, написанных от лица маленького мальчика, рассказывается, как он с друзьями играл в «ат-ат» («лошадки»). «Был какой-то праздник. В праздники мы стараемся играть в лошадок, потому что в другое время нам дедушка не дает колокольчик (бубенчики) и вожжи. Я встал посередине, а Фатых и Салим по краям. Гали стал кучером. Я повесил

на шею большой колокольчик. Фатых и Салим тоже запряглись. Мы закусили удила, концы отдали Гали. Поскакали по улице. Мы похожи на настоящую тройку. Люди на улице на нас смотрят. Я временами издаю ржание. Если приходится останавливаться, мы просто так не стоим, переминаемся с ног на ногу и издаем ржание. Шустрый Фатых иногда бьет копытами»[29]. Дети всегда старались подражать взрослым, а в татарском крестьянском хозяйстве лошадь играла важную роль: количество лошадей определяло статус хозяина.

Появились на страницах букварей и пионеры. Их было не так много и одеты они были не всегда в пионерскую форму, но изображались всегда с обязательными атрибутами, указывавшими на принадлежность к пионерской организации – с барабаном и красным знаменем. В букваре Т. Тимербулатова «Совет мәктәбе» (1927) были изображены уже не босоногие сельские пионеры в тюбетейках и платках, а обычные городские школьники, гордо марширующие и проводящие пионерские собрания[30]. Пионер призывался быть по-новому опрятным, чистым и дисциплинированным. Один из текстов описывает медицинский осмотр в школе. Врач дает детям-пионерам следующие рекомендации: «сидеть прямо, держать в чистоте уши, руки и шею»[31].

Тема здоровья и профилактики заболеваний, особенно инфекционных, занимает в татарских букварях особое место. Тексты и рисунки с изображением медосмотра, прививок от оспы – одного из самых распространенных и смертельных детских заболеваний в дореволюционной России – встречаются во многих букварных изданиях. В букварях перечисляются и другие распространенные и не менее опасные заболевания: краснуха, холера, тиф, скарлатина, трахома, чесотка. Детям советуют при болезни соблюдать карантин и не ходить в школу. «Учитель рассказал нам об этих болезнях. Мы повесили на стену плакат: "Болезни появляются от нечистоплотности. Каждую неделю ходи в баню! Каждое утро умывайся! После грязных работ и перед едой обязательно мой руки!"»[32] Эти темы, по словам К. Келли, «отражали дидактические цели, присутствующие также в современных им учебниках других промышленных стран»[33], и это в полной мере касалось татарских букварей рассматриваемого периода.

Ликвидация неграмотности, в том числе ликвидация неграмотности взрослого населения объявляется в новых учебниках решением многих актуальных вставших перед советской властью

проблем, в том числе и проблемы экономической. Декрет СНК «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26 декабря 1919 г. предписывал всему населению от восьми до 50 лет, не умеющему читать и писать, обучаться грамоте на русском или родном языке по желанию[34]. Уровень грамотности татар, как не раз отмечалось еще дореволюционными исследователями, к этому времени был уже весьма высоким, в отличие, скажем, от чувашей, марийцев, мордвы и даже русских, что, однако, не помешало новой власти объявить об их «неграмотности» и «отсталости», и это вполне объяснимо, поскольку речь шла в первую очередь об образованности политической.

Во исполнение вышеназванного декрета в 1920-х годах было опубликовано довольно большое количество букварей для различных категорий населения (для металлистов, железнодорожников, водников, красноармейцев и проч.), материал в которых должен был даваться «с опорой на конкретные факты» из профессиональной деятельности учащихся[35]. Эта установка распространялась и на национальные буквари. Крестьяне должны были обучаться по «Крестьян әлифбасы» («Крестьянский букварь»), а красноармейцы – по «Кызылармеец әлифбасы» («Букварь для красноармейцев»)[36]. По этим букварям учились не только грамоте. Из них получали элементарные сведения по математике, о природе края, о новейших технических достижениях в сельском хозяйстве, о советском образе жизни и т. д.

Но главной задачей новых татарских букварей для взрослых было воспитание читателя в духе советской идеологии. Противопоставление «своих» и «чужих», жизни «до» и жизни «после» начиналось уже с первых страниц букваря. Так, например, крестьянский букварь открывался изображением барской усадьбы и ее хозяев. На террасе, обрамленной красивыми колоннами, расположилась изящная молодая женщина-татарка. Она полулежит на пуховых подушках. Рядом – поднос с фруктами и кувшин с напитком. Спиной к женщине стоит статный мужчина, а перед ним в униженной, смиренной позе – угнетенный, обездоленный татарин-бедняк[37]. Такой рисунок призван был, вероятно, будить чувство «классовой ненависти». При этом он совершенно не соответствовал историческим реалиям. После завоевания Казанского ханства существовавшая система феодального землевладения была уничтожена. Шло постепенное разложение класса татарских феодалов, завершившееся его практически полным исчез-

новением к началу XVIII в. Подавляющая масса зависимого населения стала «ясачной»[38]. Хотя в татарском языке сохранилось слово «алпавыт» («помещик»), помещичье землевладение в крае было по преимуществу русским, как и основная масса крепостных крестьян. Поэтому изображение в букваре татарина-помещика и татарина-крепостного есть скорее пропагандистский конструкт, нежели отображение реальной действительности.

Один из первых букварей для взрослых появился в Казани еще в 1917 г. Это издание было подготовлено культурно-просветительским отделом Совета рабочих и солдатских депутатов и вышло на русском языке[39]. Включенные в букварь тексты были весьма любопытны. Прежде всего, букварь пропагандировал знакомые с детства каждому христианину добродетели, причем христианская мораль тесно переплеталась с марксистской идеологией: «Где есть князья, графы, крестьяне, дворяне, мещане, там нет равенства и братства. А где нет равенства и братства, там нет и свободы». Большое внимание – что и понятно для мультиконфессионального региона – уделялось вопросу веротерпимости: «Исполняй свою веру, но помни, что люди другой веры – твои братья. Нельзя притеснять человека за то, что он другой веры»[40]. Таким образом, основы национальной и социальной политики большевиков были преподнесены здесь в понятной и доступной форме, через христианское вероучение.

Татарские буквари для взрослых появились чуть позже, в начале 1920-х годов. Среди них следует назвать, прежде всего, «Зурлар лифбасы» («Букварь для взрослых»), составленный авторским коллективом из пяти человек (в него вошли выдающиеся деятели татарской культуры, писатели и публицисты Г. Ибрагимов, Ф. Сайфи-Казанлы, Г. Худияров, Г. Шараф и Х. Бадиги)[41]. Сохранившееся издание датируется 1921 г., но можно предположить, что существовало и более раннее издание, поскольку первые методические рекомендации к этому букварю были опубликованы в 1920 г.[42] По своему внешнему виду и по структуре этот букварь напоминал дореволюционные татарские буквари. В нем было мало рисунков. И по содержанию, и по способу и качеству выполнения они были довольно примитивными: лампа, сани, ученическая доска, которая приставлена к телеге, а не прикреплена к стене. Многие тексты заимствовались из художественных произведений, однако авторство их не указывалось. В методических рекомендациях к букварю Х. Бадиги писал о том, что для взрослых необхо-

димо создавать специальные буквари и обучать их по методу целых слов. Детские учебники и методика обучения, применяемая в школах для детей, для них не подходит. Основную причину этого он усматривал в принципиальных различиях в психологии взрослых и детей, в их взглядах и оценках, установках и интересах[43].

Вербальные и визуальные тексты учебников должны были продемонстрировать позитивные перемены, происходящие в деревне в первые годы советской власти. «Крестьянский букварь» ознакомил крестьян с новейшими достижениями техники, давал советы по правильному, «научному» ведению хозяйства. В учебнике обосновывалась необходимость перехода от трехпольной к многопольной системе земледелия[44]. В 1920-х годах сельское хозяйство республики было по-прежнему основано на средневековой трехпольной системе. Исследователь истории крестьянства Татарии Р.В. Шайдуллин считает, что именно в этом и заключалась одна из основных причин низкого уровня сельского хозяйства в регионе и отставания его от развитых стран Западной Европы. Переход на многопольную систему изменил бы ситуацию в деревне[45]. Это была очень актуальная проблема, и не случайно она попала на страницы букваря. Скотину также рекомендовали кормить и поить по правилам «науки»[46]. И действительно, животноводство в республике было развито слабо. Не хватало кормов, надои молока оставались низкими. По мнению того же Р.В. Шайдуллина, основной причиной этого являлась диспропорция между производством зерновых и кормовых культур. Большая часть посевных площадей была отдана под зерновые культуры. Корнеплоды и технические культуры занимали слишком мало места в общей структуре посевов[47]. После голода 1921 г. республика постепенно выходила из экономического кризиса. Но у большинства крестьянских хозяйств не было средств на внедрение новейших научных и технических достижений. Букварь предлагал простейшее решение проблемы – создание кооперативов. В учебнике красочно описывались преимущества коллективного ведения сельского хозяйства.

В качестве примера в букваре приводился текст о некой деревне Бортас (Бортасов) Волоколамского уезда Московской губернии. Благополучие деревни, наличие техники, новой школы, электростанции, большого стада (на 20 дворов приходилось 120 голов мелкого и крупного рогатого скота) авторы связывали с коллективным ведением сельского хозяйства. На крестьян описание

«сказочной» деревни после всех ужасов голодного 1921 г. должно было произвести сильнейшее впечатление[48]. Почти аналогичный текст присутствовал и в букваре для красноармейцев[49].

Элементы политической агитации и мифотворчества в букварях сочетались с реалиями политической жизни страны. В одном из текстов для красноармейцев сказано: «Наш шеф – крестьянская деревня. Поэтому мы охраняем поля от бандитов»[50]. Эти слова имеют глубокий политический и исторический смысл. Коллективизация еще не началась, и под «бандитами» подразумевались не кулаки-мироеды, а обычные многострадальные крестьяне. Совсем недавно, в 1920 г., в крае был подавлен «вилочный мятеж» – антиправительственное выступление крестьян, вызванное политикой «военного коммунизма». Получалось, что в случае необходимости Красная армия могла выступить и против «своих»? Тогда чем же она отличалась от старой царской армии? Однако в букваре постоянно подчеркивалось коренное отличие рабоче-крестьянской Красной армии как защитницы интересов трудового народа.

Нужные политические идеи пропагандировались и через визуальный ряд букварей для взрослых. Любопытен рисунок, изображающий держащихся за руки рабочего и крестьянина на фоне красной звезды. У одного в руке молот, у другого – серп. По отчетливо прописанным чертам лица и одежде крестьянина в них нетрудно признать казанских татар[51]. Следовательно, еще задолго до появления знаменитой скульптуры В.И. Мухиной «Рабочий и колхозница» тема «содружества» города и деревни была воплощена в букваре посредством очень близких к ней и легко читаемых образов.

Татарский букварь для взрослых прямо называет тех внешних «врагов советского государства», от которых нужно защищать советскую власть и с которыми следует бороться. Это «буржуазные» Польша, Румыния, Финляндия, Эстония, Латвия, т. е. в основном те страны, к которым советское правительство имело территориальные претензии. В букваре даже указывается численность их армий[52]. Основной вывод таков – необходимо увеличивать собственную армию, вооружаться и готовиться к будущей войне. Мысль о существовании внешней и внутренней опасности, врагов, «контры» пропитывала каждую страницу букваря. Из тех же политических соображений в букваре приводилась и клятва красноармейца. Таким образом, букварь выполнял и роль политагитатора. Работа по ликвидации неграмотности в частях прово-

дилась «при ближайшем участии политотделов Красной Армии и Флота»[53].

Подводя итог, следует заметить, что в 1920-х годах татарские буквари являлись одной из разновидностей советских букварей. Они следовали за российскими аналогами и пытались им подражать. В то же время они сохраняли традиционные национальные черты и сыграли важную роль в становлении современного литературного татарского языка. Буквари и для взрослых, и для детей решали не только педагогические, образовательные, но и агитационные задачи, и в этом они были схожи. Правда, степень «осовечивания» учебников была разной: у детей слабее, у взрослых – гораздо сильнее и откровеннее. Тем не менее общегосударственная задача по внедрению в сознание советских людей разных возрастов и разной национальной принадлежности новой для них идеологии осуществлялась именно через букварные тексты. Человеческая память фиксировала точно и прочно и сохраняла надолго то, о чем было прочитано в букваре – этой первой в жизни книге.

---

[1] В статье рассмотрены только буквари на арабской графике, изданные до 1927 г. В 1927/28 учебном году в связи с переводом татарского языка на новый алфавит на основе латинской графики («яналиф») все школы с татарским языком обучения должны были перейти и действительно перешли на новые учебники. Буквари, созданные на латинице, существенно отличались от предшествующих учебных изданий не только графикой, но и содержанием. Они вполне достойны стать предметом самостоятельного изучения, и потому авторы предполагают рассмотреть их в рамках отдельной статьи.

[2] Об этом см. подробно: *Тагиров И.Р.* История национальной государственности татарского народа и Татарстана. Казань, 2000. С. 182–204.

[3] *Давлетшин Т.* Советский Татарстан. Теория и практика ленинской национальной политики. Казань, 2005. С. 216–218.

[4] *Малышева С.Ю.* Советская праздничная культура в провинции: пространство, символы, исторические мифы (1917–1927). Казань, 2005. С. 145.

[5] *Баруди Г.* Памятная книжка // Казань. 1997. № 12. С. 124. Бишбалта (Адмиралтейская слобода) – поселение первой половины XVIII в., где размещались судостроительные верфи; впоследствии район Казани (см.: Татарский энциклопедический словарь. Казань, 1999. С. 63).

[6] *Давлетшин Т.* Указ. соч. С. 231, 265.

[7] *Ахметова А.Р.* Школьное образование в Татарстане в 1920-е гг.: социально-политический анализ: Дис... канд. ист. наук. Казань, 2006. С. 33–34.

[8] Там же. С. 61.

[9] Там же. С. 95.

[10] Первое издание букваря относится к 1912 г.

[11] *Ибраһимов Ф.И.* Белем әлифбадан башлана (татарча уку – язуга өйрәтү методикасы һәм татар әлифбалары тарихы). Казан, 1994. Б. 142–145.

[12] *Агеев Ф., Ибраһимов Г.* Кызыл йолдыз. М., 1924; *Алексеев И., Шәрәф Г.* Яңа авыл. Казан, 1926; *Тимербулатов Т.* Совет мәктәбе. М., 1927.

[13] *Ибраһимов Ф.И.* Белем әлифбадан башлана. Б. 148–160.

[14] Там же. Б. 161–164.

[15] История Татарстана: Учеб. пособие / Под ред. Б.Ф. Султанбекова. Казань, 2001. С. 357.

[16] *Алексеев И., Шәрәф Г.* Якты юл. Казан, 1926.

[17] Ср.: *Алексеев И., Шәрәф Г.* Яңа авыл. Казан, 1926; *Они же.* Якты юл. Казан, 1926.

[18] Татары Среднего Поволжья и Приуралья. М., 1967. С. 326.

[19] Систему счета, которой пользовались на Западе (1–10 и т. д.), Х. Максуди называл старой, а восточную – новой арабской цифровой системой (см.: *Максуди Һ.* Мөгаллим әүвәл. Казан, 1897).

[20] *Агеев Ф., Ибраһимов Г.* Кызыл йолдыз. М., 1924. Авторами этого букваря являлись два выдающихся деятеля татарской культуры: писатель и журналист Ф.Н. Агиев (1887–1938), – автор сказок, рассказов и учебных пособий для детей, и известный татарский писатель, ученый и государственный деятель Г.Г. Ибрагимов (1887–1938). Оба они были необоснованно репрессированы и посмертно реабилитированы.

[21] *Дульский П.* Оформление татарской книги за революционный период. Казань, 1930. С. 8.

[22] Там же. С. 10–18.

[23] Образ отца в русских советских букварях появился только в середине 1930-х годов (об этом см.: *Келли К.* «Папа едет в командировку»: репрезентация общественных и личных ценностей в советских букварях и книгах для чтения // Учебный текст в советской школе: Сб. ст. СПб., 2008. С. 165).

[24] Эта тема хорошо освещена в татарской литературе этого периода. Одна из самых популярных пьес татарской драматургии «Зәңгәр шәл» («Голубая шаль») К. Тинчурина (1926) начинается с возвращения главного героя Булата с шахты к своей невесте Майсаре (*Тинчурин К.* Зәңгәр шәл // Драмалар һәм комедияләр. Т. 2. Казан, 1986. Б. 200–263).

[25] *Агеев Ф., Ибраһимов Г.* Кызыл йолдыз. Б. 54 и др.

[26] Несмотря на строгие запреты и преследования, татарское сельское население не отказалось от мусульманских обрядов и обычаев за все годы суще-

ствования советской власти. Казанским татарам пришлось на время «забыть» о своих праздниках только в самый тяжелый для страны период 1941–1945 гг. и в голодные послевоенные годы. Однако основные положения мусульманской религии все же старались соблюдать, несмотря на настойчивые попытки власти их искоренить. Отец одного из авторов этой статьи, Магъзум Насретдинов, 1939 г. р., уроженец деревни Черки – Гришино Буинского района ТАССР, вспоминал, как в послевоенные годы во время месяца рамазан учительница ходила по классу со стаканом воды в руках и принуждала детей пить, что, как известно, грубо противоречило нормам мусульманской религии. Многие девочки плакали.

[27] *Малышева С.Ю.* Указ. соч. С. 38.

[28] *Агеев Ф., Ибраһимов Г.* Кызыл йолдыз. *Алексеев И., Шәрәф Г.* Яңа авыл; *Тимербулатов Т.* Совет мәктәбе и др.

[29] *Агеев Ф., Ибраһимов Г.* Кызыл йолдыз. Б. 61–62.

[30] *Тимербулатов Т.* Совет мәктәбе. Б. 56, 71.

[31] Там же. Б. 46.

[32] *Алексеев И., Шәрәф Г.* Яңа авыл. Б. 105–106.

[33] *Келли К.* Указ. соч. С. 160.

[34] Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974. С. 377.

[35] *Костюхина М.С.* Учебники для взрослых: мир в картинках // Учебный текст в советской школе... С. 180, 186.

[36] *Бәдыгый Х., Корбангалиев М.* Крестьян әлифбасы. Казан, 1923; *Сәттаров Ш.* Кызылармеец әлифбасы. М., 1925.

[37] *Бәдыгый Х., Корбангалиев М.* Указ. соч. Б. 2.

[38] *Баттал Г.* Казан төркиләре. Казан, 1996. Б. 41. Татарский феодальный класс сильно пострадал во время восстаний в казанском крае против русского правительства во второй половине XVI – начале XVII в., а затем в результате политики христианизации. Ясак – натуральный налог в пользу государства с феодально-зависимого населения – ясачных людей. Они жили на казенных землях, несли феодальную повинность в пользу государства и считались лично свободными (Татарский энциклопедический словарь... С. 688).

[39] Букварь для взрослых. Казань, 1917.

[40] Там же. С. 27.

[41] Зурлар әлифбасы. Казан, 1921.

[42] *Бәдигый Х.* Зурлар әлифбасы. Казан, 1920.

[43] *Бәдыгый Х.* Зурлар әлифбасы. Казан, 1921. Б. 2–3.

[44] *Бәдыгый Х., Корбангалиев М.* Указ. соч. Б. 17; *Сәттаров Ш.* Указ. соч. Б. 51. В букваре предлагался переход на восьмипольную систему земледелия.

[45] *Шайдуллин Р.В.* Крестьянские хозяйства Татарстана: проблемы и пути развития в 1920–1928 гг. Казань, 2000. С. 34–35.

[46] *Бәдигый Х., Корбангалиев М.* Указ. соч. 1923.

[47] *Шайдуллин Р.В.* Указ. соч. С. 39–40.

[48] *Бәдигый Х., Корбангалиев М.* Указ. соч. Б. 36.

[49] *Саттаров Ш.* Указ. соч. Б. 51.

[50] Там же. Б. 53.

[51] Там же. Б. 60.

[52] *Саттаров Ш.* Там же. Б. 30.

[53] Народное образование в СССР... С. 377.

Н.Б. Баранникова, Г.В. Макаревич

Буквари В.П. Вахтерова на переломе педагогических эпох

Нами было проанализировано 23 букваря знаменитого педагога рубежа XIX–XX вв. В.П. Вахтерова (1853–1924). Его учебно-методические пособия выдержали более сотни изданий[1] и были актуальны в образовательной практике трех первых десятилетий прошлого столетия. О популярности изданий свидетельствуют не только большие тиражи (от 25 до 500 тыс.) и частые переиздания (118 с 1898 г. до октября 1917 г., но и потом, до 1923 г. в России и по 1930-е – середину 1940-х годов за рубежом[2]), но и география последних. Учебную книгу под названием «(Новый) Русский букварь»[3] печатали в Москве, Петрограде, Орле, Саратове, Киеве, Нижнедевицке, Дебальцево, а также в Праге, Франкфурте и Нью-Йорке. Наследие В.П. Вахтерова в истории отечественной педагогики значимо и велико, мы не стремимся представить читателю весь спектр его педагогических и социокультурных идей[4]. Предпримем небольшую исследовательскую разведку с тем, чтобы ответить на вопросы: что и в какое время менялось в литературно-дидактическом и визуальном каноне «(Нового) Русского букваря»; как эти изменения выражали и трансформировали круг заложенных в них педагогических идеалов, нацеленных на конструирование мира детей и мира взрослых.

В четырех книгах 1900–1910-х годов «Русского букваря для обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому» основной массив текстов и иллюстраций остается неизменным. Однако имеют место некоторые визуальные трансформации обложки учебной книги и ее титульного листа (см. вклейку).

На обложке букваря 1905 г. мы видим читающих детей, которые напоминают итальянских путти (апелляция к классиче-

Работа поддержана грантами РГНФ 13-06-00038а и 13-06-00149а.

© Баранникова Н.Б., 2013

© Макаревич Г.В., 2013

ским образцам, ориентация на взрослого читателя). Вписанная в полукруг иллюстрация занимает восьмую часть страницы и дана внизу листа. На титульном листе того же издания изображена крестьянская семья (деревянный дом, красный угол с иконами). Бабушка, старшая сестра и мать слушают чтение мальчика, сидящего за столом с открытой книгой. Композиционно фигура чтеца выделена как самая значимая. Она расположена в центре картины и вписана в круг из женских фигур и фигур на иконах. Слева направо по кругу персонажи расставлены так: бабушка у окна (связь с прошлым, с традиционной устной культурой), лики на иконах со Спасителем во главе (освящение всего происходящего, его значимость и надвременной характер), мать стоит у стола и смотрит в окно (выход за пределы данного пространства, в будущее), сестра внимательно следит за чтением брата, ее взгляд направлен в книгу. К зрителю сестра повернута спиной, но по ровному напряженному позвоночнику и по тому, как дородное, плотно сбитое тело удерживается на самом краешке стула, можно судить о ее заинтересованности и включенности в текущую ситуацию чтения повести, героями которой являются не те, кого читатель видит перед собой (второе пространственно-временное измерение, не совпадающее с изображаемой реальностью). Иллюстрация занимает почти полстраницы и дана в центре.

На обложках изданий 1910 и 1914 гг. изображено уже не частное, а публичное пространство: угол классной комнаты. На стене около печки висит плакат с русской азбукой. Трое мальчиков (двое семи-девяти и один 12–13 лет) рассматривают его. Каждый из героев указывает на одну из букв: «г», «д», «щ». Чтобы дотянуться до азбуки, младшие ученики забрались на скамью (им еще надо дорасти до книжной учености), старший стоит на полу (его взрослость – залог того, что обучение грамоте ему по силам). Самый младший из героев оказывается в центре композиции, его лицо, в отличие от старших учеников, повернутых к зрителю спиной, дано в профиль. Детскость и заинтересованность – две его отличительные черты. Второй, стоящий на скамье мальчик положил младшему руку на левое плечо и приник к нему всем телом. Он ободряет и поддерживает того, кто моложе и стеснительнее. Поскольку азбука висит в углу, зритель не видит всего, что происходит за печкой в классе. Он как бы становится соучастником некоего тайного действа и тоже вовлечен в рассматривание азбуки. Иллюстрация занимает четвертую часть страницы и смещена

вниз. На титульном листе изображен мальчик, сидящий за партой. Он вывел в тетради несколько слов и теперь смотрит на читателя. Поза усталой задумчивости складывается из того, что голова мальчика лежит на левой руке, спина чуть сгорблена и перо зависло над листом. Иллюстрация занимает почти полстраницы и дана в центре.

Анализ первых изображений, которые вводят ребенка в мир книжной учености, показывает, что визуальные акценты постепенно смещаются с семейного, привычного, родного на внесемейное, новое, общественное. Процесс обучения, сначала подаваемый как часть домашнего уклада, со временем предстает как социально значимая деятельность, требующая больших моральных затрат со стороны каждого ученика. Ребенок в школе – это особая социальная роль. Она не предполагает поддержки и опоры со стороны близких родственников, друзей, товарищей и ориентирована одновременно и на личную самостоятельность / ответственность (установка модерна в педагогике), и на социальное одиночество (фобия крестьянина рубежа XIX–XX вв., оторванного от размеренной деревенской жизни и вынужденного встраиваться в городскую среду, в чуждую иерархию сословных и внесословных отношений).

В послереволюционный период учебное пособие В.П. Вахтерова сохранило основную часть названия («Русский букварь для обучения чтению и письму»), утратив уточняющую деталь «русскому и церковнославянскому» и получив в одном из изданий эпитет «новый». Большая часть текстов в этих учебных книгах также остается неизменной. Несмотря на то что объем книг разный[5], можно выявить, какие тексты становятся каноническими. К ним относятся такие произведения, как «Детские очки», «Хромой и слепой», «Миша-школьник», «Догадливый» и т. д.

По столичным изданиям «Русского букваря для обучения письму и чтению» 1917 и 1922 гг. можно проследить, как нарастает экспрессия в подаче самого простого учебного материала[6]. На иллюстрации второго урока «Изучение гласных звуков» изображена мать, укачивающая ребенка. В пособии 1917 г. она крепко прижимает к себе младенца. Ее спокойное лицо дано анфас, глаза устремлены вверх. Состояние младенца еле различимо. Его фигура как бы приросла к телу матери и составляет с ним единое целое. В учебнике 1922 г. отношения матери и ребенка представлены иначе. Малыш чем-то недоволен, он капризничает и плачет. Вни-

мание читателя сконцентрировано на его широко открытом рте и сдвинутых бровях. Мать держит ребенка несколько отстраненно: ее голова и голова младенца находятся в разных плоскостях. Рисунок можно четко разделить по вертикали. Слева находится крупная фигура взрослого, справа – маленькая фигура ребенка. При этом мать смотрит сверху вниз на плачущего и повернута к зрителю боком (виден ее полупрофиль). Близкие и проникновенные кровнородственные связи, представленные в первом случае как значимый педагогический идеал, во втором случае уже репрезентированы как почти разорванные и/или стремящиеся к разрыву. Социальная роль взрослого становится менее значимой. Из нее элиминируются значения надежности и ярко выраженной графичности чувств. Роль недовольного чем-то ребенка, напротив, обретает активное в проявлении эмоций социальное лицо.

Изменение литературно-дидактического канона затрагивает все семантические уровни. Происходит замена старых значимых слов новыми. Исчезают «эполеты» (1917 г., с. 13), появляются «эконом», «экономка», «эмаль» (1922 г., с. 34). Вместо «Иаков, Мария, Иисус» (1917 г., с. 26) дети читают «кройка, тройка, строй, устрой» (1922 г., с. 31). Для того чтобы отвечать задачам и идеалам советской эпохи, автором (или кем-то другим из составителей этой учебной книги) были переписаны «Маленькие рассказы» Л. Толстого:

> Была зима, но было тепло. Было много снегу. Дети были на пруду. Взяли снегу, клали куклу. Руки зябли. Зато кукла вышла славная. Во рту куклы была трубка. Вместо глаз были угли (1917 г., с. 29).
>
> Была зима, но было тепло. Было много снегу. Вася и Маша были на пруду. Взяли снегу, сделали куклу. Руки у Васи и Маши озябли. Зато кукла вышла славная. В рот куклы дети вложили трубку. Вместо глаз положили угли (1922 г., с. 71).

Как мы видим, в 1920-х годах были удалены страдательные значения из конструирования детских образов, введены личные имена персонажей и внесены активные глаголы, рисующие поведение детей. Заданная в визуальном ряду букваря установка на формирование отдельного от мира взрослых мира героя-ребенка оказывается поддержанной и в вербальном тексте[7].

Эта педагогическая интенция получает максимальное развитие в пособии под названием «Новый русский букварь для обу-

чения письму и чтению»[8]. Нравоучительный «детский» рассказ о правдивом Мише (герои – отец и сын) был купирован из книги, изданной в столице. В представленном новом тексте «1-е мая» (с. 47) показаны картины советской жизни с предписанными внесемейными ролями: «Первое мая – праздник труда. Нас возили на трамвае на митинг. Мы махали шапками и платками и кричали "ура!" Потом нас вкусно и сытно накормили». Место активного действующего лица, переживающего стыд за провинность и отважившегося на признание, теперь занимают счастливые герои-дети. Они исполняют роли пассивных членов общества и ориентированы на то, чтобы за сытный обед выдать нужную дозу положительных, социально одобренных эмоций.

В «Новом русском букваре» часть «старых» текстов о детях, как и отмеченные нами выше «Маленькие рассказы» Л. Толстого, переписана на новый лад. Например, тема детей-сирот, представленная во многих дореволюционных букварях В.П. Вахтерова и столичном пособии 1922 г. рассказом «В чужой семье» (полстраницы текста), в орловском издании подана в политическом ключе. «Новый» рассказ называется «Сиротка» (с. 48): «У Кати умерли отец и мать. Ее взяли в детский дом. Там ее любили, учили грамоте и работам. Хорошо было Кате в детском доме». Разъединение мира на две половинки (мир детей и мир взрослых) осуществляется не только в ситуациях кровного сиротства, но и в рамках обычной жизни. В том же орловском издании «Нового русского букваря» помещен рассказ «В детском клубе» (с. 45): «У нас в клубе весело. Мы там учимся, и работаем, и поем, и танцуем. За порядком мы следим сами». Из содержания такого текста нельзя извлечь информацию о том, кто посещает детский клуб – дети из семьи или воспитанники детского дома. И те и другие, становясь абсолютно самостоятельными, попадают в некий идеализированный мир, отрезанный от мира взрослых и уравнявший всех детей абстрактным «мерилом» новой роевой жизни. Социальное сиротство и высокая степень осознания «взрослых» навыков и нормативов (работа, песни, танцы, порядок) подаются в качестве базового для ребенка страны Советов педагогического идеала. Демонстрация поведенческих паттернов этого идеала осуществляется как в визуальном, так и в текстовом ряду букваря, провоцируя тем самым межпоколенный разрыв существующих по-старому «отцов» и «детей», живущих по-новому и сверхсамостоятельных, – но только в группе.

В 1900–1920-х годах произошел переход от православно-державного педагогического идеала через досоветский и ранний советский либерализм к утверждению советского партийно-государственного педагогического идеала. На основе анализа учебников Вахтерова мы продемонстрировали набор процедур, помогающих изучать трансформации педагогических идеалов в учебной литературе для начальной школы России на протяжении одного из важнейших периодов в истории начального языкового и литературного образования.

---

[1] См.: *Вахтеров В.П.* Русский букварь для обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому [104-е изд. (стереотипное)]. М., 1914.

[2] *Богуславский М.В., Сумнительный К.Е.* Уважая в ребенке личность // Вахтеров В.П. О новой педагогике / Сост., вступ. ст. М.В. Богуславского, К.Е. Сумнительного. М., 2009. С. 9–10; *Макаревич Г.В.* Аннотированный указатель собрания азбук и букварей Фонда редкой книги Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского (Ч. 1: А–Н) // Ребенок XVIII–XX столетий в мире слов: история российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии: Сб. библиограф. материалов / Сост. Г.В. Макаревич. М.; Тверь, 2009. С. 96–100; *Вахтеров В.П.* Русский букварь для обучения письму и чтению русскому и церковно-славянскому. По новому правописанию и с новыми иллюстрациями. Нью-Йорк, [193?]; *Он же.* Русский букварь для обучения письму и чтению. Прага, 1944; *Он же.* Русский букварь. Пособие для начальных школ. Франкфурт н/М., 1946.

[3] В методическом багаже В.П. Вахтерова этот учебник был основным и репрезентировал педагогические идеи то в более развернутом (в разное время книга имела от 56 до 96 страниц), то в свернутом виде. В 1902–1923 гг. выпускалась малая, удешевленная копия «Русского букваря», которая называлась «Первый шаг. Букварь для чтения и письма». Она была специально разработана для бедных (в том числе сельских) школ и включала преимущественно задания для домашних занятий. Семантический анализ слов и выражений, которые каждый из учебников предлагал для списывания, может стать отдельным социокультурными исследованием. Например, при изучении буквы «б» в 1902–1909 гг. учились писать в тетради *дружба*, в 1910–1917 гг. – *беда*, в 1922–1923 – *«мыло серо, да моет бело»*.

[4] См.: [*Попова Н.И.*] В.П. Вахтеров (1853–1924) // Методисты советской начальной школы. М., 1958; *Вахтерова Э.О.* В.П. Вахтеров, его жизнь и работа. М., 1961; *Вахтеров В.П.* Избранные педагогические сочинения. М., 1987; *Он же.* О новой педагогике...

[5] См., например: *Вахтеров В.П.* Русский букварь № 10. Дебальцево, 1921; *Вахтеров В.П.* Русский букварь для обучения письму и чтению. Киев, 1923. Первое издание включает 22 страницы, второе – 64.

[6] В пособии 1922 г. при изучении каждой буквы были использованы рисунки, имитирующие буквы из разных элементов: «м» – линия-молния, «ш» собрана из штыков, «г» представляет собой согнутый гвоздь.

[7] Тот же прием использован в рассказе «Слепой шел домой...» (ср. 1917 г., с. 30; 1922 г., с. 72) и др.

[8] В 1922 г. данное пособие вышло в Москве (ГИЗ), в 1923 г. – в Саратове и Орле. В том же году оно было еще как минимум дважды выпущено Государственным издательством в Москве и Петрограде.

Е.Е. Седова, Ю.Ю. Тереня

Учебники для начальных классов как средство национального воспитания в Русском зарубежье «первой волны»

Как известно, в первой половине XX в. за пределы России выехали по разным подсчетам от 500 тыс. до 2 млн россиян, составивших за рубежом уникальное эмигрантское сообщество – Русское зарубежье. В среде интеллигенции, обосновавшейся за границей, значительное место занимали общественные деятели, ученые, философы, психологи, педагоги, начиная от профессоров и заканчивая учителями начальной школы. Разбросанные по многим городам и странам Европы, США и Китая, эмигранты переживали сложный процесс адаптации к новой языковой и социальной среде обитания, столкновение разных социокультурных стереотипов. В силу обстоятельств в эмиграции оказались тысячи детей[1]. Трагическая судьба детской и юношеской эмиграции, нуждавшейся в социально-педагогической защите и образовании, освоении элементарных навыков существования в инокультурной и иноязычной среде, в осмыслении возможных жизненных перспектив, оказалась в центре внимания общественно-педагогического движения Русского зарубежья «первой волны» эмиграции. Изначально рассматривая свое пребывание за границей (и власть большевиков) как временное явление, русские люди в условиях эмиграции стремились сохранить подрастающее поколение полезным будущей России, укорененным в восстанавливаемой там культуре: «В детях наше будущее, – отмечали педагоги, – и, если мы хотим видеть будущее поколение, идущее нам на смену, религиозным, преданным родине и умеющим работать, мы должны приложить все усилия, чтобы сделать их таковыми»[2]. Поэтому наиболее острой и актуальной для педагогов эмиграции была проблема национального воспитания, создания условий для приостановки процесса «денационализации» подрастающего поколения,

© Седова Е.Е., 2013
© Тереня Ю.Ю., 2013

потери ценностных ориентаций, снижения уровня культуры, забвения религиозных традиций и родного языка. В обсуждении этой проблемы принимали участие ведущие педагоги, ученые, психологи и философы Русского зарубежья: А.Л. Бем, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, С.И. Карцевский, А. Павлов, А. Петров, В.В. Руднев, С. Четвериков и другие. Так, В.В. Зеньковский на страницах журнала «Русская школа за рубежом» писал: «Для нашей молодежи, а тем более детей, отрыв от родины, отсутствие живой и глубокой связи с родной стихией... лишает душу того питания, без которого трудно созреть и сформироваться личности. <...> Как растения, пересаженные на чужую почву, юные души остаются без питательных соков, им необходимых. Они на поверхности вбирают в себя все то, что дает им заграничная обстановка, но глубины души, требующие того, что соответствует национальному типу, остаются без питания, раскрываются односторонне и неполно»[3]. «Отрываясь от родины, от родной культуры и ее главного фактора – языка ...дети по возвращении в Россию будут чувствовать себя чужими, – говорилось на Международном съезде преподавателей средней школы в Праге. – Для русских беженцев в настоящее время и для России в будущем чрезвычайно важно, чтобы подрастающее поколение возможно лучше и полней использовало свое вынужденное пребывание на чужбине как путем накопления точных знаний, так и путем непосредственного восприятия многообразных элементов великой западной культуры. Важно только, чтобы восприятие это строилось на глубоком и близком детской душе фундаменте – родном языке. Этот фундамент должен быть заложен в детской душе прочно, на всю жизнь. Ибо дети – основание и надежда всякой национальной культуры»[4].

Проблема «сохранения русских детей русскими» поднималась на съездах и совещаниях по вопросам подрастающего поколения в эмиграции, а также получила широкое развитие на страницах педагогических журналов Русского зарубежья 1920–1940-х годов[5], где, помимо теоретических статей, печатались материалы о мерах борьбы против денационализации русских беженских детей в различных странах, а отдельный выпуск «Изданий Педагогического бюро» посвящен совещанию по борьбе с денационализацией, проходившему в Праге 4–5 октября 1924 г. На совещании Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей выработало программу действий по борьбе с денацио-

нализацией: широкое информирование русской общественности о надвигающейся опасности; создание культурно-национальных объединений; развитие системы русских школ при пересмотре программ преподавания с учетом значения отдельных предметов в системе национального воспитания; развитие системы внешкольного образования; активизация литературно-издательской деятельности в области издания русской классики и детской литературы; всемерная поддержка форм русского быта; моральная и материальная помощь детям-сиротам; организация праздников русской культуры[6].

Особое место в решении проблемы денационализации русских детей играло создание системы национального образования и воспитания, которая включила в себя комплекс учебных заведений и внешкольных учреждений, осуществлявших образование и воспитание подрастающего поколения путем создания русского микросоциума. В условиях эмиграции детские сады, школы, интернаты рассматривались не просто как образовательные учреждения, а прежде всего как формы социальной защиты и спасения подрастающего поколения для будущей России: «Клич "спасайте детей" раздался во многих случаях еще на пароходах, увозивших русских беженцев, и иногда организовывались добровольные группы для занятий с детьми тут же в укромном уголке на палубе английского или французского парохода. Тотчас же по вступлении на твердую почву под знаменем того же клича начинают объединяться случайно оказавшиеся вместе педагогические силы, организуются школы, дети разбиваются на группы и начинаются занятия от детских игр и грамоты до астрономии и высшей математики»[7].

У русской школы за рубежом была своя специальная задача, которой не было ни у одной школы. «Сохранить русскую культуру, привить детям и сохранить в них любовь ко всему родному – русскому, научить их понимать красоту родного языка, родного искусства, понять и оценить родную историю, только тогда можно будет сохранить наших детей от страшной денационализации, от того ассимилирования с иноземцами, которое, к сожалению, уже замечается в некоторых странах, – говорилось в 1924 г. в «Бюллетене Педагогического бюро». – Нужно создать особую, чисто русскую атмосферу в такой школе, надо стремиться к тому, чтобы эта школа представляла маленький уголок России, где "русский дух, где Русью пахнет". <...> Итак, сохранить национальную культуру,

приучить детей любить все русское, и воспитать подрастающее поколение для будущей России, закалить его волю, выработать твердый характер – вот основные задачи эмигрантской школы. Если нас, старшее поколение, захватило "трудное время неготовыми к трудной борьбе", то наш священный долг предохранить от этой участи подрастающее поколение»[8].

При организации русских учебных заведений в эмиграции значительное внимание уделялось созданию инновационного типа русской средней школы, отражавшего, с одной стороны, исторические традиции русской гимназии, воспитывавшей национальные чувства, с другой – готовившей молодых людей к реальной жизни в чужой стране, дающей необходимую для социальной адаптации общую и профессиональную подготовку.

Первоначально содержание образования в эмигрантских учебных заведениях было неоднородным, педагоги придерживались старых дореволюционных программ, которые не отвечали сложным условиям эмиграции. Так, планы классических гимназий реализовывались в варненской и софийской гимназиях (Болгария), русской гимназии в Праге (Чехословакия), берлинской гимназии в Данциге (Германия) и др. Среди реальных училищ можно назвать Пановичское реальное училище (Югославия), гимназию в Нарве (Эстония). Сравнивая основные задачи гимназий, действовавших в России и в эмиграции, воспитатель интерната Шуменской гимназии А.П. Дехтерев писал: «Русская школа в эмиграции выступает в новой уже для нее роли, о которой трудно было и думать в прежнее время: в роли не только охранительницы национального лица русских детей, но и, больше того, спасительницы их человеческого лица»[9].

Условия эмиграции требовали создания нового типа школы. За основу был взят проект, разработанный в 1915–1916 гг. под руководством графа П.Н. Игнатьева и не востребованный на родине. Развивая традиции К.Д. Ушинского, в этом проекте первое место уделялось изучению родного языка и литературы, а также истории и географии России. По данному учебному плану был организован общеобразовательный процесс в Салоникской гимназии (Греция), Шуменской, Пловдивской, Пещерской гимназиях (Болгария), русской гимназии в Маравской Тржебове (Чехословакия), Гельсингфорской (Финляндия) и др. В учебных планах было предусмотрено достаточно времени на факультативные курсы, которые были заменены изучением языка, литературы, истории,

географии стран, где находились гимназии, без существенных изменений в учебных планах.

В русской гимназии за рубежом сочетались европейский, государственный (страны пребывания) и национальный (русский) компоненты содержания образования. При этом учитывались особенности учебных планов разных стран. Особое внимание придавалось «Россике» – национальному компоненту содержания образования в русской школе за рубежом. Основной целью данного компонента было сохранение родного языка, русских традиций, воспитание любви и уважения к ценностям национальной культуры. «Россика» включала следующие предметы учебного плана эмигрантских школ: русский язык, литература, история, география, Закон Божий, пение.

При разработке содержания образования в русских школах за рубежом остро встал вопрос о создании учебной литературы. От качества и количества школьных учебников, справочников, рекомендаций, книг для внеклассного чтения, атласов, карт и другой литературы зависела результативность обучения, поэтому вопрос о подготовке эффективных учебных пособий постоянно поднимался среди педагогов, ученых, общественных деятелей, обсуждался на страницах педагогических журналов Русского зарубежья 1920–1940-х годов, а также на заседаниях Педагогического бюро и его предметных комиссиях. Кроме того, в педагогической журналистике подвергались анализу новые материалы, издаваемые в эмиграции, а журнал «Русская школа за рубежом» постоянно публиковал рецензии на учебную и детскую литературу; журналы «Русская книга» и «Новая русская книга» регулярно размещали на своих страницах списки издаваемых учебников, пособий, книг для детей, а также критические и хроникальные заметки о деятельности эмигрантских издательских организаций и состоянии русской книги за границей.

Издательская деятельность в области образования в Русском зарубежье «первой волны» занимала одно из центральных мест. А. Ященко, размышляя о русской книге в эмиграции, выделяет несколько ведущих линий в развитии русского книгопечатания за границей: эмигрантская пресса, русская классическая литература, издание русских учебников, детская литература (детские журналы, сказки, книги русских классиков для детей и др.), поэтические сборники. Ученый отводит большую роль изданию учебных пособий, книг для детей, отмечая, что «мы оглядываемся назад, всего

на одно поколение наших отцов, на все эти сокровища, созданные на том изумительном языке, что сплотил нас всех... в единое органическое целое. И мы чувствуем, что мы – русские, русскими хотим остаться и русскими умереть, чтобы ни случилось, и куда бы нас ни загнала судьба. И наши дети пусть будут русскими, хотя бы им пришлось жить вдали от России сто лет»[10]. Эта проблема сохраняла свою актуальность и в 1930–1940-х годах, когда в среде русской эмиграции начинает подрастать новое поколение, уже родившееся на чужбине.

Все русские учебные заведения за рубежом нуждались в новых пособиях, поэтому в первые годы эмиграции как временная мера по ряду предметов были введены учебники Советской России. Но постепенно по ряду причин политического и экономического характера их поступление из СССР прекратилось, и в Русском зарубежье стали переиздавать отечественные учебники и пособия. Данную ситуацию наглядно раскрывает А. Ященко: «Дети подрастают, их надо учить. И надо, чтобы они не потеряли связи с Россией, от которой они были оторваны еще слишком юными и не сложившимися. В разных пунктах изгнания, в Токио, в Шанхае, в Белграде, в Софии, в Париже и т. д. возникли в этом году русские гимназии. Спрос на учебники большой. Они требуются и в окраинные государства. Повсюду, где есть русские дети, их надо учить, пусть даже дома. И прошлый 1919 год был тягостен для родителей, бесплодно разыскивающих в книжных магазинах какой-нибудь завалявшийся задачник Шапошникова, алгебру Киселева, геометрию Давыдова или физику Краевича. Теперь эта потребность до некоторой степени удовлетворена, и наиболее необходимые учебники гимназического курса переизданы за границей»[11].

Уже в 1920-х годах в эмиграции создаются свои издательские центры: «Слово», «Знание», «З. Гржебин», «Русская книга» (Берлин), «Пламя», «Задруга» (Прага), «YMCA-пресс», «Спес» (Париж), «Вальтерс и Рапа» (Рига), «Северные огни» (Стокгольм) и др., благодаря которым было выпущено много учебной литературы как русских дореволюционных, так и эмигрантских и зарубежных авторов.

Некоторые из созданных издательств преследовали культурно-образовательные цели и специализировались на выпуске учебников, книг для детей и юношества, классической литературы. К числу подобных относится издательство «Наша речь», основанное при русско-чешском обществе «Ендота» в Праге в 1919 г. под

руководством лектора русского языка Пражского университета Б.В. Морковина. Издательство выпускало пособия по русскому языку и литературе: русский букварь (по Вахтерову), разошедшийся в количестве 30 тыс. экземпляров, книги для чтения для начальной школы, несколько иллюстрированных сборников народных сказок под редакцией Б.В. Морковина, большой настольный русско-чешский словарь, а также отдельные произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, А.П. Чехова и других. Аналогичные культурно-образовательные задачи ставило издательство «Кремль» (фирма Отто), созданное в Праге и выпускавшее серии избранных произведений русских классиков для младшего, среднего и старшего возрастов. Программа пражского «Славянского издательства», основанного при газете «Русское дело», включала тиражирование лучших произведений русских классиков и иностранных авторов (Уэллс, Киплинг, Дж. Лондон и др.), а также произведений современных писателей Русского зарубежья для детей и юношества[12].

Издательство ИМКА-Пресс (YMCA-Press), основанное в Париже в 1920 г. и существующее до настоящего времени, особое внимание уделяло религиозному и культурному воспитанию подрастающего поколения и ставило главной задачей распространение русской культуры. За первые 35 лет своего существования (1920–1955) оно выпустило свыше 250 наименований книг (около 600 тыс. томов), брошюр, журналов и периодических сборников[13]. Широкая специализация издательства позволяла выпускать литературу для широкого круга читателей: учебная литература, историко-критические труды, мемуарная литература, богословские книги, труды Н.А. Бердяева, С. Булгакова, Б.П. Вышеславцева, Н.А. Лосского, С.Л. Франка, получившие мировое значение. В область его интересов входила и детская литература для начальной школы: буквари, сказки, учебная литература по языкам, математике, естествоведению и спорту, а также учебники для средних и высших технических школ по математике, геодезии, технологии, сельскому хозяйству. Особой заслугой русской эмиграции стало издание учебного пособия по Закону Божию в трех ступенях для младшего, среднего и старшего возрастов, являющееся результатом коллективного труда нескольких авторов, – «Первая книга по Закону Божьему» (Париж, 1932). С 1925 г. ИМКА-Пресс стало основным издателем книг по философии и религии. Почти все крупные работы рус-

ских мыслителей Русского зарубежья вышли в данном издательстве.

Следует отметить, что многочисленные издательские центры, специализировавшиеся на выпуске учебной литературы, имели свои отличительные особенности по качеству и стоимости выпускаемой продукции. Так, развитие русского книжного дела в Чехословакии было связано со сравнительно недорогой стоимостью бумаги и типографского оборудования, возможностью создания кадров наборщиков из русских беженцев[14].

Учитывая невысокие финансовые возможности русских эмигрантов, издательская группа «Родина и Родная речь» в составе И.П. Демидова, В.В. Руднева, В.В. Зеньковского, К.И. Зайцева, И.И. Фондаминского в начале 1930-х годов, решая задачу создания цикла методических руководств, учебников и учебных пособий, приспособленных к специальным условиям работы с детьми, живущими вне своей родины, организовало выпуск серии учебных книг по школьному и внешкольному образованию под названием «Дешевая библиотека». В программной статье издательской группы говорилось: «Забота о сохранении подрастающим поколением русской эмиграции его национального облика неизбежно ложится главной своей тяжестью на семью. Подавляющая масса наших детей обучается в иностранной школе, живет чужеземным бытом. Семья и просветительные общественные начинания (воскресно-четверговые курсы, юношеские организации и пр.) призваны передавать детям любовь к их родине, сообщать им начатки знаний о ней и, прежде всего, охранять в чистоте их русскую речь. Отсутствие на книжном рынке или чрезмерная для бюджета эмигрантской семьи дороговизна отвечающих своему назначению русских учебников – существенное препятствие на этом пути»[15]. Издательство не преследовало коммерческих целей и стремилось оказать существенную помощь родителям и педагогам эмигрантских школ. Учебные пособия серии «Дешевая библиотека» продавались в книжных магазинах Европы по низким ценам, а также распространялись непосредственно в русские учебные заведения со значительными скидками. В рамках этой серии были изданы ряд учебников по русскому языку, правописанию, чтению, русской литературе, истории России и др. (например, П.М. Бицилли «Хрестоматия по истории русской литературы», часть 1, 2 (София, 1931–1932); Н.К. Кульман «Как учить наших детей русскому языку» (Париж, 1932)).

К середине 1920-х – началу 1930-х годов в Русском Зарубежье были изданы учебники и методические материалы, предназначенные специально для обучения детей в эмиграции: по литературе – А. Селунского (Рига), А. Элиасберга (Мюнхен); по истории – Е. Акинфиевой (Берлин), П.М. Бицилли (София), Р.Ю. Виппера (Рига), Л.М. Сухотина (Белград), Е.Ф. Шмурло (Прага); по русскому языку – С.И. Карцевского (Прага), С.В. Кузнецова (Харбин), Н.К. Кульмана (Париж); по географии – К.М. Книповича (Берлин), С.И. Метальникова (Париж), Ю.Д. Новоселова (Рига); по математике и геометрии – Д.Л. Волковского (Рига), Н.П. Слетова (Рига); по астрономии – В.В. Стратонова (Прага); по физике – С.Ф. Балдина (Прага) и др. Так как в учебных планах русских гимназий отводились часы на изучение культуры и языка страны проживания, как того требовало местное правительство, то стали издаваться специальные пособия: история чешской литературы К. Новака и Я. Якубеца, учебник по китайскому языку С.Н. Усова, учебник географии европейских государств А.П. Калитинского и И.В. Богдановича.

Отдельную группу учебной литературы составляли пособия для начальных классов: азбуки, буквари, учебники по правописанию, грамматике, родному языку, русской истории, географии, математике, арифметические задачники для первых четырех классов. Приведем неполный список учебников для начальных классов, изданных в Русском зарубежье «первой волны» и сгруппированных в пять основных разделов.

Чтение, русский язык

А-в Г.Г. Первая книга для чтения. Женева: ХСМЛ, 1918.

Азбука матери / Под ред. проф. Фалькенгейма, Бауера: пер. с нем. Берлин: Т-во Гликсман, 1922.

Ананьин В.И. и др. Живой родник. Книга для чтения в школе и дома: В 4 ч. Владивосток: Изд-во Далькрайземгора, 1920.

Вахтеров В.П. Русский букварь. Нью-Йорк: YMCA-Press, 1921 (по новой орфографии).

Вахтеров В.П. Русский букварь для обучения письму и чтению. Берлин: Т-во Гликсман. [б.г.] (по новой орфографии).

Вахтеров В.П. Русский букварь для обучения письму и чтению. Нью-Йорк: Изд-во М. Майзеля, 1921.

Воскресенский И.М. Уроки грамотного письма. Практическая грамматика. 1, 2 годы обучения. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920 (по новой орфографии).

Гофман Н.Л. Русское правописание. Практическое руководство для школьного и внешкольного обучения русскому языку. Париж: YMCA-Press; Дешевая б-ка «Родина и Родная речь», 1932 (по старой орфографии).

Друг. Азбука и первое чтение после азбуки / Сост. кружком учителей под ред. Э.П. Озолина. Рига: Изд-во А. Гульбис, 1921.

Златоров М. Русская библиотека. I ч. Живая речь. Хрестоматия для изучения русского языка. II ч. По Руси. Очерки из русской жизни. Литературное и разговорное чтение. III ч. Русский семейный письмовник. Лондон: Изд-во Яшке, 1920.

Красное солнышко. Наглядный русский букварь / Сост. по В. Флерову и Л.Н. Толстому. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920 (по новой орфографии).

Кульман Н.К. Как учить наших детей русскому зыку. Париж: Дешевая б-ка «Родина и Родная речь», 1932.

Новое русское слово. Иллюстрированный букварь / Сост. по систематически-аналитическому методу Р. Добролюбовым. Варшава: Э. Гитлин, 1922.

Острогорский А.Я. Живое слово. Книга для изучения родного языка. Нью-Йорк: YMCA-Press, 1920.

Прохницкая А. Азбука. Первый год обучения. Париж: Франко-славянское изд-во, 1921.

Русские прописи. Руководство к обучению письму. Берлин: Изд. О. Дьяковой, 1921 (по старой орфографии).

Русский букварь / Составлен по В.П. Вахтерову. Прага: Наша речь, 1919 (по старой орфографии).

Русский букварь для обучения письму и чтению / Сост. по В.П. Вахтерову. Прага: Хутор, 1944 (по новой орфографии).

Селунский А. Веселый букварь / Под ред. Ю. Новоселова: Для деревенских детей. Рига: Вальтерс и Рапа, 1927(28). Для городских детей. Рига: Вальтерс и Рапа, 1928.

Толстой Л.Н. Азбука. Париж: Север, 1921.

Уроки грамотного письма. Практическая грамматика / Сост. по В. Флерову. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920 (по новой орфографии).

Флеров В. Новый русский букварь для обучения чтению и письму без слияния звуков. Симферополь, 1919.

Флеров В. Ясное утро. Вторая книга для классного чтения. Симферополь, 1919.

Флеров В. Ясное утро: В 3 кн.: Первая книга для чтения после букваря. Вторая книга для классного чтения. Третья книга для чтения. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920 (по новой орфографии).

Янверк А. Букварь для начальных школ / Рисунки А. Гринева. Ревель: Коол, 1921 (по новой орфографии).

Янверк А. Солнышко. Первая после букваря книга для чтения. Ревель: Коол, 1921 (по новой орфографии).

История

Паэгле Л. Введение в историю: 1) Картины из жизни первобытного человека; 2) Картины из истории Латвии. Книга для русской школы. Рига: Вальтерс и Рапа, 1920.

Паэгле Л., Рекетынь И. Введение в историю. Рига: Вальтерс и Рапа, 1925.

Сухотин Л.М. Учебник русской истории. Младший курс: Ч. 1. Югославия, Новый сад, 1926 (по старой орфографии); Ч. 2. Белград, 1927 (по старой орфографии).

География

Лесгафт Э. Отечествоведение. Стокгольм: З. Гржебин, 1920.

Мичурин А.П. Северная Манчьжурия. Пособие для младших классов средних учебных заведений. Харбин: Якорь, 1928.

Закон Божий

Первая книга по Закону Божьему. Париж: YMCA-Press, 1932.

Математика

Арифметический задачник. 3–4 годы обучения / Сост. по Ф. Борисову, В. Ситарову группой учительниц нач. школ г. Томска под ред. В.И. Шумилова. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920.

Волковский Д.Л. Детский мир в числах для начальных школ: Первый год обучения. Рига: Вальтерс и Рапа, 1925; Второй год обучения. Рига: Вальтерс и Рапа, 1925.

Евтушевский В.А. Сборник арифметических задач. Кишинев: Книж. маг. «Образование», 1921.

Живые числа. Наглядный арифметический задачник / Сост. кружком преподавателей под ред. Н.И. Лаврова. Шанхай: Изд-во Б.Я. Семичева, 1920 (по новой орфографии).

Киселев А. Систематический курс арифметики. Югославия: Учебное дело, [б.г., перепзд. 1912].

Наглядный арифметический задачник. 1-й год. Счет до десяти. 2-й год. Счет в пределах ста / Сост. группой учащих г. Томска под ред. В.И. Шумилова. Шанхай: Изд-во Сибземгора, 1920.

Как и во всей русской эмиграции, так и в ее педагогических кругах, в 1920–1930-х годах решался вопрос об использовании старой или новой орфографии. Возникший спор отразился и на школе и учебной литературе. Не приемля новую орфографию как нововведение «большевизма», большинство эмигрантов опасались, что всякого рода модернизация может изменить русское самосознание детей, и пытались сохранить прошлое таким, каким они его помнили. Поэтому долгое время учебная литература издавалась в старой орфографии. Наиболее убедительные аргументы в пользу введения новой орфографии привел ученый, лингвист С.И. Карцевский в статье «Новая орфография», опубликованной в журнале «Русская школа за рубежом». Автор подчеркивал, что новое правописание является академическим, а не политическим явлением. По его мнению, «миллионы детей и миллионы простых людей, которым нет возможности тратить годы и годы на усвоение хитроумных написаний... смогут с меньшими усилиями приобщиться к русской и мировой культуре»[16]. Постепенно современное написание стало распространяться все шире в основном из-за журналов, поэтических сборников, классической литературы, публикуемой по новой орфографии, и вопрос был исчерпан.

Главное место среди предметов, изучающихся в русских школах за рубежом, отводилось обучению чтению и письму, преподаванию русского языка и литературы, которые являлись основой цикла «Россика» и несли в себе «заряд русской культуры», став основой воспитания национального самосознания. «Национальное» в нас, по словам В.В. Зеньковского, конечно, ярче всего выступает в языке и через язык[17]. Поэтому именно на этих предметы возлагались надежды на сохранение национальных традиций, национального самосознания, русской культуры.

Уроки словесности занимали центральное место и в учебном плане школ дореволюционной России. В условиях эмиграции, когда русские школы взяли на себя роль хранителей культуры, вопрос о преподавании чтения и письма стал особенно ответственным. В результате возникла необходимость пересмотра принци-

пов и методов школьного изучения предмета, а следовательно, и учебников для обучения.

Как показал анализ материалов, опубликованных в педагогических журналах, вопросы теории и практики преподавания русского языка и литературы не раз становились объектом рассмотрения на учительских съездах и конференциях, обсуждались на собраниях Педагогического бюро, в котором для разработки содержания предметов «Россики» были созданы специальные программные комиссии, изучавшие как дореволюционные методики, так и процессы, происходившие в советской России. Так, в опубликованном обзоре пленарного собрания Педагогического бюро, проходившего 14, 15 и 16 июля 1924 г., видно, что при обсуждении новой программы были рассмотрены уже имеющиеся программы по русскому языку Наркомпроса РСФСР (1919) и Московского отдела народного образования (1920). С.И. Карцевский предлагал внести некоторые поправки в московские программы и рекомендовать их русским зарубежным школам. В начальных классах ученый предлагал исключить вопросы звуковой стороны слова, усилить внимание к определению взаимного отношения слов во фразе, свести к минимуму заучивание басен ввиду их «прикладного» значения и трудности стиля и языка, составлять планы, схемы, конспекты проработанных произведений, ранее начинать знакомить детей с составом слов, видами глагола, междометием. На последних годах обучения необходимо было коснуться исторической эволюции языка[18].

Русская педагогика в эмиграции (С.И. Гессен, С.И. Карцевский М.Л. Гофман, А.В. Ельчанинов, А.А. Земляницын, К.Н. Солнцев, В.А. Погорелов, П.Н. Соковнин и другие) предложила ряд направлений реформирования программ по предмету, учитывая его специфику как составляющего компонента «Россики». Итогом реформирования программы по русскому языку стал II съезд деятелей средней и низшей школы за границей, на котором программная комиссия, изучив все мнения, предложила примерную программу, составленную в результате согласования нескольких вариантов. В ней строго проводилась формально-грамматическая точка зрения, а также учитывалась необходимость изучения лексики[19]. Программа предусматривала три концентра: задачей первого (первый–второй и подготовительный классы) было научить детей правильному и толковому чтению, заложить навыки орфографии – правильного письма и приучить к связной и понятной

передаче в письменной форме простых мыслей; во втором концентре (третий–четвертый классы) главное внимание уделялось выразительности чтения и уяснению законов родного языка; задачей третьего концентра (пятый–шестой классы) была подготовка учащихся к пониманию родной литературы[20].

По предложению А.В. Ельчанинова был произведен тщательный отбор материала, предлагаемого русской литературой, и выбраны для изучения в школе произведения, обладающие бесспорной художественной ценностью. Данные произведения были расположены по классам согласно психологическим особенностям каждого возраста[21]. Учащиеся должны были в первую очередь пройти основную школу русской классической литературы – Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина и других, а задача педагогов состояла в том, чтобы научить «читать эти произведения, вчитываться в них, извлекать из них все, доступное юному возрасту для обогащения души»[22].

Большую популярность среди учебников по чтению и письму для начальных классов в Русском зарубежье «первой волны» имели пособия, составленные по книгам В.П. Вахтерова. Его «Русский букварь для обучения письму и чтению» издавался большим тиражом в Чехословакии, Германии, Франции, США и других странах проживания эмигрантов. Среди прочих учебников следует отметить переиздания букварей и книг для чтения В.И. Ананьина, Н.Н. Городецкого, А.Я. Острогорского, Л.Н. Толстого, А. Флерова.

Учитывая важность изучения русского языка и литературы как средства национального самосохранения, в эмиграции были изданы новые учебные пособия по чтению и письму. Среди многочисленных вариантов азбук, букварей, хрестоматий для начальных классов выделяется «Веселый букварь» А. Селунского, вышедший под редакцией Ю. Новоселова в Латвии в 1928 г. Букварь имел два издания: первое – для деревенских детей, второе – для городских детей. Учебник составлен по звуковому методу; материал расположен в устоявшейся к 1900-м годам системе: печатный и рукописный алфавит, упражнения в письме, буквы-картинки, печатный и рукописный тексты для первоначального чтения отдельных слов и фраз и т. д. Пособие насыщено сказками, стихами, рассказами, в том числе и авторов Русского зарубежья. Обсуждая букварь А. Селунского на страницах журнала «Русская школа за рубежом», рецензент отмечает вполне удовлетворительный внешний вид и качество издания книги: «...бумага плотная,

матовая, шрифт – достаточно четкий. Рисунки М. Пертса живы и выразительны. Отпечатан букварь по литографскому способу, вполне прилично»[23].

«Русское правописание. Практическое руководство для школьного и внешкольного обучения русскому языку» профессора М.Л. Гофмана вышло в рамках серии «Дешевая библиотека» в Париже в 1932 г. Учебник основан на методе предупреждения ошибок. Во вступительной статье к руководству автор утверждает, что решающее значение в навыках правильного письма играет зрительная, моторная и слуховая память. «Учащийся пишет правильно, потому что он видел правильное написание в книге, сам писал правильно и видел написанное им, и потому что рука его привыкла писать слово так, а не иначе». Поэтому учебник не требует заучивания общих правил, а обязывает учащегося писать без ошибок[24]. Руководство М.Л. Гофмана имело целью в более короткий срок обучить правильному письму на родном языке как русских детей, обучающихся в эмигрантской или иностранной школе, так и взрослых, желающих восполнить пробелы в правописании.

Кроме учебных пособий по чтению, в Русском зарубежье «первой волны» выходило большое число дополнительной и учебной литературы. Обязательное внешкольное чтение не только разгружало «переобремененную» программу по словесности, способствуя литературному образованию учащихся, но играло огромную роль в формировании взглядов, вкусов, наклонностей, симпатий и антипатий, способствовало воспитанию нравственно развитой, жизнестойкой личности, содействовало воспитанию национального чувства[25]. В середине 1920-х годов в Чехословакии была организована Комиссия по детскому чтению, в задачи которой входил постоянный систематический анализ детских книг и журналов, выходящих на русском язык в эмиграции и СССР, составление рецензий, библиографических указателей и каталогов, а также разработка вопросов, связанных с руководством детским чтением. В Комиссии под руководством Е.И. Репьевой, Н.Ф. Новожилова работали ученые педагоги, художники, библиотекари, среди которых – В.Т. Гонтарь, В.С. Грабовый, А.И. Овсянников, Н.А. Парманин, Г.А. Мусатов и другие[26]. На протяжении 10 лет Комиссия регулярно публиковала рецензии на литературу для детей в педагогическом журнале «Русская школа за рубежом». Среди книг для детей младшего возраста подверглись обсуждению работы А. Барто «Красные шары», Е. Езерского «Улыбки

солнца», И. Новикова «Детвора на комара», А. Яковлева «Первый конь», Н. Асеева «Красношейка», Б. Житкова «Сквозь дым и пламя» и др.

Комиссия Педагогического бюро разработала программу внеклассного чтения, которая после предварительного обсуждения советами эмигрантских школ была рассмотрена на II педагогическом съезде. В нее вошли только авторы и произведения, составляющие гордость и украшение русской культуры и тем самым пробуждающие интерес подрастающего поколения к чтению.

Курс истории являлся неотъемлемым компонентом «Россики» и содействовал общему моральному развитию учащихся и углублению национального чувства. «Русское поколение, подрастающее в Зарубежье, мы готовим для России, ни минуты не сомневаясь в том, что ему суждено поработать на родной почве, – утверждал историк Л.М. Сухотин на страницах журнала «Русская школа за рубежом». – Мы, историки и словесники, с особенным вниманием должны относиться именно к русской истории и литературе, формируя будущих русских граждан»[27]. Многих педагогов волновал вопрос о распределении учебного материала. Профессор Р.Ю. Виппер рассматривал изучение истории на протяжении 10 лет обучения в школе «как одно непрерывное целое». Он предлагал изучать данный предмет тремя концентрами: в младшем возрасте (9–11 лет) в виде эпизодического курса с воспроизведением «характерных эпизодов из разных лет»; в среднем возрасте (12–15 лет) в виде систематически-повествовательного курса, делимого на древность, Средние века и Новое время; в старшем возрасте (16–18 лет) в виде курса семинарской или самостоятельной работы по изучению всеобщей истории[28].

На предложение профессора Р.Ю. Виппера ввести русскую историю в общий курс многие ученые (Е.П. Ковалевский, П. Копецкий, И.И. Лаппо, В.Н. Пузино, В.Н. Светозаров, Л.М. Сухотин и другие) ответили категорическим возражением. Они отмечали, что, несмотря на важность курса всеобщей истории, все-таки на первое место необходимо поставить изучение отечественной истории. Педагоги опасались, что всеобщая история может поглотить русскую, и настаивали на ее выделении в особый отдел всемирной истории[29].

Значительную роль в разработку теории и практики преподавания курса истории внесли публикуемые на страницах педагогических журналов Русского зарубежья статьи П.М. Бицилли,

в которых он пришел к выводу, что путь к исторической науке возможен только один: через непосредственное приобщение к исторической жизни. Ученый выдвинул два положения для преподавания курса истории в русской школе за рубежом: историческое образование должно быть национальным, преследовать цель национального воспитания, т. е. развития национального сознания и национального чувства, а потому преподавание истории необходимо начинать с изучения национальной истории; ее обучение должно быть регрессивным, т. е. необходимо исходить из тех данных непосредственного опыта, которые так или иначе можно связать с историей в смысле прошлого. Поэтому, по мнению П. Бицилли, для изучения истории необходимо идти через общенациональный миф и общенациональный эпос, каким он считал роман Л. Толстого «Война и мир». Основная методическая проблема в познании дисциплины, которая решается в процессе обращения к данной эпопее, – «подвести к истории так, чтобы учащиеся отнеслись к ней с той же серьезностью, как к самой жизни, чтобы преодолеть то безразличие, с которым они воспринимают "учебный материал". <...> Пора истории вернуть ее "достоинство", достоинство жизни»[30].

После многочисленных обсуждений в основу программы было положено параллельно-хронологическое изучение истории – по векам: события русской истории рассматривались параллельно с событиями в Европе, чем достигалась взаимная связь всех исторических событий. Для преподавания родной истории было установлено два концентра: краткий (1–2 класс) и систематический (5–8 класс), а изучение распределено на несколько лет[31]. Преследуя общую цель ознакомления учащихся с историей России, эти концентры имели и свои особые задачи, а также различный объем, характер материала, различные методы преподавания. В эпизодическом курсе русской истории для младших классов освещались самые главные события, картины из жизни русского народа, в которых были ярко выражены характер русского народа, общий уклад жизни, обычаи, привычки. Метод преподавания курса истории сводился к ознакомлению детей с исторической хрестоматией для младшего возраста[32].

С.И. Карцевский, отводя истории значительную роль в воспитании подрастающего поколения, поднял вопрос о национальном субъективизме в преподавании данного предмета не только в освещении военных событий, но и в раскрытии картины жизни в

тылу. Учебник истории, составленный по личным предпочтениям, предубеждениям автора, интересам своей страны, не может дать полной картины о последствиях войн. Как ни трудна эта задача, по мнению С.И. Карцевского в педагогическом аспекте она разрешима: «Правда необходима. Будущие граждане должны знать, что такое война и что за "наследство" им предстоит получить. Все зависит от того, насколько подход учителя к ученику проникнут педагогическим духом»[33].

Большое внимание в эмиграции уделялось изданию литературы по истории для младших классов, среди которой можно упомянуть «Учебник русской истории. Младший курс» Л.М. Сухотина, предназначенный для детей третьих–четвертых классов. Пособие состоит из двух частей: содержание первой части заканчивается Смутным временем, вторая часть охватывает время правления династии Романовых до 1920-х годов. Учитывая проблему денационализации подрастающего поколения, автор ставит задачу вызвать интерес к прошлому родной страны и любовь к России.

Учебник Л.М. Сухотина пользовался большой популярностью в русских зарубежных школах и получил широкое обсуждение на страницах педагогической журналистики. Н. Кнорринг в рецензии на первую часть книги, опубликованной в журнале «Русская школа за рубежом», выделяет ее положительные стороны: простой язык, ясное изложение, внесение в учебник отрывков из источников, хорошее качество карт[34]. П.М. Бицилли, размышляя о второй части издания, отмечает высокий уровень учебника, считая, что автору удалось достигнуть и большей наглядности, и большей стройности в изложении. По мнению рецензента, пособие Л.М. Сухотина можно противопоставить подавляющему большинству элементарных учебников тем, что историческая истина в нем, с одной стороны, не упрощается, а с другой – не приукрашивается. П.М. Бицилли, выделяя недочеты учебника (монотонность изложения, обилие стилистических общих мест, отсутствие нравственной связи между параграфами), признает положительные стороны пособия (нешаблонный выбор материала, реалистичность описания внешней политики России). Автор книги старается изобразить русское прошлое, не стилизуя и не схематизируя историческую действительность, без умолчаний о ее суровых и неприглядных сторонах, что не может оставлять «учащихся равнодушными, не может не натолкнуть на размышление»[35].

Большой интерес в эмиграции придавался учебным пособиям по истории для начальных классов авторов Л. Паэгле и И. Рекетынь. Их «Введение в историю» (1925) было составлено по программе Министерства образования для русских основных школ. Учебник состоял из двух частей: первая часть – доисторическое время (§ 1–27 на 70 стр.); вторая часть – доисторическое время в Латвии (§ 1–10 на 24 стр.). Первая часть пособия, по мнению Л.М. Сухотина, «оставляет очень смутное впечатление» не совсем удачным распределением материала, перенасыщением лишней информацией, стилистическими ошибками[36]. Вторая часть, меньшая по объему, эмигрантскими критиками признавалась более ценной, так как содержала краткие сведения о территории Латвии, ее географическом положении, краткий обзор доисторического прошлого этой страны, данные о населении, духовной и материальной культуре.

Значительное место в русских школах за рубежом занимал курс географии, который как неотъемлемая составляющая цикла «Россика» давал русским детям в эмиграции обширные сведения о России: знания о природе, климате, населении, животном мире и характере русского быта.

Наибольшее внимание в педагогических кругах уделялось обсуждению содержания курса географии. Программной подкомиссией в составе В.А. Акучина, В.С. Грабового, Е.Н. Демьяновича, Б.П. Колгановского были рассмотрены несколько проектов курса географии. Наиболее методически разработанной и практически применимой к условиям эмиграции, по мнению исследователей, оказалась программа, созданная Комиссией при Педагогическом бюро.

Весь курс географии, кроме начальной школы, был разбит на два концентра: 1–4 классы и 5–8 классы. Располагался материал следующим образом: 1 класс – краеведение (изучение того края, в котором жили дети, 2 часа в неделю); 2 класс – Европа (2 часа); 3 класс – Россия (2 часа); 4 класс – неевропейские страны (Азия, Африка, Америка, Австралия, 2 часа); 5 класс – физическая география (1 час); 6 класс – Европа (1 час); 7 класс – Россия (европейская и азиатская части, Кавказ, Сибирь и Туркестан, 1 час); 8 класс – космография (1 час)[37].

Особый курс – география России – изучался в третьем, седьмом, восьмом классах. Преподавание местного края (краеведение) являлось подготовительным этапом в изучении родного края.

Единой программы по данному курсу не существовало: «Материал для изучения настолько неоднороден, что нет никаких определенных программ. Каждая школа изучает то, что дает ей окружающая жизнь, окружающий район. У каждой есть своя собственная программа», – писал С.П. Орлов[38]. Общими были лишь методы преподавания. Навыки, усвоенные при изучении местного, хотя бы и чужого, края, по мнению эмигрантов, были пригодными и в работе по изучению родного края, так как эта работа соотносилась с Россией, «одухотворялась этой мыслью и делала ученика русским по духу»[39]. По этим причинам единого учебника по курсу географии для начальных классов русских зарубежных школ не существовало. Учебный материал был различен в зависимости от страны проживания, ее географического положения, климатических особенностей и т. д.

Примером учебника по географии для начальных классов можно назвать пособие А.П. Мичурина «Северная Манчьжурия», предназначенное для младших классов и ставящее целью познакомить учащихся с местным краем. В предисловии автор указывает, что книжка является канвой, которой преподаватель может пользоваться при проведении занятий, добавляя и изменяя материал и его расположение в зависимости от местных условий, состава учащихся, степени их подготовки и проч. По задумке автора весь материал пособия должен осваиваться учащимися посредством метода собственного наблюдения. В учебнике содержится информация о важности ознакомления с географией Манчьжурии, о флоре и фауне края, материал о населении Китая, его религии, быте, системе образования и т. п.

В рецензии на учебник, опубликованной в журнале «Русская школа за рубежом», говорится: «Знакомясь путем непосредственного наблюдения со страной, где он живет, ребенок создает запас ярких и конкретных представлений, из которых затем будут складываться сложные картины жизни природы и человека, – он учится познавать мир. Каждый представить русской школы за границей находится в большом затруднении, приступая к урокам географии с детьми младших классов: у него нет никаких пособий на русском языке, чтобы закрепить в памяти учащихся то, что прорабатывается на уроках. Книжка А.П. Мичурина является одной их первых попыток дать такое пособие учащимся города Харбина»[40].

Большую помощь в обучении в русских зарубежных школах играли многочисленные книги по географической тематике, среди которых были рассказы по родиноведению М.А. Круковского «Родная жизнь», «По родному северу», географическая хрестоматия А. Нечаева «По морю и суше» и др. Все методические рекомендации и учебные пособия по географии позволяли знакомить детей с русской природой, представителями растительного и животного мира, населяющими русские степи, леса и воды; помогали подрастающему поколению дистанционно познавать свою родину, сохранять ощущение и осознание их принадлежности к русской национальности.

Особое место в педагогическом сообществе эмиграции занимали вопросы теории и практики преподавания Закона Божьего. Религия являлась неотъемлемой составляющей образования в русской эмигрантской школе и считалась многими учеными (Н.Н. Афанасьевым, К.А. Ельчаниным, Л.А. Зандером и другими) основой национального воспитания.

В разработку вопросов теории и практики преподавания предмета большой вклад внес В.В. Зеньковский. В его наследии выстраивается целостное понимание целей, форм, задач национального воспитания и образования на основе православия. Ученый был активным участником работы съездов, совещаний, конференций, посвященных вопросам национального воспитания и образования в условиях эмиграции, автором многочисленных статей о воздействии религии на личность ребенка, опубликованных на страницах педагогических журналов Русского зарубежья 1920–1940 гг. Главную цель национального воспитания он видел в посвящении всех сил служению Родине и в подготовке к этому служению. Универсальной ценностью русской школы за рубежом В.В. Зеньковский считал православие, потому что только оно обеспечивает подлинную свободу личности, дает насыщенную духовную жизнь, непрекращающееся нравственное становление: «Мы стоим перед трудной задачей, труднейшей не только практически, но и теоретически. Ориентировать всю педагогику религиозно – вот что нам нужно и что является совершенно новым не только в жизни, но... и в самой педагогической мысли»[41].

Для разработки программы по Закону Божьему была создана специальная комиссия, в состав которой вошли о. П. Беловидов, о. С. Булгаков, П.Д. Долгоруков, В.В. Зеньковский, о. Я. Ктитаров, В.К. Недельский, о. С. Четвериков. Наибольшему обсуждению

подверглись вопросы выбора методов и средств обучения. Отец Я. Ктитаров в своем докладе съезду деятелей средней и низшей русской школы за границей «Религия в детской душе», опубликованном в «Бюллетене Педагогического бюро», предлагал заменить урок как форму организации учебного процесса на беседы законоучителя с детьми без выставления оценок, домашних заданий, опросов и контрольных работ. Наиболее эффективным методом обучения, по его мнению, считалась проповедь-беседа, дающая не столько знания, сколько переживания и духовное удовлетворение. Учебное помещение для занятий по Закону Божьему должно быть оборудовано в церковном духе: иконы, лампады, свечи, духовная библиотека, отдельный для каждого учащегося стол с Библией[42].

Большую полемику вызвал вопрос распределения учебного материала. Так, предлагалось уделить особое внимание преподаванию Ветхого и Нового Заветов, ознакомлению с житиями святых, уяснению основных различий между православной церковью и иностранными вероисповеданиями, сообщению сведений о главных моментах всеобщей и русской церковной истории, а также физическому развитию детей. Среди методов, способствующих религиозному воспитанию, на уроках Закона Божьего предлагалось использовать усиленное чтение Евангелия[43].

Итогом обсуждения программы по Закону Божьему стал II съезд деятелей средней и низшей школы за границей, на котором было принято решение о создании трех концентров (младший – подготовительные классы; средний – 1–4 классы; старший – 5–8 классы по 2 часа в неделю), чем обеспечивалась большая или меньшая законченность круга знаний даже при невозможности пройти всю школу. Учебный материал был распределен по классам следующим образом: в приготовительном классе сообщались элементарные сведения из всех отделов Закона Божьего (молитвы, Священная история, краткий катехизис и богослужение); 1–3 классы – изучение курса Священной истории Ветхого и Нового Заветов; 4 класс – общая история Христианской церкви; 5 класс – история Русской Церкви, ее влияние на различные эпохи, нравы, просвещение и т. д.; 6 класс – чтение Священного Писания; 7 класс – курс христианского вероучения; 8 класс – курс христианского нравоучения[44].

В Русском зарубежье «первой волны» было издано новое учебное пособие для детей младшего, среднего и старшего возрастов – «Первая книга по Закону Божьему», являвшееся результа-

том коллективного труда нескольких авторов. Старые руководства по Священной истории и Катехизису, содержавшие тексты богослужебных книг, нуждались в педагогических обоснованиях, дополнениях, переводах, что не всегда могли осуществить и религиозные деятели. Поэтому новый труд выступал решением этой задачи, способствовал приближению к детскому сознанию предметов веры.

Не менее глубоко в педагогических кругах Русского зарубежья 1920–1940 гг. разрабатывались проблемы преподавания математики (А.Ф. Поляков, Д.М. Сокольцов и другие).

В Русском зарубежье «первой волны» было издано большое количество арифметических задачников, сборников, пособий для младших классов. Примером подобной литературы является учебник Д.Л. Волковского «Детский мир в числах для начальных школ», рассчитанный на два года обучения. Книги этого автора «Детский мир в числах» и «Руководство к Детскому миру в числах» вышли еще в 1900-х годах в России и были широко распространены в московских городских школах. В эмигрантском измененном издании материал первого года обучения разбит на четыре концентра: числа от 1 до 10; десятки первой сотни; числа от 1 до 20; числа от 1 до 100, сложение и вычитание простых чисел, дробей; задачи «с условием» отсутствуют. Издание знакомит учащихся с мерами длины, времени, веса, свойствами бумаги и жидких тел. Пособие отличают хорошо подобранные рисунки и отчетливые чертежи. Учебник для второго года обучения был поделен на две части. В первой заканчивался четвертый концентр: умножение и деление в пределах 100, математические действия с дробями; вторая часть содержала пятый концентр: числа от 1 до 1000, римское счисление. В издании присутствовали задачи, иллюстраций приведено намного меньше. Вместе с тем данное пособие не пользовалось большой популярностью в русских зарубежных школах по причине наличия ошибок, строгости и сложности изложения[45].

Таким образом, созданная в первой половине XX в. в эмиграции система образования потребовала пересмотра старых и создания новых учебников и учебных пособий, способствовавших сохранению национального самосознания в подрастающем поколении. В учебной книге эмиграции синтезировался опыт дореволюционной России, а также достижения современной эмигрантской и зарубежной педагогики. При отборе материала для учебников акцен-

тировалось внимание на тех традициях и достижениях русской истории и культуры, которые могли стать основой национального воспитания, сохранявшего в сложной инокультурной среде мечту о родине и возможность возвращения.

---

[1] Численность детской эмиграции по разным подсчетам составляла от 15 до 40 тыс. чел.

[2] *Шумкина А.* Воскресная школа // Вестник Русского студенческого христианского движения. Париж, 1927. № 6. С. 22.

[3] *Зеньковский В.В.* Проблема школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. (далее – РШЗР). Прага, 1929. № 32. С. 173.

[4] Доклад Международному съезду преподавателей средней школы в Праге 27–30 августа 1923 г. // Бюллетень Педагогического бюро. Прага, 1923. № 2. С. 11.

[5] Таких, как «Русская школа за рубежом», «Бюллетень (Вестник) Педагогического бюро», «Вестник самообразования», «День русского ребенка», «Вестник религиозного образования и воспитания», «Бюллетень религиозно-педагогического кабинета» и др.

[6] Совещание по борьбе с денационализацией // Издания Педагогического бюро. Прага, 1925. № 5. С. 4–5.

[7] *Петров А.* Материалы к исследованию положения русской школы и учительства за границей // Бюллетень Педагогического бюро. 1924. № 4. С. 98.

[8] Там же. С. 107.

[9] *Дехтерев А.П.* С детьми эмиграции. 1920–1930. Шумен, 1931. С. 15.

[10] *Ященко А.* Русская книга после октябрьского переворота // Русская книга. Берлин, 1921. С. 5.

[11] Там же. С. 5–6.

[12] *Ашкинази З.Г.* Русские издательства в Чехословакии // Русская книга. Берлин, 1921. № 4. С. 10–11.

[13] *Карташев А.В.* ИМКА-ПРЕСС (YMCA-Press) издательство // Литературная энциклопедия Русского Зарубежья 1918–1940: Периодика и литературные центры. М.: РОССПЭН, 2000. Т. 2. С. 184–187.

[14] *Ашкинази З.Г.* Указ. соч. С. 11.

[15] От группы «Родина и Родная речь» // Русское правописание. Практическое руководство для школьного и внешкольного обучения русскому языку. Париж, 1932. С. 3.

[16] *Карцевский С.И.* Новая орфография // РШЗР. 1923. № 1. С.4.

[17] *Зеньковский В.В.* Указ. соч. С. 179.

[18] Пленарное собрание Педагогического бюро 14, 15 и 16 июля 1924 г. // РШЗР. 1924. № 9. С. 152–153.

[19] Резолюции Съезда // Бюллетень Педагогического бюро. 1925. № 9. С. 38–49.

[20] ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Ед. хр. 33. Л. 52.

[21] *Ельчанинов А.В.* История русской литературы в курсе средней школы // РШЗР. 1925. № 12. С. 39–46.

[22] *Перемиловский В.* Задачи и принципы школьного изучения русской словесности // Там же. 1929. № 30. С. 38.

[23] *Н.Н.* Селунский А. Веселый букварь // Там же. 1927–1928. № 28. С. 584.

[24] *Гофман М.Л.* Русское правописание. Практическое руководство для школьного и внешкольного обучения русскому языку. Париж, 1932. С. 4.

[25] *Перемиловский В.* Указ. соч. С. 46–48.

[26] Хроника // РШЗР. 1925. № 21–22. С. 468.

[27] *Сухотин Л.М.* К вопросу о преподавании истории в русской средней школе // Там же. 1927–1928. № 28. С. 536.

[28] Там же. С. 533–534.

[29] *Копецкий П.* К вопросу о преподавании русской истории в средней школе // Вестник Педагогического бюро. 1928. № 19. С. 242.

[30] *Бицилли П.М.* К вопросу о пропедевтическом курсе истории в средней школе // РШЗР. 1927–1928. № 26. С. 197–209.

[31] В классах 1–2 и 5–8 изучали родную историю (или русскую историю). Как показывает программа по истории, составленная в 1925 г., в третьем–четвертом классах в Русском зарубежье изучали историю Древних веков, Древнего Рима, Греции и т. д. до Средневековья. Начиная с 5 кл. шло параллельное изучение мировой и русской истории.

[32] Программные материалы ко 2-му Педагогическому съезду // Бюллетень Педагогического бюро. 1925. № 8. С. 44–45.

[33] *Карцевский С.И.* Национализм в школе // РШЗР. 1926. № 21–22. С. 258.

[34] *Кнорринг Н.* Л.М. Сухотин. Учебник русской истории. Младший курс // Там же. 1926. № 21–22. С. 424–425.

[35] *Бицилли П.* Сухотин Л.М. Учебник русской истории. Младший курс // Там же. 1927–1928. № 26. С. 269–271.

[36] *Сухотин Л.М.* Л. Паэгле и И. Рекетынь. Введение в историю // Там же. 1926. № 18. С. 674–677.

[37] ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 1. Д. 37. Л. 48.

[38] *Орлов С.* Изучение родного края и зарубежная русская школа // РШЗР. 1923. № 1. С. 86.

[39] Там же. С. 85.

[40] *Е.Р. (Мичурин А.П.)* Северная Маньчжурия // РШЗР. 1927–1928. № 28. С. 581–582.

[41] *Н.Н.* Религиозно-педагогическое совещание в Париже // Там же. 1927–1928. № 26. С. 288.

[42] Резолюции Съезда Деятелей Средней и Низшей Русской школы за границей // Бюллетень Педагогического бюро. 1923. № 1. С. 23–24.

[43] *Н.Н.* Указ. соч. С. 292.

[44] Резолюция Второго Педагогического съезда по предложениям Комиссии по Закону Божию // Бюллетень Педагогического бюро. 1926. № 10. С. 67–70.

[45] *Новожилов Н.* Волковский Д.Л. Детский мир в числах для начальных школ // РШЗР. 1926. № 18. С. 677–678.

Г.В. Макаревич, В.Г. Безрогов

Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов*

Изучая заложенные в советские учебники концепции ребенка, обычно сталкиваешься с мнением о жестком соответствии «один предмет – один учебник – одна концепция», считающимся характерным признаком тоталитарной идеологии и продуцируемого ею монолитного педагогического дискурса. Однако детальное рассмотрение материалов приводит к тому, что начинаешь через них видеть, как под «зонтиком» тоталитарных идей, принципов управления, стремлений организовать всю жизнь людей средствами социальной физики, понимаемой на уровне представлений XVIII столетия и деперсонализма отдельных направлений философии XIX и XX вв., идут разные процессы, возникают явления, диаметрально противоположные друг другу.

В данной статье будут рассмотрены самые массовые начальные школьные учебники середины 1930-х годов – буквари. Два пособия – букварь Петра Онисимовича Афанасьева и Никифора Алексеевича Костина[1] и букварь Елены Яковлевны Фортунатовой и Луизы Карловны Шлегер[2] на протяжении 1933–1936 гг. выходили параллельно многотысячными тиражами и претендовали на звание «стабильных букварей» советской России[3]. Сконцентрируем внимание на анализе визуального, текстуального ряда указанных букварей и их структуры, но также привлечем для сравнения «Первые книжки для обучения грамоте в детском саду и приготовительном классе» Фани Наумовны Блехер, изданные в те же годы в том же издательстве, и некоторые пособия П.О. Афанасьева, выпущенные ранее[4].

На обложке первого из упомянутых пособий, составленных авторами-мужчинами, мы видим девочку (рис. 3–5). На обложке второго, составленного авторами-женщинами, наоборот – маль-

Работа поддержана грантами РГНФ 13-06-00038а, 11-06-00275а.

© Макаревич Г.В., 2013
© Безрогов В.Г., 2013

чика (рис. 6). Дети обоего пола встречаются на обложках пособий Ф.Н. Блехер (рис. 7–8) и на более ранних, 1928–1930 гг., пособиях П.О. Афанасьева[5].

Пособие 1928 г. делит обложку на три неравные части (рис. 1). Большая часть, весь правый столбец поделенного вертикально поля занят названием. Левый вертикальный столбец поделен пополам горизонтальной чертой. В верхней части показан стоящий мальчик. Он держит раскрытую книгу на уровне пояса и читает ее. Мальчик одет в рубаху навыпуск и бриджи. На ногах у него что-то вроде полусапожек или высоких ботинок. Если верхняя часть вполне соответствует ученику сельской или городской школы конца 1920-х годов, то нижняя часть фигуры озадачивает и заставляет задуматься о не очень уж правильном социальном происхождении ученика. Вероятно, художник для создания обложки использовал имевшийся в запасе материал. Великая культурная революция в 1928 г. только начиналась, учебник был явно создан годом раньше, поэтому глаз не только его потребителя, но и цензора еще не ухватил явную проблематичность изобразительного ряда обложки. Не вполне «ортодоксальна» и девочка. Она одета в аналогичные «буржуйские полусапожки». На ней свободного покроя платье и белый фартук характерной для интеллигентных городских семей модели. Девочка воплощает второе действие, на которое нацеливает букварь «Читай, пиши, считай»: она сидит на табурете отнюдь не за партой, а за столом и пишет. Дело спасает висящая за ней школьная доска с арифметическим примером, написанным то ли девочкой, то ли мальчиком. Пример не решен. Обложка настраивает читателя на то, что и считать он сможет, если проработает всю книгу. Таким образом, мы видим символический ряд, изображающий все три действия и соответствующий названию книги. Однако этот ряд, во-первых, не отсылает к школе и, во-вторых, не указывает на то, дети каких классов общества имеют право на светлое будущее в СССР. Более того, художник подошел к делу вполне индифферентно с классовой точки зрения. Возможно, он еще не совсем понимал момент не только потому, что на дворе был еще только 1927 год, но и потому, что на обложках предыдущих изданий данного учебника никаких изображений не было.

На следующий (1929) год пришлось исправляться (рис. 2). Три указанных в названии книги действия «играют» в изображенных на обложке картинках дети. В их образах теперь объединены толь-

ко крестьянские и рабочие черты. Оба пола, равно как и оба социальных класса, активно взаимодействуют между собой. Сцены две, так же как и на предыдущей обложке, но теперь в каждой из сцен «задействованы» оба персонажа. На верхней картинке мы видим городских девочку и мальчика, сидящих вместе на чем-то похожем на скамейку или диван и смотрящих в одну книгу: мальчик держит ее правой рукой, девочка – левой. На девочке аккуратно застегнутое платье и передник, на ногах городского покроя сапожки. Она относительно коротко пострижена, в волосах – гребень. Это как бы девочка из семьи «рабочей аристократии». На мальчике рубаха-косоворотка навыпуск, брюки заправлены в сапоги. Перед нами типичный представитель семьи рабочих (правда, имеющих заработок и могущих содержать ребенка, не безработных). Мы видим детей рабочих, с интересом осваивающих чтение. Они действуют сообща, и оба поглощены совершаемым коллективно действием.

На нижней картинке тоже группа, но каждый из детей занят своим делом: девочка пишет, сидя за партой, мальчик стоит у доски и решает пример. Налицо обучение письму и счету теперь уже не в городской среде, но в идеализированной сельской. Это видно и по мальчику – более коренастому, чем его городской собрат, и одетому в нефабричного покроя рубашку, подпоясанную веревочкой. Сидящая за партой девочка явно крестьянского происхождения. У нее коса, покрой платья и передника больше напоминает сельский вариант (например, большие отличия у воротничка платья крестьянской девочки по сравнению с городским платьем на девочке с верхней картинки). Итак, рабочие и крестьянские дети объединены в групповых и школьных действиях по обретению навыков чтения, письма, счета. И если в городе может быть несколько разных образовательных сред, то на селе – только школа. Аналогичная обложка с рабоче-крестьянскими детьми была повторена и в издании 1930 г.

После этого учебник претерпевает полную переработку. К выходу из этапа кардинальной смены культурно-образовательного пространства 1928–1932 гг. у П.О. Афанасьева появляется соавтор – Н.А. Костин. Утрачивается название «Читай, пиши, считай», призывавшее детей к активности, остается просто «Букварь». Девочка, изображенная на обложке букваря Афанасьева и Костина 1933 г., показана читающей несложный текст с картинками: «Шарик и наша Мурка. Наша киска – Мурка. У нас Шарик и...»

(последнее слово закрыто указательным пальцем)[6]. Интересно, что девочка на этом и последующих букварях Афанасьева–Костина 1930-х годов читает какой-то другой букварь: в их букваре нет ни такого текста, ни таких иллюстраций (рис. 3).

В издании 1933 г. короткая стрижка девочки даже под сохранившимся гребнем развевается от небольшого сквозняка. Вероятно, так на визуальном уровне авторы пособия старались представить актуальные метафоры провозглашенной модернизации: «ветер революции» осмыслялся ими в качестве точки отсчета для того, чтобы организовать гигантский индустриальный, интеллектуальный и политико-социальный прорыв от «темного вчера» к «светлому завтра» с помощью освоения «новой грамотности». Игра с временными пластами задана на обложке через двухцветное решение: серое (старое, обветшалое: одежда девочки, книжка[7]) и оранжевое (солнечное новое: воздух нового мира, воплощенный фоном и названием книги). Семантика этого кадра одновременно работает и на детскую (юную, неокультуренную), и на взрослую, нуждающуюся в политическом руководстве, аудиторию. Примечательно, что центром визуального сообщения являются здесь имена авторов пособия и сама читающая безымянная девочка, т. е. в первом варианте обложки подчеркнуты вопросы преемственности культурного опыта и трансляции социально важного знания от старшего к младшему. Ребенок, однако, представлен не как «неразумное дитя», а как маленький, стремящийся к «свету знания» взрослый, хлебнувший лиха и потому классово чистый. Читающая девочка одета в не по возрасту подобранный костюм: рукава мужской рубашки приспущены на плечах и дают большое количество складок. Это визуально укрупняет масштаб небольшого детского тела, придает ему значения ответственности и взрослости. В образе грамотной и серьезной ученицы подчеркнута в первую очередь ее социальная идентификация и лишь во вторую – уже натруженная женскость облика (изогнутая от умственного усилия бровь, по-детски оттопыренная нижняя губа). Рабоче-крестьянское происхождение главной героини букваря является своего рода пропуском в мир будущего, в мир, скроенный по новым политико-социальным меркам. Она одна представляет собой мир советских детей. Крупный образ призван стать своего рода плакатом, «трибуном» новых ценностей модернизации советской страны. Вероятно, не случайно предыдущий вариант обложки был забракован и уничтожен. Он не достигал требуемого эффекта.

Один из признаков новизны в том, что на обложке присутствует именно девочка. Она является достаточно значимой фигурой строящегося социального мира, так как от ее социально-политической зрелости зависит то, как и кто станет читать букварь в будущем, кто и как станет постигать азы этого социального будущего. Девочка – как пара мальчику из параллельно издававшегося в те же годы букваря Е.Я. Фортунатовой и Л.К. Шлегер (см. далее) – дважды модернизирует ситуацию: меняет традиционные взаимоотношения поколений (теперь не родители учат детей) и отменяет иерархию в отношениях полов. Результаты модернизации напрямую коррелируют в представленном образе с тем, насколько подготовленными окажутся ум и тело маленькой строительницы коммунизма.

В издании 1934 г.[8] основные пространственно-временные модули лицевого образа сохранены (рис. 4)[9]. Мы видим, что девочка читает в раскрытой книге все тот же текст с картинками, где Шарик – животное «без роду и без племени», а Мурка – подчеркнуто «наша скотинка», любимая и заласканная (вместо нейтрального слова «кошка» конструкторы учебника использовали эмоционально-оценочное «киска»). Облик читающей претерпел, однако, серьезные семантические трансформации. Ее короткая стрижка уже не развевается от «революционного» ветра. Гладко зачесанные волосы, «дисциплинируемые» гребнем, крепко сомкнутые губы, спокойные брови свидетельствуют об иных социальных запросах, о порядке в мыслях и в окружающем мире. Обществу 1934 г., вставшему на путь реконструкции и консервации «новых» традиций, восстановления «обычной» школы с предметным циклом, требуются грамотные исполнители тех требований, которые исходят из уст «большого брата» – безвестного дарителя мужеподобной одежды девочки. В облике читающей усиливается контраст между феминными (округлость щек, припухлость губ) и маскулинными (большой лоб, коренастость фигуры) значениями. Он четче прописывает отсылку к таким метафорам модернизации, как «грамоту в колхозы», «в кооперации наша сила» и т. п. Забитая деревня и индустриальный город выступают антиподами и в то же время экспериментальными площадками модернизации столь же пафосно, сколь ученой выглядит девочка из рабочей семьи с низким уровнем финансового достатка. Из неграмотной, плохо одетой, полуотесанной «простушки» этот букварь уже стремится сделать «отличницу и красавицу», берясь прежде всего за

дисциплинирование ее внешнего вида, хотя и оставляет еще идею «тяжелого наследия» у детства начала 1930-х годов.

Обложка букваря 1935 и 1936 гг. (рис. 5) развивает тенденции «нового консерватизма» и одновременной «модернизации» внутреннего и внешнего облика подрастающего поколения[10]. Новый художник вносит в лицевой кадр «передовой» учебной книги значительные изменения и дополнения, связанные со становлением мифа об успехах индустриализации, о появлении образцовых детей, отряхнувших с себя «прах старого мира»[11]. Теперь девочка значительно «подросла». Ее фигура вместе с названием «букварь» стала центральным посланием оранжевой (светозарной, солнцеподобной) части кадра. Имена авторов пособия, напротив, утратили свою значимость и теперь служат своего рода «рамкой» для лицевого кадра. Облик ученицы подан очень сдержанным и подчеркнуто «современным», индивидуализированным. Девочка читает в учебнике какой-то почти не идентифицируемый текст, но с теми же собакой и кошкой[12]. Трудно сказать, насколько он ее занимает (в отличие от мальчика у Фортунатовой–Шлегер, который целиком захвачен чтением). Главное внимание художника сосредоточено на одежде и правильной посадке маленькой ученицы. За ученицей, однако, легко угадывается будущая женщина. Феминность облика выписана с высокой степенью детализации: кокетливая челка прикрывает высокий лоб, вязанная кофточка облегает фигуру, обхватывая тонкое запястье, определяя, что девочка аккуратистка не только в школе. Брови вразлет и губки бантиком отсылают к детским портретам эпохи модерна. «Новая заря» модернизации вырастает в облике «вчерашней» модерности. Кофточка девочки – продукт новой эпохи, стремящейся хотя бы в идеале поставить машинное производство на службу новым социальным отношениям. Женское тело в этой системе символических благ становится рекламным агентом нового строя. Его обворожительная привлекательность в модусе преддевичества символизирует смелость и новаторство всей советской культуры, шагающей в светлое завтра. Дух модернизации не только меняет степень доступа к культурным достижениям всей страны, но и «облагораживает» детство реальной детворы. Нет ни намека на тяжелое детство. С заставочного кадра букваря на читателей смотрит девочка из обеспеченной семьи. Она выполняет роль приманки для всех тех, кто еще ищет пути своей собственной социальной адаптации и инкультурации. Из маленькой, бедно одетой трудяги она превращается в девочку-

обещание, девочку-лозунг, девочку-призыв. «Новая Ева» нашла свое место в мире, он создан для нее. Поэтому в него уже не надо входить исключительно с помощью книги. Новый мир утвердился, окреп, и можно, в свою очередь, утвердить в центре него на роль главного персонажа светскую, советскую Деву – Мать будущих богов – жителей коммунистического завтра[13]. Не случайно мир девочки может быть интерпретирован и как школьное, и как домашнее пространство.

Такая девочка уже выглядит естественной парой идеальному мальчику на обложке параллельно функционировавшего в те же годы букваря Е.Я. Фортунатовой и Л.К. Шлегер (рис. 6). В 1935–1936 гг. он также одет уже очень аккуратно[14]. Из-под школьной курточки видна белоснежная отутюженная рубашка (или подворотничок). Мальчик «прилично» подстрижен. Он показан полностью сосредоточенным на чтении, но в то же время он не теряет контроль над гигиенической правильностью своей посадки за партой. В отличие от девочки мальчик изображен в профиль, повторяя образы из учебных книг начала века, направленные на визуальное дисциплинирование учащихся. Пара основных учебников демонстрируют на своих обложках взаимную дополнительность героев «нового Эдема», персонажей будущего коммунистического рая.

Советский ученик середины 1930-х, будь то мальчик или девочка, уже идеально дисциплинирует сам себя, следуя великой идее построения нового человека светлого завтра. Он уже не вносит «ветер революции» в «затхлый мир» взрослых, как об этом заявляли в 1920-х годах. Лозунгом дня становится подтянутость и сосредоточенность. И если мальчик отвечает таким требованиям уже на обложках 1933–1934 гг. (хотя еще так же плохо одет, как и девочка), то девочка расстается с внешней революционностью медленнее. Подобного рода гиперидеализация образа детства своим несоответствием повседневной жизни многих детей негласно ставила, вероятно, перед аудиторией под вопрос сами модернизационные изменения и достижения в стране[15]. Но обложка становилась более весомым и значимым фактором, нежели скрываемая ею реальность. В любом варианте отношения к повседневности 1930-х результаты модернизации в книге для первоклашек увязываются с обучением и воспитанием для страны идеальных строителей коммунизма, советских Адама и Евы. «Разлучившись» друг с другом после учебников 1928–1930 гг., они вновь встречаются на обложке пособия, предшествовавшего

в последовательности обучения букварям Афанасьева–Костина и Фортунатовой–Шлегер.

Речь идет об опыте издания «Первой книжки для обучения грамоте в детском саду и приготовительном классе» Ф.Н. Блехер (рис. 7,8). На обложке этого пособия, созданной художниками И.Д. Кулешовым, а затем В.С. Баюскиным, мальчик и девочка опять вместе. На самом деле в истории создания детских образов на обложках учебников в творчестве Баюскина данная книга представляет переходный этап от букваря Афанасьева 1930 г. с двумя парами детей к букварям Афанасьева–Костина и Фортунатовой–Шлегер, где мальчик и девочка поодиночке оказались на обложках разных книг. Книга Блехер имела долгую издательскую историю. Ее сдали в производство еще в конце 1933 г., когда автором обложек стандартных букварей был Кулешов с его идеей просвещения как средства освобождения детей от тяжелого неграмотного детства. Первое издание учебника Блехер подписано к печати только в конце мая 1934 г. и вышло уже, вероятно, в начале 1935 г., поскольку на обложке значится этот год. Второе издание, датой которого также проставлен 1935 г., увидело свет лишь в конце данного календарного года. Оба издания были выпущены тогда, когда над обложками стандартных букварей работал Баюскин – сначала над обложкой букваря Фортунатовой–Шлегер, а потом и над букварем Афанасьева–Костина. Вышедшие почти одновременно книги усложняют восприятие последовательности событий. В любом случае учителя работали сначала с книгой Блехер, а затем переходили либо к Фортунатовой–Шлегер, либо к Афанасьеву–Костину[16]. На обложках пособий Блехер стоящий слева мальчик рисует цветными карандашами трактор на листе бумаги, прикрепленном к задней стене, являющейся как бы фоном всего изображения. Девочка, сидящая справа и первоначально располагавшаяся спиной к рисунку, показана в процессе движения-разворота корпусом к мальчику, указывающему ей на рисунок трактора. В первом издании она держит в руках ту же самую книгу Блехер, во втором – тетрадь для письменных заданий и, вероятно, рисунков. В первом случае мальчик успел подписать свой рисунок, во втором еще нет.

Оба ребенка аккуратно пострижены и являются прототипами образов для основных букварей. В первом издании на обложке – отретушированные фотографии детей, во втором – фигуры рисованные. В стандартных букварях 1935–1936 гг. художник

затем применит технику «рисунка под фотографию» как своего рода компромисс между фотоколлажем и «чистым» рисунком. На фотографиях представлен мальчик в курточке с белоснежным подворотничком; он подпоясан нешироким ремнем с простой пряжкой. Во втором издании мальчик одет в рубашку, аккуратно заправленную в брюки с поясом. Девочка в первом случае одета во что-то темное, детали мало различимы. Во втором случае на ней аналогичная одежде мальчика на обложке первого издания курточка с подворотничком. В обоих случаях дети аккуратно одеты, по-городскому причесаны, очень дружелюбны. Обложка второго издания не имеет однозначной привязки к городскому контексту, хотя дети явно меньше похожи на крестьянских детей, как они показаны на обложках Баюскина 1929 и 1930 гг. Книга Блехер вместе с букварями Фортунатовой–Шлегер и Афанасьева–Костина образуют замкнутую и целостную группу идеальных образов «современных советских детей», их быта, серьезно-деловитой настроенности на обучение, находящих в нем радость общения друг с другом в качестве будущих воплотителей идей социалистической модернизации и построения «нового мира». Они являют собой идеальную пару, которая даст хорошее и правильное коммунистическое потомство.

Подведем итог нашему анализу внешнего вида рассматриваемых учебников. Обложки 1930-х годов одновременно выступают и рекламным агентом, и герольдом некой правды-истины, которую обещают детям и окружающим их взрослым первые школьные учебники. Эта правда-истина обложки являлась своего рода метанарративом, лозунгом, призывом и обещанием «бескорыстно» воплотить в ученике провозглашаемое заказчиками-творцами учебного курса его содержание. Сопряжение больших социально-педагогических задач с каждодневным изменением личности учащегося осуществлялось в детских визуальных образах поэтапно: от фотографичной реалистичности к стилизованной идеалистичности. Обложки букварей начала – середины 1930-х годов, позволяя проводить сопоставительный анализ идеальных моделей детства разных годов, отражают также и градацию «перековки мозгов» у взрослых. Педагогический дискурс этого времени уже не видит в детях как детях революции своеобразных рупоров модернизации, он заявляет о необходимости преодоления детского, об учебе как пути от несовершенного детства в совершенную юность и зрелость. Двойная ориентация подобных пособий по чтению на

детей младшего школьного возраста и на овладевающих азами политической грамотности взрослых дает возможность глубинного семантического анализа структуры представлений о личности и обществе периода сталинских «модернизаций» промышленности, сельского хозяйства, живущих в СССР народов и собственно граждан разного возраста и пола, преодолевающих учебой свою детскость и входящих уже совсем не дерзко, как в 1920-х, в устраиваемый для них, но уже не ими, «дивный новый мир».

Итак, мы встречаем в 1930–х годах два букваря с идеальными девочкой и мальчиком, издаваемые параллельно большими тиражами. Как минимум четыре года идет своего рода негласное соревнование двух команд[17]. Какова его причина? Какова природа? Согласимся, что картина для тоталитарной системы образования более чем странная. Конечно, наличие на их обложках двух взаимодополняющих образов вроде бы «смягчает» ситуацию, но если мы откроем данные учебники, то увидим совсем иную, отнюдь не дополняющую друг друга картину.

Мы увидим соперничество авторов, сформировавшихся если и не всегда в качестве составителей учебников, то учителей и методистов еще в дореволюционное время, но по-разному исполнявших государственный заказ в «новые и светлые времена» середины 1930-х. По-видимому, именно «конкуренция перед глазами власти» была основной парадигмой сталинского книгоиздания для начальной школы, а не стремление к одному-единственному учебнику по каждому предмету. История букварей 1933–1953 гг. демонстрирует всегда заказ партии на два соревнующихся между собой издания (в том числе и в степени выраженности в них идеологического заказа).

Применим к рассматриваемым букварям метод параллельного чтения.

Букварь Афанасьева–Костина с первой же страницы спешит объявить о своей большевистской сущности (рис. 9). Отправляющихся в школу детей благословляет Ленин, читающий «Правду» на копии картины со знаменитой фотографии 16 октября 1918 г., сделанной фотографом П.А. Оцупом. Образ вождя, выплывающий со стены и заполняющий все пространство над детьми, подвигает малышню «учиться, учиться и учиться», «накрывает» их газетой «Правда». Дети идут за «правдой» в школу, они научатся читать «Правду» и пополнят ряды истинных ленинцев. Ничего подобного нет у Фортунатовой–Шлегер. Мы видим обществен-

ное здание в два с половиной этажа. Вероятно, это школа, но ее пока так не называют. Постройка соотносится с рисованной моделью другого дома, гораздо меньше первого, вероятно, жилого дома бедного крестянско-рабочего люда. Но обе постройки объединены принадлежностью к одной сущности, ибо и та и другая – «дом». Именно это слово первым встречает читателя данной книги. Нет осеняющей идеологии, нет спешки сборов в новую жизнь. Есть спокойствие и размеренность, есть приветливость и защищенность: школа такой же дом, как и твоя собственная лачуга.

Тема дома продолжается у Фортунатовой–Шлегер с первой по девятую страницу букваря (рис. 10). Показана улица с несколькими домами, разные типы домов – от «дом мал» в три окна на улицу до шестиоконного дома с мезонином и железной крышей. Мал может быть не только дом, но и «мы» (дети), но он нам всегда защита, ибо «дома мама, дома мы» (с. 6).

Образ мамы у Фортунатовой–Шлегер – это не образ дисциплинирующей детей представительницы социума и «заместительницы Ленина», как у Афанасьева–Костина. В букваре с мальчиком на обложке мама предстает объединяющим центром дома как крепости (рис. 11). Она сидит на стуле, держит на коленях маленького (годовалого?) сына, к ней сильно прижалась девочка лет семи, и они все вместе читают книжку, которую удерживают вертикально на маминых коленях. Единство группы передает педагогические усилия матери по сохранению «дома» в переносном значении этого слова. Завершается тема дома общей уборкой, причем маме помогает «мыть рамы» мальчик Рома четырех–пяти лет. Однако тема мамы продолжается и далее.

В учебнике Афанасьева–Костина образ провожающей детей в школу и спешащей на свою работу мамы также продолжает присутствовать вплоть до девятой страницы. К концу этой темы у мамы появятся и «семейно-человеческие» черты, но далеко не сразу и в более ограниченном масштабе, нежели у Фортунатовой–Шлегер. Мама Афанасьева–Костина включена в социальную жизнь и занимает в ней далеко не главное место. Она отправила детей в школу и исчезла на время. Дети пришли в школу, и каждый занял свое место за партой.

На второй странице изображен школьный класс, сосредоточенно выполняющий данную учительницей письменную работу (рис. 12). Ни всхлипа, ни вздоха, ни единого взгляда по сторонам: все сосредоточенны, все смотрят на лежащий перед собой лист

бумаги. Все аккуратно одеты и хорошо причесаны. Даже самую механическую работу нужно выполнять в полном сознании своей «большой ответственности» перед «дедушкой» Лениным и его партией. Поэтому через страницу дан большой рисунок одного мальчика за партой.

Он работает над прописями, проводит в них косые черты (рис. 13). Взгляд сосредоточен, воротничок рубашки правильно лежит поверх воротничка курточки. Только ноги в чулках и коротких штанишках могут вызвать улыбку современного читателя/зрителя. Фигура мальчика закрыта партой, которая тоже исполняет свою роль – роль школьной мебели, обязывающей к правильной позе и хорошей учебе. На одном развороте с мальчиком за партой – изображение четырехэтажного, красивого по тем временам дома, в котором суждено жить успешным, дисциплинированным, убежденным и трудолюбивым советским людям.

На развороте шестой–седьмой страниц в учебнике Афанасьева–Костина снова изображена «мама», даже в двух разных ипостасях: на левом рисунке – биологическая мама, ждущая/встречающая ребенка дома, и «школьная мама», выполняющая с детьми занятия по труду в школе (рис. 14). Дети вырезают и склеивают модели дома, которые принесут потом домой как подарок своим «семейным» мамам: «На, мама, дом». Своего рода магический ритуал, обозначающий намерения власти улучшать жизнь народа. Биологические мамы в ответ расспросят детей о том, что было в школе. Получив и зафиксировав такой отчет, они призовут детей к помощи по дому. Единственная иллюстрация, связанная с этим, показывает девочку, несущую ножницы маме, которая сидит за швейной машинкой, но шьет на руках и ждет ножницы (рис. 15).

Ни одного телесного контакта между мамой и детьми, за исключением похлопывания по плечу мальчика, отправляющегося в школу. Телесный контакт почти полностью исключен из учебника Афанасьева–Костина. В редких случаях детям и взрослым разрешено взять друг друга (а детям – и сверстников) за руку. Никаких объятий, никакого сидения втроем, тесно прижавшись друг к другу и тем отгородившись на время от остального мира ради получения отдыха от него в «кругу семьи», как у Фортунатовой–Шлегер. Этот «круг» претерпевает в букваре Афанасьева–Костина кардинальные изменения.

Страницы 11–14 букваря Фортунатовой–Шлегер посвящены выходу маленького человека (меньше, чем ученик) из дома,

первым социальным контактам и контактам с природой, проходящим под контролем и заботливым вниманием со стороны мамы. Мама помогает осваиваться на прогулках, в играх с мячом. У Афанасьева–Костина после того, как девочка принесла маме ножницы, она показана работающей со всеми другими школьниками на пришкольном участке. Идет сбор разных овощей. Девочка набрала корзину, вероятно, картошки и получает от мальчика в подарок за это морковку (рис.16).

Совместный труд и взаимодействие нужны не дома, а в обществе. Дома же каждый должен делать свое и особенно не коммуницировать (вероятно, в этом отразилась подозрительность большевиков к старому поколению и к тесным семейным связям, если они не прозрачны). Телесные практики ограничены мытьем в душе. И тут опять мы отмечаем резкое противопоставление двух учебников.

Афанасьев–Костин решают тему через изображение коллективного душа шести мальчиков (рис.17): трое в кабинках, трое уже вытираются (с. 12). Действие коллективно, в открытом пространстве, никакой личной тайны[18]. Не так решена тема душа у Фортунатовой–Шлегер (рис.18). В этом учебнике девочка Луша моется в индивидуальном душе (с. 16). И лексика пройдена, и пределы личного выстроены не то чтобы «по-коммунистически».

После общего душа мальчик у Афанасьева–Костина попадает домой, в гостиную, ту самую, из которой он ушел рано утром в школу (рис.19). В красном углу над шкафом висит хорошо узнаваемая картина с уже известного нам фото Ленина, читающего «Правду». В центре комнаты стол, за столом трое. Отец повторяет Владимира Ильича: читает газету. Он то ли пришел (вечер? Ребенок пришел после уроков и работы на участке), то ли собирается уходить, поскольку полностью и «цивильно» одет (костюм и т. п.). Либо он ожидает возможного вызова в любое время суток на работу или «с вещами на выход».

Мама и сын слушают радиопередачу. Приемник стоит на столе, к нему присоединены двое наушников – чтобы не мешать папе изучать новости и понимать текущий момент в политике партии. Женщины и дети изучают этот же момент на слух. В их владении более доходчивое слово радиоведущего. Мамам дозволяется читать газету, но не в присутствии главы семьи, опираться на нее при разговоре с сыном (с. 6). Папа дома, мама дома, а дом строит в одну линейку: Ленин–«Правда»–радио.

Семья дома не ест. В частности, вероятно, потому что детей кормят централизованно. Об этом у Афанасьева–Костина следующий сюжет. Общественная столовая. Детей кормят за квадратными столиками по четыре человека за каждым. Не очень понятно, находится ли столовая в школе или отдельно, но скорее всего отдельно, поскольку изображено помещение, явно превышающее размеры показанного ранее с улицы школьного здания. В столовой стоят пальма и цветы в горшках. Официантка, похожая на медсестру, раздает детям полные тарелки каши. На столах лежит только хлеб. Еда без изысков, но ее много. Так же, как и в случае с душем, каша – «наша» и ничья другая (с. 15)[19]. Только после совместной трапезы (время не очень понятно) можно поиграть – с животными, с «нашими шарами», можно и в кошки-мышки (с. 16, 18–19, 26). Однако потехе час. Дети строятся по парам («Пара и пара. / Пара и пара. / Идут, идут», с. 20) и отправляются на соседнюю страницу делать полезную вещь: то ли скворечник, то ли будку для щенка (рис. 20).

Дети у Фортунатовой–Шлегер тоже заняты в это время делом, но совершенно иначе. Их дело – это прежде всего приусадебное хозяйство. «Кира и Ким [очень революционные имена] дали курам корм» (с. 17). У них есть и потруднее дела, но делают они их с родными взрослыми, с сиблингом или другом (подругой), а не в школьном коллективе: «Папа и Паша пилили липу» (с. 19). Самим фактом помещения такой темы в учебник показывается, что проблемы известны и решаемы либо преодолеваемы терпением и приобретаемым навыком. В общем, как бы нет ничего страшного в том, что, скажем, «у Паши и Киры пила. Паша и Кира пилили. Паша упал. Кира упал. Упали Паша и Кира» (с. 20) или «Молоток мал. Шура тук-тук! да мимо» (с. 21). Изображены дети, самостоятельно, индивидуально, без посторонней помощи пилящие сначала палку, а потом и доску (с. 19, 22). Показаны и названы инструменты: топор, пила, шило, молоток (с. 21).

После работы на участке и в сарае Фортунатова и Шлегер выводят детей на природу, в осенний и зимний лес к елям, липам, на гору и горки (с. 23–26). Дети у Афанасьева–Костина выходят из леса к железнодорожному полотну и приветствуют проходящий на всех парах чугунный гигант, тянущий за собой пассажирский поезд (с. 23). Паровоз в те годы выступал одним из символов советской модернизации страны. Правильной организации детского мира посвящены несколько следующих страниц в букваре

Афанасьева–Костина. Это прежде всего коллективная жизнь детей, совместный сон, умывание, чистка зубов. Девочки следят не только за собой, но и за общим порядком, в том числе за тем, как умываются и чистят зубы мальчики (с. 24). Хозяйственные, аккуратные, ответственные девочки заявлены, как и на обложке учебника, опорой жизни детей и в будущем – всей страны. Но девочек тоже нужно дисциплинировать. Эта функция возложена на маму. На с. 25 – редчайший случай – изображен телесный контакт матери и дочери (рис. 21).

Однако «метанарратив» помещенной в качестве иллюстрации сцены мытья дочки в корыте – «не нужно мне ваше мытье, отстаньте, у меня моющаяся со мной кукла упала на пол!» Интенции матери и дочери разнонаправленны. Мать не помогает и не поднимает куклу, продолжая тереть дочь мочалкой и тем дисциплинировать ее и ее желания. Дочь внутренне полностью отстранена от матери и ее действий, вообще от контекста всей ситуации. Маме, таким образом, «приказано» «воспитывать» и дисциплинировать дочь во что бы то ни стало, приручать ее к контролю над своими эмоциями и желаниями. Дочь приучают повиноваться тому, что с ней происходит, и не обращать внимание на собственное тело, его состояние и претерпеваемые с ним действия, привносимые другими. Демонстрируемая на соседнем рисунке кукла, ради которой девочка собиралась покинуть корыто, похожа на саму девочку. Девочка в этом случае выступает как бы мамой куклы. Скоро и ей придется дисциплинировать собственную дочь таким же образом. Текст демонстрирует возможность более мягкого выхода из ситуации, чем изображен на картинке: «Мама мыла Лушу. Луша мыла куклу. Кукла упала на пол. Мама, дай куклу. Мама дала куклу. Мой, Луша, куклу» (с. 25), но тема дисциплинации девочки мамой и сверхформального, даже негативного телесного контакта между ними все равно остается.

Фортунатова и Шлегер только после елей и горок переводят внимание детей на внутреннюю жизнь школы. Если у Афанасьева–Костина тема школы главная с самого начала учебника, то здесь она возникает лишь на 27-й из 64 страниц учебника. Изображена часть урока, связанная с устной речью. Тоже достаточно аккуратно одетые и причесанные дети сидят немного расслабившись за партами и следят по тетрадям или букварям за тем, что кто-то впереди для них читает. Теперь наступает черед для Фортунатовой и Шлегер, когда уже нельзя далее совсем не вносить идеологию.

Классная тема позволяет сказать и о личной дисциплине за партой: «Сиди, Сима, так. Сиди и пиши уроки так» (с. 27). Изображена девочка, сидящая за партой (как и мальчик со с. 4 другого учебника), но не в такой жестко-статуарной позе, как он: чуть-чуть с поворотом, чтобы пишущая рука более свободно лежала на парте. Классная же тема позволяет отыграть отсутствие Ленина на первой странице данного букваря. На с. 28 девочка с мальчиком мастерят модель государственного герба СССР. В частности, они делают серп и молот. Под полным изображением герба идет текст: «Дети делали серп и молот. Сима делала серп. Тима делал молот. Дети украшали класс». Девочка делает серп не потому, что его смастерить легче, а из четкого понимания граней гендерных ролей в новом советском государстве, граней между селом (женское начало) и городом (мужское). Тема серпа и молота ведет, вполне по линиям ментальности того времени, к разговору о продуктах труда и мерах их измерения.

Тема труда у Афанасьева и Костина возникает с обсуждения того, как продаются и обмениваются его результаты. Две страницы – неожиданно – посвящены теме торговли, теме базара в городе, объединяющего город и село, все области Советского Союза. Торгуют рыбой и рыбными консервами, овощами, живой птицей, мылом, вещами. Дети на базаре редки. Им, скорее всего, место в городском парке. Изображена идиллия парка с клумбой в центре, играющими в обруч детьми в летней одежде и панамках, бабушками, выгуливающими совсем маленьких, да пенсионерами, читающими газеты. Заметим, чтение книг появится только на предпоследней с. 63 как атрибут выучившихся детей. Книги в домах стоят на полках, к ним никто не притрагивается – ни взрослые, ни дети. Дети читают рекомендованные и, вероятно, полученные в школе книги. Взрослые книг не читают совсем. Высший уровень – умение читать газету и находить в этом потребность и удовольствие (помимо долга и обязанности).

Тема парка выводит опять на общение с природой. И тут оба букваря некоторое время идут параллельно. Фортунатова и Шлегер знакомят детей с лесом, где живет белка и собирает себе разнообразную еду, с лесом зимой, когда живность зимует, а дети радуются, лепят снежные дома и катаются на смастеренных отцом санках, устраивают кормушки для белок, воробьев, галок, ворон и сорок. У Афанасьева и Костина дети гуляют вдоль пруда, «общаются» с гусями и утками. Они ходят в зоопарк, видят там волка,

лису и медведя, представляют злого волка на воле. Насмотревшись на зверей, ребята играют в «волка и гусей», где есть «матка»-защитница, гуси и волк, гоняющийся за гусями.

Выход из сферы природы и зоологии у Афанасьева–Костина совершается на фабрику. Работа – это забота. На фабрике трудятся ударники, и сама фабрика предстает большим комплексом светлых и чистых зданий. Небольшой дым из труб не портит благостной картины «освобожденного труда». В классе дети пишут на доске имена творцов такого труда – Ленина и Сталина. Коллективная работа на фабрике сочетается с коллективной жизнью марширующих октябрят: «Нас много, много нас, нас много!.. Кто с нами, тот скорей в ряд с нами!» (с. 37). На той же по счету странице учебника Фортунатовой–Шлегер индивидуальный отец делает сам индивидуальному, своему ребенку санки. Первый коллектив (если не считать сидение в классе за отдельными партами коллективной работой) появляется в виде хора на с. 39: «Пели дети хором. Пели хорошо. Пели хором песни про зиму. Говорили хором стихи». Фортунатова и Шлегер не проходят мимо коллективистской идеи, они просто стараются дать ее в балансе с другими сторонами жизни. В другом букваре упор сделан именно на коллективный, групповой труд – даже в тех случаях, когда реальную работу и ее результат никак нельзя назвать коллективным, например: «Работали Ваня и Таня, Коля и Феня. Была у них глина. Они лепили» (с. 38). Результаты работы каждого из них лишаются индивидуальной цены, становятся как бы серийными и потому обезличивают труд детей вполне в русле обезличенного труда на фабрике: «Поработал – и руки вымой! А работу на полку» (с. 38). И выходит из индивидуальных усилий Вани, Тани, Коли, Фени – «наша работа» (с. 38).

Фортунатова и Шлегер против обобществления результатов трудовой деятельности детей «через полку». Они теснее соединяют детей, добавляя в качестве «скреп» дружбу и игру: «Женя и Сережа наши товарищи. Мая, Яша, Оля тоже наши товарищи. В школе все дети товарищи. У всех дружная общая работа. Дружно в школе живет детвора. Работа вместе и вместе игра» (с. 43).

Оба учебника содержат тему «Ясли». У Афанасьева–Костина на основной иллюстрации к этой теме показано кормление детей (рис. 22), сидящих по четыре за столами и вполне самостоятельно наворачивающих «суп и кашу» (с. 39). Основа жизни в яслях – дисциплина и еда: «Дети, за стол! Дети сели за стол. Сел и Яша»

(с. 39). Фортунатова и Шлегер дают в качестве иллюстрации изображение игровой комнаты, где играют с паровозом, мишкой-марионеткой, пирамидкой, рыбками, оживленно рассказывают что-то воспитательнице (рис. 23). Конечно, игра направлена на обретение полезных навыков (на стене висит рисунок трактора), но ясли, как и вся последующая жизнь данных детей, – это, по мнению составителей, не только дисциплина (о ней вообще ни слова, кроме того, что вся малышня должна ходить в ясли) или кормление, но еще и радость: «Малыши все наши в ясли. Там за ними няни ходят. Там их кормят. Там игра, забавы, смех» (с. 40). Жесткая дисциплина, взявшая у Афанасьева и Костина старт в яслях, распространяется на весь режим. Следующие две страницы выдержаны в строго императивном тоне: «по пояс мойся», «холода не бойся!», «убирай сама постель!», «открой фортку, открой!», «открывай фортку в школе и дома» (с. 40–41). Взрослый мир, сконструированный его архитекторами и создателями учебника по общим лекалам, показывает детям, что вход в будущее возможен только для изрядно дисциплинированных и подчиняющихся распоряжениям педагогической и прочей власти, стоящей над индивидом. У Фортунатовой и Шлегер дети много делают «сами», императивные требования смягчены и спрятаны внутрь другой деятельности – писания плакатов. Со всеми тремя имеющимися в учебнике требованиями дети встречаются через работу над плакатом (с. 30–32). Учебник призывает их написать и повесить такие три плаката: «Вытри ноги у порога», «Иди в школу к 9 часам», «Вымыл руки – иди к столу». Только один раз требования помимо плаката обращены прямо к ребенку: «Вытри ноги!» (с. 30).

После яслей детские дороги вновь расходятся. Детей Афанасьева и Костина настигает осень и сбор урожая. Шесть долгих страниц длится это время года. Сбор урожая подчеркивает преимущества колхозных полей перед частными «полосами» и «рабочими огородами». Дети Фортунатовой и Шлегер устраивают групповое катание на коньках, дружные труд и игру в школе. Они с радостью и весельем помогают матери затопить печь и согреть дом, сделать его теплым во всех смыслах этого слова (с. 42). Учебник Афанасьева–Костина до 52-й страницы забудет, что такое «дом», а про семью после определения детей в ясли, а родителей на работу не вспомнит совсем до самого окончания книги. Больше семьи его вновь интересует октябрятская дисциплина и подчинение индивида коллективному началу. «Октябренок – тот, кто при-

мер нам подает. Все ребята – в октябрята! Пусть никто не отстает... Коллективное добро – карандаш, тетрадь, перо, книгу, карту, стул и стол, сумку, парту, дверь и пол, – ученик, береги, не ломай и не рви» (с. 48–49). Веселье детское («мы веселые ребята»), вероятно, определяется способностью к моментальному подчинению: «Нам не надо лишних слов. Будь готов! Всегда готов!» (с. 48).

В книге Фортунатовой–Шлегер решено учебное время посвятить знакомству ребят с разной техникой, выполняется, как и в учебнике Афанасьева–Костина, задание отразить механизацию и модернизацию промышленности. Детям представлены три вида автомобилей, трамвай и устройство городской улицы вплоть до регулировщика движения. Они наблюдают завод и летящие над ним самолеты (максимальный символ модернизации). Их знакомят с трактором, плугом, сеялкой и жнейкой.

Учебник Афанасьева–Костина тоже знакомит детей с модернизацией, средствами механизированного труда и передвижения, но по-своему. Тема модернизации начинается с празднования ее достижений, с массовой демонстрации на широкой городской площади: «Все на площадь! Песни пой! Флагов роща над толпой. Левой, раз, два! В путь вперед по мостовой! Раз, два! Самолет над головой. Раз, два! Наши, наши самолеты. В них советские пилоты. Левой, раз, два!» (с. 50). После праздника можно показать, что празднуется. Это, собственно, лишь сам ход незаконченного строительства. Тема «Наша стройка» показывает масштабное промышленное строительство «там, где были пустые места» (с. 51). По аналогии со стройкой идет запашка пустующих земель: «Где пустырями лежала земля, тракторы с грохотом вышли в поля» (с. 51). Речь не идет о демонстрации техники для работы, подчеркиваются массовые человеческие усилия, ценой которых призывают осуществлять модернизацию. Конструкция плуга и материал для возведения строительных лесов – не проблема, это даже не обсуждается. Изображены пахота и стройка. Знакомства с механизмами, как у Фортунатовой–Шлегер, – не нужно.

После темы модернизации оба учебника переходят к теме жилища. У Афанасьева–Костина от темы стройки выглядит вполне естественным переход к теме «Новый дом». Это одна из самых основных, базовых тем вообще в советских букварях (она есть и у Фортунатовой–Шлегер), так как образы построенных новых домов играли роль наглядного воплощения преимуществ нового строя над прежним. «Рабочим – лучшие дома», – записывают

дети в тетрадки (с. 52). Изображена прачечная «в новом доме» (там еще заявлен детский сад, ясли, столовая – полный набор).

В ней согнулись над чанами женщины (рис. 24). Они же привлекают и девочку: «Умеешь ли ты, Нюра, гладить? Умею. Мама мне дает утюг. А у нас гладят в прачечной. А кто там гладит? Прачки» (с. 53). В новом доме – невиданные вещи: проводное радио и телефон. Радио слушают дети-новоселы, но до коммунального телефона их не допускают – он привилегия взрослых (с. 55). Дом в городе сопоставлен с избой, саклей и юртой (первый и единственный раз возникает этническая тема). Ребенок приобретает знание о разнообразии видов жилья и призван не очень переживать, что не живет пока в нарисованном новом прекрасном доме: есть и те, кто живет хуже него (с. 54).

Учебник Фортунатовой–Шлегер демонстрирует только экзотику – юрту киргизов, снежный дом и чум эскимосов (с. 50–51). Смысл появления такой «колониальной экзотики» не очень понятен, разве что показать детям и взрослым крайние пределы распространения советской власти и государственности, потому что за юртой и чумом следует тема государственного флага всего Советского государства, продемонстрированного детям, правда, в несколько упрощенном виде: в центре красного стяга серп и молот: «Мы делали флаги ко дню Октября. На флагах рисовали серп и молот. На флагах писали: ОКТЯБРЬ. Пионеры нам помогали. Мы делали флаги и малышам из детсада. Мы с флагами пошли к Совету...» (с. 52). К концу учебника его «советскость» начинает активно возрастать, приближаться по звучанию к учебникам Афанасьева–Костина, но все же некоторые кардинальные различия остаются – мы скажем о них чуть ниже. Учебник же Афанасьева–Костина как будто умеряет свою идеологическую пафосность и тоже, со своей стороны, сближается с букварем Фортунатовой–Шлегер.

Афанасьев и Костин знакомят каждого ребенка, обучающегося читать по их букварю, с Москвой как новой столицей, с устройством светофора, правилами передвижения, с московским транспортом. В конце концов ученик попадает на Красную площадь. Туда же движется и ребенок, обучаемый букварем Фортунатовой–Шлегер. Только до Красной площади у него еще несколько очень важных страниц.

Прежде всего – страница, «коллективизирующая» всех детей СССР, делающая их «малыми партийцами» и «интернационализирующая» их с детьми других народов. Первое в тексте выглядит

так: «Все ребята, все ребята записались в октябрята» (с. 53). Октябрята – первая ступень великой иерархии: «Мой отец коммунист. Моя мать коммунистка. Старший брат комсомолец. Другой брат пионер. А я октябренок» (с. 53). Естественное взросление и партийная зрелость идут рука об руку. На уровне каждого возраста возникают, вероятно, горизонтальные связи. В случае октябрят они разъяснены: «Дети рабочих – немцев, французов, негров, индусов, китайцев, японцев, – привет вам от нас, октябрят СССР» (с. 53). Итак, все дети – октябрята, они начало идеологического роста и посланцы советской идеи детям всех рабочих на планете.

После такого важного выяснения места советских детей в этом мире учебник Фортунатовой–Шлегер повествует о Ленине как указывающем путь и являющемся «знаменем борьбы». Проясняет – борьбы с кем (с богатеем – хозяином завода, с барином-помещиком). Говорит о смычке завода и колхоза (с. 56). Затем – Сталин как вождь партии, «рабочего класса всего мира» и «нашей стройки» (с. 57). После Сталина – что дала «власть советов» – новый дом с «яслями, школой, клубом, кино»: «все дано», только работай, строя заводы, фабрики, колхозы и совхозы (с. 58). И вот теперь можно с чистой совестью выйти на Красную площадь и встретиться там с ребенком из учебника Афанасьева–Костина. Дети наблюдают один и тот же военный парад. Мимо мавзолея маршируют красноармейцы в буденовках, полной форме и с флагом. Но дети видят и слышат совсем разные вещи. Под иллюстрацией даны тексты, поражающие своей противоположностью. Сближение букварей, оказалось, имеет свои пределы. Фортунатова и Шлегер, как ни старались, никак не могли войти органично в новую идеологию, принять ее так, как принял главный герой романа Д. Оруэлла «1984», написанного в 1948 г. Школьница Афанасьева и Костина (вспомним героиню их обложки) слышит такой текст как диалог страны и армии: « – Нас окружают повсюду враги. Красная Армия, страну береги! – Работай спокойно, Советов страна: Красная Армия крепка и сильна!» (с. 57). Однако мальчик с обложки букваря Фортунатовой и Шлегер, тоже пробравшийся в зрители парада, совсем не разделяет фундаментальной идеи тех лет о «врагах» и «осажденной крепости». Он помнит приветствия, которые рассылал «детям рабочих» разных стран (народов). Поэтому наблюдающий парад рядом с девочкой первоклассник не торопится показаться ей слишком воинственным, не спешит покрасоваться перед «девчонкой». У него в голове звучат другие

строки, оборонного характера, отрицающие милитаристский пыл, навешивание ярлыков и Армию с большой буквы: «Красная армия сторож страны. Наша страна не хочет войны. Но если военная грянет беда, Красная армия готова всегда» (с. 59). Война есть нечто фатальное, от СССР не зависящее. Нет идеи явных врагов, нет мысли об осажденной крепости. Когда мы впервые увидели степень различия страничек с одним и тем же изображением военного парада и столь разными подписями под ним, нам стало не по себе. Мы сильно забеспокоились о человеческой судьбе Е.Я. Фортунатовой и Л.К. Шлегер. Однако оба букваря существовали бок о бок и перестали существовать одномоментно, будучи заменены следующей парой букварей. У нас нет сведений, что Фортунатова и Шлегер каким-то образом пострадали вследствие недостаточной идейности их продукции. Только вот почему-то в энциклопедических статьях о букваре до сих пор упоминают букварь Афанасьева–Костина и молчат о букваре Фортунатовой–Шлегер, хотя по тиражности и охвату школ они были равно распространены в стране в те годы.

Их учебник «выполнил план» по портретам Ленина и Сталина до темы парада (кстати, у Фортунатовой–Шлегер одно изображение Ленина на весь букварь, с. 54; у Афанасьева–Костина три изображения: с. 1, 13, 58). Учебник Афанасьева–Костина «наверстал» упущенное сразу после военного парада. Затем в нем отражаются темы зимы, катания на санках, лыжах и коньках, игра в снежки. Последний текст посвящен полученным за первый класс навыкам: «Умею читать. Девочка по книжке идет да идет страничка за страничкой вперед да вперед. Девочка знает азбуку всю. Вот прочитала книжку свою» (с. 63). И совсем уж напоследок совет: «Книжку береги. Читай и другим дай» (с. 63). Этим «другим», по-видимому, стал мальчик из другого букваря, чье пролетарское (а тем более крестьянское) происхождение оказывается в наших глазах уже сильно под вопросом, исходя из его отношения к параду. Но девочку это не пугает. Она берет его в свою компанию, хотя мальчик как-то уж поразительно аккуратно одет... Учебный год дети завершают, сидя на лавочке (правда, не касаясь друг друга) и читая каждый свою книжку. Это первое, оно же последнее изображение читающих книги детей (и вообще кого бы то ни было читающим книгу) во всем букваре Афанасьева–Костина (рис. 25).

Букварь Фортунатовой–Шлегер после сцены с парадом обращается к теме школьного учения. Все четыре последние страницы

посвящены именно ей, но в духе времени: перековке нерадивых ребят («всех ребят переделаем, всех с работою сдружим», «плохо кто из вас считает? без ошибок не читает? <...> надо больше нам стараться», с. 60), дисциплинированию нерях, у кого не тетрадки, а «рваные шапки» и книжки с «переплетами как мочало» (с. 61). Снова возникает тема объединения всех детей СССР – теперь уже не только октябрятским значком, но единой школьной жизнью и ее распорядком: «Все дети восьми лет – в школу. И там, и тут едут и идут дети в школу» (с. 62). Три иллюстрации на одном листе изображают детей средней России, Средней Азии и Дальнего Севера, идущих, едущих на верблюде, осле и оленях в школу заниматься (рис. 26).

Может, именно из-за такого «правильного задора», неизбывного (порода?) желания ребенка учиться чтению, письму и коммунизму девочка Афанасьева–Костина не пренебрегла мальчиком Фортунатовой–Шлегер? Кто знает? Они явно шли разными путями по Стране Советов. Девочка – торными, широкими дорогами. Мальчик – оврагами да опушками лесов пробирался. Однако встретились они в одном месте, оба изъявили желание учиться дальше. Мудрая девочка не восприняла мальчика как классово чуждый элемент, вовремя поняла, что, возможно, он станет в будущем хорошим советским Адамом, создаст поколение совсем новых детей, уже полностью очищенных от всего старого мира. Она не только зовет мальчика в свой букварь вместе читать книжки на одной скамейке, но также приходит и к нему, в его книжку. Две последние иллюстрации изображают читающего мальчика (аналог обложке) и отдельно от него, но в пространстве его чтения и его жизни сидящую девочку (рис. 27).

Она старательно выводит на листе бумаги знаменательные слова, объединяющие судьбы советских Евы и Адама, – «Наш букварь», одновременно внимательно и мечтательно смотрит в будущее (с. 63). Последний текст, расположенный над рисунком с девочкой, как бы говорится уже от ее имени, и в нем знаково фигурирует слово «мы»: «Давай теперь книжек! Сейчас мы любое слово – раз – и готово! Напишем строчку, как по цепочке, красиво и прямо!» (с. 63). Прямо по цепочке идут ученики П.О. Афанасьева, Е.Я. Фортунатовой, Н.А. Костина и Л.К. Шлегер во второй и последующие классы, в пионеры и комсомольцы, мимо построенных заводов и объединенных полей – на войну и в лагеря, в квартиры построенных новых домов и в жакты вокруг старых. Советские

Адам и Ева, родоначальники военного и послевоенного поколений советских людей.

Итак, мы через буквари увидели «битву гигантов» – двух команд дореволюционных методистов, ставших авторами советских учебников. Одна команда – мужская – выдвинула героиней своего букваря девочку, преобразующуюся из «ветхозаветной», дореволюционной «Лилит» в «новозаветную» советскую Еву. Другая команда – женская – наоборот, выдвинула мальчика, ставшего достаточно быстро советским Адамом (его преобразование далось герою легче: все же один индивид, а не два). Один художник рисовал обложки для обеих команд, но разные художники (за редким исключением) трудились над иллюстрациями внутри рассмотренных букварей. Метод медленного параллельного следования по двум учебникам показал нам важные места их перекличек, согласий и – не в меньшей, если не в большей степени – разногласий. Мы смогли увидеть неоднозначность и многомерность, таившиеся под «зонтиком» тоталитарной партийной дисциплины, ставившей всю страну к станку, плугу, школьной доске и т. д. Рисунки и тексты на этой школьной доске все равно получались разные. Вероятно, с некоторой долей упрощения, но можно сказать, что букварь П.О. Афанасьева и Н.А. Костина получился скорее советским, а букварь Е.Я. Фортунатовой и Л.К. Шлегер – скорее, «учебником советского времени», хотя в обоих вариантах мы можем встретить и советские черты, и черты, лишь хронологически принадлежавшие советскому периоду в истории. Сохранится ли такая тенденция в творчестве следующей пары авторов – А.В. Янковской и Н.М. Головина? Их учебники еще ждут своих исследователей.

---

[1] *Афанасьев П.О., Костин Н.А.* Букварь. 1-е изд. Обложка И. Д. Кулешова. М., 1933; *Они же.* Букварь. 2-е изд. Обложка И.Д. Кулешова. М, 1934; *Они же.* Букварь. 3-е изд. Обложка В.С. Баюскина. М., 1935; *Они же.* Букварь. 4-е изд. Обложка В.С. Баюскина. М., 1936.

[2] *Фортунатова Е.Я., Шлегер Л.К.* Букварь. 1-е изд. Обложка И.Д. Кулешова. М., 1933; *Они же.* Букварь. 2-е изд. Обложка И.Д. Кулешова. М., 1934; *Они же.* Букварь. 3-е изд. Обложка В.С. Баюскина. М., 1935; *Они же.* Букварь. 4-е изд. Обложка В.С. Баюскина. М., 1936.

[3] Экземпляр букваря Афанасьева и Костина 1933 г. из Фонда редкой книги Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского име-

ет приклеенную к форзацу вырезанную из неизвестной газеты статью «Полиграфтрест снабжает типографии негодными красками», помеченную 22 марта 1933 г. Букварь назван в статье «первым стабильным учебником». Тираж его составил в 1933 г. 1 млн 200 тыс. экземпляров. Последующие издания букваря также были рассчитаны на массового потребителя. Второе издание 1934 г. имело тираж в 750 тыс. экземпляров, 3-е 1935 г. – 900 тыс., 4-е 1936 года – 800 тыс. экземпляров. По букварям Фортунатовой и Шлегер мы имеем данные за 1934–1936 гг. Второе издание 1934 г. изготовлено тиражом 1 млн экземпляров. Третье издание 1935 г. было выпущено тиражом 400 тыс. экземпляров, 4-е издание 1936 г. – тиражом 1 млн 500 тыс.

[4] *Блехер Ф.Н.* Первая книжка для обучения грамоте в детском саду и приготовительном классе. М., 1933–1935; *Афанасьев П.О.* Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета. 6-е, 10-е, 14-е, 18-е, 22-е, 23-е. изд. М.; Л., 1924–1930.

[5] О мальчике и девочке на обложках букварей Фортунатовой–Шлегер и Афанасьева–Костина подробнее см.: *Макаревич Г.В., Безрогов В.Г.* Идеи модернизации в детских визуальных образах: буквари 1930-х годов // «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти. 1917–1932 гг. М., 2011. С. 125–132.

[6] *Афанасьев П.О., Костин Н.А.* Букварь. 1933. Обложка выполнена художником И.Д. Кулешовым. Известно, что данный вариант не был первым. 160 000 экземпляров с иной обложкой были уничтожены по той причине, что «Учпедгиз обложку забраковал», как сказано в уже упоминавшейся газетной статье. В истории советских букварей были случаи уничтожения тысячных и даже миллионных тиражей, но уничтожения из-за обложки, пожалуй, более не случалось. И.Д. Кулешов был в 1933–1934 гг. автором обложек обоих букварей: П.О. Афанасьева–Н.А. Костина и Е.Я. Фортунатовой–Л.К. Шлегер. В 1935–1936 гг. ту же роль выполнил художник В. Баюскин, автор и обложек книг П.О. Афанасьева 1929–1930 гг. с рабоче-крестьянскими детьми. Этот же художник стал автором обложек учебников Ф.Н. Блехер. Идея И.Д. Кулешова, показывавшего расставание с тяжелым детством с помощью обучения, не прижилась, вероятно, именно из-за не вполне идеальных образов детей на его обложках.

[7] Книжка как бы соединяет два мира. Она зовет из старого в новое и выступает своего рода средством транспортировки ученицы советской школы из серого «вчера» в светозарное (оранжевое) «завтра».

[8] Состав бригады художников, за исключением ответственного за обложку И.Д. Кулешова, сменился полностью. В издании 1933 г. художник указан как И.Д. Кулешов, в 1934 г. как Н.Д. Кулешов. Скорее всего, это один и тот же человек – Илья Дмитриевич Кулешов (1903–1944).

[9] *Афанасьев П.О., Костин Н.А.* Букварь. 1934.

[10] *Афанасьев П.О., Костин Н.А.* Букварь. 1935; *Они же.* Букварь. 1936.

[11] Обложка этих двух изданий выполнена художником В.С. Баюскиным (1898–1952), имевшим крестьянское происхождение (Дмитровский уезд), выпускником Школы технического рисования и литографического дела Товарищества И.Д. Сытина, окончившим ВХУТЕМАС в 1920 г. Помимо создания живописных полотен, Баюскин работал художником Первой образцовой типографии, Детгиза, Учпедгиза и ряда других издательств. В РГАЛИ хранится личный фонд Василия Степановича (Ф. 2374).

[12] Лишь изображения кошки и собаки намекают на то, что речь идет о все тех же непримиримых агентах модернизации – на все готовых, «нашенских» кошках и подозрительных собаках.

[13] В западноевропейской традиции Богоматерь часто изображается читающей (накануне Благовещения, при младенце Иисусе, а также и в других случаях).

[14] *Фортунатова Е.Я., Шлегер Л.К.* Букварь. 1936. Мальчик на обложках букварей Фортунатовой–Шлегер 1933 и 1934 гг. похож на девочку Афанасьева–Костина тех же лет издания. Он одет в обноски, без подворотничка. На нем что-то похоже на робу. Однако мальчик выглядит с самого начала «серии» уже вполне дисциплинированным, в том числе в уходе за собой: он и на обложках 1933–1934 гг. аккуратно подстрижен, в отличие от девочки. Его путь к «аккуратисту» 1935 г. был короче. Всех детей на букварях 1933 и 1934 гг. рисовал один и тот же автор – И.Д. Кулешов.

[15] *Осокина Е.А.* За фасадом «сталинского изобилия». Распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927–1941. М., 2008.

[16] Надо еще учесть, что тиражи книг Блехер – 30 тыс. и 100 тыс. – были несопоставимы с тиражами «основных букварей».

[17] В 1937 г. будут утверждены новые начальные учебники, но снова – не один, а пара (буквари Н.М. Головина и А.В. Янковской). В 1945-м появится следующая пара – буквари А.И. Воскресенской и С.П. Редозубова. Сталинская система явно ориентировалась в «букварном вопросе» на соперничество и соревнование.

[18] Личный, индивидуальный душ в данном учебнике появится на с. 22, но в виде очень маленькой, почти незаметной иллюстрации к слову «душ» (у верхнего правого обреза страницы, прямо у сгиба двух страниц, глаз туда почти не добирается).

[19] «Каша с молоком» и хлеб фигурируют и в учебнике Фортунатовой–Шлегер на с. 32, где также показана совместная трапеза, но не в таком роскошном антураже, а в условиях, вполне похожих на школьные. Составители явно избегают слов «наш/а/и», которые появляются шесть раз: четыре в жестко идеологических текстах («наша страна», «наши песни», «наша строй-

ка», вождь которой Сталин (с. 58, 59, 52, 57)), один – в полуидеологическом «наш хор» (с. 39) и еще один – в тексте о яслях («наши малыши» с. 40); Афанасьев и Костин с «комсомольским задором» объявляют «нашим» все подряд: «наш душ» (с. 12), «наш шар» (с. 18–19), «наш папа, наша мама» (с. 11, 14), «наша каша» (с. 15), «наш дом» (с. 22), «наша работа» (с. 38), «наше имя октябрята» (с. 48), «наши самолеты» (с. 50), «наша стройка» (с. 51). Фортунатова и Шлегер стремятся подчеркнуть индивидуальное начало личности даже в коллективе, например: «У Тоси стол и стул, и у Оси стол и стул. И у Симы стол и стул» (с. 27).

Е.Р. Пономарев

«Основатель русской литературы» М.В. Ломоносов и литература XVIII века в советской школе

С наступлением советской эпохи фигура М.В. Ломоносова пропала из школьных программ по литературе. В 1920-х годах история литературы, как известно, в школе не изучалась, а литературные тексты рассматривались в основном с точки зрения общественных наук – в качестве иллюстраций разных этапов классовой борьбы. Поэзия Ломоносова, как и его сочинения по теории словесности, для этих целей оказались совершенно непригодными.

Появление в школе предмета «Литература» и выпуск первого поколения советских учебников по литературе (середина 1930-х годов) не вернул Ломоносова на то важное место, которое отводилось ему в прежних гимназических курсах. Учебники для семилетней школы продолжали не замечать Ломоносова-поэта, а учебник для старшей школы (авторы Г.Л. Абрамович и Ф.М. Головенченко) ограничился упоминанием его имени в вводном очерке к главе «Литература эпохи дворянского феодализма». Учащимся сообщали, что Ломоносов – один из главнейших представителей классицизма. Вместе с Тредиаковским он ввел силлабо-тоническое стихосложение и создал теорию поэзии. «Правда, творческие опыты Тредиаковского не признавались удачными, но поэзию Ломоносова издавна считают началом новой русской литературы»[1]. Оставалось лишь спросить, почему творчеству основателя новой литературы учебник посвящает полстраницы.

Теоретической базой первого советского учебника для восьмого года обучения (1934) послужила так называемая вульгарная социология, в особенности работы академика М.Н. Покровского. Писатели и поэты рассматривались в нем как идеологические рупоры того или иного класса, а литература – как орудие пропаганды идей, взглядов, идеологий. Классовый принцип создавал жесткий каркас изложения, выход за пределы классовых идей и

© Пономарев Е.Р., 2013

классовой морали оказывался для писателя практически невозможным, кроме нескольких случаев «перехода на позиции другого класса» – шаблон, заданный статьями Ленина о Л.Н. Толстом. Случаи перехода можно было счесть по пальцам одной руки: Толстой, Некрасов и великие критики – Белинский, Чернышевский, Добролюбов. Ломоносов в этой системе оказывался фигурой противоположной: выходец из трудового крестьянства, он занял важное место в правящем классе. И, самое главное, в одах регулярно славил царей. «Овладев высотами культуры своего времени, Ломоносов стал идеологом господствовавшего класса, обнаруживая, однако, и некоторое влияние буржуазной идеологии»[2]. В чем проявилось буржуазное влияние, учебник не сообщал. Надо думать, в опытах по производству стекла и фарфора. При этом Ломоносов не считался перешедшим на позиции другого класса, так как сразу стал писать дворянские оды. Неудобная фигура для стройной марксистской концепции.

Через несколько лет официально-идеологическое отношение к Ломоносову изменилось. Советская пропаганда меняла ориентиры: на смену интернационализму приходила национально-классовая идеология. 225-летие со дня рождения ученого и поэта превратили в одну из ключевых точек в создании новой идеологической линии. 18 ноября 1936 г. вышел номер газеты «Правда», половина которого была посвящена Ломоносовскому юбилею. Несколько статей, начиная с передовой под заглавием «Гениальный сын великого русского народа», вводили в обиход новые идеологические установки: «гениальный ученый», «основатель русской литературы», «выдающийся борец за национальную самостоятельность и достоинство»[3]. В царской России, утверждалось в статье, заслугам Ломоносова не воздавали должного. Только в Советском Союзе, когда двери высших учебных заведений открылись перед представителями народных масс, великого ученого по-настоящему оценили. Он очень хотел, чтобы простой народ учился. В СССР мечта Ломоносова стала явью. В прошлом либеральная профессура испытывала раболепие перед царскими чиновниками и иностранными учеными, теперь выделявшая Ломоносова «черта достоинства» стала общей чертой советской науки. Он был одержим «научной страстью». «Эта страсть была направлена на счастье трудового народа, из которого вышел Ломоносов. Родина и наука были для него неразрывными понятиями. Он стал великим реформатором русского языка именно для

того, чтобы достижения науки стали понятны и близки народу»[4]. Таким образом, фигура Ломоносова отныне соединяла простого человека с вершинами науки и литературы, а науку и литературу делала национально и классово независимыми.

В конце передовой был намечен еще один важный тезис: Ломоносов был первым русским Пушкиным, т. е. «нашим всем» в области языка, науки и литературы. Две другие статьи в том же номере «Правды» активно развивали этот тезис. Статья «Первый наш университет» начиналась так: «"Первым нашим университетом" назвал Ломоносова Пушкин, и это определение по меткости своей и глубине вошло в историю вместе с Ломоносовым и стало от него неотъемлемым»[5]. Другая статья с идеологически-формульным заглавием «Основатель русской литературы» усиливала первую: «Случай сблизил их юбилейные даты. Это сближение имен Пушкина и Ломоносова имеет глубокий смысл»[6].

Прославление Ломоносова в «Правде» практически совпало с разгромом «вульгарной социологии». Школа академика М.Н. Покровского успешно обслуживала марксистские интернационалистические идеологемы, но оказалась совершенно неприменимой для создания идеологии национального величия. «Русская история» Покровского, на которую неоднократно ссылались в учебнике Абрамовича–Головенченко, проникнута пафосом развенчания традиционных исторических представлений. В середине 1930-х годов советская идеология возвращалась к имперскому пониманию русской истории и, соответственно, русской литературы. Теперь ей нужно было не развенчание, а дидактическое постулирование.

Четвертое издание учебника Абрамовича–Головенченко (1937) привело историю литературы XVIII в. в соответствие с новыми установками. Во-первых, текст очистили от имени Покровского и, по возможности, от его идей. На этой волне в учебник пришли биографии писателей. Во-вторых, в главу «Литература XVIII в.» («дворянский феодализм» пропал из заглавия еще во втором издании, в 1935 г.), состоявшую из вводного очерка (со второго издания получившего название «Развитие светской художественной литературы в XVII–XVIII вв.»), и трех персональных глав (Державин, Фонвизин, Радищев), добавили еще одну персоналию – «М.В. Ломоносов». Точку начала новой русской литературы теперь обозначили отчетливо. «Основатель» стал первой «персоналией».

Глава подразделялась на два параграфа – «Жизнь Ломоносова» и «Поэзия Ломоносова». Биографический параграф кратко рассказывал о сложной ломоносовской жизни, а также о теоретических работах по языку (в дореволюционном гимназическом учебнике им был посвящен отдельный параграф, правда, очень краткий[7]). Великий ученый, как и в юбилейном номере «Правды», именовался основателем новой русской литературы и создателем русского литературного языка. Сквозь биографическую канву проскальзывали и чисто идеологические тезисы, патриотически ориентированные: «Ломоносов был сыном великого русского народа. В научных работах его воодушевляла любовь к своему народу»[8]. В связи с этим обозначили и позицию Ломоносова по отношению к иностранцам: «В Академии он встретил враждебное отношение к себе со стороны реакционных академиков-немцев. В составе профессоров Академии выдающихся людей почти не было, наукой они мало интересовались и поэтому всячески мешали плодотворной работе молодого русского ученого»[9]. Любопытно, что здесь авторы учебника не столько следовали за «Правдой», интерпретировавшей этот эпизод крайне осторожно, с учетом интернационалистических идеологем, еще сохранявших свое влияние[10], сколько пересказывали дореволюционный учебник В.В. Сиповского, расходясь с ним лишь в оценках поведения русского гения[11].

Разбор поэзии начинался с указания на эпоху классицизма. Основной жанр творчества Ломоносова – торжественная ода. Однако поэт «сумел в шаблонную форму оды вложить глубокий смысл»[12]. Здесь советский учебник вновь следовал логике дореволюционного, видевшего эволюцию оды Ломоносова в постепенном преодолении ложноклассических приемов. Однако тот глубокий смысл, который поэт вложил в торжественные оды, представлялся советским авторам в совершенно ином свете. Во-первых, Ломоносов-поэт не столько воспевает царей, сколько выражает собственные прогрессивные идеи (здесь хорошо заметно все то же идущее от Ленина и Покровского отношение к поэту как к «рупору»), а именно: «В каждом почти своем произведении он говорил о просвещении, законности, о человеческих правах, о прогрессе и процветании своей страны»[13]. Среди произведений такого рода отмечена «Ода на взятие Хотина», но самой яркой, разумеется, названа ода «На день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны». Во-вторых, в текстах Ломоносова хорошо заметны мотивы вольнолюбия. В-третьих, он был первым в истории рус-

ской литературы певцом науки. Если учебник Сиповского именовал «Утреннее...» и «Вечернее размышление о Божьем величии» лучшими образцами духовной лирики, то в советском учебнике говорили об образцах научной поэзии, данных в привычных для той эпохи рамках религиозно-философской оды. «Очень характерно, что даже в своих религиозно-философских одах... Ломоносов пытается разрешить волновавшие его как естествоиспытателя чисто научные вопросы мироздания»[14]. Одним словом, в одах отразилось прогрессивное мышление поэта-ученого, что существенно повлияло на все развитие поэзии в стране. Прогрессивное, почти современное мышление иллюстрирует и выделенный из так называемых мелких стихов «Гимн бороде». О содержании «Гимна» почти ничего не сказано, зато отмечено, что он вызвал сильное возмущение в среде духовенства. Вместо текста, обличающего приверженцев допетровской старины (так, по крайней мере, трактовался «Гимн» в дореволюционном учебнике Сиповского), получился текст антиклерикальной направленности. Духовенство, продолжают советские авторы, поносило поэта в своих проповедях, а он «продолжал вести борьбу с мракобесами»[15]. Ломоносов становится почти воинствующим безбожником, что было очень актуально для советского школьника конца 30-х годов.

В 1939 г. появился новый учебник для 8 класса, написанный Н.И. Поспеловым и П.В. Шаблиовским. Отчаявшись очистить старый учебник от тлетворного семени Покровского, Наркомпрос заказал соответствующий духу времени учебник другим авторам. На создателей, в свою очередь, сильнейшим образом повлияла только что сформулированная «стадиальная теория» Г.А. Гуковского и заново открытый Гуковским с марксистских позиций XVIII век[16]. Глава о Ломоносове в этом учебнике стала значительно обширнее. Она разделялась на параграфы: «Биография Ломоносова», «Общественная деятельность Ломоносова», «Научные труды по языку и литературе», «Тоническое стихосложение» (выделено отдельно!), «Поэтические произведения Ломоносова», «Значение Ломоносова».

«Общественная деятельность Ломоносова» не случайно выделилась из «Биографии»: в отличие от жизненной канвы, она создавала новый настрой для восприятия ломоносовских текстов. В параграфе рассказывалось, что до Ломоносова никто в России серьезно не занимался географией. Именно Ломоносов предсказал выгодность Северного морского пути. Именно Ломоносов

предложил широко использовать естественные богатства нашей бескрайней страны. И, кроме того, ратовал за подготовку русских специалистов во всех областях знания. Эти тезисы были намечены в «Правде» и основательно (насколько можно) развивались в вузовском учебнике «Русская литература XVIII века», созданном Г.А. Гуковским в 1939 г.[17] Теория Гуковского делала литературный процесс политической трибуной, на которой в каждую эпоху боролись прогрессивная и реакционная партии. В каждой партии выделялся «вождь», который выводил русскую литературу на новый уровень. Сам Гуковский не слишком интересовался Ломоносовым, его героями были Фонвизин и Радищев. Однако предложенный Гуковским «вождистский подход», оказавшись созвучным сталинской эпохе, укреплялся и занимал новые плацдармы. Учебник рядом метонимических переносов уподоблял Ломоносова уже выделенным из литературного процесса «вождям». Из человека, прогрессивно мыслящего для своего времени, он превращался в стоящего над эпохой «прогрессора». А заодно и в политического борца, литературного вождя первого этапа новой русской литературы. Прямое уподобление Ломоносова Пушкину не нашло развития, оно сохранилось в виде функции: Ломоносов почти сразу получил все пушкинские атрибуты и сохранил их в дальнейшем.

Анализируя «Поэтические произведения Ломоносова», новый учебник исходил уже из статуса вождя. Если Абрамович и Головенченко называли по старой памяти «Утреннее» и «Вечернее» размышления религиозно-философскими одами, то Поспелов и Шаблиовский ничтоже сумнящеся именуют их одами «естественнонаучными»[18]. «Гимн бороде» из антиклерикальной сатиры (как трактовал его учебник прошлый) стал научной критикой религии. А торжественные или «хвалебные» оды вместили все заветные мысли великого ученого. Какие именно – проясняется в ходе подробного разбора оды «На день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны»: «Содержание данного произведения показывает, что даже в хвалебной оде Ломоносов умел поднимать широкие, важные для его времени вопросы, надеясь таким образом повлиять на правящие круги и добиться осуществления мероприятий, от которых, по его мнению, зависело благосостояние всего народа»[19]. Ода становится публикацией политической программы, а также орудием давления на правящие круги. А автор хвалебной оды – обличителем и политическим борцом.

Параграф «Значение Ломоносова» предлагал оценивать поэзию исторически – с учетом той обстановки, в которой довелось жить поэту. С этой точки зрения классицизм становился не слишком удачной упаковкой для высоких идей и чувств: «Чрез все условности классицизма, чрез все несовершенства не сложившегося еще литературного языка прорывались его высокие думы, его неподдельное чувство». В отличие от первого учебника, где Ломоносова отнесли к идеологам высшего класса, в новом учебнике утверждалось: «Вынужденный писать по заказу императорского двора трагедии и оды, Ломоносов не отстаивал, однако, в своей литературной деятельности интересов какой-либо дворянской группы и даже дворянства в целом. ...он отстаивал интересы общенародные»[20]. Это было то новое, что принесла с собой теория Гуковского: литературный вождь поднимался над узкими классовыми интересами, перерастал их и жил интересами всей страны. Первым вождем такого рода у Гуковского оказывался Радищев, учебник же передал главную черту Радищева Ломоносову.

Учебник Поспелова–Шаблиовского просуществовал до 1953 г., пережив несколько существенных переработок. Первые изменения были сделаны в 1945 г., следующая переработка произошла в 1949 г. Изменения усиливали патриотическую направленность биографий и интерпретаций, приспосабливая довоенный учебник к послевоенному идеологическому патриотизму. Все русские писатели оказались убежденными патриотами, к декларированию их патриотизма теперь сводились все параграфы, завершающие персональные главы. Если Ломоносов не слишком убедительно смотрелся в роли «вождя» русской литературы, то в роли поэта-патриота значение фигуры Ломоносова трудно было переоценить. Глава о Ломоносове пережила существенные трансформации.

В пятом издании (1945) в биографии Ломоносова существенно усилена тема «борьбы с немцами»: академики заботились не о развитии русской науки и не о развитии Российского государства, а о своих личных интересах; русских же считали варварами и презирали. Независимый и крайне вспыльчивый Ломоносов не мог этого терпеть и начал борьбу. Эти смыслы усилены в расширенном более чем в два раза параграфе «Значение Ломоносова». В самое начало параграфа добавили, казалось бы, не имеющее прямого отношения к истории литературы значение Ломоносова-ученого, а в конец параграфа ввели несколько декламационных пассажей. Любовь к народу, которую отмечали у Ломоносова еще Абрамович и

Головенченко, трансформировалась в «образ великого русского патриота». Борьба же с немцами стала главным тезисом главы. Полностью подчинив себе «Биографию Ломоносова», она теперь завершала и «Значение Ломоносова», трансформировавшись в пресечение национального вредительства: «Борьба с "немцами" в Академии не была борьбою за личные своекорыстные интересы. Это была борьба с скрытыми врагами России, втайне презиравшими русский народ»[21].

В девятом издании (1949) существенно меняется преамбула к главе о Ломоносове. Если раньше в ней рассказывалось о разносторонности дарований и деятельности крестьянского самородка и о той роли, которую играли в его жизни занятия поэзией, то теперь снимается вся конкретная информация и преамбула становится развернутой «похвалой», почти совсем житийной. Привожу преамбулу полностью:

> Человек великих дерзаний, революционер в вопросах науки, техники и культуры, пламенный патриот, Ломоносов на вечные времена вошел в историю как один из лучших сынов человечества.
>
> Достигнув самых высоких ступеней в науке, он беззаветно служил народу. Ломоносов бесстрашно ломал все отжившее в науке, утверждая новое. Глядя на столетия вперед, он прокладывал путь в будущее.
>
> По силе мысли, глубине знаний, смелости замыслов, разносторонности творчества в интересах народа – Ломоносов не знал себе равных на всем протяжении предшествующих тысячелетий истории человечества. В его жизни и делах воплощены лучшие черты великого русского народа[22].

Рассказ с самого начала развивает тему «вождизма», невероятно усиливая все присущие ей мотивы. При помощи семантического сдвига Ломоносов превращается в «революционера», но только в области науки и культуры. Отсюда его способность «глядеть на столетия вперед». Вслед за словом «творчество» появляется неожиданное «в интересах народа», что вносит семантическую двуплановость, заложенную в нескольких значениях слова «народ»: с одной стороны, Ломоносов работал не для господствующих классов, а для простых людей, с другой – не для немцев, а во имя России, русского народа. «Пламенный патриот» усиливает второе значение, почти закрывая первое. Патриотическая семантика побеждает окончательно путем многократного повторения (в каж-

дом абзаце): «беззаветно служил народу», «лучшие черты великого русского народа» (финальное, акцентированное предложение). «Народность» в этом смысле выводит Ломоносова на вселенский уровень, ибо русское равно всемирному: «один из лучших сынов человечества», «не знал себе равных на всем протяжении предшествующих тысячелетий истории человечества».

Немецкая тема в биографии Ломоносова достигает в этом издании апогея. К 1949 г. выяснилось, что Академия в XVIII в. была практически захвачена немцами; они душили русские таланты, срывали начинания русских ученых. Борьба Ломоносова за влияние в Академии уподоблялась освободительной войне против немецкого засилья, что звучало злободневной нотой в конце 1940-х.

Если раньше главным врагом Ломоносова был академик Шумахер, то в девятом издании к Шумахеру (который здесь уже пытался стать диктатором российской науки) добавлен его зять Тауберт – еще более коварный и подлый враг[23]. В такой паучьей банке Ломоносов умудрялся делать свои великие открытия.

Впрочем, в одном случае девятое издание сменило формулировку на менее резкую. Характеризуя «Утреннее» и «Вечернее» размышления, учебник стал писать не «естественнонаучные оды», а «естественнонаучные по своему содержанию оды»[24]. В каких-то вопросах авторы стремились к терминологической точности.

Последним учебником сталинской эпохи стал учебник С.М. Флоринского, одобренный в последний год жизни Сталина и вышедший первым изданием в 1954 г. Общими задачами третьего советского учебника явились сокращение биографий и разборов (став образцами патриотизма, писатели и поэты все меньше различались между собой), а также ослабление градуса патриотической декламации. При этом учебник сохранял в целом все те смыслы, которые проросли в учебнике предшествующем за годы его переизданий. Преамбула к главе о Ломоносове теперь выглядела так: «Ломоносов был гениальным сыном русского народа, горячо любящим свою страну. В нем воплотились лучшие черты, свойственные русскому народу: необыкновенная энергия и работоспособность, железная сила воли, разносторонняя творческая одаренность, беззаветное служение народу»[25]. Она более сдержанна, чем у Поспелова–Шаблиовского, при этом сохраняются мотивы национального и всемирного величия, остается и «вождистская» канва. Ломоносов предстает воплощением идеального русского – и человека вообще.

Ломоносов-поэт отмечен прежде всего как поэт-гражданин, причем это свойство может быть и врожденным, и приобретенным, и свойственным национальному характеру, и мировоззренчески выработанное: «По самому складу своей натуры и по своим взглядам Ломоносов был поэт-гражданин»[26]. Всеобъемлющий патриотизм Ломоносова отражен и в его поэзии: «Родина, ее необъятные просторы, ее неисчерпаемые природные богатства, ее сила и мощь, ее будущее величие и слава – это основная тема од Ломоносова»[27]. Ломоносов в этой интерпретации почти сливается с Лебедевым-Кумачом, автором песни «Широка страна моя родная...». А оды века Елизаветы – с соцреалистическими текстами, вроде «Рассказа товарища Хренова» Маяковского: «Ода Ломоносова говорила не столько о настоящем, сколько о желаемом будущем»[28]. Важность поэзии Ломоносова доказывали через ее сходство с современной поэзией или через типовые формулировки. В другом месте Ломоносов оказывался борцом за «идейность литературы»[29] не хуже товарища Жданова.

В параграфе «Значение Ломоносова в истории литературы», помимо традиционных плюсов – развитие литературного языка и создание прогрессивного на тот момент классицизма, появляется итоговый пункт: патриотизм и гражданская направленность поэзии Ломоносова способствовали быстрому развитию русской литературы. Патриотизм становится едва ли не основой историко-литературного значения поэта.

Патриотический подход к Ломоносову окажется настолько крепким, что легко перейдет и в последний советский учебник, созданный на исходе оттепели (авторы: Н.К. Семенова, Н.А. Спицына, К.П. Лахостский, Н.И. Громов). Вышедший в 1968 г., он ставил своей задачей освободить школьника от бездумного повторения риторических конструкций, стать ближе к ученику, комментировать, а не навязывать интерпретации. Этот общий принцип ни в одной главе не был выдержан до конца. Не предложив новой концепции литературного развития, учебник оказался эклектичным, вобравшим все прежние идеологические концепции – от вульгарно-социологической до патриотической. В сильно сокращенной главе о Ломоносове по-прежнему господствовал патриотизм, лишь очищенный от излишних риторических конструкций.

Иногда краткость даже усиливала патриотический посыл. Например, главный эпизод из биографии – борьба с академиками-

немцами – в новом учебнике сохранился в более кратком, но не менее мощном варианте:

> Ломоносов стремился поставить науку на службу родине. Он пришел в Академию наук с ясно осознанной целью: подготовить русских ученых, которые должны заботиться о просвещении народа. Академия наук была далека от тех задач, которые выдвигал Ломоносов. Иностранцы, поддерживаемые придворными, оттесняли русских от науки, всеми средствами ставили их в зависимое положение. Ломоносов оказался в трудных условиях. Академики не признавали ценности его научных трудов, долго не присваивали ему звания профессора. Когда молодой ученый восставал против «худого состояния Академии», его подвергали аресту[30].

Эпизод подан гораздо менее эмоционально, чем в 1945 или 1949 гг., однако лаконизм и обобщенность (отсутствие цитат и «историй») делают Ломоносова безусловным борцом и героем. Безликость противников великого ученого добавляет к «борьбе за русскую науку» значение «борьбы с системой». Появляется и новый оттенок: Ломоносова не понимают современники, незаслуженно обижают его, не сознают величия гения. Однако если полагать, что Ломоносова по достоинству оценили только в СССР, то странным кажется «Значение деятельности Ломоносова», занимающее менее четверти страницы. Оно свелось к разработке силлабо-тонического стихосложения, плодотворно использующегося в советской поэзии, и любви к отечеству, вдохновлявшей потом передовых русских поэтов.

Как и первый советский учебник, последний советский учебник не слишком понимает, что делать с Ломоносовым. Формулировка «основатель русской литературы» уходит навсегда. При первой же существенной переработке (учебник по литературе сокращается постоянно, начиная с послевоенных лет), в 1976 г., из текста исключат всю биографию Ломоносова, «борьба с немцами» тоже пропадет, потеряв актуальность. Преамбула главы с 1976 г. сведена к двум строчкам, в которых постулируется: Ломоносов – «великий ученый и выдающийся поэт»[31]. Вслед за краткой преамбулой идет параграф «Роль Ломоносова в преобразовании русского литературного языка», почти целиком сведенная к созданию теории «трех штилей». Потом – «Реформа стихосложения», изложенная на полстраницы, это вкупе с примером двух до-

ломоносовских стихов из сатиры Кантемира и упоминанием роли В.К. Тредиаковского в переходе к силлаботонике.

Единственный параграф, посвященный творчеству поэта, назывался «Оды Ломоносова». В нем по традиции сообщалось, что поэзия Ломоносова глубоко патриотична. «Несмотря на исторически объяснимую ограниченность политических взглядов (приверженность просвещенному абсолютизму), он всегда чувствовал свою кровную связь с народом, ради народа трудился, для его блага совершал свои научные открытия»[32]. Ограниченность политических взглядов отсылала к «вульгарной социологии», труд во имя народа – к газете «Правда» и послевоенной патриотической идеологии. Далее следовало перечисление основных тем творчества: природа и ее научное познание, родина, мир (в неясном значении) и деяния выдающихся людей. Из всех произведений названа «Ода на день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны, 1747 г.». Из других стихотворений Ломоносова советский школьник знал только «Разговор с Анакреоном», из которого цитировалось четверостишие (для сравнения: учебники 1930-х годов, значительно более полные и научные, перечисляли заглавия многих текстов Ломоносова, а три-четыре текста цитировали). Разбор оды местами сводится к пересказу, местами сохраняется идея поэтического «рупора», но уже не в классовом, а в общепрогрессивном звучании – чтобы подчеркнуть передовой характер поэта: «Ломоносов призывает русское юношество к разработке природных богатств страны на благо народа»[33]. Завершалась глава неизменившимся, малюсеньким «Значением деятельности Ломоносова».

При следующей переработке (1982) глава о Ломоносове подверглась дальнейшему сокращению. Показательно изменились оценки преамбулы: «великого ученого и выдающегося поэта» поменяли на «гениального ученого и замечательного поэта»[34]. В советской системе похвальных формулировок эта замена была значимой: Ломоносова повышали в статусе ученого и понижали в статусе поэта. Урезание посвященной ему главы становилось неизбежным. Из параграфа «Реформа стихосложения» убрали пример из Кантемира и единственную имевшуюся стихотворную схему, отчего суть реформы стала еще менее понятной. В невразумительном перечислении тем творчества Ломоносова вместо неясного «мира» появился «мир на Земле как основа процветания человечества»[35], благодаря чему поэт XVIII в. оказался бор-

цом за мир во всем мире. Такие ассоциативные ходы использовали и прежние учебники, особенно часто осовременивали поэзию XVIII в. в послевоенные и 1950-е годы. В 1980-е отработанный прием применили, по-видимому, для того, чтобы доказать прозорливость гения. А из завершения главы совсем ушло «Значение Ломоносова», что означало размывание продержавшейся с конца 1930-х дидактической схемы: самое главное, что должен был усвоить советский школьник об изучаемом авторе, помещалось в преамбулу и финальное «Значение». Теперь ломоносовская глава оканчивалась разбором «Оды на день восшествия...» и следующим добавленным к нему пассажем: «Патриотические размышления Ломоносова, выраженные, по словам одного из его современников, "с пышностью, остротой и великолепием", наполнили русскую поэзию глубоким содержанием. Главная идея Ломоносова – быть гражданином, служить отечеству – вдохновляла передовых русских поэтов и писателей последующих эпох»[36]. Если на заре советской идеологии Ломоносова не удалось пристегнуть к Пушкину, то теперь его аккуратно пытались пристегнуть к Некрасову. В целом же с каждой урезкой главы возникало все более вопросов, для чего персона Ломоносова сохраняется в учебнике.

Фигура Ломоносова – яркий пример работы с «персоналией» в советском школьном учебнике. Поэт (или писатель) получает «значение» в зависимости от проводимой идеологической концепции. Школьная рецепция Ломоносова начинается практически с нуля, достигает точки максимума в наиболее патриотическом издании 1949 г. и чем дальше удаляется от него, тем более приближается к нулю. Учебник интересуется не поэтом и не его творчеством, а возможностью привязать поэта к собственной дидактической установке.

Приложение

Выдержки из учебников по литературе (подготовка текстов Е.Р. Пономарева)

Учебник 1934 г. (Г.Л. Абрамович, Ф.М. Головенченко)

Перелом в развитии русского стиха связан с именами Тредьяковского и Ломоносова... Правда, творческие опыты Тредьяковского не признавались удачными, но поэзию Ломоносова

недаром издавна считают началом новой русской литературы. Этот гениальный выходец из крестьянства, в равной мере одаренный в области науки, как и искусства, сумел дать образцы значительного поэтического мастерства. Овладев высотами культуры своего времени, Ломоносов стал идеологом господствовавшего класса, обнаруживая, однако, и некоторое влияние буржуазной идеологии. Этим определяется характер и его поэтического творчества. Отражая бытие находящегося в зените своего исторического пути дворянства, поэзия Ломоносова исполнена оптимистического утверждения жизни, устремления к гражданственности («Для пользы общества коль радостно трудиться») и к просвещению. Любопытно привнесение Ломоносовым в поэзию научной тематики («Письмо о пользе стекла», отражающее промышленное развитие). Отсюда склонность поэта к пышности и великолепию, к возвышенности и патетике («Восторг внезапный ум пленил», «Священный ужас ум объемлет» и т. д.) – чертам, столь характерным для известного этапа классицизма и выдвинувшим в творчестве Ломоносова на первый план жанр торжественной оды.

Учебник 1937 г.

На далеком Севере, у самых берегов Белого моря, в деревне Денисовке, Архангельской губернии, 6 или 7 ноября 1711 г. родился Михаил Васильевич Ломоносов – будущий первый русский ученый и основоположник новой русской литературы.

Заслуги Ломоносова в области языка и литературы огромны.

Он является создателем русского литературного языка. До него письменным языком был в основном язык церковно-славянский, по своему строю и словарному материалу явно не соответствовавший духу чисто светской культуры, которая в ту пору уже прочно привилась в России.

Ломоносов понимал необходимость реформы языка и приближения письменности к разговорной речи...

Ломоносов высоко ценил природное богатство русского языка. Он признавал его музыкальным, нежным, ярким и точным и считал, что на русском языке можно сочинять произведения научные и поэтические.

Кроме теоретических трудов, оказавших большое влияние на русскую литературу, Ломоносов оставил ценное поэтическое наследство. Как поэт он прославился, главным образом, одами.

Ему принадлежит 11 философско-религиозных од, 19 похвальных; кроме того, он написал несколько мелких стихотворений, сатир (например, «Гимн бороде») и две трагедии. Им начата поэма о Петре I («Петр Великий»), которую он не успел закончить.

Ломоносов как поэт развивался под влиянием классицизма. <...>

Однако Ломоносов, обладая большим талантом и отличаясь передовым для своего времени мировоззрением, сумел в шаблонную форму оды вложить глубокий смысл. И здесь сказался его пытливый ум, его беспокойная душа, высокий гражданский пафос и «благородная упрямка», с которой он делал научный открытия.

Перейдем к рассмотрению его хвалебных торжественных од. Несмотря на их официальный характер, мы в них слышим голос эпохи. В них нашли свое отражение и недавние дворцовые перевороты, и жизнь иностранцев при дворе, и важнейшие распоряжения по Академии наук. Смысл похвальных од Ломоносова заключался не столько в воспевании влиятельных лиц, сколько в выражении идей автора. В каждом почти своем произведении он говорил о просвещении, законности, о человеческих правах, о прогрессе и процветании своей страны.

Насколько велики заслуги Ломоносова в области развития русской поэзии, можно судить хотя бы по тому, что Белинский с именем Ломоносова связал весь период русской литературы до Державина.

Учебник 1939 г. (Н.И. Поспелов, П.В. Шаблиовский)

Деятельность М.В. Ломоносова отличалась необычайной широтой и разнообразием. Это был великий ученый, сделавший важные открытия в области физики и химии, значение которых не было оценено в должной мере современниками. Его труды по преобразованию русского литературного языка имели важное значение и были признаны еще при жизни. Более же всего современники ценили его как поэта, хотя сам Ломоносов смотрел на свои поэтические произведения как на дело второстепенное. Это был, наконец, выдающийся общественный деятель, стремившийся к распространению в России просвещения, развитию промышленности и поднятию народного благосостояния. На этом пути он встречал вражду и противодействия, с которыми боролся до конца своей жизни.

Прямой, независимый, крайне вспыльчивый, он сразу восстановил против себя как Шумахера с его приспешниками, так и тех академиков-немцев, которые смотрели на Академию как на выгодное и спокойное место, а втайне презирали «варваров»-русских и не заботились о серьезной подготовке студентов.

Борьба Ломоносова с немцами имела не мелочно-личный, а глубоко-принципиальный характер: Ломоносов стремился к созданию и развитию русской науки и видел, что немцы заботятся только о своих личных интересах, а вовсе не о развитии русской науки, не об интересах Русского государства.

Долго держали Ломоносова в черном теле. Несмотря на представленные им крупные научные сочинения, утверждение молодого ученого в звании профессора задержано было на четыре года. Ему отвели две «каморки» недалеко от Академии, назначили, как адъюнкту, жалование в 360 рублей в год, выдавали его с большими задержками и завалили мелкой, недостойной крупного ученого работой (переводами, описанием коллекций и пр.). Ломоносов не сгибался. По своей горячности он устаривал Шумахеру и академикам-немцам шумные сцены. Дело доходило до прямых оскорблений. Враги воспользовались этим и добились того, что Ломоносов за свои «продерзости» просидел под арестом 7 месяцев и долгое время получал половинное содержание. <...>

Знакомство с вельможей И.И. Шуваловым, присутствовавшим на одной публичной лекции Ломоносова, еще более укрепило его положение. <...> Крупнейшие ученые труды не имели в то время значения в глазах высшего аристократического общества. Милостивая улыбка императрицы, покровительство знатного вельможи, – вот на чем мог держаться ученый или писатель.

Однако Ломоносов, в отличие от многих других его современников, никогда не унижался перед «покровителями». <...>

Могучий организм Ломоносова был подорван невероятными трудами. Первое случайное заболевание свело его в могилу. Он умер в 1765 г. на 54-м году жизни.

Общественная деятельность Ломоносова

Ломоносов не принадлежал к числу тех ученых, которые отгораживаются от общественной деятельности и замыкаются в уединенном кабинете. Его ум имел практический уклон <...>

Ломоносов подает в сенат доклад об исследовании полезных ископаемых в России <...>

В последние годы жизни Ломоносов предложил правительству проложить через Северный Ледовитый океан морской путь в Индию. <...> Мысль об освоении великого северного морского пути была осуществлена только в Советском Союзе.

До Ломоносова в России почти никто не занимался географией. <...> Ломоносов становится во главе географического кабинета, собирает путем анкет сведения по географии России.

Научные труды по языку и литературе

В начале XVIII в. литературным языком в России еще оставался церковно-славянский, который нельзя было признать общедоступным и пригодным для всех целей науки и поэзии. Ломоносову, как ученому и вместе с тем литератору, приходилось доказывать возможность и необходимость употребления для литературных целей русского языка. <...>

Особенно важно, что Ломоносов ввел в границы употребление слов церковно-славянского языка, безраздельно царствовавшего до него в нашей литературе, и приоткрыл двери для живого разговорного языка. В дальнейшем границы церковно-славянского языка суживались, а русский народный язык расширял свои владения. <...>

Кроме церковно-славянских слов, литературный язык времени Ломоносова загромождён был большим количеством иностранных слов. <...> Чисто практически, своими переводными (например, «Экспериментальная физика» Вольфа) и оригинальными научными трудами Ломоносов сделал великое дело: положил начало русской научной терминологии. <...> До сих пор живут в нашем языке научные термины, впервые переведенные им на русский язык: удельный вес, земная ось, упругость тел, преломление лучей и т. п.

Это был поэт по преимуществу лирический, и когда речь шла о предметах, в которых он видел важнейшую цель и смысл своей жизни, его стихи одушевлялись глубоким и искренним чувством. Такими темами для Ломоносова были наука, народное благосостояние, воспитание русского юношества.

Торжественные, хвалебные оды Ломоносова написаны большей частью по случаю придворных празднеств и, на первый взгляд, наполнены похвалами Елизавете или Екатерине. Но «хвалебное» здесь не является главным содержанием. Почти в каждую оду поэт вкладывает свои заветные мысли о распространении в России просвещения, о широком использовании естественных богатств страны, о воспитании из русских юношей деятелей науки и политики. <...> Торжественные оды Ломоносова написаны были в духе господствовавшего тогда в литературе классицизма, «штилем» высоким, речью «распространенной и украшенной». Он широко пользуется здесь готовыми образами, взятыми из греческой мифологии. Часто встречаются гиперболы, преувеличения. Чувство восторга, переходящее в состояние экстаза, которым охвачен поэт, проявляется в отступлении от последовательного течения мысли, в так называемом «лирическом беспорядке». Это была дань времени, неизбежная дань требованиям классицизма. Но, преодолевая эти условные правила, Ломоносов умел придавать своим одам глубоко искренний и высоко поэтический характер, когда говорил о родине, о ее силе, славе и благосостоянии, о ее богатствах и науке, открывающей эти богатства.

Значение Ломоносова

Поэтические произведения Ломоносова, как и всякого писателя, следует оценивать, принимая во внимание ту историческую обстановку, в которой он находился. Для половины XVIII века оды Ломоносова были целым открытием. <...>

Неизгладимый след оставил Ломоносов в русской литературе. Чрез все условности классицизма, чрез все несовершенства не сложившегося еще литературного языка прорывались его высокие думы, его неподдельное чувство. Пламенные обращения Ломоносова к будущим деятелям русской науки и техники невольно

вспоминаются теперь, в наше время, в советской стране, распахнувшей двери высшей школы для всех граждан.

Вынужденный писать по заказу императорского двора трагедии и оды, Ломоносов не отстаивал, однако, в своей литературной деятельности интересов какой-либо дворянской группы и даже дворянства в целом. <...> Крестьянин, единственно только силой своего таланта и энергии пробивший себе путь в Академию наук и создавший себе имя мирового ученого, – он отстаивал интересы общенародные.

Жизнь и деятельность Ломоносова являются ярким примером того, какие замечательные таланты таились в среде великого русского народа и как трудно было этим талантам проявить себя в царской России, с какими усилиями они могли выходить на свою дорогу. Недаром Некрасов в своем стихотворении «Школьник» вспомнил об «архангельском мужике», который, победив крепкой волей все препятствия, «стал разумен и велик».

Учебник 1945 г.

Значение Ломоносова

Для того, чтобы оценить по достоинству деятельность Ломоносова в целом, необходимо обратить внимание на открытия, сделанные им в области физики и химии, и помнить, что он был прежде всего великий ученый. До Ломоносова химия не была в полном смысле слова наукой; наш ученый первый стал применять в области химии научные методы. Ломоносов первый дал объяснение явлению горения, первый создал научную теорию света, объяснил происхождение северного сияния, открыл на планете Венере атмосферу и т. д.

Все эти крупные открытия Ломоносова не были оценены при его жизни, не были широко опубликованы. Те же открытия, сделанные вторично 30–60 лет спустя иностранными учеными, приписаны были этим ученым, а не нашему великому соотечественнику. У Ломоносова не было достойного окружения, способного оценить и поддержать его, – и в этом была трагедия его жизни. <...>

Поэтические произведения Ломоносова, как и всякого писателя, следует оценивать, принимая во внимание ту историческую обстановку, в которой он находился. В середине XVIII века оды Ломоносова были целым открытием. <...>

Неизгладимый след оставил Ломоносов в русской литературе. Через все условности классицизма, через все несовершенства несложившегося еще литературного языка прорывались его высокие думы, его неподдельное чувство. Пламенные обращения Ломоносова к будущим деятелям русской науки и техники, невольно вспоминаются теперь, в наше время, в советской стране, распахнувшей двери высшей школы для всех граждан.

Вынужденный писать по заказу императорского двора трагедии и оды, Ломоносов не отстаивал, однако, в своей литературной деятельности интересов какой-либо дворянской группы и даже дворянства в целом. <...> Крестьянин, единственно только силой своего таланта и энергии пробивший себе путь в Академию наук и создавший себе имя мирового ученого, – он отстаивал интересы общенародные.

Жизнь и деятельность Ломоносова являются ярким примером того, какие замечательные таланты таились в среде великого русского народа и как трудно было этим талантам проявить себя в царской России, с какими усилиями они могли выходить на свою дорогу. Недаром Некрасов в своем стихотворении «Школьник» вспомнил об «архангельском мужике», который, победив крепкой волей все препятствия, «стал разумен и велик».

Если обнять общим взглядом важнейшие события жизни и творчества Ломоносова, перед нами предстанет образ подлинно великого русского патриота. <...>

Борьба с «немцами» в Академии не была борьбою за личные своекорыстные интересы. Это была борьба с скрытыми врагами России, втайне презиравшими русский народ, русское юношество, стремящееся к просвещению. <...>

Под словом «народ» Ломоносов мыслил не одних только представителей высшего общества, пользовавшихся многочисленными дворянскими привилегиями. Все многомиллионное русское крестьянство, бесправное и забитое, обнимал он своим большим умом и сердцем, болел его нуждами и требовал для него доступа к образованию, требовал забот о его благосостоянии. <...>

Он не был понят малокультурными современниками, этот великий человек, но начатое им дело не погибло. Образ пламенного патриота встает перед нами во всем его величии. Ломоносов стал как бы знаменем, которое зовет новые поколения к новым подвигам на поприще науки и культуры.

Учебник 1949 г.

Человек великих дерзаний, революционер в вопросах науки, техники и культуры, пламенный патриот, Ломоносов на вечные времена вошел в историю как один из лучших сынов человечества.

Достигнув самых высоких ступеней в науке, он беззаветно служил народу. Ломоносов бесстрашно ломал все отжившее в науке, утверждая новое. Глядя на столетия вперед, он прокладывал путь в будущее.

По силе мысли, глубине знаний, смелости замыслов, разносторонности творчества в интересах народа – Ломоносов не знал себе равных на всем протяжении предшествующих тысячелетий истории человечества. В его жизни и делах воплощены лучшие черты великого русского народа.

Биография Ломоносова

В единственном существовавшем тогда в необъятной стране научном учреждении – в Академии наук – хозяйничали немцы. В их числе было немало тех, кто стремился захватить русскую науку, душил русские таланты, срывал начинания замечательных русских деятелей.

Борьба Ломоносова с немцами имела глубоко принципиальный характер: Ломоносов стремился к созданию и развитию русской науки и видел, что немцы заботятся только о своих личных интересах, а вовсе не о развитии русской науки, не об интересах Русского государства.

Особенно много пришлось Ломоносову бороться с Шумахером, пытавшимся стать диктатором в области научной работы в России.

Последний пригласил в Академию наук своего зятя – Тауберта, «подобного себе коварством, но превосходящего наглостью», как характеризовал этого субъекта Ломоносов.

Когда Тауберт появился в Академии наук в Петербурге, он начал выступать против привлечения русских ученых, против обучения русских студентов. Тауберт мешал Ломоносову в его работе по академической гимназии, боролся против создания русских университетов. Он заявлял: «Разве нам десять Ломоносовых надобно? И один нам в тягость».

Долго держали Ломоносова в черном теле. <...>

Учебник 1954 г.

У истоков новой русской художественной литературы высится исполинская по своей научной, культурной и общественной деятельности фигура Ломоносова. Поразительны были широта, глубина и разнообразие его научных интересов. Он поистине был отцом новой русской науки и культуры. Механика, физика, химия, металлургия, астрономия, география, языковедение, поэзия – вот основные отрасли, в которых он работал. И везде он сказал свое слово, сделал много открытий. Ломоносов был гениальным сыном русского народа, горячо любившим свою страну. В нем воплотились лучшие черты, свойственные русскому народу: необыкновенная энергия и работоспособность, железная сила воли, разносторонняя творческая одаренность, беззаветное служение народу.

Ломоносов как ученый и общественный деятель

В своей научной деятельности Ломоносов всегда стремился поставить науку на службу человечеству, своему отечеству в первую очередь; старался сделать науку достоянием общества. <...>

Эти прекрасные черты Ломоносова-ученого неразрывно связаны в нем с выдающимися качествами общественного деятеля. Горячий патриот, Ломоносов не щадил себя в борьбе за благо отечества, за отечественную науку. <...> На протяжении всей своей работы в Академии наук он вел борьбу против иностранцев, возглавлявших академию, так как они препятствовали развитию просвещения в России и преграждали доступ к науке русским.

Труды Ломоносова в области языка и литературы

Ломоносов любил свой родной язык и восторженно отзывался о нем. <...>

Но Ломоносов не мог не видеть, что русский язык в его время был сильно засорен как иностранными словами, так и устаревшими, обветшалыми церковнославянскими словами и выражениями. Ломоносов и поставил своей задачей очистить русский язык, раскрыть его богатства, развить русский литературный язык на народной основе.

Реформа стихосложения

Ломоносов действует как горячий патриот, твердо убежденный, что Россия может иметь свое стихосложение, не уступающее «бодростью и героическим звоном» греческому, латинскому и западноевропейскому. Он проводит реформу стиха, чтобы создать национальное стихосложение, которое было бы свойственно строю русского языка.

Поэтическая деятельность Ломоносова

Ломоносов был не только великий ученый, но и лучший поэт своего времени. Гражданин-патриот, Ломоносов ценил то искусство, которое служит пользе общества, народа.

Он боролся за содержательность и идейность литературы. <...>

Торжественных од Ломоносов написал около двадцати. Несмотря на то, что эти оды Ломоносова были адресованы монархам, часто сменявшимся на русском престоле в его время, они не были прославлением современных ему царей и цариц. По самому складу своей натуры и по своим взглядам Ломоносов был поэт-гражданин. <...>

Родина, ее необъятные просторы, ее неисчерпаемые природные богатства, ее сила и мощь, ее будущие величие и слава – это основная тема од Ломоносова. Ее уточняет и дополняет тема народа русского. Ломоносов воспевает талантливость великого русского народа, могучий дух его войска, русский флот. <...>

Одной из важнейших в поэзии Ломоносова была тема науки. <...> В своих одах, как и в своих научных трудах, Ломоносов рисовал широкие картины возможного и обязательного служения науки родине.

Все указанные темы, объединяемые Ломоносовым в оде, насыщали ее большим идейным содержанием, превращали его оду в своего рода программу деятельности, в «наказ» царям и царицам. Ода Ломоносова говорила не столько о настоящем, сколько о желаемом будущем. <...>

Ода Ломоносова являлась выражением национального самосознания русского народа, переставала быть придворным жанром (как у Тредиаковского) и становилась голосом народа. Ломоносов превосходил западноевропейских классицистов тем, что служил своей одой не монархам, а отечеству.

Значение Ломоносова в истории русской литературы и русского литературного языка очень велико.

1. Ломоносов выполнил огромную работу в деле развития русского литературного языка на народной основе... От Ломоносова идет та система стихосложения, которая дошла до наших дней.

2. Ломоносов содействовал созданию русского классицизма – прогрессивного по тому времени направления...

3. Поэзия Ломоносова, глубоко идейная, патриотическая, граждански направленная, значительно способствовала быстрому и успешному развитию русской литературы. И как ученый, и как поэт Ломоносов все свои силы отдал служению народу и родине. <...>

Дети свободного советского отечества восхищаются и гордятся великим своим предком, истинным сыном своей родины.

Учебник 1968–1991 гг. (цитируется по варианту 1982 г.)

Русский классицизм в своих истоках связан с именем Михаила Васильевича Ломоносова – гениального ученого и замечательного поэта.

Роль Ломоносова в преобразовании литературного языка. Как просветитель, Ломоносов был кровно заинтересован в развитии русской литературы, в доступности ее для возможно более широкого круга читателей. Он поставил перед собой задачу очищения и упорядочения русского литературного языка. <...>

Теория «трех штилей» имела демократический характер: она ограничила употребление старославянских слов, приблизила литературный язык к разговорному. Художественные и научные произведения, написанные в соответствии с требованиями этой теории, были доступны более широкому кругу читателей.

Оды Ломоносова. Поэзия великого ученого глубоко патриотична. Несмотря на исторически объяснимую ограниченность политических взглядов (приверженность просвещенному абсолютизму), он всегда чувствовал свою кровную связь с народом, ради народа трудился и совершал научные открытия.

В поэтических произведениях Ломоносов размышлял о людях, достойных подражания. В стихотворении «Разговор с Анакреоном» он высказал свои заветные мысли:

Хоть нежности сердечной
В любви я не лишен,
Героев славой вечной
Я больше восхищен.

Основные темы его поэтического творчества – это родина, мир на Земле как основа процветания человечества, это деяния выдающихся людей, чья слава вечна, наука, познающая природу. <...>

Особенности поэзии Ломоносова ясно выступают в «Оде на день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны, 1747 г.». Она начинается прославлением «тишины», то есть мира – главного условия для созидательного труда и творчества... <...>

Постепенно парадное изображение Елизаветы в оде Ломоносова тускнеет и на первый план выступает величественный образ России. Развертывается грандиозный пейзаж – мы видим гигантскую страну, омываемую морями и океанами. Перед мысленным взором читателя проходят далекий Север, горы Урала («верьхи Рифейски»), сибирская тайга, мощные реки Сибири, Дальний Восток, где Амур «в зеленых берегах крутится».

Ломоносов призывает русское юношество к разработке природных богатств страны на благо народа. Для осуществления этой задачи необходимы упорный труд, целеустремленность, глубина знания. <...>

Ломоносов в «Оде на день восшествия...» прославлял величие родины такими художественными средствами, которые представлялись ему наиболее убедительными. Построение и язык оды органически связаны с теми задачами, которые ставил перед собой поэт, с его взглядами на искусство.

Патриотические размышления Ломоносова, выраженные, по словам одного из его современников, «с пышностью, остротой и великолепием», наполнили русскую поэзию глубоким содержанием. Главная идея Ломоносова – быть гражданином, служить отечеству – вдохновляла передовых русских поэтов и писателей последующих эпох.

---

[1] *Абрамович Г., Головенченко Ф.* Русская литература. Учебник для средней школы. Восьмой год обучения. М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1934. С. 31.

[2] Там же.

[3] Гениальный сын великого русского народа // Правда. 1936. 18 ноября. С. 1.

[4] Там же.

[5] *Заславский Д.* Первый наш университет // Там же. С. 2.

[6] *Тимофеев Л.* Основатель русской литературы // Там же. С. 4.

[7] История русской словесности: В 3 ч. Ч. II. (История литературы с эпохи Петра В. до Пушкина) / Сост. В.В. Сиповский. 6-е изд. Петроград: Башмаков и К°, 1915. С. 57.

[8] *Абрамович Г., Головенченко Ф.* Русская литература: Учебник для 8-го и 9-го классов средней школы: В 2 ч. Ч. I. 4-е изд., перераб. М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1937. С. 31. Ср.: «...великого сына русского народа...»; «Он горячо любил свой народ» (Гениальный сын великого русского народа).

[9] Там же. С. 30.

[10] «Известна его борьба с немцами в Академии наук. В этой борьбе не было никакой национальной исключительности» (Гениальный сын великого русского народа). Академики-немцы трактовались в статье как представители царской бюрократии, «приказные от науки».

[11] Ср.: «Вся служебная карьера его протекала в беспрерывной борьбе с сильной "немецкой" партией при Академии. Приглашенные из-за границы иностранные (главным образом, немецкие) ученые мало заботились о насаждении наук в России – даже Ломоносову мешали они проникнуть в Академию. В борьбе с ними Ломоносов, страстный и увлекающийся, не всегда знал границы приличия и свою вражду вносил даже в область науки» (История русской словесности. Ч. II. С. 46).

[12] *Абрамович Г., Головенченко Ф.* Русская литература. Ч. I. С. 33.

[13] Там же. С. 34.

[14] Там же.

[15] Там же. С. 36.

[16] Подробнее см.: *Пономарев Е.Р.* Созидание советского учебника по литературе. От М.Н. Покровского к Г.А. Гуковскому // Вопросы литературы. 2004. № 4. С. 39–77.

[17] *Гуковский Г.А.* Русская литература XVIII века. М., 2003. С. 87.

[18] *Поспелов Н., Шаблиовский П.* Русская литература. Учебник для VIII класса средней школы. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939 [Общее рук.: проф. Н.Л. Бродский]. С. 125.

[19] Там же. С. 126.

[20] Там же. С. 127–128.

[21] *Поспелов Н., Шаблиовский П.* Русская литература. Учебник для VIII класса средней школы / Под общ. ред. Н.Л. Бродского. 5-е изд. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1945. С. 111.

[22] *Поспелов Н., Шаблиовский П.* Русская литература. Учебник для VIII класса средней школы / Под общ. ред. Н.Л. Бродского. 9-е изд., перераб. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1949. С. 74–75.

[23] История борьбы Ломоносова с Шумахером и Таубертом кратко изложена в 1939 г. в вузовском учебнике Гуковского (*Гуковский Г.А.* Русская литература XVIII века. С. 86). Теперь – в патриотической переработке – она понадобилась и школе.

[24] Там же. С. 86.

[25] *Флоринский С.М.* Русская литература. Учебник для 8 класса средней школы. М.: Учпедгиз, 1954. С. 45–46.

[26] Там же. С. 53.

[27] Там же. С. 54.

[28] Там же.

[29] Там же. С. 53.

[30] Русская литература. Учебное пособие для 8 класса средней школы / Под ред. Н.И. Громова. М.: Просвещение, 1968. С. 31.

[31] Русская литература. Учебник для 8 класса средней школы / Под ред. Н.И. Громова. 6-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1976. С. 25.

[32] Там же. С. 27.

[33] Там же. С. 28.

[34] Русская литература. Учебник для 8 класса средней школы / Под ред. Н.И. Громова. 12-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1982. С. 25.

[35] Там же. С. 27.

[36] Там же. С. 29.

«С чего начинается малая родина?» Родной город в учебном процессе советской и постсоветской начальной школы: конструирование социальной оптики[1]

Тема патриотического воспитания и создания положительного образа Родины у советских и российских школьников в последнее время исследовалась довольно широко[2]. Меньше внимания уделялось процессу формирования представлений о так называемой малой родине – деревне или городе, где дети непосредственно растут, всему комплексу отношений как к ландшафту, так и к культурному пространству[3]. Между тем бурное развитие «краеведения для начальной школы» (рядом с «краеведением для средней школы» и даже «краеведением для детского сада») представляет собой одно из наиболее значительных и интересных явлений постсоветского времени[4].

В изучении постсоветского учебного процесса акцент чаще всего (по понятным причинам) ставится на устойчивости советских традиций и приемов[5]. Но, как выяснится из дальнейшего, история краеведения как бы «подрывает» общие нормы, так как изучение малой родины в советских учебниках играло малозначительную роль. Соответственно, возникновение оживленного интереса к этому материалу можно считать показательным для того, что начинается новый этап в истории российской школы. К тому же краеведческие мотивы далеко не всегда повторяют знакомые мелодии общегосударственного патриотизма на другой лад. Есть основание считать, что регионализация учебного материала приводит, хотя медленно и робко, к некоторой автономности «на местах» в учебном процессе.

Этот постепенный процесс регионализации делает осмысленным подход к изучению школьного краеведения на уровне отдельного примера (case study). В моей статье речь пойдет о так называемом петербурговедении в начальной школе. Насколько локальные материалы и процессы являются типичными – вопрос для дальнейшей дискуссии.

© Келли К., 2013

Конечно, и без учебников дети проходят путь ознакомления с родным городом. Переход от восприятия окружающей среды на уровне микропространства (сначала внутри дома, потом рядом с ним) к более широкому пониманию черт родного города нужно считать универсальным явлением[6]. Ребенок быстро осваивает топографию не только соседних двора и улицы, но и близлежащего района – где находятся булочная, автобусная остановка, парк и т. д.[7] Для подросткового возраста характерны «походы» в более далекие места (каковы изображены, например, в фильме Виктора Соколова «День солнца и дождя» (Ленфильм, 1967), в котором два мальчика бродят по разным местам и районам Ленинграда: набережной Крюкова канала в заброшенной и тихой Коломне, Фрунзенскому универмагу на Московском проспекте, а также безымянным закоулкам и подворотням). Огромную роль могут играть в освоении пространства ребенком родители – а в ленинградской интеллигенции родительское «культуртрегерство» (организация прогулок и проч.) было распространенным явлением[8]. Не последнее место в передаче культурной информации о родном городе принадлежит художественной литературе для детей. В классических стихах К. Чуковского и С. Маршака «Мойдодыр», «Мистер Твистер» и «Рассеянный с улицы Бассейной» городская топонимика – прямо в центре внимания:

А от бешеной мочалки
Я помчался, как от палки,
А она за мной, за мной
По Садовой, по Сенной.

Я к Таврическому саду,
Перепрыгнул чрез ограду,
А она за мною мчится
И кусает, как волчица.

А в «Почте» Маршака Ленинград находится в центре сети глобальных связей с Берлином, Лондоном, даже с Бразилией.

Понятно, что учебник – не единственный и, может быть, даже не самый важный источник информации для детей о родном городе (хотя в семьях, не принадлежащих к культурной элите, где детей не обязательно водили «на экскурсии» родители и где классической детской литературы могло не быть, потенциальная важ-

ность учебника в качестве источника сведений о мире искусства и культуре довольно значительна). Важно другое: место информации о родном городе в процессе передачи канонического запаса знаний, свойственного «стабильному учебнику» вообще и стабильному учебнику в начальной школе в особенности.

1. *Образ города в советском учебнике*

В школах царской России изучение «родного края» было характерно прежде всего для деревенских и провинциальных школ. В начальных школах так называемой глуши учителя нередко предлагали ученикам писать сочинения о деревенских праздниках, и в некоторых школах даже организовывали собирание фольклорных текстов[9].

Плакат 1925 г. Художник Б. Кустодиев

После Октябрьской революции был создан некий «культ города» в качестве очага советской цивилизации. Комсомолу, а с 1922 г. и пионерской организации было предложено «брать шефство» над деревенскими ребятами; кампания за «смычку города с деревней» понималась в том смысле, что культурные ценности передаются деревне городом. Пример – плакат 1925 г. Ленинградского общества Смычки города с деревней, на котором асимметрия отношений между городским и деревенскими жителями передается телесным языком, одеждой (сопоставлением «передовых» кожанки и сапог и «отсталых» тулупов) и к тому же возрастным различием (молодому горожанину «сознательного» возраста противопоставляются старик и мальчик).

Культу города была отдана дань и в школьных учебниках. В книге для чтения «Новый путь», опубликованной в 1925 г. и многократно переиздававшейся, детям всячески внушалось, что в городе лучше, чем в деревне. Например, были приведены в качестве рекомендуемых образцов эпистолярного жанра такие письма маленькой Дуняши подружке в родную деревню:

> ...Школа наша большая, двухэтажная, не как у вас в деревне. <...> Мы живем около мельницы. Ты думаешь – это какая мельница? Это не ветрянка, а паром работает, мне батя сказывал[10].

Далее говорилось о том, что «в городе хлеб не сеют и скотину не держат». В конкурсе деревни и города за городом всегда остается последнее слово: «Батя сказывал, "В городе без деревни не проживешь". Зато город в деревню свои товары посылает»[11].

Практические задания также подчеркивали важность переезда из деревни в города:

> *Узнай и запиши, сколько верст от вашей деревни до города*[12].
>
> *Ходят ли из вашей деревни на заработок в город? Кто из вашей семьи и из семьи соседей работает в городе<?> <...> Кого ты знаешь из своих деревенских ребят, работающих в городе?*[13]

В коротком рассказе «Свидание», также приведенном в пособии, бывший деревенский житель Никита едет домой к родным и привозит узел газет для избы-читальни. Его сынишка Петька едет с ним вместе. В деревне все восхищены его красным галстуком. «"Ну и молодчага", удивлялись мужички»[14].

В то же время образ города являлся крайне абстрагированным. Если методические записки в начале учебника предполагали в 1920-х годах, что все-таки существует некий деревенский «гений места» («Учитель, выбравший эту книжку, должен внимательно ее изучить, проработать задания на местном материале, подобрать примеры для занятий из жизни данной деревни. Только при активном подходе к материалу книжки она принесет пользу», с. 3), то город представлялся прежде всего не *местом* в нормальном смысле слова, а крайней целью абстрактных стремлений и воплощением мечты деревенского жителя:

> Жалко было Аксютке, когда Дуняшка с отцом в город уехала. Дуняшкин отец от нужды в город пошел, да сразу и попал на фабрику: рабочих набирали и ему место хорошее дали. Полгода пожил, за семьей приехал. Завидовали Дуняшкину отцу в деревне. Аксюткин отец тоже не прочь бы в городе до сева поработать[15].

В других учебниках 1920-х годов изображения города также являлись стандартно-типовыми – какие-то многоэтажные дома в отличие от одноэтажных деревенских и т. д.[16] Обозначают ученикам город «высоченные дома», фабрики и заводы, шумные улицы и образцовые культурно-просветительные учреждения (например, детский дом).

> Дашутка в первый раз на большой улице в городе. Шум, грохот, народу-то, народу! И туда, и сюда идут и едут. А дома высоченные, высоченные, окошек не пересчитать[17].

По школьным программам 1921 г. изучению данных конкретного города уделялось чуть больше внимания. Например, в рамках общей темы «Родиноведение» школьники должны были исследовать ближайший район («Часть города, где помещается школа. Рассмотрение ее плана. Здания, улицы, площади, сады и т. д. Общественные здания. Улица. Разрез улицы. Городские сооружения: водопровод, канализация, кабели и пр.»), а также «исторические памятники города» вообще. Но акцент был прежде всего на других темах:

> Понятие о «городе» вообще. Город и деревня в жизни людей. Почему люди переселяются из деревень в город <...> 7. Город как культурный

центр. Понятие о культуре. Культурно-просветительные учреждения: учебные заведения, музеи, театры. Города – распространители культуры. 8. Городское хозяйство и городские учреждения. Управление городом. Понятие о государстве[18].

Как в программах, так и в учебниках 1920-х годов образ города лишен индивидуальности: единственным городом с характерными чертами представлялась Москва. Подчеркивалось, например, что наиболее важные советские праздники справляются в столице[19]. Описание столицы также было ходячей темой школьных сочинений для детей начальных классов[20].

В то же время в учебных материалах практически полностью отсутствовали конкретные города и в том числе, разумеется, Петроград-Ленинград даже в ипостасях «колыбели революции» и «города Ленина». По программам 1921 г. из «петербургских текстов» проходили только «Пиковую даму» и «Обломова», и то во второй ступени[21]. «Примерами, подтверждающими правило», являлись только какие-то периферийные в учебном процессе тексты.

В брошюре, опубликованной издательством «Молодая гвардия» («В городе Ленина», 1925), мальчик Петька, усердный пионер и сын рабочего, обрадовался новости, что отец едет в командировку в Ленинград («У Петьки даже сердце екнуло. Вот так здорово. В Ленинград»)[22]. Петька просит у отца разрешения его сопровождать. Разумеется, решающим для Петьки оказывается именно революционное значение города:

> Питер – Петроград – Ленинград. А прежде даже Петербургом назывался. Сколько названий переменил, а сам – как скала. Крепко стоит, весь каменный, на болотах. Город, где начался революция. Замечательный город![23]

Приехав в Ленинград, Петька поражен прежде всего его «общегородскими» чертами («Площадь как будто кружилась. Кружились трамваи, кружились извозчики, кружились автомобили»)[24]. Памятники города отступают на второй план.

А потом отец устраивает Петьке небольшую экскурсию: объясняет сыну, что памятник рядом с вокзалом изображает «папашу Николая последнего», и указывает на стихи, написанные на пьедестале: «Загнул товарищ Демьян словцо»[25]. Далее идут по Невско-

му проспекту, где «чугунные лошади стоят по углам». «Это Фонтанка, канал. Тут таких каналов много, – поясняет отец»[26]. Везде подчеркивается незначительность памятников дореволюционных (например, Петька спрашивает у прохожего, кто раньше жил в одном дворце и получает ответ: «Царская родня – дядюшка или дедушка царя, черт их разберет»)[27]. По-настоящему впечатляют только «идеологически выдержанные» достопримечательности: площадь Труда с памятником «питерскому рабочему, который завоевал свободу», Марсово поле, Балтийский завод с лесоходами «Товарищ Сталин», «Григорий Зиновьев», «Михаил Томский», «Товарищ Красин», Смольный и «сердце Ленинграда» – порт[28].

Читателя XXI в. в книге поражает небрежность автора по отношению к историческим фактам. Можно начать с того, что скульптуры Клодта на Аничковом мосту – из бронзы, а Фонтанка «каналом» не является. Но в мировоззрении книги «В городе Ленина» любые памятники значительны только по отношению к назидательному мифу об Октябрьской революции. Например, новые знакомые Петьки из ленинградского Дома пионеров, которые устраивают ему экскурсию по центру Ленинграда, так объясняют символизм Медного всадника:

> Конь – это революция, а царь хочет удержать ее[29].

В книге для чтения «Деревня и город» 1927 г. культурное пространство Ленинграда представлено аналогично. Приведены отрывки из брошюры «В городе Ленина», а также – из очерка М. Горького «У Троицкого моста» (описание «Кровавого воскресенья»). В отделе «Октябрь» разместился текст «Ленин в Петрограде»[30]. Февральская революция 1917 г. была представлена материалом о Москве, тема революции 1905 г. раскрыта очерком «На Пресне»[31].

Ключевым моментом в обсуждении города опять-таки являлся переезд в него из деревни:

> I. Достаньте карту вашего края. 2. Найдите на карте ближайший город. 3. Проследите, как можно проехать из ближайшей деревни в город. 4. Узнайте, сколько километров до города. <...> (измерить и т. д.).
>
> II. 1. Расскажите, кто из группы и как ездил в город и что там видел. 2. Какой бывает город днем и вечером? 3. Какие дома в городе?

4. Какое освещение в городе? 5. Откуда берут воду, есть ли водопровод? 6. В какой части города больше народа? 7. Много ли садов и огородов в городе?

III. 1. Разузнайте, какие общественные учреждения есть в вашем городе: школы, библиотеки, музеи, театр, больница. 2. Кто управляет городом?[32]

Тем не менее интересно, что в учебнике «Деревня и город» тема «культурного города» трактовалась все же не только на основе московского материала, но также и на основе ленинградского. В рассказе «Смычка» (некой советской пародии на «Станционного смотрителя» Пушкина) деревенский житель Пахом едет в Ленинград, чтобы расправиться с сыном-комсомольцем («Я его, молососа!»). Сын, как оказывается, в клубе, там Пахома встречают радостно и качают. Он тронут и благодарен, что его так приняли.

Однако образцовым современным городом все-таки представлялась Москва (рядом с Нью-Йорком – что отражало «интернациональный» дух времени рассвета КИМа и Международной детской недели)[33]. Два текста были посвящены теме посещения столицы ребенком из периферии: «Как я был в Москве» (о деревенском мальчике) и «Ахмет в Москве» (рассказ Николая Григорьевича Смирнова о визите мальчика-татарина в столицу). Был размещен также материал о Московском зоопарке и о пекарне в Москве[34].

Так, даже во время самого разгара раннесоветского краеведения[35] образ «родного края» в учебном тексте играл весьма ограниченную роль. Поражает также скудость наглядного материала: в книге «В городе Ленина», например, единственной иллюстрацией была виньетка, относящаяся не к теме «Ленинград», а к общей серии «По земле советской», в которой была издана книга[36].

Разумеется, когда была введена жесткая политика централизации, характерная для советской культуры в годы «высокого сталинизма» (1932–1953), образы конкретных городов стали играть еще меньшую роль. Тема «городоведения» стала сугубо инструментальной:

Необходимо знать город. Но что значит знать? Достаточно ли для этого знать его план, главные и второстепенные улицы, общественные здания, историю города? Городские старожилы давно хорошо его знают. Но для воспитания детей какое это имеет значение? Некоторое значение,

конечно, имеет: помогает ребятам ориентироваться; но самого основного в том знании, в этом «городоведении» нет: ребята не знают движущих сил города, тех сил, которые строят в этих домах, фабриках, заводах, общественных зданиях, кооперативах и кино – новый город с другой организацией хозяйства и другими производственными отношениями. *Знать город – это значит знать, что в нем делать для того, чтобы перестроить его* (курсив мой. – *К. К.*)[37].

Дореволюционный материал был представлен лишь в качестве фона для изображения героического процесса советской «культурной революции»:

> Новое познается через сравнение с старым. Надо дать ребятам представление о старом городе. Еще свежи в наших городах следы старой капиталистической культуры <...> По этим следам надо вскрыть перед ребятами картину старого города, чтобы они поняли, от какого берега мы оттолкнулись в дни Октября[38].

В основном городская жизнь «тех времен» должна была изображаться в рамках представлений о «классовой борьбе»: было предложено вести разговоры о чиновниках и войсках, о различиях в условиях проживания богатых и бедных и т. д.

В программах 1932 г., возрождавших представления о начальной школе как месте для «установления навыков правильного чтения, письма, устной речи»[39], было жестко сокращено количество общественного материала. В связи со ставшим нормой воспитанием общесоветского патриотизма (с сильной великорусской подоплекой) стал педалироваться «народный», или псевдонародный, материал, прежде всего сказки (включая сказки Пушкина)[40]. Место «родиноведения» (в смысле изучения малой родины) заняла «география»[41]. Дети начали изучать не «край», а «район», и прежде всего по отношению к теме «ориентировка в пространстве». Например, дети должны были рисовать планы участка и ближайших улиц, изучать тему «Как живут трудящиеся в нашем районе». За «районом» следовала «область», а потом – в качестве вершины пространственной тематики – «родина» (работа с картой СССР и т. д.) и «мир»[42].

К середине 1930-х годов, эпохе травли краеведения на общегосударственном уровне, образ Советского Союза уже сводится к формуле «Москва + окраины». Например, букварь 1936 г. изображает рядом с деревней общие сцены трансформации глуши:

Там, где были
пустые места,
новых заводов
растут корпуса[43].

Изображены дома деревенские и городские, но тема «переезда в город» стала уже чисто московской:

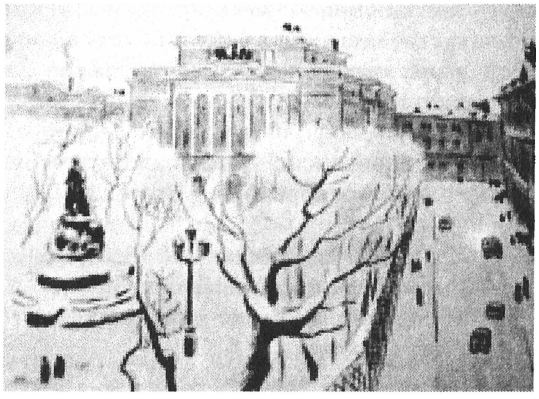
Приехал Юра в Москву.
Вышел с вокзала на улицу.
Звенят трамваи – динь-динь-динь!
Ревут автобусы.
Вон летит автомобиль.
Как перейти улицу?

Загорелся красный свет.
Стой! Дороги нет!
Свет зеленый впереди.
Не зевай! Переходи![44]

А из букваря 1938 г. материал о городах вообще исчез[45].

В 1960-х годах возобновление интереса к краеведению в связи с хрущевской политикой регионализации[46] оказало определенное влияние и на школьную учебу. В учебном пособии 1963 г., опубликованном в г. Иваново, констатировалось, что «факты и события истории СССР становятся более близкими тогда, когда ознакомление с ними и их осмысление проходит при широком использовании краеведческого материала». Было предложено, чтобы дети изучали историю города по воспоминаниям рабочих и на основе других местных материалов[47]. Но, очевидно, такие инициативы были характерны только для определенных городов. Аналогичной публикации в Ленинграде не было[48].

Тем временем «внеочередной» юбилей города в 1957 г. отмечен публикацией иллюстрированной книги для младшего возраста «Наш Ленинград» Марианны Яковлевны Басиной[49]. Здесь, по канонам детской литературы 1920-х годов, в центре внимания были памятники советского времени (и на первом месте, конечно, памятники Ленину). Как и подобало книге, вышедшей в год 40-летия ВОСР, в ней было много материалов о революционных



Театр им. Пушкина <Александринский>. Басина. Наш Ленинград. С. 22. Собрание автора.

местах и событиях (например, о площади Восстания). Материалы о дореволюционных памятниках были намного скромнее по объему. Например, театр им. Пушкина был описан так: «Его строил замечательный зодчий К.И. Росси. Всю свою жизнь он трудился в Петербурге, застроил в нашем городе лучшие площади»[50]. Как и в случае с «Городом Ленина», поражает неточность сведений. Росси, конечно же, строил не «театр имени Пушкина», а Александринский, к тому же работал он не только в Петербурге, но и в других российских городах, включая Тверь и Великий Новгород. Но о многих памятниках XIX в. даже таких сведений не было. О мостах Ленинграда было сказано следующее: «Они так велики и высоки, что под одним из них сумел пролететь на самолете известный летчик В.П. Чкалов»[51].

Справедливости ради надо сказать, что Басина, по крайней мере, не считала, что скульптуры Клодта из «чугуна». Но история дореволюционного периода была для нее явно вторичной. То же самое можно сказать об иллюстрациях: например, на изображении пл. Островского (Александрийской площади) со знаменитым памятником Екатерине Второй даже не понятно, что за фигура стоит на пьедестале.

На иллюстрации, изображающей Исаакиевский собор, фигуры ангелов также странно исковерканы – похожи на стервятников – и описание соединяет тенденциозность с педантичностью:

Исаакиевский собор. Басина. Наш Ленинград. С. 19. Собрание автора.

Его строили сорок лет. Четыреста сорок тысяч крепостных рабочих сменилось на постройке за это время. Сколько положено сил и труда, чтобы возвести это здание! Чего только стоило установить невероятно тяжелые гранитные колонны! Их сто двенадцать вокруг собора. Все вырублены из цельного камня. А остальное? Ведь все здесь отполировано, украшено мраморной лепкой, статуями, позолотой... Царское правительство не щадило людей, не жалело денег, чтобы выстроить этот собор. Теперь Исаакиевский собор стал музеем[52].

Тем не менее при всех минусах издания появление «Нашего Ленинграда» на пустом месте можно назвать событием.

Но родоначальником новой местной традиции обучения маленьких детей знаниям о городе книга М.Я. Басиной не стала. Правда, в средней школе с середины или конца 1950-х годов информация о Ленинграде стала играть довольно значительную роль. Специфических уроков по «ленинградоведению» не было, но локальная тема могла возникать на уроках истории и/или литературы[53]. Более того, истории Ленинграда были посвящены специальные кружки во Дворце пионеров и школьников, и даже местная пионерская газета «Ленинские искры» иногда затрагивала локальную историю. Отдавалось предпочтение «идеологически выдержанному» материалу (вроде местам памяти Ленина и

боевой славы, памятникам и музеям Революции и проч., описаниям новых районов и ленинградского торгового порта)[54]. Но иногда помещали другое – например, статью о ленинградском зоопарке или об истории Ораниенбаума, отсылающую к петровскому периоду истории города[55]. В материалах к особым случаям – 250-летнему юбилею основания города Петербурга в 1957 г. или всесоюзному слету пионеров в 1970 г. – уделялось внимание не только тематике ВОСР и ВОВ (хотя, конечно, и им), но и дореволюционным памятникам. Например, в 1957 г. было опубликовано стихотворение ученика[56] 4 класса школы № 240 «Наш город»:

Мой милый город! Нет тебя чудесней,
Прекрасен ты во всей своей красе.
Твое величье воспевают в песнях,
Твои заслуги знают, знают все.
Дымят спокойно трубы заводские.
К вокзалам светлым поезда идут.
По улицам студенты молодые
Спешат гурьбою дружной в институт.
На куполе собора луч играет,
Не счесть больших и малых колоннад.
Растет, мужает, крепнет, расцветает
Любимый нами гордый Ленинград[57].

В стихотворении забавно конфликтуют образы «заводских труб» и «светлых вокзалов», с одной стороны, и «купола собора»[58] и «больших и малых колоннад» – с другой. Аналогично в книге М. Басиной «Здравствуй, Ленинград!» рядом с материалом о ленинских местах и местах военной и морской славы и памяти блокады были главы об Эрмитаже, Вагановском балетном училище, Ленинградской филармонии («Кто из ленинградцев – любителей музыки – не был в Филармонии?»), астрономической обсерватории и о разных дореволюционных памятниках (в том числе о Домике Петра Первого и Петропавловской крепости)[59]. В 1974 г. была издана настольная игра «Путешествие по Ленинграду»: игровое поле изображало карту города, и игроки, передвигающиеся по ней с помощью фишек, должны были отвечать на вопросы о разных достопримечательностях города[60].

Но многие наши информанты послевоенных поколений не помнят, чтобы у них были какие-то определенные занятия историей родного города в школе. Специальные учебники об истории

города, о которых упоминает Л.К. Ермолаева, надо думать, использовались лишь в немногих ленинградских школах[61]. А на экскурсии вели прежде всего по ленинским местам.

Инф.: Откровенно говоря, дедушка Ленин (*смеется*) был как-то навязываем. Поэтому без особого энтузиазма. Если же была автобусная экскурсия по ленинским местам, это меня устраивало, потому что прокатиться на автобусе, посмотреть на город.

Соб.: А что, еще и пешеходные были?

Инф.: А были просто, вот едем, допустим, в музей-квартиру Ленина или музей-квартиру Кирова, ну, что такое, господи, было. Про этих людей можно почитать, в конце концов, рассказать о них на уроках, но квартира? Что такое? (Смеется.) Не понимаю[62].

Ветераны защиты Ленинграда, выступавшие на «уроках мужества» и других мероприятиях школ и пионерского движения, также отдавали дань местному патриотизму[63]. В ленинградских ПТУ главным делом было воспитание уважения к родному заводу. Общегородской патриотизм отодвигался на второй план[64].

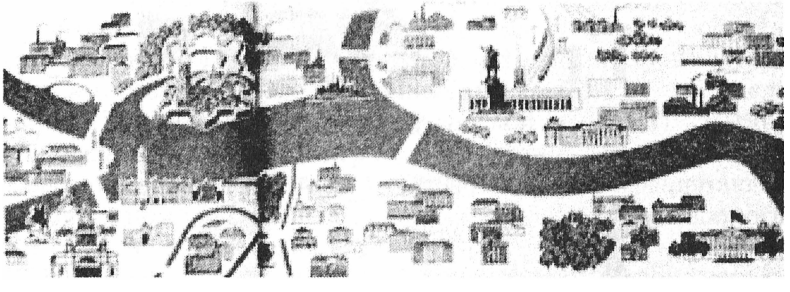
Город[65]

Но специальных занятий для начальных классов, по-видимому, не было – «локальная память» оставалась достижением средних школ и пионерского движения.

Тем временем ситуация с учебными материалами для младших групп начинала меняться на общегосударственном уровне. В стабильных учебниках вроде «Родной речи» специального материала о Ленинграде, как и о других отдельных городах, не было, в качестве образцового города была представлена только Москва. А в «Азбуке» были изображены стандартные типовые города и такие же стандартные неопасторальные сцены деревенской жизни (дети играют в лесах и полях, собирают грибы и т. д.).

Переломным моментом стало появление новой книги для чтения «Родное слово» (сост. М.С. Васильева и др.). В ней впервые почти за 50 лет был представлен материал не только о Москве, но и о других городах: «Всю страну мы облетели с моим другом. Видели Киев, Минск, Братск и много других городов. Любовались красавицей Волгой, могучим Елисеем, Обью, Иртышом...»[66] Более того, рядом с изображением «главного города» (Москвы) был изображен и Ленинград – да к тому же под лестным заглавием «Еще город. И тоже главный»[67].

Подчеркивалось своеобразие Ленинграда. «А вот красота у Ленинграда своя, особенная. История тоже своя». Далее шла речь о Ленине и о залпе «Авроры», но карта достопримечательностей Ленинграда на следующей странице показывала не только Ленина, «Аврору», фабрики, заводы, но еще и Генеральный штаб, Зимний дворец с Александровской колонной, Исаакиевский собор и многое другое[68].



Карта достопримечательностей Ленинграда

Данные устной истории показывают, что представители младших послевоенных поколений уже помнят если не про специальные занятия, посвященные Ленинграду городом, то по крайней мере про то, что какие-то сведения об истории города в начальной школе давались. По словам одного из них, «Ну вот про Екатерину я вообще смутно помню со школьных лет. Петр Первый, конечно же, всегда упоминался. Куда же без него в Ленинграде, да, Петербурге»[69].

Такого рода воспоминания также, конечно, говорят о принципиально положительном отношении к «родиноведению». Весьма характерен следующий момент:

> *Инф.*: У нас петербуржцы-то ничего не знают. Потому что и у нас это всё не пропагандируется. Я уверена, что школьников нужно возить. Да просто раз в неделю – «Знай и люби свой город!» Не знают дети город. Да взрослые-то не знают! Что говорить про детей?
>
> *Соб.*: А Вы в детстве хорошо знали центр исторический? Вот Вы говорите, что Вас каждую неделю вывозили?
>
> *Инф.*: Ну я... В театр. В театр вывозили[70].

В контексте стремительно растущего современного интереса к «петербурговедению» начинает смущать сознание того, что в прошлом учили не так. Об этом общем контексте и пойдет речь в следующем отделе статьи.

«Мы – петербуржцы». Обратно к «родиноведению»

Рост интереса к преподаванию «петербурговедения» в школах, по-видимому, был связан не только, а может быть, и не столько со сдвигом в педагогике, сколько с энергичным развитием самого «петербурговедения» и вообще «знания места» (local knowledge) в 1980–1990-х годах. В этот период в локальных СМИ начинается широкая популяризация истории дореволюционного Петербурга[71]. По словам нашей информантки, родившейся в начале 1930-х годов, в это время даже местный «Блокнот агитатора» стал публиковать материал о локальной истории:

> Он такой противный, он профсоюзный, жуткий журнал, противный. Но там всегда была одна какая-нибудь заметочка про историю какой-нибудь улицы. Улицы, дома, площади, вокзалы – вот так. И их все со-

бирали. У меня до сих пор сохранились вырезки, полные ящики вырезок оттуда[72].

В эти годы также стала крайне важной работа Государственного музея истории Ленинграда (ГМИЛ), который служил неким очагом для питерских вольнодумцев, а также центром развития официальной памяти о городе – как советской (в том числе и блокадной), так и досоветской[73].

На фоне общего подъема интереса к локальному прошлому стало развиваться стремление воспитывать детей в духе местного патриотизма – отчасти из прагматических соображений. В 1980-х годах в Ленинградскую городскую организацию Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ЛГО ВООПИиК) иногда обращались с претензиями на детей, якобы не оказывающих должного внимания к памятникам. Например, 19 ноября 1984 г. возмущенная жительница Дзержинского района отправила в организацию письмо следующего содержания:

> Наступает очередная зима, снег, а вместе с ними катанье на санках по северной лестнице Инженерного замка. Замечания вызывают у родителей и бабушек возмущение: что особенного. Ведь это дети! А лестница хорошая горка. Не пора ли прекратить варварское отношение к памятнику архитектуры, разлагающе действующее на детей и подростков?[74]

Соответственно, характерным моментом в учебных материалах 1990-х и 2000-х годов стало внушение детям бережливого отношения к городской среде. Например, авторы одного из первых пособий для учителей по петербурговедению, опубликованного в 1993 г., так моделировали процесс учения, предусматриваемый для младшеклассников:

> В начальном классе начинают формироваться первоначальные представления о Великом городе, о его красивейших ансамблях, о правилах поведения петербуржцев, о некоторых традициях Петербурга[75].

Предполагалось, что учитель начальных классов будет вести регулярные «этические беседы» с учениками, напоминая им о правильном отношении к городу и к согражданам[76].

Но главным в воспитании все-таки признавалось другое: «вызвать познавательный интерес к городу, восхищение им, осозна-

ние ценности памятников истории и культуры», а также формировать «элементарные знания о значении города как наследника мировых цивилизаций»[77]. Недаром эти начинания совпадали по времени с переименованием Ленинграда и 290-летним юбилеем города в 1993 г. О «мировых цивилизациях» вспомнили только после перестройки, запрета КПРФ и ликвидации СССР.

Предусматривалась насыщенная программа занятий. Во время первого года обучения – 34 часа, во время второго – также 34 часа. Предполагалось, что во время второго года обучения школьники будут проходить, например, такие темы, как:

> Город, в котором мы живем: Дом, улица, транспорт, житель (включая названия других городов и жителей России). Рождение и формирование города. Его неповторимость. Виды зданий П. Петербургские улицы. Площади нашего города. Петербург – город на воде. Мосты и набережные Петербурга. Сады и парки города. Городская скульптура. Петербург – город памятников. Великие люди нашего города. Петербургские мастера. Праздники П. Люди – лицо города (в том числе «Что значит быть хорошо одетым человеком»)[78].

Как в 1920-х, так и в 1990-х годах довольно быстро дал о себе знать так называемый принцип реальности. Детальная работа с источниками была оставлена средней школе (где организовывались конкурсы для старшеклассников по написанию работ об истории семьи и района, о жизни известных или интересных людей и т. д.)[79].

Работа с маленькими детьми стала менее затейливой и более наглядной. Например, на обложке пособия «Я – петербуржец», опубликованного в 1996 г., была фотография ребенка с «игрушечным» городом.

В самой книге ознакомление с городом происходило уже на основе детской литературы: например, стихов Майи Борисовой «Ну а если вам не ко спеху...», помещенных рядом с текстом «Медного всадника», и т. д.[80] Дети не только знакомились с архитектурной терминологией (фронтон, колонна и т. д.), им было предложено рисовать («в своем микрорайоне школу, поликлинику, милицию, почту»). Задачи были не только фактографические (выучить наизусть информацию о том, кто, что, когда строил), но и творческие, аналитические и собирательские:

- Нарисуйте свой дом на улице.
- Есть ли у вас в доме семейные реликвии, которые хранят память о прожитом, о прошлом?
- Что собирали или хранили ваши дедушка и бабушка? Продолжаете ли вы сохранять это?
- Знаете ли вы своих соседей? Есть ли среди них интересные или даже выдающиеся люди? Расскажите о них.
- Мы говорим, что большой наш Дом – Санкт-Петербург – помнит о своих замечательных людях. А ваш дом? Как он хранит память о ваших родных, важных событиях в жизни вашей семьи?
- У вас есть фотоальбомы? Фотографии? Может быть, они сумели бы нам рассказать о том: Как выглядел город или улица много лет назад? Как выглядели люди? Какую они носили одежду, какие у них были прически? Как выглядят ваши родные на старых фотографиях?
- Нарисуйте свой дом и напишите адрес.
- Как вы понимаете выражение «мой дом – моя крепость»?

• Мы часто говорим: «Мы – петербуржцы», «Моя семья – петербурж= цы». Почему мы так себя называем?[81]

Были приведены также викторины, догадки («Догадайтесь, из какого камня сделаны колонны ограды» Летнего сада)[82]. Очевидно, слова авторов в предисловии о том, что «мы бы очень хотели, чтобы вы любили наш замечательный город», были совершенно искренни.

Таким образом, материал для начальной школы о Петербурге в середине 1990-х годов был уже «постсоветским» не только в формальном, но и в содержательном смысле. Исчезли не только указания на памятники Ленина, но и прежняя манера изображения пространства. Правда, местами все еще звучали «великорусские» нотки («Страной городов называли Древнюю Русь иностранные путешественники, удивляясь и восхищаясь умением и мастерством ее строителей, русских мастеровых людей»)[83]. Но прежде всего стремились ненавязчиво и весело дать понять, как хорошо жить в родном городе.

Конечно, минусом учебного процесса, построенного на восхищении родным городом, может стать возникновение того, что на английском называется *boosterism*, или локальное бахвальство («мы живем в красивейшем городе всего мира» и пр.), а также пренебрежение к приезжим как менее «культурным»[84]. Но авторы новых материалов подчеркивали различие между «коренными» петербуржцами (теми, кто случайно там родился) и «истинными» петербуржцами. Детям внушалось, что звание «петербуржец» надо заслужить.

К тому же далеко не все материалы были посвящены сюжету «как все у нас прекрасно». Если большинство новых публикаций сосредоточивалось на далеком прошлом (Петербурге XVIII и XIX вв.), в одной из них – «Страницы жизни нашего края», впервые изданной в 2000 г., – создавался более сложный образ родного города. В ней рассказывалось не только о культуре и быте дореволюционного города, но и о советском Ленинграде. Рядом с чисто живописным материалом (изображения дворников, милиционеров, чистильщиков сапог и рабочих в духе «Ленинградского каталога» Д. Гранина) был, например, текст о коммуналке:

> Обратите внимание на входную дверь коммунальной квартиры. Она вся обставлена звонками, под которыми указаны фамилии владельцев. А

если звонок в квартиру один, то под ним длинный перечень, кому сколько звонить: два, три, четыре, пять, два коротких, один длинный и т. д. Сейчас это выглядит смешно и некрасиво, а тогда воспринималось вполне нормально[85].

Далее следовало вполне объективное описание жизни в такой коммунальной квартире:

Во многих коммуналках пытались построить быт по-коммунистически: радовались общим успехам, всем обществом воспитывали детей и направляли на правильный путь оступившихся, помогали в горе, оказывали поддержку и предлагали помощь попавшим в беду.

Но были и такие квартиры, где жильцы между собой не ладили, оскорбляли соседей, отравляя жизнь окружающим. Нередко случались ссоры, которые иногда перерастали в драки. Все это происходило, как правило, на кухне, где встречались все жильцы квартиры. Именно в те годы возникла поговорка о человеке, который ведет себя недостойно и грубо в обществе: «как на коммунальной кухне»[86].

Кухня в коммуналке. Страницы жизни нашего края

Более того, в книге трактовалась не только социальная история советского периода, но и политическая: например, травля церкви, разрушение храмов в 1930-х годах и «Большой террор»:

В 1930-х годах начались *репрессии*. В «Большом доме», где размещалось Государственное политическое управление (ГПУ), велись следствия, отдавались указания об арестах, а затем невинных людей по самым нелепым обвинениям отправляли в «Кресты». Несколько лет назад неподалеку от Ленинграда обнаружено одно из захоронений «врагов народа». Это ныне печально известная Левашовская пустошь. В красивом месте под поселком Левашово сегодня в лесу можно увидеть на деревьях таблички с именами расстрелянных «врагов народа», ныне оправданных. Таблички на деревьях прикрепляют родственники погибших. Страшно ходить по этому лесу горестной памяти[87].

Таким образом, локальная память представлялась не только семейными реликвиями и рассказами бабушки о домашних животных; не избегали и того, «о чем не говорят». «Большой террор» был изображен не чем-то далеким и не связанным с реальностью детского читателя, но прямо вписывающимся в знакомое городское пространство.

В 2000–2010 гг. еще больше возрос интерес к истории родного города на общегородском уровне. С 1998 по 2000 г. вышло 17 публикаций по теме «петербурговедение», с 2001 по 2011 г. – 26[88]. Одновременно много материалов появилось в Интернете[89]. В некоторых из них заметны морализаторские интонации:

Важным компонентом просвещения и образования на территории многонациональной Российской Федерации является «национально-региональный компонент», который предусматривает изучение развития и современной проблематики народов, регионов, ближайшего окружения для человека, его Малой Родины, то есть края. Это неслучайно, поскольку в нашем современном обществе наблюдается падение патриотического отношения к своему Отечеству, принижается значимость наследия России. Изучение своего края как раз и является тем фактором, который способствует формированию нравственно-ценностного отношения к своей Родной земле[90].

Тем не менее предполагалось, что будут изучаться и теневые стороны городской жизни:

Непростая задача – знакомить малышей с родным городом в современных условиях. Можно бесконечно долго воспевать на уроках красоту архитектурных сооружений, скульптурных памятников Петербурга.

Однако ребенок, гуляя по городу или идя в школу, встречается с другим городом: неубранным и темным подъездом, грязным и неухоженным двором, припаркованными на тротуарах машинами, вытоптанными газонами, разрисованными фасадами зданий. И в сознании ребенка существуют два города: один – нарядный, сказочный, далекий от повседневности, о котором рассказывается на уроках, другой – реальный и зачастую некрасивый, который ребенок видит каждый день. Такое двойственное восприятие мешает осознанию у ребенка собственной сопричастности с изучаемым городом. Получается, что ребенок изучает один город, а живет в другом.

Курс «Чудесный город» как раз и направлен на то, чтобы сблизить два столь разных образа города в сознании ребенка. Поэтому дети в этом курсе изучают современный город, в котором живут. Они открывают в знакомом для них окружении незнакомые «чудеса». Ребята знакомятся с разнообразными сторонами жизни Петербурга: трудовой, культурной, административной; поведением и отношением петербуржцев к своему городу, ролью природы в городе, удивительными особенностями Петербурга и его уникальным культурным наследием, созданным и охраняемым настоящими петербуржцами, проблемами современной городской жизни[91].

Таким образом, для учебного материала 1990-х и 2000-х годов был характерен новаторский подход как к «родиноведению» (на уровне включения богатого материала о локальном быте, пространстве города и городских реалиях), так к учебному процессу вообще (на уровне включения упражнений и задач, ориентированных не только на тренировку памяти и повторение готовых материалов, но и на развитие творческого и аналитического восприятия детьми окружающей городской среды).

Показательно, что наши информанты, проходившие школьное обучение после того, как было введено «петербурговедение» в качестве учебного предмета, не только хорошо помнят, что были занятия местной историей, но отзываются о них с энтузиазмом:

Инф.: Свой район я знаю довольно хорошо. Потому что у меня в школе очень хорошая учительница была по истории города, которая очень много внимания уделяла нашему району.

Соб.: А у вас уже был урок «истории города», да?

Инф.: Конечно. Да, у меня был вот с 5-го класса.

Соб.: Это обязательный предмет?

Инф.: Это обязательный предмет. Мы даже сдавали по нему экзамен. То есть, ну как, половина нашего класса сдавала по нему экзамен, потому что ну нравился он.

Соб.: Нравился?

Инф.: Да.

Соб.: То есть это был популярный урок?

Инф.: Этот урок – да, этот урок был очень популярным, у нас была очень хорошая учительница, она и сейчас есть...[92]

Внедрение «петербурговедения» в школьную программу интересно не только по отношению к новейшей истории – в качестве отражения стремительного процесса «регионализации памяти», проходящего в РФ с начала 1990-х годов, но и с точки зрения эвристики и прагматики в педагогических науках: как демонстрация того, настолько эффективным может быть представление живого и близкого детям материала как в школьном учебнике, так в учебном процессе вообще.

---

[1] Данная работа была написана в рамках проекта "National Identity in Russia since 1961" с поддержкой Arts and Humanities Council. Благодарю всех сотрудников по проекту за ценную помощь и поддержку. В ссылках на интервью о жизни в Ленинграде – Санкт-Петербурге, собранные в ходе проекта, указан шифр проекта (Oxf/AHRC), год записи (07, 08 и пр.), № записи (ПФ1 и т. д.) и инициалы интервьюеров: AK (Александра Касаткина), AP (Александра Пиир), IN (Ирина Назарова), CK (Катриона Келли), MS (Марина Самсонова), NG (Наталья Галеткина). О проекте и интервью см. сайты www.mod-langs.ox.ac.uk/russian/nationalism, www.ehrc.ox.ac.uk/lifehistory/. Хотелось бы выразить особенную благодарность интервьюерам, а также участникам коллоквиума «Аз да буки – книга в руки» и «Городского семинара» факультета антропологии Европейского университета в Санкт-Петербурге.

[2] См., например: Учебный текст в советской школе / Под. ред. С.Е. Леонтьевой, К.А. Маслинского. СПб.: Ин-т логики, 2008; *Илюха О.П.* Пограничник и шпион в учебно-воспитательных текстах для школьников: грани мифотворчества сталинского времени // «Букварь – это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг.: Сб. науч. тр. и мат-лов / Под ред. Т.С. Макаровой и др. М.: Азимут, 2011; *Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.* «Все разделилось вокруг на чужое и наше»: К вопросу о локаль-

ном/глобальном в учебнике начальной школы 1900–2000-х гг. // Конструируя детское: филология, история, антропология / Под ред. М.А. Балиной и др. Вып. 9. М.; СПб.: Азимут; Нестор-История, 2011. С. 150–167; *Bezrogov V.* "If the War Comes Tomorrow": Patriotic Education in Soviet and Post-Soviet Primary Education // National Identity in Soviet and Post-Soviet Culture / Ed. M. Bassin, C. Kelly. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2012.

[3] Исследования пока что носили скорее «прикладной» характер – что можно узнать полезного в работе прошлых поколений. См., например: *Ермолаева Л.К.* Прошлое и настоящее школьного краеведения (доклад, прочитанный на Пятых открытых слушаньях Института Петербурга, 10–11 января 1998 г. // http://www.institute-spb.standardsite.ru/userdata/files/05-20_Ermolaeva.pdf).

[4] См., например: *Власова Г.В.* Краеведение в системе дошкольного воспитания // http://www.school2100.ru/upload/iblock/7c2/7c2928ed13a9465b1746eff7789bb3a4.pdf; *Тихонов А.А.* Развитие краеведческих знаний в детском саду и в школе // http://samlib.ru/t/tihonov_za_graniy/razwitiekraewedcheskihznanijwdetskomsaduishkole.shtml; Доклад для воспитателей «Краеведение» // http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/doklad-dlya-vospitatelei-kraevedenie и т. д.

[5] См., например: *Bezrogov V.* Указ. соч.

[6] См. замечательное исследование: *Осорина М.В.* Секретный мир детей. В пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999.

[7] Благодарю Вадима Басса за это замечание.

[8] Многие участники «Городского семинара» указывали на этот момент, который также всплывает в наших интервью.

[9] Например, в архиве Российского этнографического музея хранятся материалы, собранные учениками начальной школы в Могилевской губернии в 1915 г. (Загадки, Песни и Сказка. Из деревни Рыцкова Могилевской губернии Рогачевского уезда Городецкой волости // АРЭМ. Ф. 1. Оп. 2. Д. 843). См. также: *Келли К.* «Смело, бодро, изучайте нашу родину»: школьная работа Государственного музея этнографии и роль народной культуры в внешкольном воспитании русских детей, 1930–1980-е годы // http://childcult.rsuh.ru/section.html?id=4973.

[10] Новый путь. Первая книга для чтения в сельской школе 1-ой ступени / Сост. К. Бендриковым, М. Мельниковым / Под общ. рук. и ред. А.Г. Калашникова М.; Л.: Гос. изд-во, 1925. С. 137. Интересно здесь употребление понятия «наше» в двух разных отношениях: «наша» деревня и «наш» город. Так, Дуняша, по сути, говорит: «У нас в городе не так, как у нас в деревне», а на фоне общего внушения ребенку-читателю идеи, что «наше» (на уровне национальных ценностей, практик и проч.) всегда лучше (о чем см.: *Баранникова Н.Б., Безрогов В.* «Все разделилось вокруг на чужое и наше»: С. 150–167), раздвоение личности Дуняши выглядит достаточно экцентричным.

[11] Новый путь... С. 138.

[12] Там же.

[13] Там же. С. 137.

[14] Там же. С. 158.

[15] Там же. С. 135.

[16] *Афанасьев П.О.* Читай. Пиши. Считай: Букварь. М.; Л.: Гос. изд-во, (1925?). С. 11, 17 (деревня), 38 (город).

[17] Новый путь... С. 140.

[18] Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М.: Гос. изд-во, 1921. С. 284.

[19] См., например: Первое мая в Москве. (Рассказ мальчика) // Новый путь... С. 314.

[20] Например, в школах 1-й Опытной станции Наркомпроса: Белкинская шк. III гр. Сочинение индивидуальное (1929) «Какие удобства в Москве»: «В Москве есть много кооперативов, там всего больше и все дешевле, есть и в каждом доме электричество, отвернешь кран и вода польется, не так как у нас» и т. д.; Сочинения учеников калужских школ (РАО НА. Ф. 1. Оп. 1. Д. 245) // Безрогов В., Келли К. (с участием Пиир А.) Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890–1990): В 2 ч. М.; Тверь: РГГУ; РАО, 2008. Ч. 1 (1890–1940). С. 288; см. также тему «Деревня и город» // Там же. С. 288–290.

[21] Программы для I и II ступени... С. 74. «Медный всадник» входил в чтение для «философской группы» (II год II ступени) наряду с «Илиадой», поэмой «Каин» Байрона и проч. (Там же. С. 76).

[22] *Сурожский П.* В городе Ленина. М.; Л.: Молодая гвардия, 1925. С. 5. (Сер. «По земле советской»».)

[23] Там же.

[24] Там же. С. 17.

[25] Там же. С. 19. Речь идет об известных стихах Д. Бедного «Пугало» («Мой сын и мой отец при жизни казнены, / А я пожал удел посмертного бесславья. / Торчу здесь пугалом чугунным для страны, / Навеки сбросившей ярмо самодержавья»). («Предпоследний самодержец всероссийский Александр III»). О судьбе Знаменской площади (пл. Восстания) в раннесоветское время см.: *Лебина Н., Измозик В.* Петербург советский: «новый человек» в старом пространстве. Социально-архитектурное микроисторическое исследование. СПб.: Книга, 2010.

[26] *Сурожский П.* Указ. соч. С. 20.

[27] Там же. С. 23.

[28] Там же. С. 22, 41, 54, 61.

[29] Там же. С. 26.

[30] Деревня и город: Книга для чтения и работы на третьем году обучения / Сост. В. Ананьин, А. Лаврентьев, М. Филюкова. Под ред. и при участии Н. Венгрова. М.: Работник просвещения, 1927. С. 197, 203.

[31] Там же. С. 200–202.

[32] Там же. С. 240.

[33] Там же. С. 242–243. См. также: «Как Боря гулял по Нью-Йорку» (С. 258–261). О «детском интернационале» конца 1920-х годов см.: *Kelly C.* Defending Children's Rights, "In Defense of Peace": Children and Soviet Cultural Diplomacy // Kritika. 2008. 9: 4. P. 711–746.

[34] Деревня и город. С. 241–242, 248–255. Рассказ «Ахмет в Москве» также издался отдельной книгой (М.: Молодая гвардия, 1927).

[35] О ленинградских традициях см.: *Johnson E.* How St Petersburg Learned to Study Itself: The Russian Idea of Kraevedenie. University Park, PA: Penn State Univ. Press, 2006. О краеведении вообще: *Лоскутова М.* «Наука областного масштаба»: Идея естественных районов в российской географии // Ab Imperio. 2011. № 2. 83–121; *Laruelle M.* National Narrative, Ethnology and Academia in Post-Soviet Uzbekistan // Journal of Eurasian Studies. 2010. Vol. 1. № 2. P. 102–110.

[36] Картинка изображает планер, летящий над полем (*Сурожский П.* В городе Ленина... С. 3).

[37] Программы начальной школы. Городской вариант. М.: Гос. изд-во, 1930. С. 44.

[38] Там же. С. 60.

[39] Программы НКП младших групп ФЗС. Л.: Учпедгиз, 1932. С. 48.

[40] Там же. С. 52–54.

[41] О возрождении географии в 1930-х годах см.: *Орлова Г.* Советская картография в сталинскую эпоху: детская версия // Неприкосновенный запас. 2008. № 2. http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/or7.html; *Она же.* «Заочное путешествие»: управление географическим воображением в сталинскую эпоху // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/or21-pr.html.

[42] Программы НКП... С. 84–95.

[43] *Афанасьев П.О., Костин Н.А.* Букварь. М.: Гос. уч-пед. изд., 1936. С. 51. «Наша стройка».

[44] Там же. С. 56.

[45] *Головин Н.М.* Букварь. М., 1938.

[46] По сведениям Систематического каталога Библиотеки Академии наук в Санкт-Петербурге в период с 1930 по 1941 г. краеведческих работ о Ленинграде было опубликовано семь, с 1945 по 1958 г. – одна, с 1959 по 1970 г. – 11, с 1971 по 1980 г. – 15, с 1981 по 1989 г. – пять.

[47] Наш родной край: Учебное пособие по историческому краеведению для учащихся 9–11 классов. Одобрено Ивановскими промышленными и сельскими областными ОНО. Иваново: Иванов. книж. изд-во, 1963.

[48] Например, в сборнике «Краеведческая работа в школе» (М.: Учпедгиз, 1959) материала о Ленинграде не было.

[49] Наш Ленинград / Рис. К. Савкевич и А. Подлясской. Текст М. Басиной. Л.: Гос. изд-во дет. лит., 1957. Книга вышла тиражом в 115 000 экземпляров. М.Я. Басина (1916–1994) была выпускницей Института им. Герцена и автором учебников, хрестоматий и т. д. О юбилее 1957 г., задержавшемся, скорее всего, в связи с кончиной И.В. Сталина в 1953 г., см., например: О 250-летии Ленинграда (Тезисы Ленинградского областного комитета КПСС) // Ленингр. правда. 1957. 24 апр. С. 1; *Kelly C.* St Petersburg: Shadows of the Past. New Haven, 2013 [В печати.]

[50] Наш Ленинград... С. 20.

[51] Там же. С. 21.

[52] Там же. С. 17.

[53] См., например: Краеведение и уроки истории. Л.: Лениздат, 1967, а также описание Л.К. Ермолаевой в статье «Прошлое и настоящее школьного краеведения»: «...с конца 60-х – начала 70-х годов *дифференцированное краеведение* внедряется в некоторые учебные программы (истории, географии, литературы). Элементы краеведения чаще всего вводятся для конкретизации или иллюстрации общего материала».

[54] См.: По улицам родным, широким // Ленинские искры (далее ЛИ). 1955. 27 февр. С. 1 (о Красном Селе); Дом на Сердобольном <о музее-квартире В.И. Ленина> // Там же; *Гиппиус Н.* Морские ворота Ленинграда // ЛИ. 1955. 18 сент. С. 3; *Князев Г., Шестаков Л.* Городская подземная <о ленинградском метро> // Там же. 10 окт. С. 3; *Бакирев И.* Восстановить Дорогу Жизни! // Там же. 1960. 21 дек. С. 2; Выходи на боевые рубежи! // Там же. 1965. 5 июня. С. 1; Реликвии – в Музее Революции // Там же. 1965. 27 марта. С. 3; Рисуют дети блокады // Там же. 1970. 28 янв. С. 1; Прорыв блокады // Там же. 1975. 15 янв. С. 3.

[55] *Паринкин А.П.* Зима в зоопарке // ЛИ. 1955. 6 янв. С. 3; Наш музей // Там же. 1957. 3 янв. С. 1.

[56] Или ученицы, поскольку имя «Саша» может быть и мужским, и женским; но в довоенные годы была более распространенной по отношению к девочкам уменьшительная форма «Шура».

[57] *Сегаль С.* Наш город // ЛИ. 1957. 20 июня. С. 1.

[58] Интересно, что это место в тексте оставили, хотя его можно было бы заменить более нейтральным «на куполе Исаакия».

[59] *Басина М.* Здравствуй, Ленинград! Для младшего возраста. 2-е изд., Л., 1972.

[60] Путешествие по Ленинграду: Игра / Авт. игры Н. Авцын; авт. текстов В. Коренцвит. Л., 1974.

[61] «В эти годы были созданы учебные пособия по истории города для учащихся 4–10-го классов, в которых наряду с идейно направленным материалом, были представлены сведения об архитектурных памятниках города» (*Ермолаева Л.К.* Прошлое и настоящее школьного краеведения).

[62] Oxf/AHRC SPb-11 PF-4 NG (м., 1962 г. р., из рабочей среды). Ср. Oxf/AHRC-Spb-11 PF15_MS (м., 1936 г. р.) (вообще не помнят, чтобы проходили материал о родном городе); Oxf/AHRC-SPb-10 PF4 MS (помнит только разговоры о «городе трех революций» (ж., 1945 г. р.)).

[63] См., например, «выступление юнармейца» на X финале игры «Зарница» в Ленинграде 20 мая 1981 г.: «Я живу и учусь в Кронштадте. Пионеры нашей дружины часто встречаются с моряками-балтийцами, ветеранами войны, которые защищали город Ленина в тяжелые и суровые дни Великой Отечественной войны. Вместе с ними мы, юнармейцы, идем маршрутами Славы, знакомимся с героическим прошлым нашей страны, изучаем военное дело» (ЦГАИПД. Ф. К-881. Оп. 24. Д. 28. С. 3–4).

[64] См., например, «Урок мужества для учащихся ПТУ № 42 на тему "Боевые традиции Кировского завода"» (Музей Кировского завода).

[65] Азбука. М.: Просвещение. 1972. С. 44–45. Иллюстрация отражает идеальное представление о «городе вообще».

[66] Родное слово. Книга для чтения в 1 классе. 4-е изд. М.: Просвещение, 1971. С. 8.

[67] В одном из вариантов проекта книги, предложенном педагогами из Ленинграда, материала о Ленинграде было значительно больше (Благодарю Кирилла Маслинского за эту информацию).

[68] Родное слово. С. 7–8.

[69] Oxf/AHRC SPb-10 PF8 MS (ж. 1970 г. р.).

[70] Oxf/AHRC SPb-11 PF19 MS (ж. 1970 г. р.). Воспоминания о посещении театра довольно часто как бы заменяют в памяти информантов воспоминания о краеведческих занятиях, ср.: «У нас была замечательная первая учительница Регина Александровна Гулюшина. Она учила нас с 1-го по 4-й класс. Она очень часто выводила нас в театр» (Oxf/AHRC SPb-11 PF-4 NG (м. 1960 г. р.)).

[71] См.: *Лурье Л., Кобак А.* Рождение и гибель петербургской идеи // Музей и город: спецномер журнала «Petersburg ars.» СПб.: Arsis, 1993. С. 25–31; *Kozlov D.* The Historical Turn in Late Soviet Culture: Retrospectivism, Factography, Doubt, 1953–91 // Kritika. 2001. Vol. 2. № 3. P. 577–600; *Kelly C.* "A Dissonant Note on the Neva": Historical Memory and City Identity in Russia's Second Capital During the Post-Stalin Era // Journal of Eurasian Studies. 2010. Vol. 1. № 1 (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1879366509000074).

[72] Oxf/AHRC-SPb-07 CK PF3.

[73] См.: Воспоминания о Л.Н. Беловой / Сост. М.Д. Яковлева, И.М. Карусева // Тр. Гос. музея истории СПб. СПб.: ГМИСПб, 2004, а также отчеты ГМИЛ (ЦГАЛИ-СПб. Ф. 105. Управление культуры Ленгорисполкома. Оп. 1. Д. 1004 (1960 г.), ЦГАЛИ-СПб. Ф. 105. Оп. 1. Д. 1648 (1964 г.) и т. д.).

[74] ЦГАЛИ-СПб. Ф. 229 (ВООПИиК). Оп. 1. Д. 540. Л. 171. Такого рода опасения существовали и в 1920-х годах. Ср.: Протоколы заседаний секции (Бюро) охраны художественно-исторических памятников старого Петербурга и его окрестностей, 27 апреля (1923 г.) // ЦГАЛИ-СПб. Ф. 32. Общество «Старый Петербург – Новый Ленинград». Оп. 1. Д. 7. Л. 91об.: «Сообщение В.Н. Нечаева о статуе Геркулеса, находящейся в Александровском саду, кот. вследствие отсутствия охраны подвергается со стороны детей поломке».

[75] *Ермолаева Л.К., Железнова Л.А., Орешенкова Т.Н., Сухарева Я.Д.* Изучение истории и культуры Санкт-Петербурга в школах города. (Концепция. Варианты программ курсов). СПб.: Образование, 1993. С. 4.

[76] Там же. С. 10 и след.

[77] Там же. С. 9, 25.

[78] Там же. С. 23–24.

[79] См.: Наследники великого города: Фрагменты докладов учащихся СПб. на гор. ист-краевед. чтениях 1997 г. СПб.: Гор. дворец творчества юных; Ин-т. «Открытое общество»; Фонд содействия, СПб. отделение, 1998; Моя Петроградская сторона. СПб.: Petros, 1998.

[80] *Махинько Л.Н.* Я – петербуржец: Пособие для учащихся нач. кл. СПБ.: Питер-пресс, 1996.

[81] Там же. С. 18–19, 15, 25.

[82] Там же. С. 71.

[83] Там же. С. 12. Трудно себе представить, чтобы у приезжего тосканца или баварца раннего Нового времени была такая реакция на пребывание в Московии.

[84] Тем более что в Петербурге особенно развито «культуралистское» отношение к приезжим, а особенно к так называемым гастарбайтерам. См., например: Oxf/AHRC-SPb-08 PF-45 IN: «Мне не нравится то, как они говорят, то, как они себя ведут, и вообще я считаю, что они делают в нашем городе, я не понимаю»; Oxf/AHRC SPb-08 PF36 IN: «Один француз – знакомый моего знакомого, вот он сказал, да, что: "Хороший город Питер, красивый, но чем-то на Стамбул похоже". Ребята спросили: "А чем на Стамбул?" Ну, вот, вот так же, да? Видно, что построили европейцы, да, а потом вот пришел в такое запустение, грязный». Как пример такого «местного шовинизма» в материалах для детей можно привести следующую цитату из (впрочем, вполне занятной) книги Н.А. Яковлева (Санкт-Петербург: Наш город. Путешествие с Архивариусом через три столетия. Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Спец. лит., 1999.

С. 10), где Архивариус (ученый, который рассказывает историю города маленьким героям, Тане и Кирюше) употребляет при описании Азовской кампании слово «басурманы» («Царь Петр начал воевать с басурманами, взял Азов, но к Черному морю так и не пробился»). На вопрос Тани «А кто это – басурманы?» Архивариус отвечает: «В старину так называли иноземцев, людей иной – нехристианской – веры, преимущественно мусульман». Конечно, слово здесь употребляется в кавычках, но детям современные нюансы слов не объясняются, и в итоге словарь детей оказался обогащенным еще одним пренебрежительным словом для лиц «неславянской внешности».

[85] Страницы жизни нашего края: Учебное пособие для учащихся основной школы. СПб.: Спец. лит., 2000. С. 363; *Гранин Д.* Ленинградский каталог. Л.: Лениздат, 1986.

[86] Страницы жизни нашего края... С. 366.

[87] Там же. С. 370, 371.

[88] Данные собраны мной по каталогу БАН.

[89] Статистика этих материалов весьма условная, но в поисковой системе Google зафиксировано около 300 страниц с 1 января 1998 г. по 31 декабря 2000 г., а с 1 января 2001 г. по 31 декабря 2011 г. – свыше 15 000.

[90] *Алифанова Г.* Петербурговедение для малышей. От 3 до 7 лет. СПб.: Паритет, 2008. С. 3. Такое отношение характерно не только для изданий, посвященных работе с маленькими детьми. См.: Через века и годы: история и современность г. Пушкина и Павловска: Очерки для учащихся. СПб.: Тускарора, 2005, где подчеркивается, например, «европейский профиль» этих городов (явный отзвук характерной для администрации Петербургского региона в 2000-х годах идеологии приближения материальной и социальной культуры «города на Неве» к «евростандартам»). См.: *Sirotinina S.* The Moscow Station, St Petersburg: Between "Europe" and the Russia of the Tsars // National Identity in Russia from 1961: Project Newsletter (2008. № 2. Nov.). P. 7–11.

[91] *Алифанова Г.* Указ. соч. С. 3.

[92] Oxf/AHRC SPb-11 PF13 MS (ж. 1989 г. р.).

О.П. Илюха

Конструирование полиэтничного образа Карелии: «детали для сборки» в учебных изданиях для младших школьников 1960–2010 гг.

Известно, что школа играет заметную роль в процессе самоидентификации детей и подростков. Разнообразные школьные практики, урочные и внеурочные, так или иначе влияют на оформление ментальной карты мира, воздействуют на понимание ребенком своего места в окружающей его многомерной действительности. Среди социальных измерений, в координатах которых осознает себя растущий человек, находится и этническая структура общества.

Законом РФ «Об образовании» (1992) в качестве одного из принципов в этой сфере признана «защита и развитие... национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства»[1]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует, в частности, «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России»[2]. Согласно Стандарту, на ступени начального общего образования осуществляется, в частности, «становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся», «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей».

Важное место в этом процессе занимает школьный учебник. Учебники и учебные пособия в РФ проходят процедуру экспертизы, создаются федеральные перечни учебников, а на их осно-

Статья подготовлена при поддержке РГНФ, гранты 11-06-00275а и 13-06-00038а, и Академии Финляндии, проект «Flexible Ethnicities. Ethnic Processes in Petrozavodsk and the Republic of Karelia in the 2010s.».

© Илюха О.П., 2013

ве – списки учебников для конкретных учебных заведений. По законодательству «педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования... учебных пособий и материалов, учебников в соответствии с образовательной программой, утвержденной образовательным учреждением... Выбор учебников и учебных пособий... осуществляется в соответствии со списком учебников и учебных пособий, определенным образовательным учреждением»[3]. Таким образом, многоступенчатый отбор учебников позволяет говорить о том, что заключенное в учебнике знание становится официально санкционированным, «узаконенным» и по этой причине приобретает особый авторитет. В условиях растущей роли Интернета, интегрирующего разнообразные информационные ресурсы, учебник является своего рода камертоном в отношении достоверности других источников знаний.

Роль учебника – книги по своему определению массовой – в формировании картины мира ребенка, в том числе ее этнокультурного среза, вызывает интерес историков, педагогов, психологов, лингвистов, культурологов[4]. На постсоветском пространстве роль учебной книги в создании региональной идентичности исследуется в основном применительно к учебникам для старших классов (внимание обращено прежде всего на учебники истории)[5], в которых социокультурные проблемы, их исторические трансформации более конкретно и подробно освещены, а значит, легче прочитываются. Вместе с тем изучение букварей и книг для чтения, краеведческих руководств для начальной школы, закладывающих фундамент ментальной картины мира, включая представления о его этнокультурных чертах, в России и соседних странах, недавно расставшихся с советским прошлым, только начинается[6]. Дополняя западноевропейские публикации, эти пионерские работы очерчивают методику исследования и задают некоторые общие подходы к теме, формируют определенную основу для дальнейших изысканий.

В Российской Федерации наряду с учебниками, едиными для школьников всей страны, издаются региональные учебники и учебные пособия, предназначенные для школ конкретной республики или области. Эти книги по их предназначению можно разделить на две группы. Первая – издания для изучения местных языков, в первую очередь коренных народов (в Карелии – учебники карельского, вепсского, финского языков); вторая – учебные пособия для изучения предметов краеведческой направленности.

Традиция создания тех и других учебников уходит в советское прошлое и отчасти в XIX в. В XX – начале XXI в. для младших школьников Карелии было издано более 450 учебников. Подавляющее большинство среди них составляют пособия по национальным языкам, в том числе буквари и книги для чтения, а также издания по русскому языку для карелов и финнов. В общем числе учебников и учебных пособий для младших школьников книги по краеведению составляют небольшую часть, около 3% всех изданий.

У этих групп учебников разные задачи, разное наполнение. Вместе с тем народы и культуры представлены как в учебниках языковых, так и краеведческих. Если в первой группе внимание концентрируется на конкретном этносе, носителе того или иного языка, то краеведческие учебники призваны создавать комплексный образ края, в том числе с точки зрения репрезентации национальных культур. Каждый из названных источников ценен по-своему, однако важно иметь в виду, что языковые учебники используются только в немногочисленных школах, количество которых в Карелии в последнее время сокращается[7], тогда как краеведческие русскоязычные учебники и учебные пособия могут применяться во всех общеобразовательных государственных учебных заведениях.

В данной статье ставится задача очертить круг вопросов и обозначить те подходы и рабочие гипотезы, которые станут основой дальнейшего исследования по теме. Его цель – выявление концепций репрезентации региона в учебных пособиях по краеведению для начальных школ Карелии. Представляется важным понять, какие черты Карелии артикулируются в советском учебнике, в каком направлении смещаются акценты в учебнике позднесоветском и постсоветском, как они расставлены в современном учебнике. Важно выявить также место этнокультурной составляющей в формировании образа региона, соотношение регионального и этнического.

Для определения контекста и характера репрезентации этнокультурной информации в учебниках (содержания и идейной направленности текстов, включающих информацию об этносах) следует, в частности, выяснить, как идеологически и содержательно «встроена» этническая составляющая в общую картину региона, которую рисует краеведческий учебник. Решение этой задачи приблизит нас к пониманию того, насколько созданный на страницах учебника образ конструктивен в формировании этнической (или региональной) идентичности и насколько он де-

структивен в отношении идентичности советской. Непременным условием процесса исследования является учет общего контекста, включающего ситуацию в сфере национальной политики и в области образования.

Исследовательское поле будет охватывать источники информации трех уровней.

1. Основным источником являются сами учебники и учебные пособия (книги для чтения, рабочие тетради).

2. Документы, определяющие государственный образовательный стандарт и национально-региональный компонент. Они дают информацию о том, как на государственном уровне формулируется цель национального образования и начальной школы в осознании идентичности и какие установки составляют идеологическую основу для создания учебников.

3. Интервью с авторами учебников. Этот вид информации необходим для выявления авторского видения задач и целей конкретного учебника или учебного пособия, в том числе для понимания следующих вопросов: ставилась ли автором цель усилить чувство национальной гордости, причастности к той или иной этнической культуре? как отделена национальная гордость от межэтнической конфронтации? откуда репрезентации идут в школьный учебник? Полезную информацию может дать сам процесс интервьюирования, поскольку важно и то, как воспринимается интервью, как относятся авторы учебников к вопросам об этнокультурном компоненте учебника и реагируют на конкретные вопросы.

В данной статье мы сосредоточимся на основном источнике – региональных учебниках, т. е. книгах, созданных специально для школьников Карелии. Важным является то обстоятельство, что авторы учебников для начальной школы имеют дело с довольно ограниченным объемом печатного пространства, в котором следует уместить понятные и доступные для детского восприятия образы, краткие, эмоционально окрашенные тексты. Учебники и учебные пособия по краеведению для начальной школы, наряду с букварями и книгами для чтения, совмещают образовательную, воспитательную, художественно-эстетическую и развлекательную функции. По этой причине такого рода книги тяготеют к канонизации[8].

Одной из важнейших исследовательских стратегий является периодизация учебных изданий. Несколько поколений краеведческих учебников и учебных пособий для школ Карелии отража-

ют ситуацию не только в сфере образования, но и в национальной политике. Краеведческие учебники, предназначенные специально для начальной школы, появляются в 1960-х годах[9]. Изданные за последние полвека учебные книги можно условно разделить на три поколения.

I. *Советские издания*

В эту небольшую группу входит, прежде всего, книга для чтения «Младшим школьникам о Карелии», выдержавшая три издания (1967, 1970, 1978), авторы – А.Г. Блюдник, Р.И. Котова, Г.П. Огиенко[10]. Указанные издания носят комплексный характер, объединяя информацию о природе и обществе. Специального внимания была удостоена эпическая поэма «Калевала»: А.Ф. Мухина и Л.И. Шитикова подготовили пособие для учителей по работе над этой темой в начальной школе[11].

В условиях горбачевской перестройки появилось первое специализированное издание естественно-научной тематики «Младшим школьникам о природе Карелии», подготовленное Т.А. Бабаковой и А.П. Момотовой (1988). Переходной по своему идеологическому наполнению является книга Л.И. Шитиковой[12] «Край, в котором ты живешь: рассказы по истории дореволюционной Карелии для младших школьников» (1990).

II. *Постсоветские издания*

В постсоветское десятилетие были изданы два учебных пособия, оба природоведческой тематики: книга А.А. Плешакова «Природа Карелии: знай, люби, береги!» (1992) и книга И. Бродского «Родная природа» (2000) на вепсском языке – первое (и до сих пор единственное) пособие для начальной школы по краеведению, изданное не на русском языке.

III. *Современные издания*

Растянувшаяся на 18 лет пауза в издании краеведческих учебников историко-культурного содержания стала свидетельством как переосмысления подходов к репрезентации края после крушения СССР, так и общей неустойчивой ситуации в сфере образования, переживавшей процесс непрерывного реформирования.

На период 2008–2011 гг. приходится всплеск такого рода изданий (подготовленных как индивидуально, так и коллективами авторов), ставший логическим завершением периода «собирания

сил» и вызревания идей. Во-первых, дважды была издана переработанная версия книги Л.И. Шитиковой «Край, в котором ты живешь. Рассказы по истории Карелии для младших школьников» (2008, 2010). Второй особенностью новейшего периода в издании дидактико-краеведческой литературы стало появление серийных изданий. Одна из таких серий – «Ребятам о Карелии» (рассказы для младших школьников, 2009–2011) – создана педагогами Л.И. Шитиковой и К. Михайловой. Каждая из пяти небольших книжек освещает конкретную тему природы, истории или культуры Карелии.

Другая серия – «Карелия. Край, в котором я живу» (2–4 кл.)[13] – подготовлена Л.И. Шитиковой, а также журналистом и краеведом Н.П. Кутьковым[14] в соавторстве со школьными учителями. В этой серии осуществлен возврат к принципу комплексности: в книгах объединена информация о природе и обществе. Появились также рабочие тетради для учащихся второго и третьего классов по курсу «Карелия. Край, в котором я живу», созданные как часть учебно-методического комплекта по этому предмету[15].

Уже в названиях этих книг и оформлении обложек можно увидеть изменения и педагогического подхода, и концепции воспитания гражданской ответственности: от обезличенного коллективного советского (*«Младшим школьникам* о Карелии» (1967) (здесь и далее курсив мой. – *О. И.*) к стремлению вычленить конкретного, единичного адресата «Край, в котором *ты* живешь» (2008). В дальнейшем в корректировке названия («Карелия. Край, в котором *я* живу» – для 2–4 классов и «*Моя* Карелия» для 5–9 классов, 2011) угадывается желание снизить градус характерного для советских учебников резонерства, сократить дистанцию между учителем и учеником и обозначить сотрудничество ученика и учителя в процессе знакомства с краем[16]. В то же время задаваемая дихотомия «я и моя земля» предельно акцентирует проблему ответственности конкретного человека, школьника за судьбу края.

Характерной чертой краеведческих изданий последнего поколения является желание их авторов взять «учеников», «внуков» в соавторы. Об этом прямо пишет Л.И. Шитикова в предисловии к своей книге «Край, в котором я живу». Межпоколенческий диалог постоянно присутствует в книгах серии «Ребятам о Карелии», подготовленных к выходу в свет ее внучкой Ксенией Михайловой уже после смерти бабушки на основании унаследованных материалов. В этих книгах поднимаемые темы обсуждаются «сквоз-

ными» персонажами. Кроме мальчика Вити и девочки Насти, это «собеседники-резонеры»: бабушка и дедушка, а также сова Мудра и лосенок Хирви[17]. Предписываемые зооморфным персонажам роли очевидны: они поддерживают диалог, выступают «судьями» и «адвокатами» и смягчают противоречия, предотвращая возможный «конфликт поколений».

Соавторство с условным ребенком-школьником выбирает в качестве повествовательной стратегии Н.П. Кутьков в книге «Путешествие Тимы по родной Карелии. Наш озерный край» (2011). Издание официально не является учебным пособием, но продолжает авторскую линию краеведческих изданий для детей.

Итак, спектр учебных краеведческих изданий для младших школьников Карелии последних 50 лет довольно широк. Среди них – как утвержденные в качестве учебных пособий, так и не имеющие этого статуса.

Определим подходы к выявлению репрезентаций этносов и этнических культур, а также связанных с ними образов. В качестве «параметров» репрезентации этнических культур в школьном учебнике можно выделить следующие:

1. Темпоральная репрезентация этноса (на фоне истории и современности). Принципиально важно установить, в каком времени преимущественно представлен этнос: в прошлом или настоящем.

2. Социально-пространственная репрезентация (какие населенные пункты, районы Карелии выступают «носителями» этнической культуры, городское или деревенское измерение этноса является преобладающим).

3. Социально-культурные «параметры» в репрезентациях этноса: пол и возраст представителей этнических культур на страницах учебника, ракурс изображения семьи как сферы повседневной жизни этноса.

Способы репрезентации этнической и региональной культуры

1. Введение в учебные издания национальных героев и этноконсолидирующих мифов. При анализе этой составляющей важно принимать во внимание, какого характера события отобраны для репрезентации прошлого: война и / или мирная жизнь.

2. Региональные и этнокультурные символы, относящиеся к разным сферам жизни (например, карельская береза, кантеле, калитки[18], музей Кижи, водопад Кивач и др.). Интересно просле-

дить, как от издания к изданию меняется набор символов и сопровождающий их контекст, а также выяснить, какие традиционные элементы этнической культуры присутствуют в изображении современности и обеспечивают преемственность традиции.

3. Наличие тем и сюжетов, отражающих духовную жизнь края (литература и фольклор, живопись и религия, праздники и т. д.), и их связь с этническими культурами.

Анализ репрезентации региональной и этнической культуры требует обращения как к визуальной (иллюстрация), так и вербальной (текст) формам подачи информации. Иллюстрация вторична по отношению к тексту, но первична в восприятии ребенком (мгновенно считывается, запечатлевается, создает комплексный образ). Среди иллюстраций особое значение имеет характер карты региона.

Изложим лишь некоторые наблюдения по отдельным из названных позиций и сформулируем на их основе рабочие гипотезы для будущего более пристального анализа. Обратимся к иллюстрациям, роль которых уже подчеркивалась. На протяжении 1960–2010 гг. произошли принципиальные изменения в оформлении обложки краеведческих учебных книг. На обложке учебника 1967 г. – символы индустриального развития Карелии, земли, «преображенной трудом» (рис. 1а). На обложке второго издания этой книги появляется ребенок, смотрящий на карельский ландшафт «со стороны», отделенный от пейзажа барьером-рамкой (рис. 1б). Затем образ ребенка исчезает с обложки почти на 40 лет, появляясь лишь в 2010 г., где он представлен прежде всего в качестве ученика. Пестрые глянцевые обложки современных учебников (серия «Карелия. Край, в котором я живу») отражают массовые эстетические пристрастия и триумф коллажа в подаче информации эпохи интернет-технологий (рис. 2а, б, в).

Что касается карты, схематической репрезентации пространства, то здесь явно видно движение от советской *политико-идеологической* карты-схемы (передающей «триумфальное шествие советской власти» или размещение конфликтующих сил времен Гражданской и Великой Отечественной войн), а также насыщенной символами новостроек *индустриальной* карты – к карте *административной и природоведческой*. На картах-схемах, размещенных в краеведческом учебнике советского времени и подкрепленных соответствующими текстами, подчеркнута интегрированность республики в союзное государство. Разумеется,

картографическая соотнесенность «большой» и «малой» родины отражала идею величия (и величины) советской страны. С помощью однотонной карты декларировалась монолитная цельность и социальная однородность пространства и страны, и республики: ни та ни другая территории не дробятся на схемах на более мелкие единицы. В современных учебных пособиях преобладают карты административно-территориального деления Карелии. Идея монолитности единой общности – «советского народа» – уступила место идее культурного многообразия, но на уровне картографического ряда новая идея не прочитывается. Другой тип карты в современных изданиях – природоведческий. «Путешествие» по такой карте подчинено цели не только решения познавательных задач, но и ознакомления детей с актуальными экологическими проблемами, а идея «индустриальной» карты перестала соответствовать духу времени. Ни в советский период, ни в дальнейшем карты-схемы не использовались в краеведческих учебных пособиях для репрезентации этносов, их функция ограничивается репрезентацией края как территории.

Информация о соседних регионах, включая Финляндию, носит косвенный характер и в советских, и в современных учебных пособиях. В изданиях 1967 и 1970 гг. уже на первых страницах помещались рассказы об «опасной границе», о помощи детей в задержании шпионов (при этом «опасная страна» не называлась). Однако уже в издании 1978 г. эти тексты, формировавшие «ментальную карту» Карелии, исчезают: отношения с соседней страной улучшались, тысячи финнов в это время строили на территории Карелии город Костомукшу, поэтому шпионский дискурс становился политически некорректным. Если в советских учебниках репрезентация границы с Финляндией отражала идею соприкосновения Карелии с враждебным миром, то в современных учебниках угадываются исторические и современные культурные связи регионов (например, в текстах о «Калевале» указывается, что Элиас Леннрот был «финским исследователем», имеется также информация о городах-побратимах Петрозаводска в разных странах, включая Финляндию).

Изменения в «темпоральном измерении» этносов можно охарактеризовать как переход от драматизации и очернения досоветского прошлого и прославления советской действительности (темное прошлое – светлое настоящее) к романтизации истории и «музеефикации этноса». Этническая культура в современных

учебниках и учебных пособиях в большей мере представлена не репрезентацией современной жизни, а историей и музейными артефактами. Изображение детей в исторических костюмах отражает идею обращения к корням, истокам, к прошлому (рис. 3а, б). На страницах учебников наблюдается переход от реализации идеи растворенности этнических культур в общности «советский народ» к кристаллизации этносов. Точкой этой кристаллизации является семья: авторы стремятся привлечь внимание школьников к прошлому их собственных дедушек и бабушек.

«Знакомство с этносами» учебник 1967 г. предлагает через сухую статистическую справку о Карелии: «...в Карелии проживает около 700 тыс. чел. Среди них много русских, карел, финнов, есть и другие национальности»[19]. В книге Н.П. Кутькова «Путешествие Тимы по Карелии» (2011) главный герой – петрозаводский мальчик – уже во ведении к книге рассказывает о себе, своей семье и друзьях, знакомя читателя с полиэтничным миром Карелии: «Мой дед Степан карел, он родом из Пряжи... А моя бабушка финка, ее зовут Айно и родилась она в Чалне... Моя вторая бабушка Татьяна... живет на другом берегу Онежского озера, в старинном русском городе Пудоже. Сам я учусь в финно-угорской школе... изучаю карельский и финский. А мой одноклассник закадычный друг Петька изучает вепсский язык. Это родной язык его бабушки и дедушки. У них в вепсском селе Шелтозеро Петька проводит почти все летние каникулы, а иногда берет с собой и меня. Если б вы знали, какие вкусные калитки печет Петькина бабушка!..»[20]

Однако подобных способов репрезентации «живой традиции» в учебниках мало. В основном этническая культура представлена «сокровищами музеев»: национальных и краеведческих в Петрозаводске, Кижах, Шелтозере, Олонце, Керети. Манифестация продвижения «советского народа» к коммунизму сменилась на страницах учебников адаптированной для детей идеей «духовного возрождения». Идеалы, основанные на устремленности в будущее, сменились их обращенностью в прошлое.

Приложение
Хронологический перечень учебников и учебных пособий по краеведению для младших школьников Карелии

1. *Издания советского периода*

Блюдник А.Г. Младшим школьникам о Карелии: Кн. для чтения / А.Г. Блюдник, Р.И. Котова, Г.П. Огиенко; рис. А.Ф. Козлова. Петрозаводск: Карел. Кн. изд-во, 1967. 235 с.: ил.

Блюдник А.Г. Младшим школьникам о Карелии: Кн. для чтения / А.Г. Блюдник, Р.И. Котова, Г.П. Огиенко; рис. А.Ф. Козлова. 2-е изд., доп. Петрозаводск: Карелия, 1970. 255 с.: ил.

Блюдник А.Г. Младшим школьникам о Карелии: Кн. для чтения / А.Г. Блюдник, Р.И. Котова, Г.П. Огиенко; рис. А.Ф. Козлова. 3-е изд., доп. Петрозаводск: Карел. кн. изд-во, 1978. 231 с.: ил.

Мухина А.Ф. Младшим школьникам о «Калевале»: Учеб. пособие для учителей нач. кл. и воспитателей групп продлен. дня / А.Ф. Мухина, Л.И. Шитикова; [М-во просвещения КАССР, Карел. гос. пед. ин-т]. Петрозаводск: Карелия, 1985. 56 с.

Бабакова Т.А. Младшим школьникам о природе Карелии: Кн. для чтения / Т.А. Бабакова, А.П. Момотова. Петрозаводск: Карелия, 1988. 213 с.: ил.

Шитикова Л.И. Край, в котором ты живешь: рассказы по истории дореволюционной Карелии для мл. школьников / Л.И. Шитикова. Петрозаводск: Карелия, 1990. 119 с.: ил.

2. *Издания постсоветского периода*

Плешаков А.А. Книга по природоведению для учащихся нач. шк. / А.А. Плешаков, И.А. Кондратьева. Петрозаводск: Карелия, 1992. 159 с.: ил.

Brodski I. Icemoi londuz: lugendkirj lapsile vepsän kelel / Igor Brodski; [toim. N. Zaiceva; tait. M. Jufa]. Petroskoi: Periodika, 2000. 102 s.: kuv. Текст вепс. [Родная природа: Кн. для чтения на вепс. яз.].

3. *Современные издания*

Шитикова Л.И. Край, в котором ты живешь: Рассказы по истории Карелии для мл. школьников / Л.И. Шитикова. Петрозаводск: Verso, 2008. 142 [1] с., [4] л. цв. ил.

Шитикова Л.И. Тайны и загадки Карелии: Рассказы для мл. школьников / Л.И. Шитикова, К.А. Михайлова; худож. А. Трифанова. Петрозаводск: Verso, 2009. 36 с.: ил.

Шитикова Л.И. Великая Отечественная война в Карелии: Рассказы для детей / Л.И. Шитикова, К.А. Михайлова; худож. А. Трифанова. Петрозаводск: [б. и.], 2010. (Тип. Андреев П.Н.) 44 с.: ил., цв. ил.

Шитикова Л.И. Карелия. Край, в котором я живу. 2 класс: Кн. для учащихся 2 кл. / Л.И. Шитикова. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2010. 155 с.: цв. ил.

Шитикова Л.И. Край лесов, озер и белых ночей: Рассказы для детей / Л.И. Шитикова, К.А. Михайлова; худож. А. Трифанова. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2010. 35, [1] с.: ил., цв. ил.

Шитикова Л.И. Праздники и памятные даты: Рассказы для детей / Л.И. Шитикова, К.А. Михайлова; худож. А. Трифанова. Петрозаводск: [б. и.], 2010. (Тип. Андреев П.Н.) 56, [1] с.: ил.

Кутьков Н.П. Карелия: край, в котором я живу. 3 кл.: [Учеб. для 3 кл. общеобразоват. учреждений Республики Карелия] / Н.П. Кутьков, Л.И. Шитикова; [худож. А. Трифанова]. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2011. 129 с.: цв. ил.

Кутьков Н.П. Карелия: край, в котором я живу. 4 кл.: [Учеб. для 4 кл. общеобразоват. учреждений Республики Карелия] / Н.П. Кутьков, О.М. Парамонова; [худож. А. Трифанова]. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2011. 143 с.: ил.

Кутьков Н.П. Путешествие Тимы по родной Карелии: Наш озёрный край / Н.П. Кутьков; [худож. Х. Хирвинен]. Петрозаводск: BAREA, 2011. 159 с.: ил.

Парамонова О.М. Карелия: край, в котором я живу. 2 кл.: Рабочая тетрадь [к кн. для учащихся Л.И. Шитиковой «Карелия. Край, в котором я живу»] / О.М. Парамонова, О.В. Сухвалова; [худож. А. Трифанова]. 1-е изд. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2011. 24 с.: ил.

Шитикова Л.И. Наши замечательные современники: Рассказы для детей / Л.И. Шитикова, К.А. Михайлова; худож. А. Трифанова. Петрозаводск: КИТ, 2011. 38 с.: ил., портр.

Парамонова О.М. Карелия. Край, в котором я живу: 4 кл.: Рабочая тетрадь [к учебнику Н.П. Кутькова и О.М. Парамоновой «Карелия. Край, в котором я живу»] / О.М. Парамонова, О.В. Сухвалова; [худож. А. Трифанова]. 1-е изд. Петрозаводск: Фонд творческой инициативы, 2012. 24 с.: ил.

---

[1] Закон РФ «Об образовании» 1992 г. Ст. 2, п. 2 //http:// mon.gov.ru.

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 //http://standart.edu.ru.

[3] Закон РФ «Об образовании». Ст. 55, п. 4. http:// mon.gov.ru.

[4] В частности: *Mattes E., Heinze C.* Interkulturelles Verstehen und kuturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004; *Mladenova O.* Russian second-language text-

books and identity in the universe of discourse: a contribution to macropragmatics. München: Sagner, 2004; *Nganda C.N.* Primary education and social integration: a stady of ethnic stereotypes in the Ugandan basic textbooks for primary school English and social studies. Bayreuth: Breitinger, 1996.

[5] *Варданян Т.* Этническая картина мира: грузинская модель. Электронный ресурс: noravank.am›rus/issues/detail; *Манзул Г.Ж.* Воспитание казахстанского патриотизма: опыт, проблемы, достижения // История Казахстана: преподавание в школах и ВУЗах. 2007. № 6. С. 3–7; *Христолюбов А.* Некоторые аспекты формирования мировоззрения учащихся в процессе преподавания истории Казахстана в средней школе // История Казахстана: преподавание в школе. 2007. № 9–10. С. 26–29; *Шнирельман В.* «Патриотическое воспитание»: этнические конфликты и школьные учебники истории // Науч.-просвет. журн. «Скепсис». Электронный ресурс: scepsis.ru; *Юнусов А.* Мифы и образы «врага» в исторической науке и учебниках по истории независимого Азербайджана. Электронный ресурс: kavkazoved.info›news; Уроки истории XX века: «Мы» и «Наши соседи» (Турция, Южный Кавказ) / Ред. С. Румянцев. Тбилиси, 2011.

[6] *Креславская Т.А.* Воспитание толерантности и уважения к культуре народов России в учебниках по чтению для начальной школы // Детская литература и воспитание. Тверь, 2005. Вып. 2. С. 133–137; *Сальникова А.А.* «Свои» и «другие»... Ребенок и его окружение в татарском национальном букваре «Алифба»: конец 1980-х – 2000-е годы // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: Учебники по словесности для начальной школы 1985–2006 гг. / Ред. Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов. М.; Тверь, 2010. С. 266–316. Исследования репрезентации этносов в букварях осуществляют также Т.А. Власова (Удмуртия), С. Мкртчян (Армения).

[7] Максимальное число изучивших карельский язык было в 1997/98 уч. г.: преподавание велось в 57 школах (2388 учащихся). В дальнейшем эти показатели последовательно сокращались. В 2009/10 уч. г. карельский язык преподавался в 37 школах (1581 ученик). См.: *Клементьев Е.* Республика Карелия: этнокультурные и языковые потребности школьного обучения // Правовой статус финно-угорских языков и этнокультурные потребности российской школы / Ред. В.А. Тишков. М., 2011. С. 142.

[8] *Сальникова А.А.* «Свои» и «другие»... С. 269.

[9] Ранее издавались учебные пособия по краеведению, адресованные школьникам в целом, без указания возраста «адресата». Первым подобным учебником по краеведению для школ края является 33-страничная книжка К.М. Петрова «Краткое описание Олонецкой губернии (Родиноведение)» (Петрозаводск, 1881), допущенная ученым комитетом Министерства народного просвещения в качестве пособия для учителей и учеников Олонецкой губернии. В советское время подобными «универсальными книгами» слу-

жили также хрестоматии по истории и литературе, например: *Линевский А., Машезерский В., Пегов В.* Хрестоматия по истории Карелии с древнейших времен до конца XVII века. Петрозаводск, 1939; *Упорова З.М.* Моя Карелия: Хрестоматия по литературе в помощь школьникам, изучающим родной край. Петрозаводск, 1972.

[10] Полное библиографическое описание указанных изданий см. в приложении к статье.

[11] *Мухина, А.Ф., Шитикова Л.И.* Младшим школьникам о «Калевале»: Учеб. пособие для учителей нач. кл. и воспитателей групп продлен. дня. Петрозаводск, 1985.

[12] Лидия Ивановна Шитикова (1932–2008) – педагог, заслуженный учитель Карелии, автор книг для школьников.

[13] Одновременно коллективом авторов был реализован проект Т.И. Агарковой и А.Н. Морозова «Моя Карелия» и подготовлена серия краеведческих учебников для 5–9 классов. Книги содержат интегрированные сведения по истории, географии, природоведению, культуре. Обе серии были подготовлены при содействии Фонда творческой инициативы, издательства «Версо» и при участии Некоммерческого партнерства «Учебник Карелии».

[14] Журналист Николай Петрович Кутьков – автор краеведческих материалов и исследований, опубликованных в книгах и на страницах карельских газет «ТВР–Панорама» и «Петрозаводск». Поддержал идею Карельского института повышения квалификации работников образования о подготовке учебников для школьников. В книгах соединились исторические знания автора и методические рекомендации сотрудников института. Книги иллюстрированы фотографиями современных и дореволюционных фотографов и рисунками А. Трифановой.

[15] Авторы: Парамонова Ольга Михайловна, заслуженный учитель РК, методист ЦРО Петрозаводска, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 48» г. Петрозаводска; Сухвалова Ольга Вяйновна, почетный работник образования РК, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 48» г. Петрозаводска.

[16] Этот подход ранее был реализован, в частности, в пособии для начальных школ Санкт-Петербурга: *Махинько Л.Н.* Я – петербуржец. СПб., 1996.

[17] Hirvi (финн., сев.-кар.) – лось.

[18] Калитки – традиционная старокарельская и вепсская выпечка.

[19] *Блюдник, А.Г., Котова Р.И., Огиенко Г.П.* Младшим школьникам о Карелии: Кн. для чтения. Петрозаводск, 1967. С. 5–6.

[20] *Кутьков Н.П.* Путешествие Тимы по родной Карелии: Наш озёрный край. Петрозаводск, 2011. С. 5–6.

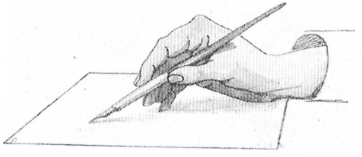


Рис. 1 и Рис. 2. И. Крулеч. Моя первая читанка. 1913. С. 6

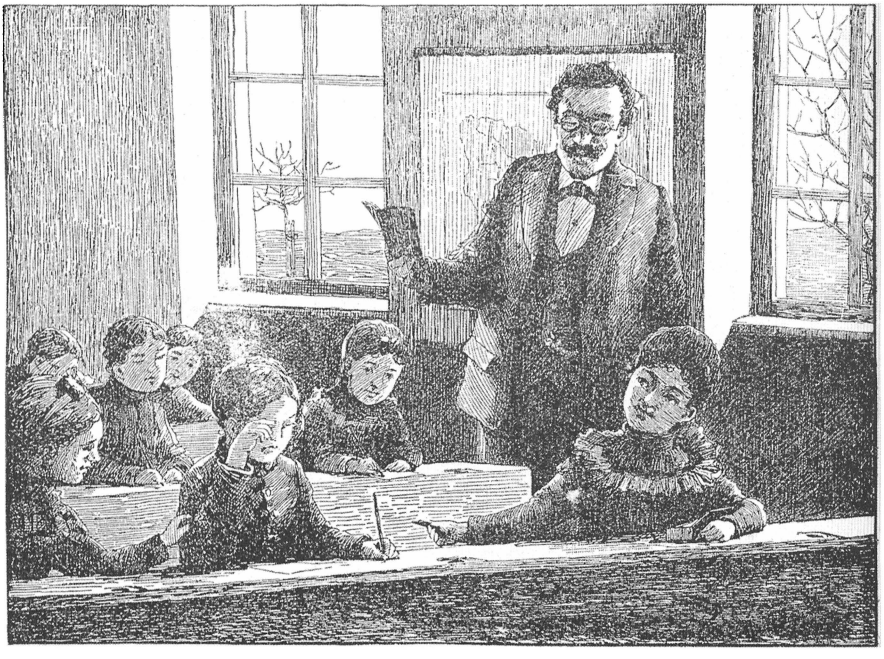


Рис. 3. Я. Копривник, Г. Майцен. Учебник для начинающих. 1917. С. 48

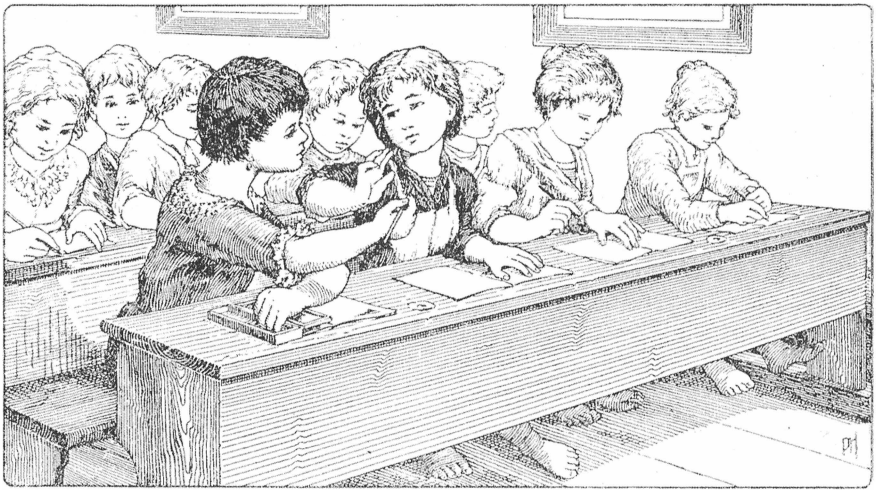


Рис. 4. Г. Майцен. Первая книга для чтения. 1928. С. 60

В. П. Вахтеровъ.

РУССКІЙ БУКВАРЬ

ДЛЯ ОБУЧЕНІЯ

ПИСЬМУ и ЧТЕНІЮ,

РУССКОМУ и ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМУ.

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія въ изданіяхъ 1897, 1898, 1899 и 1900 гг. ДОПУЩЕНЪ ДЛЯ КЛАССНАГО УПОТРЕБЛЕНІЯ въ начальныхъ народныхъ училищахъ (*см. журн. Мин. Нар. Пр.* за іюль 1897 г., за январь 1899 г., за ноябрь 1901 г. и *Каталогъ* книгъ для низшихъ учебн. завед., изд. Мин. Нар. Пр. 1899 г., ст. 20-я).
ОДОБРЕНЪ Собственною Его Императорскаго Величества Канцеляріею по учрежденіямъ Императрицы Маріи для низш. учебн. завед. Вѣдомства, для пріютовъ и малолѣтнихъ отдѣленій сиротскихъ институтовъ Николая II.

Цѣна 15 коп.

19-е изданіе Т-ва И. Д. Сытина.
820-я тысяча.

Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.
Москва. — 1905.

В. П. Вахтеровъ.

РУССКІЙ БУКВАРЪ

ДЛЯ ОБУЧЕНІЯ

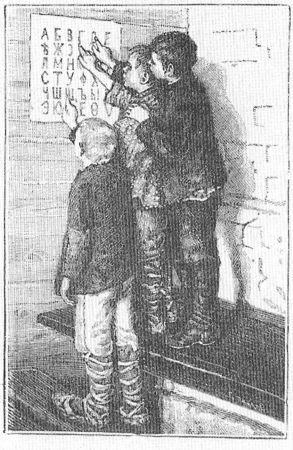
ПИСЬМУ и ЧТЕНІЮ,

РУССКОМУ и ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМУ.

7240
5999

Цѣна 15 к., въ пашкѣ 25 к.

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія въ изданіяхъ 1897, 1898, 1899 и 1900 гг. ДОПУЩЕНЪ ДЛЯ КЛАССНАГО УПОТРЕБЛЕНІЯ въ начальныхъ народныхъ училищахъ (*см. Журн. Мин. Нар. Пр.* за іюль 1897 г., за январь 1899 г., за ноябрь 1901 г. и *Каталогъ* книгъ для низш. учебн. завед., изд. Мин. Нар. Пр. 1899 г., ст. 20).



ОДОБРЕНЪ Собственною Его Императорскаго Величества Канцеляріею по учрежденіямъ Императрицы Маріи для низш. учебн. завед. Вѣдомства, для пріютовъ и малолѣтнихъ отдѣленій сиротскихъ институтовъ Николая II.

48-е изданіе Т-ва И. Д. Сытина.

3.112-я тысяча.

Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.
Москва. — 1910.

Рис. 1. Обложка букваря П.О. Афанасьева 1928 г.

Рис. 2. Обложка букваря П.О. Афанасьева 1929 г. Худ. В.С. Баюскин

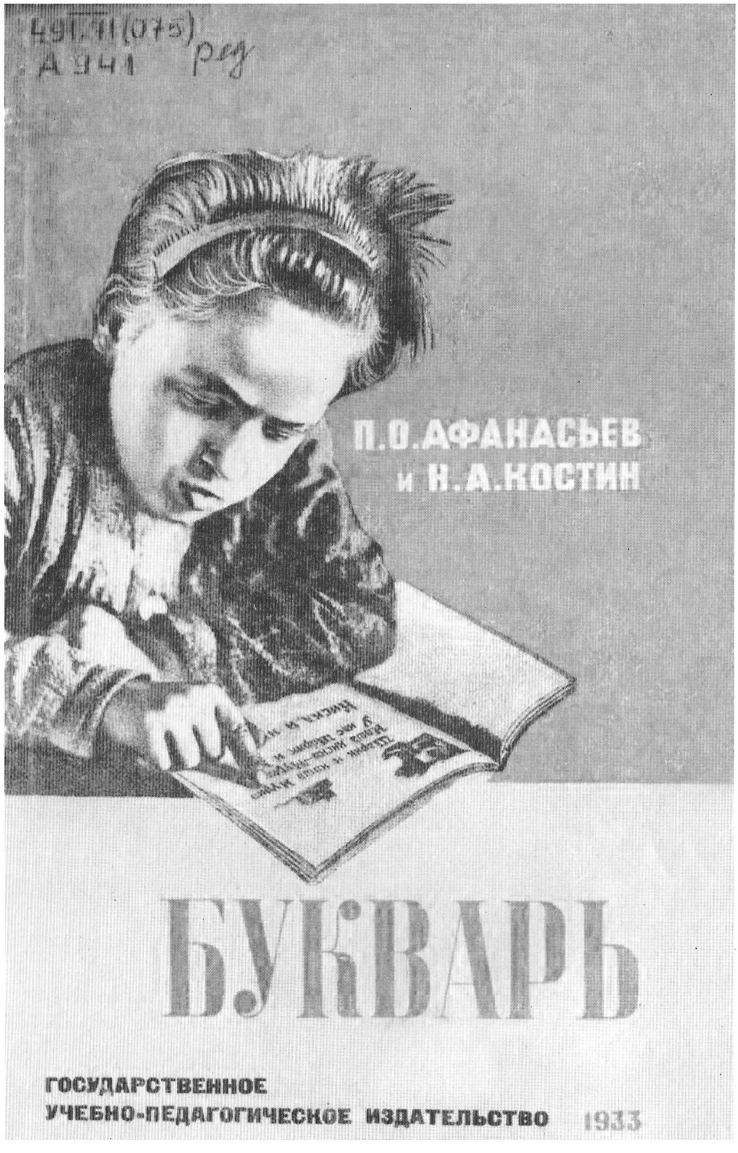


Рис. 3. Обложка букваря Афанасьева–Костина 1933 г. Худ. И.Д. Кулешов

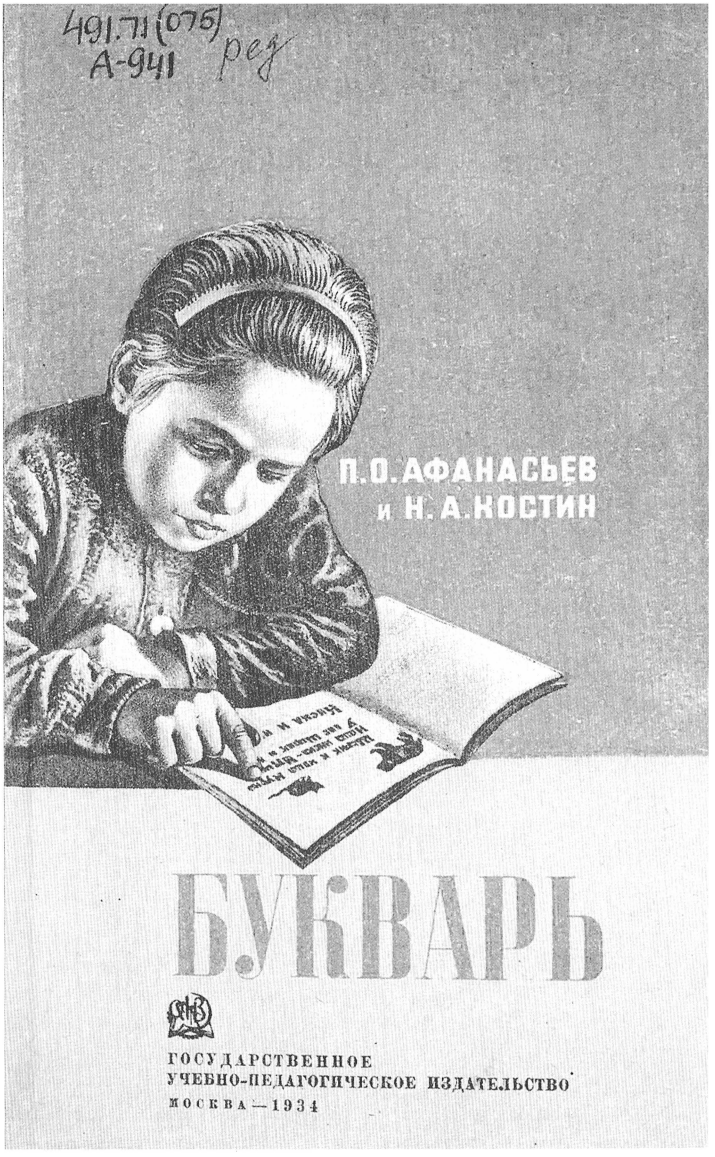


Рис. 4. Обложка букваря Афанасьева–Костина 1934 г. Худ. И.Д. Кулешов

Рис. 5. Обложка букваря Афанасьева–Костина 1935 г. Худ. В.С. Баюскин

Рис. 6. Обложка букваря Фортунатовой–Шлегер 1935 г. Худ. В.С. Баюскин

Рис. 7. Обложка учебника Блехер 1935 г. 1-е изд. Худ. И.Д. Кулешов

Рис. 8. Обложка учебника Блехер 1935 г. 2-е изд. Худ. В.С. Баюскин

Рис. 9. Букварь Афанасьева–Костина. 1935–1936 гг. С. 1.

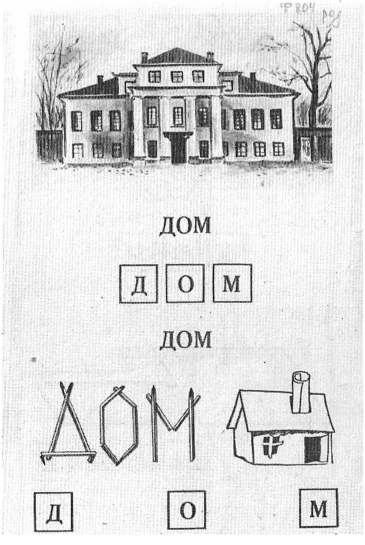


Рис. 10. Букварь Фортунатовой–Шлегер. 1935–1936 гг. С. 1.

Рис. 11. Мать с детьми дома. Букварь Фортунатовой–Шлегер. 1935–1936 гг. С. 6.

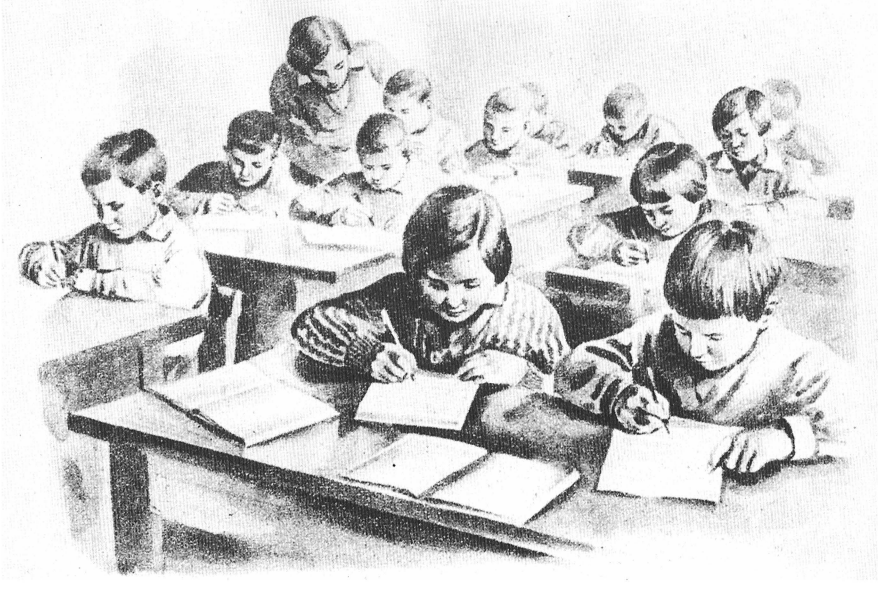


Рис. 12. Класс. Букварь Афанасьева–Костина. 1935–1936 гг. С. 2.

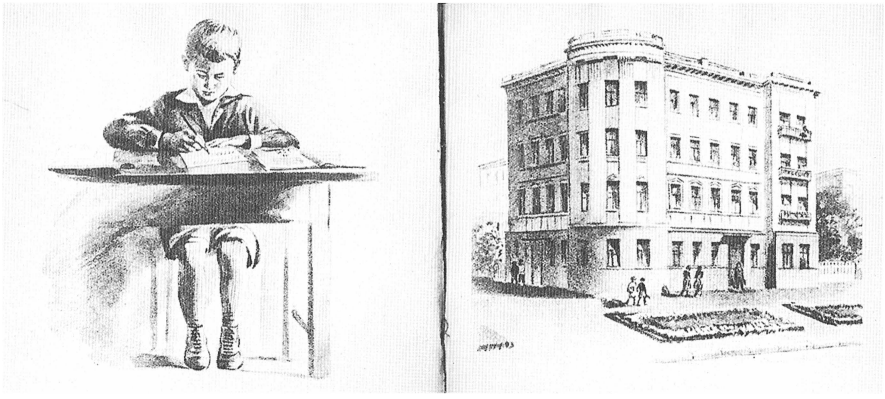


Рис. 13. Букварь Афанасьева–Костина. 1935–1936 гг. С. 4–5.

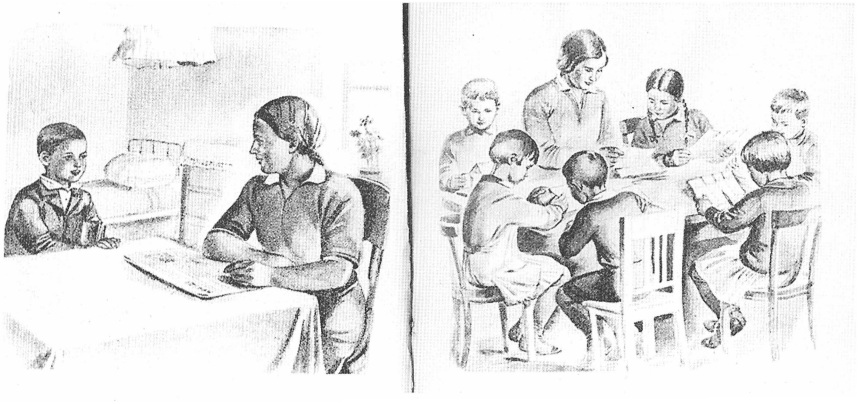


Рис. 14. Букварь Афанасьева–Костина. 1935–1936 гг. С. 6–7.

Рис. 15. Мама и дочка.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 9.

Рис. 16. На огороде.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 10.

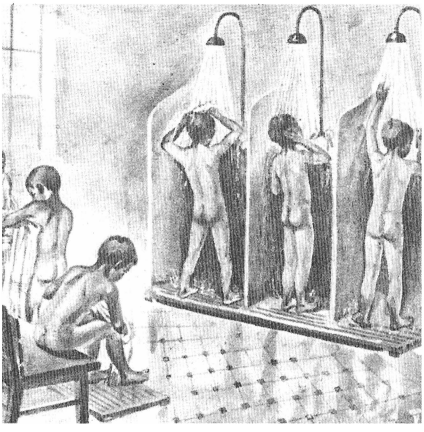


Рис. 17. Душ.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 12.

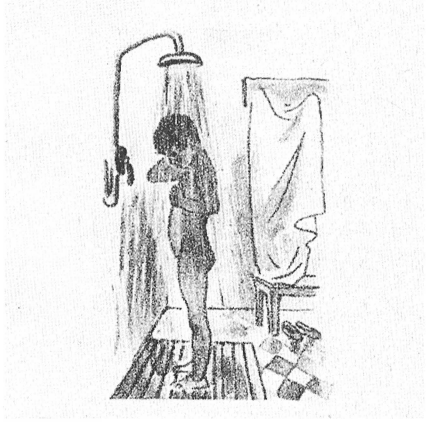


Рис. 18. Душ.
Букварь Фортунатовой–Шлегер.
1935–1936 гг. С. 16.

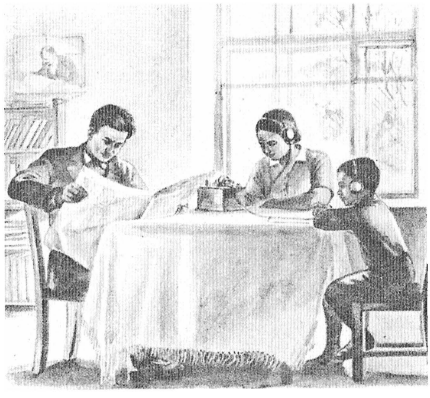


Рис. 19. Советская семья.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 13.

Рис. 20. Букварь Афанасьева–Костина. 1935–1936 гг. С. 20–21.

Рис. 21.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 25.

Рис. 22. Ясли.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 39.

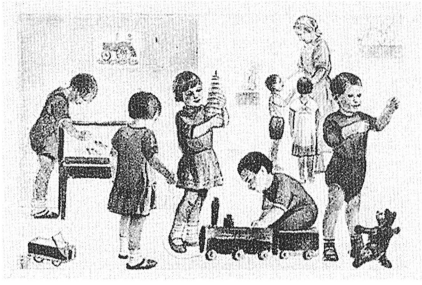


Рис. 23. Ясли.
Букварь Фортунатовой–Шлегер.
1935–1936 гг. С. 40.

Рис. 24. Прачечная в новом доме.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 53.

Рис. 25. Читающие.
Букварь Афанасьева–Костина.
1935–1936 гг. С. 63.

Рис. 26. В школу.
Букварь Фортунатовой–Шлегер.
1935–1936 гг. С. 62.

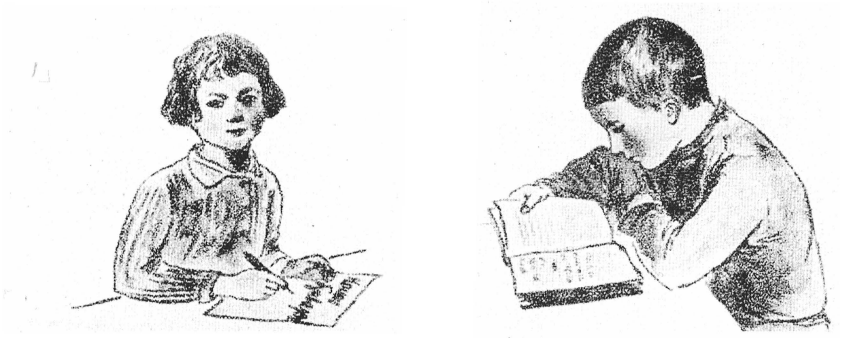


Рис. 27. Читающий и пишущая. Букварь Фортунатовой–Шлегер.
1935–1936 гг. С. 63.

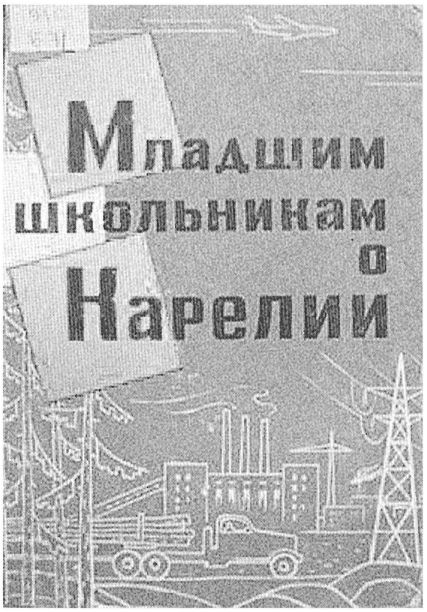


Рис. 1а. Обложка книги для чтения. 1967 г.

Рис. 1б. Обложка книги для чтения. 1970 г.

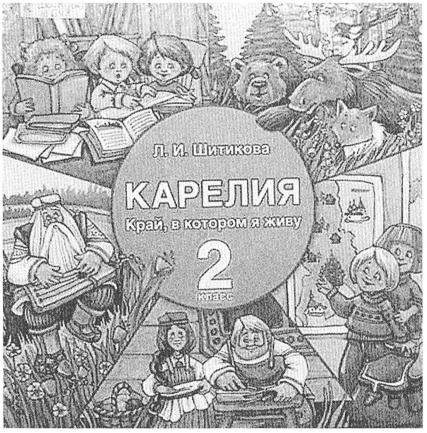


Рис. 2 а-б.
Обложки учебников «Карелия: край, в котором я живу». 2011 г.

Рис. 2 в.
Обложка учебника
«Карелия: край, в котором я живу». 2011 г.

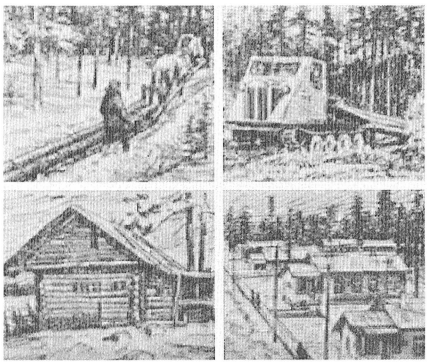


Рис. 3 а.
Противопоставление «темного прошлого» «светлому настоящему» в книге Л.Г. Блюдник «Младшим школьникам о Карелии». 1967 г.

Рис. 3 б. Идея возрождения этнических культур нашла выражение в попытках «примерить» историю к себе (в книге Н.П. Кутькова «Путешествие Тимы по родной Карелии», 2011).

Рассмотрите внимательно картину Фёдора Павловича Решетникова «Опять двойка». Как вы думаете, почему она так называется?

Ф. П. Решетников. «Опять двойка»

Назовите героев картины. Что вы можете сказать о них? Как они относятся к главному герою?

Рис. 1. Страница учебника по чтению за второй класс (*Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. 2006. С. 28)

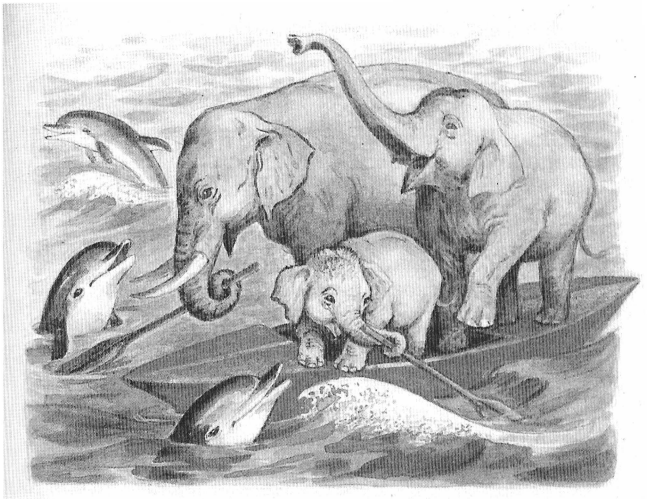
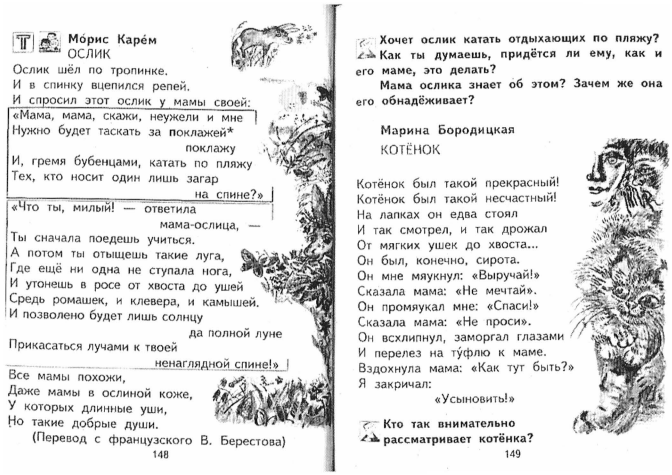


Рис. 2. Иллюстрация к стихотворению Ю.П. Мориц «Слониха, слоненок и слон» (*Лазарева В.А.* Литературное чтение: 4 кл. Кн. 2. 2008. С. 7)



Мо́рис Каре́м
ОСЛИК

Ослик шёл по тропинке.
И в спинку вцепился репей.
И спросил этот ослик у мамы своей:
«Мама, мама, скажи, неужели и мне
Нужно будет таскать за поклажей* поклажу
И, гремя бубенцами, катать по пляжу
Тех, кто носит один лишь загар на спине?»
«Что ты, милый! — ответила мама-ослица, —
Ты сначала поедешь учиться.
А потом ты отыщешь такие луга,
Где ещё ни одна не ступала нога,
И утонешь в росе от хвоста до ушей
Средь ромашек, и клевера, и камышей.
И позволено будет лишь солнцу да полной луне
Прикасаться лучами к твоей ненаглядной спине!»
Все мамы похожи,
Даже мамы в ослиной коже,
У которых длинные уши,
Но такие добрые души.
(Перевод с французского В. Берестова)

148

Хочет ослик катать отдыхающих по пляжу? Как ты думаешь, придётся ли ему, как и его маме, это делать?
Мама ослика знает об этом? Зачем же она его обнадёживает?

Марина Бородицкая
КОТЁНОК

Котёнок был такой прекрасный!
Котёнок был такой несчастный!
На лапках он едва стоял
И так смотрел, и так дрожал
От мягких ушек до хвоста...
Он был, конечно, сирота.
Он мне мяукнул: «Выручай!»
Сказала мама: «Не мечтай».
Он промяукал мне: «Спаси!»
Сказала мама: «Не проси».
Он всхлипнул, заморгал глазами
И перелез на тýфлю к маме.
Вздохнула мама: «Как тут быть?»
Я закричал:
«Усыновить!»

Кто так внимательно рассматривает котёнка?

149

Рис. 3.
Разворот учебной книги по чтению для второго класса
(*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. 2010)

Овсей Дриз
КТО Я?

Мать говорит:
— На кого он похож?
Волосы дыбом —
Не мальчик, а ёж!

Вот я причёсан,
я мальчик опять.
Только надолго ль,
Хотел бы я знать?

Стоило локтем
Сестрёнку задеть,
Крикнул отец:
— Неуклюжий медведь!

Сел я спокойно,
Я мальчик опять.
Только надолго ль,
Хотел бы я знать?

Взял и запел я,
Тут бабушка вдруг:
— Да замолчи ты,
Горластый петух?!

56

Молча вздыхаю,
Я мальчик опять.
Только надолго ль,
Хотел бы я знать?

Спать я сегодня
Не сразу пошёл.
Дед рассердился:
— Упрямый козёл!

Вот я в постели,
Я мальчик опять.
Только надолго ль,
Хотел бы я знать?

К стене отвернулся
И дуюсь молчком —
Того и гляди,
Обзовут индюком!

Всех птиц и зверей
Принялся вспоминать,
Кем буду я завтра,
Хотел бы я знать.
(Перевод Т. Спендиаровой)

С кем сравнивают мальчика его близкие? А ещё с кем?

57

Рис. 4.
Разворот учебника, иллюстрирующий тему «Семья»
(*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. 2010)

— Вы знаете, как называется то, чем ребята делятся друг с другом? — спросил Кот. — Это называется НОВОСТИ! Ребята сообщают о себе то, что друзьям ещё **не известно**.

НОВОСТИ бывают важными и не очень важными.

Просмотри текст стихотворения. Какие НОВОСТИ тебе кажутся важными, а какие — не очень важными?

НОВОСТИ бывают «свежими» и не очень «свежими».
«Свежая» новость сообщает то, что произошло совсем недавно.

Какие новости, рассказанные ребятами, тебе кажутся «свежими»? Какие — не очень «свежими»?

Как мы с вами узнаём НОВОСТИ — то, что происходит в нашей стране и в мире?

— Мама и папа смотрят телевизор! — сказала Маша.

— Папа, кроме этого, читает газеты! — добавил Миша.

80

А ты знаешь, как ещё распространяются НОВОСТИ?

— Интересно, а как НОВОСТИ туда попадают: например, на радио или в газету? — спросил Миша.

Ты можешь ответить Мише?

Новости сообщают ЖУРНАЛИСТЫ.

Журналист — это человек, который одним из первых узнаёт о каких-либо событиях и умеет хорошо о них рассказывать.

81

Рис. 5. Разворот учебника по чтению, иллюстрирующий тему «Новости» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. 2010)

Владимир БОРОВИКОВСКИЙ. Безбородко с дочерьми

Зинаида СЕРЕБРЯКОВА. Автопортрет с дочерьми

Рис. 6. Разворот учебной книги. Раздел «Музейный дом» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. 2008)

М.А. Козлова

Конфликт экономических и проэкологических ценностей: варианты разрешения в школьных учебниках и в сознании современных россиян

В статье предпринимается попытка сопоставить результаты двух исследований, с разных позиций анализирующих одно предметное поле – особенности экологического сознания россиян. Первое исследование посвящено анализу текстового и визуального материала, содержащегося в учебниках чтения для начальной школы, с точки зрения транслируемых моделей взаимодействия человека и окружающей природной среды[1]. Второе – масштабное эмпирическое исследование проэкологических установок россиян, проведенное в 2011 г.[2] Задавшись целью выявить истоки актуальных экологических представлений россиян и установок природозащитной деятельности, мы решили обратиться к анализу ценностей и поведенческих установок, транслируемых обществом своим подрастающим членам и воздействующих на построение характерной для того или иного поколения картины мира.

С этой целью нами проведен анализ текстового и визуального материала, содержащегося в учебниках чтения для начальной школы. В ходе нашего исследования был выполнен контент-анализ 15 учебников «Литературного чтения» («Родной речи») для начальной школы, среди них – трех учебников «Родная речь» (1–3 класс), выпущенных издательством «Просвещение» в 1982–1983 гг., составляющих по данному периоду и предмету генеральную совокупность учебников массовой русскоязычной начальной школы для детей с нормальным уровнем умственного и физического развития; 12 учебников «Литературное чтение»[3] (1–4 класс), выпущенных ведущими издательствами «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф» в 2001–2005 гг. и составивших не менее 80% генеральной совокупности учебников по данным предметам в начале 2000-х годов.

© Козлова М.А., 2013

В учебниках советского периода, а именно по ним учились те, кому сейчас больше 30 лет, тема взаимодействия природы и человека с неизменным доминированием человека представлена широко. Природе это взаимодействие блага не несет, что следует, например, из текста С. Могилевской «Сказка про молодцов-удальцов и столетнего деда»: жил один-одинешенек в дремучей тайге много столетий дед, пока не прибыли в тайгу «молодые, удалые, двадцатилетние» «хозяйство налаживать». Пытался дед их прогнать ветрами, морозами, гнусом – не вышло, согнали деда с мест, где он веками жил: «Еще много в тайге дорог нехоженых, еще много мест неезженых. Но куда бы ни скрылся дед, не сегодня-завтра придут туда молодцы-удальцы двадцатилетние, до работы охочие, между собой неразлучные. Придут из земли алмазы да золото доставать, реки плотинами перегораживать, новые города строить, чтобы жилось в них людям хорошо и вольготно. И наступит день, когда перестанет дед противиться молодцам-удальцам, покорится силе их, смелости и великой дружбе человеческой»[4].

В следующем за упомянутым произведении «Интересная жизнь» Ю. Яковлева речь также идет о планирующихся масштабных преобразованиях природной среды: «Над землей звучат властные приказы. И вот огромная гора, которая всю свою жизнь стояла на одном месте, вдруг шевельнулась и попятилась на несколько шагов. Трудно было и реке менять свои привычки. Но она поднатужилась, сдержала свой бег и, словно кто-то скомандовал ей: "Кру-гом!", – побежала на юг. Это не сказки. И тот, кто отдает приказы природе, не таинственный волшебник. Реками и горами командует человек»[5].

Адаптированная для детского восприятия формулировка по сути близка известному высказыванию В. Зазубрина, прозвучавшему в 1926 г. на Первом съезде писателей Сибири: «Пусть рыхлая зеленая грудь Сибири будет одета цементной броней городов, вооружена каменными жерлами фабричных труб, скована тугими обручами железных дорог. Пусть выжжена, вырублена будет тайга, пусть вытоптаны будут степи. Пусть будет так, и так будет неизбежно. Ведь только на цементе и железе будет построен братский союз всех людей, железное братство всего человечества»[6].

В 1970-х эпопея Байкало-Амурской магистрали и других «строек века» вновь возрождает ослабевший, казалось, пафос «борьбы с природой» («наступление на таежную глушь», «таежные десан-

ты», «война с Днепром»[7] и т. д. – активно использовавшиеся в литературе и публицистике выражения явно военной тематики). Учебники начала 1980-х годов продолжают транслировать идею прагматичного отношения к природе как к «карману». Образовательная система нацеливает молодое поколение на функционирование в качестве рабочей силы, чья роль – извлечение богатств из природного окружения.

Постсоветские учебники тоже включают элементы модернистской ориентации в отношениях человека с окружающей природной средой, но в гораздо более «скромных» масштабах и в диалоге с темой внимания к природе как таковой. Например, в учебнике издательства «Просвещение» для первого класса подобный диалог представлен через соединение в рамках одного раздела текстов о животных, относящихся к разным жанрам – художественному (поэтическому) и научному. Научные тексты повествуют о разных породах и видах животных, входящих в соответствующий род, об особенностях строения их тел и образе жизни. Этот дидактический прием по большому счету выражает в адаптированном для детей виде суть модернистской концепции природы, где знание замещает переживание. Подобная информация, безусловно, интересная, транслирует в контексте данного учебника, однако, очень четко выраженную ценностную линию: то, что «серьезно» и «по-взрослому» не предполагает ярких эмоциональных переживаний, передается сухо, по-деловому. Приведем пример такого «двойного подхода».

И. Токмакова[8]

Купите собаку!
Пёсик –
Хвост, четыре лапки –
Много места не займёт.
Он не слон и не горилла,
Не кабан, не бегемот.
<...>
Имя я щенку придумал
И его видал во сне.
Я мечтаю: вот бы завтра
Мой щенок пришёл ко мне!

Собаки бывают домашние, охотничьи, ездовые, поводыри для слепых. Они охраняют дом и помогают пастухам пасти скот. У них чуткий нюх и прекрасный слух. Собаки хорошие и преданные друзья[9].

Мы ясно видим, каким образом непосредственный, сопереживающий взгляд «изнутри» замещается объективным, исследовательским взглядом «извне». Цель этого замещения – обретение контроля над природными силами. Эта концепция «овладения природой» складывалась начиная с XVI–XVII вв. и постепенно привела к тому, что социальная жизнь все больше стала пониматься как изучение законов природы, создание механизмов и машин, реализующих эти законы, удовлетворение на основе достижений естественных наук и инженерии растущих потребностей человека. Просвещение не только развивает это новое мировоззрение, но и создает условия для претворения его в жизнь. Финальный вклад в реализацию этого масштабного и многообещающего социального проекта был сделан во второй половине XIX – первой половине XX в., породив «техногенную цивилизацию». Кризис идеологии Просвещения привел к тому, что уже в начале XX столетия параллельно с укреплением техногенного образа жизни в культурном сознании европейских стран нарастает природоохранная тема, формулируется парадигма сохранения природной гармонии и т. д. Развитие экологического воспитания, однако, обходит Россию стороной вплоть до конца XX в.

В постсоветских учебниках уже достаточно очевидно прослеживаются и черты нового – постмодернистского – социального проекта. Его главные идеи: сохранение жизни на земле, поддержание природного, культурного и личностного разнообразия и сотрудничества, содействие становлению новой цивилизации, новой нравственности, новым формам жизни и мышления.

В качестве примера используемого современным учебником произведения, отчетливо транслирующего ценность бережного отношения к природе, можно назвать «Новогоднюю быль» С. Михалкова[10]. В емком тексте актуализированы, пожалуй, все «ключевые моменты» формирования установок ребенка в отношении окружающей среды и взаимодействия с живой природой: любование красотой природы, гармоничной во всех проявлениях; акцент на включенности отдельных явлений и объектов в целостную экосистему, взаимозависимость ее компонентов; ориентация взрослых людей на функциональное использование природы в своих

интересах (в экономических целях / просто «ради удовольствия»), напряженный конфликт между стремлением «использовать» и готовностью «сохранить»... И наконец, главный воспитательный момент – нахождение ребенком решения, полностью удовлетворяющего обе стороны. Таким образом, транслируется исключительно важная идея: человек способен сформировать неразрушительный путь удовлетворения собственных потребностей.

Трогательное отношение ко всему живому, независимо от размеров и возможностей его утилитарного применения, выражено и в стихотворении А.Л. Барто «Мы не заметили жука»[11] в сочетании с иллюстративным материалом. На рисунке изображена девочка у открытого окна, указывающая маме на уже улетающего жука. Девочка, правда, явно дошкольного возраста (для того чтобы выглянуть в окно, ей пришлось встать на табуретку). Это несколько рискованный поворот, поскольку может создать у «солидного»» второклассника ощущение «малышовости», несерьезности заботы о жизни и самочувствии жука, но спасает положение мама, которая с явной заинтересованностью (наклон корпуса вперед, на лице улыбка, направление руки повторяет движение руки дочери) следит за полетом спасенного. Пожалуй, именно изображение мамы на иллюстрации ставит логическую точку в развитии истории, описанной в стихотворении, которое заканчивается призывом ребенка, а о реакции взрослых, в общем-то, не говорится. Сходные установки призвано сформировать и стихотворение Б. Заходера «Что красивей всего»[12]. Эти произведения, по большому счету, транслируют детям ныне широко известные принципы сохранения среды жизни, сформулированные на основе решений первой конференции ООН по окружающей человека природной среде, состоявшейся 40 лет назад (1972) в Стокгольме.

Однако примеры трансляции истинно гармонической модели отношений человека и среды, хотя и появились в постсоветских учебниках, немногочисленны и не производят впечатления какой-то целостной программы воспитательного воздействия. По-видимому, эта неспособность последовательно проводить линию воспитания ответственного отношения к окружающей среде приводит к подмене ориентации на установление гармоничных отношений человека со средой трансляцией установок уже не на подчинение природы человеку, но человека природным силам, в которые записывается и наследие старины: в постсоветских учебниках место традиционных для учебников советского периода

разделов «Мы – октябрята» занимают разделы, посвященные фольклору. Тексты, размещенные в этих разделах, сопровождаются изображениями персонажей в национальных костюмах, совершающих «календарные обряды» – хороводы в честь наступления весны или сбора урожая. Потребность в исполнении календарных обрядов в традиционной культуре рождалась из ощущения неподвластности природных сил воздействиям человеческого труда. Поэтому, совершая все рациональные действия, связанные с обработкой земли, человек, не имеющий никаких гарантий, пытается умилостивить эти неконтролируемые силы. Сам внешний облик изображенных в современных учебниках персонажей затрудняет идентификацию с ними современных детей: одеты они «не по моде», окружены предметами не очевидного для современных детей предназначения и т. д. Тексты и картины транслируют (или, скорее, пытаются транслировать) традиционалистские ориентации экологического сознания. Эффективность эмоционального воздействия материалов, размещенных в этих разделах, на современных детей кажется сомнительной и как минимум требует специального исследования. Так или иначе разделы, посвященные фольклору, «заполняют» имеющийся пробел: дополняют картину представленных в современных учебниках типов экологического сознания традиционалистской моделью.

Таким образом, и в советских, и в постсоветских учебниках литературного чтения для начальной школы представлены все «цивилизационные» типы экологического сознания: традиционалистский, модернистский, постмодернистский, но если в советских преобладает ориентация на модернистский тип, то в постсоветских постмодернистский, гармонизированный тип отношений человека с окружающей средой заявляет о своей претензии на доминанту.

От анализа транслируемых в учебниках для начальной школы установок и ценностей, определяющих отношение человека к окружающей природной среде, перейдем к рассмотрению вопроса об актуальных экологических установках у тех, кто либо вырос, учась по учебникам советского времени, либо учит племянников, детей и внуков по сегодняшним. Постараемся выделенные личностные установки соотнести с культурными ценностями и определить, какому типу экологического сознания установки россиян соответствуют в большей степени.

Для достижения подобной цели на основании результатов эмпирического исследования были выявлены связи между ценностями и представлениями, входящими в структуру экологического сознания. Теоретической и методологической основой стала концепция Ш. Шварца, базирующаяся на утверждении в качестве главного содержательного аспекта, отделяющего ценности друг от друга, типа мотивации, которому ценности соответствуют. Шварц сгруппировал отдельные ценности в комплексы (типы мотивации), имеющие общую цель. Им выделено 10 различных блоков ценностей, или типов мотивации человека, определяющих направленность как конкретных действий индивида, так и всей его жизненной активности (*табл. 1*)[13].

Таблица 1

Ценности на индивидуальном уровне (по Ш. Шварцу)

Блоки ценностей	Ценности	Мотивационная цель
Сохранение	Безопасность	Стабильность, безопасность и гармония общества, семьи и самого индивида
	Конформность	Ограничение действий, нарушающих социальную гармонию
	Традиция	Уважение и поддержание обычаев, принятие идей, существующих в культуре
Открытость изменениям	Самостоятельность	Свобода мышления и действия (выбор, творчество, познание)
	Стимуляция	Полнота жизненных ощущений, новизна и состязательность в жизни
Самоутверждение	Достижение	Достижение личного успеха
	Власть	Достижение социального статуса, престижа и влияния
	Гедонизм	Получение удовольствия, чувственного наслаждения
Выход за пределы своего Я	Благожелательность	Забота о благополучии окружающих
	Универсализм	Терпимость и забота о благополучии людей и природы

Для исследования экологического сознания россиян с использованием 10 блоков Шварца нами использованы вопросы-утверждения, степень согласия с которыми респондентам предлагалось выразить по пятибалльной шкале, где «1» соответствует полному несогласию – «абсолютно не согласен», «5» отражает полное принятие соответствующего утверждения – «абсолютно согласен».

1. Для решения экологических проблем должны существовать международные соглашения, которым будут следовать Россия и другие страны.

2. Более бедные страны должны прикладывать меньше усилий по защите окружающей среды, чем богатые.

3. Экономический прогресс в России будет замедляться до тех пор, пока мы не начнем лучше заботиться об окружающей среде.

Степень согласия с приведенными утверждениями отражает представления, составляющие когнитивный компонент экологического сознания (порядок соответствует порядку утверждений).

1. Универсалистская ориентация в оценке вклада каждого субъекта в эффективность природоохранной деятельности. Универсалистское, т. е. основанное на всеобщих правилах, поведение предполагает абстрагирование от индивидуальных интересов, частных обстоятельств и т. п. Это измерение подразумевает равенство перед законом всех подпадающих под его действие субъектов во всех ситуациях. Универсализм, безусловно, содержит и некоторый «привкус» экстернальности (внешнего локуса контроля), в данном случае природоохранной мотивации. Индивид, выражающий высокую степень согласия с соответствующим утверждением, полагает, что ответственность за организацию природозащитной деятельности лежит на мировом сообществе, оно же должно инициировать активность в решении экологических проблем. С другой стороны, те субъекты, которых эти решения затрагивают, должны беспрекословно им повиноваться.

2. Представления о приоритетности экономических интересов по сравнению с решением задач природозащитной деятельности. Высокая степень согласия с данным утверждением отражает мнение индивида о том, что природозащитная деятельность – это своего рода «роскошь», доступная лишь тем (странам/группам/индивидам), чье экономическое положение стабильно благополучно; только достигший высокого уровня благосостояния субъект может позволить себе вкладывать средства в организацию

защиты окружающей среды; в случае же, если экономические и проэкологические потребности вступают в конфликт, прежде всего должны реализовываться экономические интересы.

3. Приоритет природозащитной проблематики в сравнении с вопросами экономического благополучия. Высокая степень согласия с данным утверждением отражает уверенность индивида в существовании непосредственной причинно-следственной позитивной связи между заботой о защите окружающей среды и экономическим прогрессом. В случае конфликта интересов в первую очередь следует позаботиться о сохранности среды и только потом переходить к решению экономических проблем.

Наибольшее прогностическое значение имеет исследование поведенческой составляющей экологического сознания (установок) и собственно природозащитного поведения. Учитывая это положение, мы включили в опросник еще один пункт, имеющий непосредственное отношение к экологической проблематике, – вопрос, позволяющий судить о включенности индивида в природозащитную деятельность: «Являетесь ли вы членом какой-либо организации, главной целью которой является сохранение и защита окружающей среды?»

Ответ на этот вопрос предполагает «1» – согласие, «2» – несогласие.

Было опрошено 1248 человек, из них 602 мужчины, 644 женщины. Выборку составили жители всех федеральных округов: Центрального (Москва и Московская область) – 357 чел., Северо-Кавказского (Чеченская республика, Республика Северная Осетия–Алания, Республика Ингушетия, Ставропольский край) – 418 чел., Дальневосточного (Магаданская область) – 250 чел., Приволжского (Пензенская область) – 220 чел. В выборку вошли люди, родившиеся в 1960–1980-х годах. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью T-test'a для независимых выборок и корреляционного анализа (коэф. корр. Пирсона).

В целом россияне разделяют мнения о первоочередной важности решения экологических проблем, о том, что при отсутствии изменений в этой области экономический рост и повышение качества жизни невозможны, и о том, что залогом успешной деятельности по защите природы должно стать международное сотрудничество и принятие законов, одинаково обязательных для исполнения всеми субъектами экономической деятельности, без

учета частных обстоятельств и ситуативных факторов (таких как, например, уровень экономической стабильности в стране).

Предполагая ценности основанием представлений, затрагивающих сферу экологического сознания, обратимся к анализу результатов регрессионного анализа и проанализируем характер связи ценностей и проэкологических представлений россиян (*табл. 2*).

Таблица 2

Корреляционный анализ связей ценностей
с экологическими представлениями и поведением

		Универсализм	Приоритет экономических интересов	Приоритет природозащитных задач	Вовлеченность в организованную природозащитную деятельность
Ценности индивидуального уровня	Безопасность	–,037	,040	,019	**,071***
	Конформность	–,022	**,092****	–,005	–,030
	Традиция	–,019	,016	,028	–,009
	Благожелательность	,011	**–,068***	**,082****	–,031
	Универсализм	,051	,032	**,062***	,005
	Самостоятельность	,047	,017	,011	–,024
	Стимуляция	–,028	,017	,008	–,038
	Гедонизм	–,040	–,050	**–,103****	–,007
	Достижение	–,020	,009	**–,076***	–,023
	Власть	**–,095****	–,008	**–,084****	**,073***
Ценности. Мегаблоки	Открытость изменениям	,003	,020	,013	–,040
	Сохранение	**–,074***	,000	**–,099****	,039
	Самопреодоление	,040	–,023	**,095****	–,012
	Самоутверждение	–,036	**,068***	,021	,010

* – $p<0,05$.

** – $p<0,01$.

Универсализм в восприятии экологических проблем связан обратной зависимостью с ценностью «Власть» и с блоком ценностей «Сохранение».

Приоритет экономических интересов связан прямой статистически значимой зависимостью с ценностью «Конформность» и обратной – с ценностью «Благожелательность». Положительная связь отмечена также с ценностями блока «Самоутверждение» в целом.

Приоритет экологических интересов обнаружил прямые связи с ценностями «Благожелательность» и «Универсализм», обратные – с ценностями «Гедонизм», «Достижения» и «Власть», а также с блоками ценностей: с блоком «Сохранение» – обратную, с блоком «Самопреодоление» – прямую.

Выявленные связи свидетельствуют о том, что, во-первых, для россиян внимание к экологической (точнее природозащитной) проблематике представляется неким новым полем, приоритет же экономических интересов и внимание к ним государства воспринимается как традиционная, привычная сфера. Поэтому мы наблюдаем противоречие между ценностями блока «Сохранение» и представлением о государственной значимости решения экологических проблем, а также согласованность между значимостью «Конформность» и приоритетом экономических интересов.

Чем большую значимость для индивида имеют ценности блока «Самоутверждение», тем большее внимание он полагает необходимым уделять решению экономических проблем. Ориентация же на защиту окружающей среды воспринимается как вступающая в конфликт с ценностями индивидуального благополучия и статуса. Объективный факт: защита среды «требует жертв». При этом неважно в принципе, на каком уровне разворачивается природоохранная активность: требует ли она вложения значительной части бюджетных средств на уровне государственного регулирования (что может сопровождаться повышением налогов или переориентацией денежных потоков) или изменений в индивидуальных повседневных поведенческих практиках («зеленое» потребление, утилизация отходов, ограничения использования личного автотранспорта и т. п.) – все и разные ее формы представляются весьма затратными.

Представления о первоочередной значимости усилий, направленных на защиту природы, характерны для тех, кто в меньшей степени разделяет ценности «Гедонизм» (получение удо-

вольствия, не омраченного заботой о последствиях), «Власть» (социальный статус и контроль над людьми и ресурсами) и «Достижения» (личный успех), но отдает предпочтение ценностям «Универсализм» (как непосредственной ориентации на защиту окружающей среды – и социальной, и природной) и «Благожелательность» (как ценности повышения качества жизни, важным компонентом которого является экологическое благополучие окружающих людей).

Индивиды, для которых ценность «Власть» высокозначима, не испытывают желания подчиняться установлениям, инициированным извне, международными организациями; для них более приемлема вовлеченность в организованную на национальном уровне проэкологическую деятельность, в реализации которой они чувствуют, по-видимому, свою эффективность. Ценность «Власть», относясь к блоку «Самовозвышение», выражает потребность индивида в социальном доминировании, а заинтересованность в решении экологических проблем «по определению» предполагает выход за пределы индивидуальных интересов. Эти два положения позволяют предположить, что в восприятии людей с высокой значимостью ценности «Власть» природозащитные организации выступают в качестве своего рода социального лифта, позволяющего заявить о себе и преодолеть один или несколько «этажей» социальной иерархии. Соответственно, и организованная природозащитная деятельность представляется полем, удобным для реализации своих притязаний на власть, поскольку незначительная (по западным меркам) история подобного рода организаций в нашей стране предполагает и некоторую неустойчивость их социальной структуры, что позволяет надеяться на возможность «переструктурирования» в свою пользу.

Проведенное исследование проэкологических представлений и связей этих представлений с ценностями демонстрирует, что по крайней мере на уровне представлений конфликт между материально-экономическими потребностями и заинтересованностью в сохранении окружающей среды разрешается в пользу природного окружения. Но это касается лишь суждений, затрагивающих уровень общества в целом. Роль власти и личности в организации затратной охраны природы подчеркнута и в современных учебниках.

Когда же речь идет об экономических интересах и материальных потребностях индивида, выбор осуществляется иначе. При

непосредственном столкновении экономических потребностей и интересов защиты природной среды выбор делается в пользу первых. Представления о необходимости природоохранных мер в современном российском обществе существуют скорее на уровне деклараций, не предполагающих глубинного понимания значимости природоохранной деятельности и зависимости от нормализации экологической ситуации положительных изменений в уровне жизни каждого и общества в целом. Возможность таких изменений, показанных в учебниках, мало воздействует на выработку индивидуальных поведенческих практик и стратегий.

В числе ценностей, способствующих осознанию важности принятия мер, направленных на охрану окружающей среды и реализацию соответствующего поведения, можно отметить ценности блока «Самопреодоление» – «Универсализм» и «Благожелательность». Ценности блока «Самоутверждение» – «Гедонизм», «Власть» и «Достижения» – напротив, связаны со снижением значимости проэкологических представлений и акцентом на реализации экономических интересов.

Ценность «Власть» может выступать в качестве значимого фактора, мотивирующего индивида на вступление в организации, занимающиеся природозащитной деятельностью, поскольку, будучи достаточно молодыми и, соответственно, недостаточно жестко структурированными, подобные организации представляются полем, на котором с большей вероятностью индивид способен удовлетворить свою потребность в достижении высокого социального статуса, престижа и реализовать свои претензии на контроль или доминирование над людьми и ресурсами. Таким образом, природозащитная деятельность в данном случае представляется скорее не целью, а средством достижения иных индивидуальных целей.

Можно констатировать готовность российских граждан жертвовать качеством среды ради решения сегодняшних экономических проблем. Последствия экономического кризиса, по-видимому, поддерживают техноцентристские установки и порождают определенную пассивность в отношении экологических проблем. В условиях рыночной экономики идеологический штамп общества потребителей «Мы не можем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача» сменился другим, таким же и еще более антропоцентристским: «Сегодня не до экологии, накормить бы людей». Эти идеологические стереотипы и представления достаточно глубоко внедрены в сознание россиян, что-

бы их можно было трансформировать легко и за короткое время. Формальное провозглашение политики «устойчивого развития» при отсутствии экономических, политических, правовых условий для реализации на деле оборачивается ее имитацией, начинающейся с первых дней диалога подрастающих поколений с государственной образовательной, а потом и производственной системой. Абсолютизация значения экономического роста для повышения уровня и качества жизни, безусловно, представляет собой проявление стереотипа общественного сознания, так же как и вера в способность рыночной экономики адекватно реагировать на новые вызовы развития. При этом качество экономического роста и его издержки (экологические и социальные) обычно игнорируются. Забота о среде выглядит как «вишенка для торта»: пока он не испечен, рано думать об украшении.

Мы далеки от утверждения, что корень всех проблем заключен в материале учебников чтения для начальной школы, но начинает расти он, по-видимому, оттуда. Конечно, недостаточное внимание к проблемам бережного отношения к окружающей среде имеет объективные причины и подчинено влиянию факторов как государственного, так и мирового масштаба. Объективной причиной недостаточного учета роли экологического фактора можно считать характерную для всей мировой экономики неэффективность традиционной рыночной модели. Бывший вице-президент США и лауреат Нобелевской премии (2007) А. Гор дал такую характеристику недостатков традиционной рыночной экономики: «...необходимо изменение тех черт нашей экономической философии, которые, как мы знаем, ущербны, поскольку они узаконивают и даже поощряют разрушение окружающей среды... Горькая правда состоит в том, что наша экономическая система частично слепа. Многое она видит, но многого и не замечает. Она тщательно просчитывает то, что представляет наибольшую ценность для покупателей и продавцов, все, что касается продуктов питания, одежды, промышленных товаров, труда и, уж конечно, денег. Но в ее расчетах часто не учитывается ценность того, что гораздо труднее купить или продать: чистой воды и свежего воздуха, красоты гор, лесов с разнообразнейшей флорой и фауной и так далее. Именно частичная слепота нынешней экономической системы и есть могущественная сила, стоящая за иррациональными решениями, касающимися экологии нашей планеты. <...> Популярные учебники по экономике, как правило, даже не упоминают о таких важ-

нейших с точки зрения хозяйственных решений проблемах, как загрязнение и истощение природных ресурсов»[14].

Однако нельзя упускать из виду и субъективные причины, среди которых следует отметить восприятие экологических ограничений в качестве факторов, тормозящих экономический рост; следование лозунгу «сначала подъем экономики, а потом решение экологических проблем»; ориентация преимущественно на краткосрочные цели; вера в неисчерпаемость природных ресурсов. На субъективные причины потребительского отношения к окружающей среде и призвана влиять система организованных воспитательных воздействий, осуществляемых с помощью разных инструментов, в том числе и учебной литературы, с анализа представленности в которой ценностей и установок природозащитной деятельности и начинались наши рассуждения.

Возможности для начального экологического воспитания учащихся заложены в содержании каждого учебного предмета. «Каждый учебный предмет вносит определенный вклад в формирование экологической культуры младших школьников»[15], но только для одного из них, «Окружающего мира», эта задача является главной. Остальные не ставят перед собой в явном виде цели экологического воспитания, воспитания ребенка в духе бережного отношения к окружающей среде. Уроки литературы дают возможность при восприятии художественных произведений вызвать у детей эмоциональный отклик, чувство удивления, восторженности, что является условием воспитания эмпатических чувств. Таким образом, уроки литературного чтения, рисующие «объект» без прямой назидательности, потенциально способны наиболее эффективно работать на решение задачи формирования у ребенка умения видеть прекрасное в природном окружении и эмоционально сопереживать живому. «Сколько бы родители, воспитатели и прочие взрослые люди – да и само наше культурное прошлое – ни твердили детям о том, что природа – великий дар, во всем, что бы мы ни делали и ни говорили, содержится некий подтекст, скрытое послание, которого мы сами не слышим. И смысл этого послания иной. А дети слышат его очень хорошо»[16]. Присущая школьному образованию фрагментарность и плакатность предоставления информации о том, как что-то отрицательно влияет на нашу жизнь (а сообщения на эту тему делают чаще всего в конце урока и второпях), некоторая, как показал проведенный анализ, недостаточная отрефлексированность процесса экологического

воспитания, непоследовательность в трансляции модели взаимоотношений человека и природы порождают, похоже, такую же непоследовательность и в отношении к природе самих учеников, будущих/теперешних участников опросов, подобных проведенному: «Ученик, чуть не плакавший при рассказе о загубленной нерпе, через некоторое время спокойно расстреливает воробьев из рогатки»[17]. Современные учебники при наличии, безусловно, конструктивных тенденций в недостаточной мере способствуют развитию зрелого, ответственного – «субъектного» – отношения к окружающей среде.

Выход: трансляция внутренне непротиворечивой модели, направленной на воспитание у детей личной ответственности за состояние окружающей среды, причем не на уровне обобщающих деклараций, а на всех уровнях сразу – начиная от невыбрасывания фантиков на мостовую.

---

[1] Исследование выполнено при поддержке РГНФ, гранты 11-06-00275а и 13-06-00038а.

[2] Исследование выполнено при поддержке программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ – проект ТЗ 54.0

[3] Новое название учебного курса «Родная речь». По задачам и характеру содержания эти курсы идентичны.

[4] Родная речь. Книга для чтения в 3 классе / Сост. М.С. Васильева и др., 1974. С. 119–124.

[5] Там же. С. 127–128.

[6] Цит. по: *Штильмарк Ф.Р.* Таежные дали. М., 1976.

[7] Родная речь. Книга для чтения в 3 классе / Сост. М.С. Васильева и др., 1974.

[8] Родная речь: Учеб. для 1 кл. нач. шк. / Сост. Л.Ф. Климанова и др.; под ред. Л.Ф. Климановой. 2-е изд. М.: Просвещение, 2004. С. 141.

[9] Там же. С. 142.

[10] Родная речь: Учеб. для 2 кл. нач. шк.: В 2 ч. Ч. 1 / Сост. Л.Ф. Климанова и др. М.: Просвещение, 2004. С. 203–207.

[11] Там же. Ч. 2. С. 44.

[12] Там же. С. 129.

[13] *Schwartz S.H.* Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications // The Hebrew University of Jerusalem. Appeared in Revue française de sociologie. 2006. 47/4; *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a psychological structure

of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 53. P. 550–562.

[14] *Гор А.* Земля на чаше весов. М.: Прогресс, 1992.

[15] *Симонова Л.П.* О перспективах развития экологического образования в начальной школе // Начальная школа. 1998. № 6. С. 24.

[16] *Лоув Р.* Последний ребенок в лесу. Как спасти наших детей от синдрома дефицита общения с природой. М.: Добрая книга, 2007. С. 34.

[17] *Дубровский Н.* Экологическое образование в сельской школе // http://ecoclub.nsu.ru/isar/mu6/5.htm.

А.Ю. Никитченков

Произведения устного народного творчества в учебниках и программах начальной школы советского периода

Методика как прикладная педагогическая наука реагирует на изменения, происходящие в области тех теоретических наук, которые являются ее методологической базой. Методика чтения фольклора не может не учитывать достижений фольклористики, этнографии, и в дореволюционной педагогике эта связь была весьма заметной. Устное народное творчество, вслед за развитием в XIX в. научного и общественного внимания к фольклору, попадает в школьные учебники и хрестоматии. Формирование научных направлений в фольклористике находит свое отражение и в школьных дисциплинах. Благодаря появлению в 60–70-х годах XIX в. учебных книг К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого нередко адаптированные и литературно обработанные произведения устного народного творчества активно и, казалось бы, прочно вошли в практику начального обучения чтению. Жанровое многообразие фольклора особенно заметно было представлено в учебниках и хрестоматиях К.Д. Ушинского. Это не только сказки и малые фольклорные жанры, но и былички, колядки, подблюдные песни. Однако в конце XIX – начале XX в. наблюдается неоднозначное отношение к использованию устно-поэтических текстов в учебных целях и для повседневного народного чтения. Многие популярные обработки сказок и былин выходят отдельными книгами, бытуют в народе в устной передаче и к моменту поступления в школу оказываются уже известными детям, что значительно снижает интерес к ним на уроке. Обработанные, адаптированные и фрагментарные материалы становятся неприемлемы для тех методистов, которые стремятся уйти от хрестоматийной системы, сделать чтение более живым и интересным для ребенка, использовать качественную художественную литературу.

Методика чтения фольклора в начальной школе советского периода отражает идеи советской фольклористики, которая в

© Никитченков А.Ю., 2013

целом характеризовалась доминированием догматического подхода, базирующегося на позициях марксизма. Альтернативные направления в отечественной и зарубежной науке о фольклоре нередко замалчивались, преуменьшались или отрицались. Безусловно, в советский период продолжается собирательская работа, вновь собранные тексты публикуются, с купюрами переиздаются дореволюционные сборники (А.Н. Афанасьева, В.И. Даля, Д.Н. Садовникова и других). Появляются направления исследования, которые определят современное состояние науки о фольклоре. Однако как в процессе подготовки учителя начальных классов, так и в ходе чтения устно-поэтических текстов в начальной школе основное внимание уделялось отражению в фольклоре истории, картин народного быта, темы труда и классовых отношений, что ограничивало представления учителей и учеников о фольклоре как явлении искусства. В связи с этапами развития отечественного образования советского периода можно проследить методические тенденции и динамику использования устно-поэтических текстов в системе обучения младших школьников чтению.

Фольклор как учебный материал по чтению в советской начальной школе 1920-х годов. Революционные события 1917 г. повлекли существенные изменения в культурном и образовательном пространстве России. В новых послереволюционных условиях трудно уследить за сменой установок и потоком новаций, которые нередко носили противоречивый характер. В августе 1918 г. проводится Всероссийский съезд по просвещению, на котором одобряется идея единой трудовой школы в две ступени. В декабре 1919 г. принимается декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». Наркомпрос публикует учебные планы советской школы[1]. В учебных программах в качестве генерального метода преподавания выдвигается трудовой, указываются основные направления обучающей и воспитательной работы. В «Примерной программе единой трудовой школы 1 ступени», подготовленной научно-методической секцией Наркомпроса в 1920 г. и рассчитанной на пять лет обучения, раздел, посвященный изучению родного языка в первой–пятой группах, занимает всего две страницы. В первой группе предполагается «чтение и заучивание наизусть басен, стихотворений, пословиц, поговорок, которые понравились детям», предусмотрено чтение небольших сказок. Во второй–пятой группах текстовой материал по чтению вообще не

уточняется, преимущество остается за «образцовыми русскими писателями»[2]. Следовательно, ученикам предоставляется в некоторой степени право самостоятельного выбора литературного материала, а учителю – приемов организации чтения этого материала. Достаточно свободной от директив остается внеклассная работа. Высказываются даже мысли о том, что «учебник должен играть вспомогательную роль, так как суждения ученых не должны предварять размышлений учеников»[3].

В ответ на примерные программы Наркомпроса регионы начинают разработку своих уточненных и конкретизированных вариантов программ трудовой школы. В программе для школ первой ступени Владимирской губернии (1922), составленной владимирским губернским научно-методическим советом, подчеркивается, что Наркомпрос, реформируя школьное образование, разработал программы, которые «в большинстве случаев предъявляли требования, каких школа выполнить не могла в силу многих реальных условий, не принятых центром во внимание»[4], прежде всего экономических и кадровых. Это привело к необходимости разработки региональной программы с учетом местных условий. На изучение русского языка отводится пять часов в неделю, раздел по родному языку[5] начинается с обсуждения вопросов чтения (а не обучения грамоте или грамматике), что свидетельствует об осознании авторами особой роли чтения в системе овладения учащимися родным языком. Для послереволюционной школы вопрос круга детского чтения – один из актуальных. В данной программе круг чтения распределяется по темам, связанным со становлением мировоззрения ученика: «Ребенок и семья», «Ребенок и школа», «Ребенок и его потребности», «Ребенок и Вселенная» и тому подобные. Уделяется внимание и сказкам как «замечательному» материалу для слушания, рассказывания, воспитания, концентрации внимания, развития фантазии и эстетического наслаждения. Изучение народных сказок приходится на первый и второй годы обучения, они разбросаны по соответствующим темам. Например, в разделе «Ребенок и семья» размещены сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Морозко», в разделе «Ребенок и животные» – «Лиса и волк», «Лиса и журавль», «Кот и петух», в разделе «Ребенок и растения» – «Война грибов». Эти сказки, скорее всего, читались посредством объяснительного чтения, хотя составители программы оставляют за учителем право выбора метода обучения, рекомендуют разнообразную учебно-методическую литературу, среди

которой книги К.Д. Ушинского, А.Я. Острогорского, В.П. Вахтерова, Е.Е. Соловьевой.

Приведем еще один пример региональной конкретизации рекомендаций Наркомпроса, характерной для первой половины 1920-х годов. В программах первой ступени, разработанных саратовскими преподавателями и инструкторами Губотнароба (1922), также говорится, что учителя остаются без конкретных рекомендаций. Большое внимание уделяется изучению родного языка: «...русский язык как выразитель высших запросов духа и переработанных восприятий должен занять в школе широкое и почетное место»[6]. Делается акцент на чтении художественной литературы. На первом и втором годах обучения в большом количестве читаются народные и литературные сказки, но начиная с третьего класса фольклора нет, что вполне соответствует типовым подходам дореволюционного объяснительного чтения.

Однако не всегда региональная интерпретация программ Наркомпроса была такой подробной. Так, например, в программе, подготовленной малмыжским отделом народного просвещения, вполне возможно при участии коллектива открытого в Малмыже (1918) педтехникума, также говорится о необходимости развития устной и письменной речи учащихся, необходимости читать «лучшие, подходящие для детского возраста произведения русской литературы». Раскрывается тематика чтения по годам обучения: «Семейные отношения», «Работа членов семьи», «Времена года», «Крестьянские работы», «Жизнь деревни» и др. Но что станет материалом для чтения, какие произведения, жанры, в том числе устно-поэтические, программа не уточняет[7]. Вместе с тем некоторые педагоги активно выступали с критикой фольклора, который, по их мнению, мог увести детей от реальности, запутать их опыт, вызывать сочувствие к представителям высших слоев дореволюционного общества, показывать страшное и травмировать психику детей. Такие педагоги «очищали от народных и классических сказок детские библиотеки, встречали в штыки всякое издание сказок»[8].

В 1923 г. выходят новые программы единой трудовой школы[9], утвержденные коллегией Наркомпроса. Раздел по русскому языку идет последним среди учебных программ, а основную часть программы занимает описание принципов трудовой школы. Материал по чтению для первой ступени не оговаривается, но рекомендуются учебные хрестоматии, среди них – специально подго-

товленная «Книга для чтения» Л.Н. Толстого, содержащая восемь сказок, далеких от подлинно фольклорных текстов.

В окончательном виде утвержденные научно-педагогической секцией ГУС программы единой трудовой школы появляются в 1927 г., сопровождаются обстоятельными методическими записками, но раздел по русскому языку вновь небольшой – всего семь страниц[10]. (Для сравнения: программа по труду располагается на 76 страницах.) Читательские умения затронуты в разделе «Устная речь», упоминаются литературные жанры, которым «придается большое значение»: басня, стихотворение, рассказ, статья. Об устном народном творчестве нет даже упоминания. В списках рекомендованных учебников книги по чтению делились на городской и сельский варианты, на первый план выдвигалось чтение познавательных статей об окружающем мире (для того чтобы, по определению Н.К. Крупской, «марксистски охватить современность») и трудовых подвигах. Фольклора было очень мало, как художественный материал он не рассматривается. Таким образом, комплексные программы единой трудовой школы первой ступени 1920 – начала 1930-х годов нарушали последовательность изучения родного языка от фольклорных к авторским текстам. Уроки чтения были лишь приложением к решению генеральных задач трудового воспитания, иллюстрацией обществоведческих вопросов.

«Обществоведческий подход» к изучению литературы в системе среднего образования советской трудовой школы 1920-х годов[11] находил отражение и на начальной ступени образования, он оставлял преимущество за познавательными текстами, вытесняя произведения художественной литературы и фольклора. В качестве учебного материала часто предлагались адаптированные тексты и познавательные статьи, но дореволюционные достижения в области объяснительного и воспитательного чтения по инерции продолжали использоваться в практике учителей и рекомендуемых программой учебниках В.И. Волынской «Новая деревня», К.Н. Соколова «День за днем», «Игра и труд», Е.Е. Соловьевой «Трудовая новь», В.А. Флерова «Ясное утро» и др.[12]

Вопреки программам Наркомпроса, скупо освещавшим вопросы обучения родному языку на начальной ступени образования, методика чтения продолжала обогащаться новыми теоретико-практическими исследованиями, связанными с работой над художественным произведением, но проблемы фольклора интересуют

методистов начального образования менее всего. С.И. Абакумов для своих замечательных уроков творческого чтения использовал прежде всего статьи, рассказы, стихи. В условиях реализации лабораторного метода, противопоставленного традиционной классно-урочной системе обучения, он разрабатывает методику творческого чтения с ее главной задачей «дать возможность учащимся самостоятельно реконструировать образы художественного произведения на основании личных переживаний и настроений»[13]. Его приемы реконструкции художественных образов (чтение по ролям и драматизация, словесное и «иллюстративное» рисование, выразительное чтение и т. д.) будут в дальнейшем успешно применяться учителями начальных классов в процессе чтения фольклорных произведений.

П.О. Афанасьев предлагает варианты работы с детской книгой, много внимания уделяет беглости чтения, работе над пониманием прочитанного и значительной роли коллектива в этой деятельности. В методических рекомендациях Афанасьева[14] приводится много интересных приемов организации детского чтения книг и газет, но вопросы рассмотрения специфики художественной литературы и особенностей фольклора, как наименее актуальные в условиях реализации идей единой трудовой школы, не затрагиваются. Несмотря на противоречивость, методический опыт 1920-х годов «на следующем витке развития советской школы был научно осмыслен, соединен с исторической традицией и включен как неотъемлемая часть в советскую методическую науку»[15].

Устное народное творчество в учебниках и программах советской начальной школы 1930–1960-х годов. Дальнейшие пути развития не только методики чтения, но и всей начальной школы были определены постановлениями ЦК ВКП(б) от 05.09.1931 г. «О начальной и средней школе» и от 25.08.1932 г. «Об учебной программе и режиме в начальной и средней школе». Начальная школа возвращается к традиционной классно-урочной системе и вырабатывает советский вариант объяснительного чтения. «Обобщая лучший опыт советской школы и используя ценное наследие дореволюционной методики», известные методисты того времени (Е.А. Адамович, Н.П. Каноныкин, С.П. Редозубов, Н.А. Щербакова и другие) «разработали советскую систему объяснительного чтения»[16]. В соответствии с идеями объяснительного чтения постепенно складывались надлежащие разделы учебных

программ. Программа 1932 г. всесторонне опирается на соответствующие постановления ЦК ВКП(б), в ней также много говорится о навыке чтения и умении работать с книгами: «...придавая большое значение выработке навыка самостоятельной работы с книгой, программа уже со второго года обучения включает работу по внеклассному чтению»[17]. В круг рекомендуемых произведений для классного чтения входят народные сказки, песни, отдельные малые фольклорные жанры. И это немало, хотя набор фольклорных жанров, предлагаемых для чтения, гораздо у́же даже по сравнению с учебной книгой К.Д. Ушинского. Начиная с программ второй половины 1930-х годов, некоторые фольклорные сборники народных сказок, былин уже далеко не всегда попадают в разделы для внеклассного чтения (так, в Программе 1939 г. буквально на месте сборника русских народных сказок А.Н. Афанасьева появляется книга рассказов летчика Г. Байдукова «Мои встречи с товарищем Сталиным»). После Всероссийского совещания по начальному образованию (1944), которое подтвердило, что «объяснительное чтение соответствует педагогическим задачам советской школы»[18], в программах будет специально подчеркиваться, что «чтение с первых же шагов должно носить объяснительный характер»[19]. И хотя фольклор народов СССР будет включаться в круг классного и внеклассного чтения младших школьников, его использование как учебного материала ограничено догмами советской фольклористики и рамками объяснительного чтения, нацеленного на коммунистическое воспитание. Это не позволит учащимся широко взглянуть на художественные особенности произведений устно-поэтического творчества, осознать фольклор как неотъемлемую часть собственной детской субкультуры: «Чтение имеет исключительно важное значение. Оно является могучим средством коммунистического воспитания»[20].

В течение многих лет (1930–1960) в советской начальной школе обучение чтению осуществлялось по учебнику «Родная речь». Его составителями выступили методисты Е.Е. Соловьева, Н.Н. Щепетова, В.И. Волынская, Л.А. Карпинская и А.А. Канарская. Тексты для чтения, размещенные в учебнике, отличались идеологической направленностью, были ориентированы на введение учеников в мир ценностей, присущих советскому обществу. Особенно это относилось к познавательным текстам (их было большинство), специально отобранным, обязательным для прочтения и усвоения их фактического содержания. В процес-

се выработки навыка чтения детей знакомили с идеологическим календарем, советскими героями, а в четвертом классе у учащихся формировали первоначальные представления об истории той страны, в которой они живут. Фольклор оказывался далеко не самым лучшим средством идеологической пропаганды, а его включенность в контекст детской субкультуры, роль в речевом развитии младшего школьника учитывались в наименьшей степени. Достаточно востребованными, однако, оказались пословицы, загадки и сказки. В «Родной речи» для второго класса есть загадки и пословицы. Они дифференцированы по тематическому принципу (о временах года, об органах чувств, о труде т. д.) и распределены по соответствующим разделам учебника. На их жанровые признаки и художественные особенности не обращается внимания. В поле зрения оказываются содержащиеся в этих текстах сведения о народной жизни, мораль и возможность их соотнесения с заглавием или идеей произведений более крупных жанров. Сказки представлены в обработке: «Гуси», «Сыновья» (в более поздних изданиях замененная на басню Л.Н. Толстого «Отец и сыновья»), «Лисичка-сестричка и волк», «Зимовье зверей», «Снегурочка» и некоторые другие. В ранних редакциях учебника встречаются народные песни «Сад», «Лен», «Расскажите девицы...», в более поздних изданиях замененные на «Веснянку». Особый интерес представляет украинская народная песня «Два сокола» в переводе М.В. Исаковского, которая публиковалась в учебнике до начала 1950-х годов и отражала характерный для того времени фальшлор: «На дубу зеленом / Да над тем простором / Два сокола ясных / Вели разговоры. / А соколов этих / Люди все узнали: / Первый сокол – Ленин, / Второй сокол – Сталин...»[21] Эта песня могла бы стать прекрасным материалом для наблюдений над образностью, поэтикой языка лирической песни, над продолжением народной песенной традиции, но два вопроса, помещенные после текста, носят сугубо объяснительный характер: «Какую клятву принес Сталин Ленину? Как он ее выполнил?»

В учебниках для третьего и четвертого классов фольклорных текстов еще меньше. Почти отсутствуют пословицы и загадки (в более поздних изданиях учебника для четвертого класса появляются пословицы народов СССР), народные сказки даны в обработках («Два мороза», «Кот и лиса», «Братец Иванушка и сестрица Аленушка» и др.), с вопросами и заданиями, характерными для объяснительного чтения. Не предполагается сравнение народных

сказок с литературными, поскольку это также не входит в задачи объяснительного чтения.

Ситуация смешения фольклорных и литературных жанров, а также недифференцированный подход к методике их чтения наблюдались и в системе методической подготовки учителей начальных классов. В учебниках по методике обучения русскому языку в начальной школе, которые издавались как в 1930–1960-х, так и в 1970–1980-х годах[22], методика чтения фольклорных и литературных сказок была представлена синтетически, в одном общем разделе, а малым фольклорным жанрам внимание вообще, как правило, не уделялось. Чаще всего они использовались как дополнительный материал в системе работы над более объемными произведениями.

Ориентация учебного процесса на формирование навыка чтения, речевое развитие и идейное воспитание учащихся давала учителям право в учебной работе не акцентировать внимание на отличии сказки от других жанров художественной литературы, перемежая сказочность и реалистичность, столь характерную и для общегосударственной пропаганды того времени. «Сказки, как особый вид художественных произведений, часто с трудом можно отличить от других видов словесного творчества. Для ученика начальной школы умение строго отличать сказки от всяких других видов произведений вообще не обязательно»[23], а поэтому следует «работу над сказкой вести как над реалистическим рассказом»[24]. И хотя в третьем–четвертом классах могли предполагаться элементарные наблюдения над композиционными особенностями сказок (зачин, концовка, троекратные повторы), над языком для организации их рассказывания, над характерами героев, вместе с тем вопросы и задания в учебнике носили в целом объяснительный характер, именно они были основным ориентиром в организации анализа произведения. В это же время продолжают свои исследования такие талантливые методисты литературы, как М.А. Рыбникова, В.В. Голубков и другие, но их разыскания слабо отражались в практике начальной школы, чему способствовали, в частности, постановления 1931–1932-х годов о размежевании начального обучения и средней школы.

Во второй половине 1960-х годов происходят значительные трансформации в содержании курса средней школы. Начальная школа переходит с четырехлетнего на трехлетний курс, что связано с изменением роли начального обучения в общей системе на-

родного образования. «Когда образование большинства населения ограничивалось подчас начальной школой, наше общество было заинтересовано в возможно более широком и продолжительном курсе обучения в ней... В условиях всеобщего восьмилетнего и тем более десятилетнего образования излишне растянутый курс начального обучения неизбежно приводит к повторениям одного и того же материала на смежных ступенях обучения»[25]. Изменения в структуре начальной школы обосновываются результатами широких экспериментальных исследований в лабораториях В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, М.А. Мельникова, Н.С. Рождественского, Д.Б. Эльконина и опытом «передовых учителей». Эксперимент проводился больше пяти лет и строился на основе «более широкого использования в начальном обучении обобщенных знаний, более высоких темпов изучения программного материала и применения эффективных способов активизации мыслительной деятельности младших школьников»[26]. Таким образом, было экспериментально доказано, что программа начального обучения может быть осуществлена не за четыре, а за три года. Учащиеся четвертого класса оказались достаточно подготовленными к изучению систематических курсов родного языка и литературы в средней школе. Программа по русскому языку для трехлетней начальной школы[27] была разработана комиссией по определению содержания обучения русскому языку в первом–третьем классах на основе проектов, представленных ведущими педвузами страны. В частности, в программу входила тематика чтения, а предполагаемые разделы учебника носили, соответственно, тематический характер. Малые фольклорные жанры и сказки есть во всех классах, но фольклор и литература как различные ветви словесного искусства также не разводятся, как это было и в предшествующие годы.

В конце 1960-х годов по решению Министерства просвещения РСФСР появляются книги для чтения в первом–третьем классах «Живое слово», предназначенные для экспериментальных школ по системе начального обучения, разработанной Лабораторией воспитания и развития Института теории и истории педагогики АПН СССР. Эти учебники были составлены З.И. и А.П. Романовскими под общей редакцией академика Л.В. Занкова. В качестве литературного консультанта выступил член-корреспондент АПН СССР, известный детский писатель С.В. Михалков. Отбирая тексты для чтения, авторы учитывали их «идейно-художественные достоинства» и соответствие возрастным интересам учащихся.

При этом составители не стремились «специально приспосабливать уроки чтения к сегодняшним вкусам и запросам детей», считая необходимым «продвигать их дальше в процессе чтения подлинных произведений искусства»[28]. Первые издания «Живого слова» не имели иллюстраций, учебная книга для каждого класса включала по два раздела. Художественных текстов, по сравнению с традиционным учебником, действительно больше, они представлены произведениями современных и дореволюционных поэтов и писателей, отечественных и зарубежных. Вместе с тем в книге для чтения немало познавательных текстов, обработок и фрагментов литературно-художественных произведений. Особенно это касается второго раздела учебной книги[29], который и был задуман авторами как научно-популярный, призванный расширять представления младших школьников об окружающем мире. Для оптимизации детского чтения каждая из частей первого раздела содержала произведения разнообразные как в жанровом, так и в тематическом отношении. В художественных разделах книг для чтения в первые годы обучения младший школьник встречал более 10 народных сказок (русских, татарских, латышских, узбекских, венгерских) – волшебных и о животных в первом классе, бытовых во втором. Кроме того, в первые два года младший школьник читал народные песни «Буренушка», «Березонька», узнавал немало пословиц и загадок.

Народные сказки в первом и во втором классах, как правило, не сопоставлялись с литературными, хотя последних в книге для чтения немало. Вопросы и задания к сказкам носят по преимуществу объяснительный характер, т. е. позволяют уточнить фактическое содержание, характер описываемых поступков и событий, нацеливают на подготовку детей к пересказу, заучиванию наизусть, нередко ориентированы на индивидуальный эмоциональный отклик учащихся: «Что понравилось вам в этой сказке?», иногда затрагивают специфику языка сказки: «Найдите в тексте выражения, которые встречаются только в сказках», «За что эту сказку мы называем волшебной?»[30]

Основная роль пословиц (русских, узбекских, азербайджанских и т. д.) – служить вспомогательным материалом в процессе чтения и анализа более объемных текстов, в освоении тематических подразделов. Например, по прочтении нескольких произведений летне-осенней тематики дети читали семь пословиц: «Летний день – за зимнюю неделю», «Худо летом, когда солнца нету»,

«Лето – припасиха, зима – прибериха», «Готовь летом сани, а зимой телегу» и подобные[31]. Требовалось ответить на вопрос: «Какая пословица о лете вам больше понравилась? Как вы ее понимаете?»[32] Соотнести ряд предложенных пословиц и читаемое произведение является наиболее частотным заданием. Так, после разбора басни И. Крылова «Стрекоза и муравей» учащимся предлагается задание выбрать, какая из семи приведенных пословиц «больше подходит к этой басне»: «Волка ноги кормят», «Лентяю что ни день, то праздник», «Дело мастера боится», «Труд кормит, лень портит» и др.[33] Авторы не требовали привязать пословицу лишь к главной мысли произведения, как это часто практиковалось при традиционном объяснительном чтении. Учащиеся обнаруживали, что в силу многозначности пословиц многие из них оказывались соотносимыми с различными уровнями смыслового плана изучаемого произведения. Иногда пословицы предлагаются вообще без сопровождающих вопросов и заданий. То же можно сказать и о загадках, которые в большинстве случаев были литературными (С. Маршака, С. Погорельского, Г. Сапгира, Б. Ширшова и других авторов).

В книге для чтения в третьем классе народные сказки встречаются лишь дважды (шведская «Гвоздь из родного дома» и узбекская «Хитрый шакал»[34]), малые фольклорные жанры не представлены. В учебной книге просматриваются элементы литературоведческой пропедевтики: даются определения таких филологических понятий, как «рифма», «строфа», «антонимы», «синонимы», «эпитет», «сравнение», «портрет», «пейзаж» и других, среди которых «сказка» и «пословица». В определении сказки подчеркивается ориентация на вымысел, отмечается поучительная или развлекательная направленность жанра, но отличие сказок фольклорных от литературных не показано. В определении пословицы также говорится, что они «сочиняются народом, а иногда и писателями»[35], все это приводит к слишком широкому пониманию термина, смешению народных пословиц и афоризмов литературного происхождения. На той же странице находим соответствующее задание к басне И. Крылова «Трудолюбивый медведь»: «Найди в этой басне выражение, которое стало пословицей».

Несмотря на подобные недочеты, вопросы и задания к текстам книги для чтения носят развивающий характер, нередко, помимо «объяснительных» вопросов, встречаются такие, которые способствуют элементарному литературному образованию и развитию

учащихся, направлены на наблюдение жанровых особенностей произведения, сравнение текстов различных жанров. Например, среди вопросов и заданий объяснительного характера к сказке К. Паустовского «Дремучий медведь»[36] есть такие задания на литературоведческую тематику: «Укажите, что в этом произведении сказочного», «Какие еще сказки о животных вы знаете? Назовите сказки, где действуют люди и вещи», «Какие вы знаете сказки, сочиненные писателями?» Даже задание «Какую пословицу привела бабушка, выслушав рассказ внука? Припомните случаи из жизни, которые подтверждают правильность этой пословицы» к данной сказке содержит элементы литературоведческой пропедевтики, если считать, что младший школьник наблюдает включение одного жанра другим и осмысливает универсальный характер пословицы. То же наблюдаем и в вопросах к рассказу Л. Пантелеева «Трус»: «Приведите пословицы о трусости и жадности. Вспомните рассказы, басни и сказки, где высмеиваются жадные люди»[37]. В целом можно заметить, что в третьем классе фольклор как текстовой материал почти отсутствует, однако обращение к устно-поэтическому творчеству происходит на качественно новом уровне. Младший школьник применяет ранее полученные знания в области фольклорных жанров и опыт элементарного анализа конкретных устно-поэтических текстов на поле художественной литературы, более соответствующей, по мнению Романовских, возрастным особенностям третьеклассника.

Книга для чтения «Живое слово» благодаря весьма удачно подобранным и логично расположенным текстам, оригинальной методике, отточенным вопросам и заданиям носила развивающий характер. Несмотря на недостаточный учет специфики устно-поэтического творчества, нечеткость разграничения фольклора и художественной литературы, отсутствие привязки фольклора к субкультуре младшего школьника (очевидно, такие задачи авторами и не ставились), предлагаемые тексты способствовали обогащению духовного мира детей, вызывали живые беседы в связи с прочитанным. Авторы смотрели на чтение фольклорных и литературных текстов «не как на простое восприятие и понимание, а как на источник мыслей, чувств, переживаний»[38], их учебник оказался значительно шире канонов советского объяснительного чтения, но до 90-х годов XX в. в связи с отсутствием вариативности советского образования «Живое слово» не использовалось в массовой школе.

Тенденции в развитии методика чтения произведений устного народного творчества в советской начальной школе 1970–1980-х годов. В целом реформы начального образования и переход начальной школы на трехлетнее обучение во второй половине 60-х годов существенно не отразились на специфике использования фольклора как учебного материала. Стабильным учебником по чтению для начальных классов до первой половины 1980-х годов становится «Родная речь» М.С. Васильевой, Л.А. Горбушиной, Е.И. Никитиной, М.И. Омороковой. В ней были сохранены основные идеи объяснительного чтения, но значительно обновлен набор произведений художественной литературы, появляются современные авторы, красочные иллюстрации. Для успешного формирования навыка чтения тексты нередко адаптируются, обрабатываются, сокращаются, а поэтому их достаточно легко читать, понимать, дети быстро включаются в обсуждение прочитанного. Программы предполагают выделение учебного предмета «Природоведение». Комплекс текстов исторического характера, составлявший костяк обучения чтению в четвертом классе начальной школы, нашел свое преломление в учебнике по истории теперь уже для четвертого класса средней школы[39].

Отток познавательных текстов в соответствующие учебники позволяет теперь на уроках чтения «уделять больше внимания художественному образу, его идейной сущности, форме изображения, средствам эмоциональной выразительности. В каждом классе учащиеся знакомятся с определенными особенностями художественных произведений и практически знакомятся с их видами»[40]. Группировка текстов – тематическая, поэтому специального раздела для устно-поэтических произведений по-прежнему нет. Темы носят сквозной характер, в большинстве случаев повторяются в каждом последующем классе. Наращение сложности текстового материала, расширение круга авторов и представлений о мире происходит концентрически, т. е. тематика чтения уточняется и расширяется. Например, «Наше имя – октябрята» – в первом классе, «Жизнь и дела октябрят» – во втором, «Жизнь и дела пионеров» – в третьем классе. Или «О Владимире Ильиче Ленине», «Ленин с нами», «Ленин жил, Ленин жив, Ленин будет жить» – в первом, втором и третьем соответственно. В новых учебниках фольклору уделяется еще меньше внимания по сравнению с «Родной речью» Е.Е. Соловьевой и других авторов. Вместе с тем по степени литературоведческой пропедевтики

учебник значительно уступает книге для чтения, подготовленной Романовскими. Использование малых фольклорных жанров носит эпизодический характер. Традиционные народные пословицы так же, как и раньше, не отделяются составителями «Родной речи» от крылатых выражений современного происхождения и даются с той же пометой (красная точка), что и пословицы: «Много леса – не губи, мало леса – береги, нет леса – посади» по следам прочтения стихотворения С. Маршака «День посадки леса»[41] раздела «Жизнь и дела октябрят»; «Советская Армия не одна: с нею вся страна» к стихотворению «Нет! – сказали мы фашистам...» С. Михалкова и «Мира не ждут, его завоевывают» к рассказу Н. Богданова «Солдатская каша» из раздела «Советская Армия на страже Родины»[42]. В некоторых случаях по следам литературных произведений размещаются народные приметы: «Февраль богат снегом, апрель – водой»[43] по прочтении стихотворения Ф. Тютчева «Весенние воды» в разделе «Полюбуйся, весна наступает!».

За три года обучения дети прочитывали в обработке всего шесть русских народных сказок, пять сказок народов СССР, т. е. примерно четыре фольклорные сказки в год. За редким исключением все они размещены в разделе «Что такое хорошо и что такое плохо» и сопровождаются вопросами объяснительного характера (по фактическому содержанию, о нравственной оценке событий, поступков героев). Сказка «Два мороза» помещена в разделе «Идет волшебница Зима» книги для первого класса[44]. Дети должны ответить на вопросы о том, как был одет каждый из героев сказки, почему замерз купец и не замерз крестьянин. И чтобы дети не перепутали, кто есть кто в этой сказке (кто старший / младший, богатый / бедный, красный нос / синий нос), методика предлагает использовать аппликационно-меловые картинки[45]. В вопросах и заданиях к фольклорным текстам второго класса трудно заметить читательский рост ученика. Их набор аналогичен тем, что мы наблюдали в первом классе. Например, по сказке «Про ленивую и радивую»[46] учащиеся должны рассказать, как старик-волшебник отнесся к старшей и младшей дочерям. О языке сказки дети должны лишь сказать, каких людей называют *радивыми*, и подобрать к этому слову другие, близкие по смыслу. Далее детей просят разделить сказку на три части, озаглавить их и с опорой на план рассказать сказку близко к тексту. Даже в третьем классе, когда дети уже имеют некоторый читательский опыт и, казалось бы, способны к целенаправленному наблюдению над структурой произведе-

ния, вопросы познавательного и идейно-нравственного характера в количественном отношении подавляют задания, направленные на анализ художественной формы, образно-эмоционального плана произведения. Так, например, большинство вопросов и заданий к русской народной сказке «Семь Симеонов»[47] типичны для объяснительного чтения советского типа, не направленного на формирование исследовательского и творческого отношения к читаемому: «Какие мечты народа нашли отражение в этой сказке?», «Как осуществляются они в наше время?», «Разделите сказку на четыре части, озаглавьте их» и др. Лишь некоторые из них ориентированы на жанровые особенности и язык произведения: «Найдите в сказке такие выражения, которые вы встречали и в других русских народных сказках», «Расскажите сказку близко к тексту» (а не перескажите, поскольку прием рассказывания в большей степени соответствует специфике жанра). Устно-поэтические произведения учебника не всегда сопровождаются иллюстрациями. А если таковые и появляются, то не преследуют цель погрузить младшего школьника в мир народной культуры. Ведь эти сказки актуальны для настоящего, сегодняшнего, следовательно, в содержательном плане нисколько не устарели. Поэтому иллюстрации помогают сосредоточить внимание учащихся на отдельных героях и событиях, подготовить младших школьников к пересказу (рассказыванию) по картинному плану[48]. На форзацах учебников для 1–2-го классов показаны книги, которые могут читать младшие школьники по доступным им темам: о Ленине и Родине, о детях и подвигах, о природе и животных, о волшебстве и чудесах[49]. Книги с народными сказками присутствуют только в 1-м классе, тем самым подчеркивается, что младшие школьники постепенно вырастают из сказок и готовы читать более серьезные книги.

Подобная работа с устно-поэтическим творчеством проходила на фоне активного развития школьного фольклора, поэтому казалась ученикам скучной, не вызывала живого интереса. На 1970–1980-е годы пришелся пик развития детской страшной истории (страшилки), к началу 1980-х появляются серьезные исследования об этом жанре (О.Н. Гречина, Т.В. Зуева, М.В. Осорина и другие), публикации страшилок. В детских коллективных играх широко используются традиционные фольклорные жанры (считалки, дразнилки), ученики знают много анекдотов, девочки умеют «вызывать» Пиковую даму, мальчики специализируются на рассказывании садистских стишков. А уроки объяснительного

чтения не позволяют обнаружить интересное и новое в содержании и форме читаемых произведений народного творчества, не дают возможности увязать в представлениях ученика традиционный и современный фольклор. Спасало положение внеклассное чтение. Потому что, взяв в руки сборник сказок А.Н. Афанасьева, ребенок вряд ли займется поиском сюжетов о «классовой борьбе», а скорее прочитает сказки о покойниках и чертях, о которых он ничего не услышит на уроке.

В программах для начальной школы публиковались списки книг для внеклассного чтения, которые по мере появления новых изданий для детей ежегодно обновлялись и расширялись. Среди предлагаемых книг были сборники былин, народных сказок, песен, малых фольклорных жанров, но содержание внеклассной работы в программах не описывалось. И хотя методика к середине 1960-х годов накопила определенный опыт организации внеклассного чтения (А.Я. Берестнева, Ф.Д. Костенко, В.А. Кустарева и другие[50]), все же традиционный подход к внеклассному чтению функционировал скорее как средство, лишь стимулирующее самостоятельное чтение. В этих условиях младший школьник мог перенести свой опыт объяснительного чтения фольклора на новые тексты из рекомендуемого программой списка, но мог этого и не сделать.

Исследования в области формирования читательской самостоятельности младших школьников, проводимые советскими методистами под руководством Н.Н. Светловской[51], позволили направить уроки внеклассного чтения в русло становления оптимальной читательской деятельности учащихся. Раздел программы по внеклассному чтению, подготовленный Н.Н. Светловской и О.В. Джежелей[52], существенно обогатил круг чтения младшего школьника произведениями устного народного творчества. Книги со сказками, народными песнями и малыми фольклорными жанрами стали тем учебным материалом, благодаря которому расширялся и упорядочивался читательский кругозор младшего школьника, осуществлялась целенаправленная учебно-воспитательная работа на различных этапах формирования читательской самостоятельности учащихся. Особенно тесно с устно-поэтическим творчеством была связана тематика уроков внеклассного чтения в первом классе: «Сказки-приключения», «Загадки о животных, явлениях природы и предметах», «Сказки о животных», «Волшебные сказки», «В глаза любит, а за глаза губит» и подобные темы[53].

Учащиеся многократно сталкивались с книгами, включающими фольклорные произведения. Эти книги слушали, читали, рассматривали. Во втором и третьем классах тем, напрямую связанных с фольклором, значительно меньше, но младший школьник мог использовать ранее приобретенный опыт в самостоятельном чтении сборников с устно-поэтическим текстами и их литературными версиями.

В 1980-х годах появляются учебники для массовой школы, которые пошатнули сложившийся на протяжении десятилетий стереотип использования произведений устно-поэтического творчества в системе обучения чтению. В «Книге для чтения» для трехлетнего начального образования, появившейся в начале 1980-х, и в «Родном слове» для четырехлетнего, вышедшем к концу десятилетия, значительно увеличиваются количество, жанровый состав и тематическое разнообразие устно-поэтических текстов. На каждом году обучения устному народному творчеству отводится специальный раздел. Авторами-составителями учебника выступили В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова и Л.С. Геллерштейн, литературным редактором был С.В. Михалков, общая педагогическая редакция осуществлялась М.Р. Львовым. Компоновка произведений – в соответствии с традициями объяснительного чтения – тематическая. Используется все тот же, что и в предшествующие годы, классический прием концентрического, от класса к классу, уточнения и расширения тематики, усложнения проблематики включаемых в разделы текстов. По этой причине изменяется формулировка сквозных тем, заголовки становятся более емкими, например: «С чего начинается Родина» – в первом, «Охранять природу – значит охранять Родину» – во втором и «Славься, Отечество наше свободное» – в третьем классах[54]. Но кроме тематической группировки текстов, вводится совершенно новый для учебников начальной школы прием систематизации учебного материала – историко-литературный, благодаря которому на каждом году обучения выделяются разделы фольклорный («Устное народное творчество») и литературно-художественный[55]. Прежде всего в разделе «Устное народное творчество» каждого года обучения представлены народные песни, заклинательные, лирические частые и протяжные, в первом и втором классе – русские, в третьем – также украинские, белорусские, латышские. Вопросы и задания к ним в первом классе отсутствуют, в последующих классах составители предла-

гают несколько вопросов объяснительного типа о видах и последовательности трудовой деятельности, о том, какая песня понравилась. Дается задание подготовиться к выразительному чтению, что не соответствует природе народной лирической песни.

В учебнике для первого класса без сопутствующих вопросов и заданий размещены прибаутка, считалка, приговорка и скороговорка. Кроме того, за три года дети прочитывают более 130 различных по тематике пословиц (среди них и современные: «Ленина завет на тысячу лет»[56]) и более 40 загадок, которые также представлены без должного инструментария. Несколько объяснительных вопросов помещены только в учебнике для третьего класса. Все это усложняет процесс организации чтения такого количества малых жанров. Помимо специального раздела, пословицы по традиции советского обучения чтению используются в связи с анализом объемных произведений тематических разделов; например, в одном из заданий к сказке А. Гайдара «Горячий камень» учащихся просят связать ряд предложенных пословиц с «содержанием сказки»[57]. Вниманию младшего школьника также предлагается восемь русских народных сказок (волшебных – «Гуси-лебеди», «Морозко», «Летучий корабль», бытовых – «У страха глаза велики», «Каша из топора» и о животных – «Лиса и тетерев», «Лиса и волк», «Заячьи слезы»), четыре сказки народов СССР (татарская, нанайская, ненецкая и армянская). Количество сказочного материала постепенно уменьшается от класса к классу: учитывается факт постепенного угасания интереса младших школьников к фольклору в случае его объяснительного чтения. Вопросы и задания в основном даются на уточнение фактического содержания сказок, деление текста на части, чтение по ролям и пересказ (для сказок более подходит прием рассказывания, что и использовалось в учебниках предшествующих поколений), составление картинного плана. Есть задания на выяснение главной мысли сказки и ее соотнесение с предложенным набором пословиц, на уяснение поучительной направленности сказки. Отдельные вопросы касаются анализа лексического материала. В целом характер вопросов и заданий носит все тот же объяснительный характер.

Помимо специального раздела, народные сказки встречаются в тематических разделах первого класса «Осень» («Колосок», «Мужик и медведь»), «Зима» («Два мороза»), «О наших друзьях-животных» («Петушок и бобовое зернышко»), «Весна» («Снегурочка»)[58]. Среди сопровождающих их вопросов присут-

ствуют задания на литературоведческую пропедевтику, например: «Найди в тексте слова и выражения, которые часто встречаются в сказках. Какие сказки о животных ты еще читал?» по прочтении сказки «Петушок и бобовое зернышко». Учителя не знали, как наиболее эффективно организовать учебную работу с таким непривычно обильным фольклорным материалом, возникало немало трудностей в его восприятии младшими школьниками, и методика, уже не скованная жесткими рамками советской педагогики, постепенно отвечала на эти вопросы (Н.С. Бибко[59], Н.В. Душкина, Л.Е. Стрельцова, А.Н. Хлысталова и другие авторы).

Отмеченные выше сказки лишь условно можно назвать фольклорными, в большинстве случаев они являются обработками или пересказами первоисточников М. Булатовым, А. Толстым, Л. Толстым, М. Серовой, И. Соколовым-Микитовым и другими. Не указывать обработчика устно-поэтических текстов было в традиции советских учебников по чтению, но с представленными в третьем классе былинными сказами это создает весьма курьезную ситуацию. После прочтения пересказов былин о Добрыне Никитиче, выполненных А. Нечаевым (его имя также не указано), учащихся просят определить, «какие слова и выражения в былине говорят о том, что она была создана в давнее-давнее время». Кроме того, детям сообщается, что «раньше былины пели под сопровождение гуслей», и дается (на материале прозаического текста!) задание: «Перечитай еще раз отдельные отрывки былины и вслушайся в их звучание. Уловил ли ты плавность и напевность былины?»[60] Подобные задания были бы уместны только для подлинного текста былины.

В большинстве случаев произведения устно-поэтического творчества в этих учебниках сопровождаются иллюстрациями художника Е.Г. Монина, веселыми, лукавыми и жизнеутверждающими, приближающими мир фольклора к современному ребенку, а не наоборот. На форзаце «Книги для чтения» (для первого класса) и «Родного слова» (для второго класса[61]) прописаны шесть народных пословиц о труде, которые сопровождаются иллюстрациями, изображающими детей в стилизованных народных костюмах. И хотя изображенное весьма далеко от того, чтобы погрузить учащихся в мир народной культуры, рисунки на форзацах, не без помощи учителя, могут сообщить младшему школьнику о многом. Например, покажут, что истоки словесности лежат в устно-поэтическом творчестве (это подчеркнуто соответствующим раз-

делом учебника), что развитие народного творчества связано с трудовой деятельностью людей, но охватывает разные сферы человеческой жизни (все пословицы о труде, который коррелирует с обучением, развлечением, отдыхом), что мудрые мысли наших предков могут быть актуальны и сегодня (участниками изображенных сценок, безусловно, являются современные дети), что произведения народного творчества можно разыграть в школьном театре. Иллюстрациями на втором форзаце первой части «Книги для чтения» в третьем классе подчеркнуты произведения народного эпоса, которые составляют ядро соответствующего раздела – волшебная сказка «Летучий корабль» и былина «Добрыня Никитич» в обработке.

Учебники В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой, Л.К. Пискуновой и Л.С. Геллерштейна демонстрируют постепенное внедрение идей литературного чтения в практику начальной школы позднесоветского периода, которые открывали для начального образования новые способы применения устно-поэтического материала в системе обучения чтению.

Выводы. По сравнению с дореволюционным опытом палитра используемых для чтения в советской начальной школе устно-поэтических жанров не отличалась разнообразием. Российская деревня с традиционными обычаями и классическим фольклором постепенно уходит в прошлое. Молодежь стремится жить в городе, а село испытывает мощное влияние модернизации. Традиционный фольклор уже не является частью языкового окружения младшего школьника, как это часто было в дореволюционное время. Ребенку в условиях объяснительного чтения понятнее и ближе, как с точки зрения языка, так и содержания, литературные интерпретации фольклорных жанров, сюжетов, образов. Поэтому в учебниках по чтению советского периода наблюдается неуклонное уменьшение произведений народного творчества. Круг предлагаемых для объяснительного чтения фольклорных текстов был ограничен в основном сказками и малыми жанрами, допускалось смешение в восприятии учеников литературных и устно-поэтических произведений. Система объяснительного чтения в советской начальной школе в целом тормозила развитие методики чтения произведений устного народного творчества. Уроки с их ориентацией на навык чтения и идейно-нравственное воспитание младших школьников часто не способствовали осознанию учениками специфики отдельных фольклорных жанров, не давали возможности

увязать в представлениях ученика традиционный и современный фольклор как две грани одного явления словесной культуры. Подобные уроки не предполагали целенаправленного наблюдения учащихся над формами устно-поэтических произведений, не позволяли делать младшим школьникам интересные читательские открытия. Только уроки внеклассного чтения открывали учащимся путь к самостоятельному выбору и чтению книг, включающих фольклор, однако такая возможность не обязательно реализовывалась младшими школьниками. В учебниках 1980-х годов ситуация резко меняется. Значительно увеличиваются количество, жанровый состав и тематическое разнообразие устно-поэтических текстов, на каждом году обучения устному народному творчеству отводится специальный раздел. В этот период идеи литературного чтения постепенно начинают проникать в начальную школу. Методика чтения уже стояла на пороге тех значительных открытий, которые будут сделаны в постсоветское время. Они дадут фольклору новую жизнь в образовательном пространстве начальной школы. Что попадает в это пространство и какой занимает в нем статус – должно стать предметом специальных исследований.

---

[1] Учебный план занятий по русскому языку в трудовой школе. М., 1918.

[2] Примерная программа единой трудовой школы 1 ступени. М., 1920. С. 6.

[3] *Сосновская О.В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки учителя начальных классов. М., 2004. С. 51.

[4] Программы для школ 1 ступени Владимирской губернии. Вып. 1. Владимир, 1922. С. 3.

[5] Там же. С. 11–20.

[6] Программы 1 ступени единой трудовой школы. Саратов, 1922. С. 5.

[7] Программы для начальной школы (с шестилетним курсом). Малмыж, 1919. С. 4–18.

[8] См.: *Бабушкина А.П.* История русской детской литературы. М., 1948. С. 21; *Рыбникова М.А.* Фольклор и методы его изучения в школе // Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1958. С. 505.

[9] Новые программы для единой трудовой школы. Вып. 1. 1 и 2 годы школы первой ступени, 1 год школы второй ступени. М.; Пг., 1923.

[10] Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып 1. Городские и сельские школы первой ступени. М.; Л., 1927. С. 115–122.

[11] *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. М., 1985. С. 35.

[12] *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. С. 290–291.

[13] Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях / Авт.-сост. М.Р. Львов. М., 1996. С. 203.

[14] *Афанасьев П.О.* Методика чтения и работы с книгой в начальной школе. М., 1923.

[15] *Сосновская О.В.* Указ. соч. С. 52.

[16] *Кустарева В.А.* Методика русского языка для школьных педучилищ / В.А. Кустарева, Л.К. Назарова, Н.С. Рождественский и др. М., 1973. С. 90.

[17] Программы начальной школы (городской и сельской). М., 1932. С. 17.

[18] *Кустарева В.А.* Методика русского языка для школьных педучилищ... С. 90.

[19] Программы начальной школы. М., 1944. С. 4.

[20] Программы начальной школы. М., 1950. С. 5.

[21] *Соловьева Е.Е.* Родная речь. Книга для чтения во 2 классе начальной школы / Е.Е. Соловьева, Н.Н. Щепетова, Л.А. Карпинская и др. М., 1948. С. 68.

[22] Например, в таких учебниках: *Адамович Е.А.* Объяснительное чтение в начальной школе М., 1954. С. 267–269; *Каноныкин Н.П.* Методика русского языка в начальной школе / Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербакова. Л., 1947. С. 189–192; *Кустарева В.А.* Методика русского языка для школьных педучилищ... С. 144–146; *Львов М.Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М., 1987. С. 136–140.

[23] *Каноныкин Н.П.* Методика русского языка в начальной школе... С. 189.

[24] *Кустарева В.А.* Методика русского языка для школьных педучилищ... С. 144.

[25] Народное образование в СССР / Под ред. М.А. Прокофьева. М., 1967. [Электронный ресурс]. URL: http://www.detskiysad.ru/ped/narod07.html (дата обращения: 01.02.12). С. 7.

[26] Там же.

[27] Программы средней школы. Начальные классы. М., 1965. С. 37–83.

[28] *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. М., 1999. С. 268–269.

[29] Книга для чтения каждого года обучения делится на два раздела. В свою очередь первый раздел каждой из книг разделен на части с преимущественно художественными произведениями, весьма разнообразными по тематике. Второй раздел представлен в основном познавательными текстами, строго объединенными в конкретные темы: «Всюду жизнь», «Путешествие по земному шару» и др. (1 класс); «Солнечный год», «Воздух. Вода. Земля», «Машины – наши помощники», «Из чего твои вещи сделаны» (2 класс); «Наша Родина», «Про тебя самого», «Твой завтрак» (3 класс).

[30] *Романовская З.И.* Живое слово: Книга для чтения во 2 классе / З.И. Романовская, А.П. Романовский. М., 1967. С. 179.

[31] Там же. С. 9.

[32] Аналогично к пословицам о зиме и весне (Там же. С. 163, 297).

[33] Там же. С. 142.

[34] *Романовская З.И.* Живое слово: Книга для чтения в 3 классе / З.И. Романовская, А.П. Романовский. М., 1967. С. 53, 217.

[35] Там же. С. 43, 63.

[36] Там же. С. 37–43.

[37] Там же. С. 61–62.

[38] *Занков Л.В.* Указ. соч. С. 276.

[39] *Голубева Т.С.* Рассказы по истории СССР: Учебник для 4 кл. ср. шк. / Т.С. Голубева, Л.С. Геллерштейн. М., 1988.

[40] *Кустарева В.А.* Методика русского языка для школьных педучилищ... С. 94.

[41] *Васильева М.С.* Родная речь. Книга для чтения во втором классе / М.С. Васильева, Л.А Горбушина, Е.И. Никитина и др. М., 1976. С. 9–11.

[42] Там же. С. 149, 153.

[43] Там же. С. 179.

[44] *Васильева М.С.* Родная речь. Книга для чтения в первом классе / М.С. Васильева, Л.А. Горбушина, Е.И. Никитина и др. М., 1978. С. 49–51.

[45] Вопросы методики чтения в начальной школе: Сб. ст. / Сост. В.Г. Горецкий, М.И. Оморокова. М., 1964. С. 22.

[46] *Васильева М.С.* Родная речь. Книга для чтения во втором классе. С. 83–85. Текст дан в пересказе А. Нечаева, но детям об этом не сообщается, что было нормой для учебников советского периода.

[47] *Васильева М.С.* Родная речь. Книга для чтения в третьем классе / М.С. Васильева, Л.А. Горбушина, Е.И. Никитина и др. М., 1978. С. 172–179.

[48] *Васильева М.С.* Родная речь. Книга для чтения в первом классе. 1978. С. 102, 106–107.

[49] На форзацах учебников для третьего класса изображений книг уже нет (изображены картины современного города и села), поскольку третьеклассники сами решают, какие книги, газеты, журналы, справочные издания они будут выбирать и читать.

[50] *Берестенева А.Я.* О внеклассном чтении в 1–4 классах. М., 1962; *Костенко Ф.Д.* Организация уроков внеклассного чтения в 1–4 классах. Из опыта учителя. М., 1961; *Кустарева В.А.* Уроки внеклассного чтения в начальной школе. М., 1961.

[51] *Светловская Н.Н.* Методика внеклассного чтения: Книга для учителя. М., 1977.

[52] Программы восьмилетней школы. Начальные классы (1–3 кл.). М., 1981. С. 18.

[53] *Светловская Н.Н., Джежелей О.В.* Внеклассное чтение в 1 классе. М., 1981. С. 24–31.

[54] Книга для чтения. 1 класс / Сост. В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова и др. М., 1983. С. 5–13; Книга для чтения. 2 класс / Сост. В.Г. Горецкий, Л.С. Геллерштейн, Л.Ф. Климанова и др. М., 1983. С. 26–43; Книга для чтения: Учебник для 3 класса: В 2 ч. / Сост. В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова и др. М., 1983. Ч. 1. С. 2–13.

[55] Литературно-художественный раздел имеет плавающий заголовок; например, в «Книге для чтения» для первого класса – «Великие русские писатели», для второго – «Русские писатели», для третьего – «Классики русской и советской литературы», «Классики зарубежной литературы». Аналогичная ситуация наблюдается и в «Родном слове», но в этом учебнике не тематические разделы, как было в «Книге для чтения», а «Устное народное творчество» открывает каждый год обучения. Это показывает учащимся, что фольклор стоит у истоков словесной культуры.

[56] Книга для чтения: Учебник для 3 класса. Ч. 1. 1983. С. 158.

[57] Родное слово: Учебник по чтению для учащихся 2 класса четырехлетней начальной школы / Сост. В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова и др. М., 1988. С. 120.

[58] Книга для чтения. 1 класс. 1983. С. 20, 24, 133, 175, 232.

[59] В 80-х годах были особенно заметны исследования Н.С. Бибко, посвященные организации учебной работы над текстом и образным миром сказок: *Бибко Н.С.* Обучение первоклассников читать сказки // Начальная школа. 1996. № 4. С. 17–21; *Она же.* Изучение сказок, помещенных в разделе «Устное народное творчество» // Там же. 1985. № 5. С. 25–29; *Она же.* Обучение воспринимать сказки // Там же. 1988. № 5. С. 36–42; *Она же.* Изучение сказок смешанного типа // Там же. 1990. № 3. С. 36–38.

[60] Книга для чтения: Учебник для 3 класса. Ч. 1. 1983. С. 184.

[61] Родное слово: Учебник по чтению для учащихся 2 класса четырехлетней начальной школы...

М.В. Полякова

«Рождение зрителя». Ребенок и изобразительное искусство в школьных учебниках русского языка и словесности (1970–2005)

Вопрос о том, как формируются зрительские предпочтения в области изобразительного искусства, сегодня особенно актуален. Интерес к нему обусловлен активизацией культурных процессов, в частности вторжением в течение последних двух десятилетий в постсоветское культурное пространство мирового современного искусства, которое выступило мощной альтернативой советскому реалистическому искусству, до той поры главенствовавшему. За последние годы культурная ситуация в нашей стране изменилась настолько, что эстетические установки в области потребления (не приобретения, а именно визуального восприятия) произведений изобразительного искусства подлежат радикальному переосмыслению. Как же происходит формирование у «зрителя» понятийного аппарата, языка обсуждения, нормативных установок, на основе каких представлений об искусстве выстраивает современный «зритель» свой арсенал художественных преференций? Некоторые ответы на эти вопросы даст изучение того, как складываются у человека первичные представления в области изобразительного искусства. Сразу же нужно оговориться, что «первичность» в данном случае условна. Я не могу зафиксировать тот момент, когда человек впервые сталкивается с искусством. Однако я могу исследовать определенный материал – репродукции картин в школьных учебниках русского языка, речи и словесности в комплексе с таким видом учебной работы, как сочинение по картине, поскольку велика вероятность того, что при работе над анализом картины (устным и письменным) у ребенка складывается и закрепляется канон, норма восприятия изобразительного искусства.

Это метод требует пояснений. Начну с того, что учебники русского языка являются всем доступным и наиболее полным источником информации в своей гуманитарной области для опреде-

© Полякова М.В., 2013

ленной возрастной категории. Русский язык изучали все ученики русских школ Советского Союза (в национальных школах это осуществлялось по особым методикам и по другим учебникам, но данный вопрос выходит за рамки моего исследования). Несмотря на то что в последние годы зона распространения русского языка уменьшилась, учащиеся в русских школах продолжают пользоваться такими учебниками. Важен для моего исследования и тот факт, что в случае учебников универсальность сочетается с огромным охватом аудитории. В 1970-х годах обычным явлением был тираж в два миллиона экземпляров, теперь, когда увеличилось количество модификаций учебников, тираж каждого вида на порядок меньше (20 тыс.), но все вместе они охватывают значительную аудиторию.

Основной аспект моего исследования – связь изучения русского языка и изобразительного искусства. Предполагается, что целью уроков по развитию речи (на основе рассказа по картине) является обучение школьника составлению правильного, красивого и связного повествования, обогащение его словарного запаса инверсиями, метафорами, сравнениями и др.[1] В основе методики развития речи лежит экфрасис – античный риторический «жанр блестящего обособленного отрывка... посвященный описанию места, времени, тех или иных лиц или произведений искусства»[2]. Именно в сочинении по картине проявляется интересующая меня тесная связь визуального опыта с вербальным. Выполняя этот вид учебной работы, школьник получает навык говорения об изобразительном искусстве, вооружается понятийным аппаратом. Для своего исследования я беру учебники русского языка, речи и словесности для пятых–седьмых классов: именно в этот период идет активная работа над развитием речи на основе большого иллюстративного материала (репродукций картин в учебниках и в специальных пособиях). «Картина служит источником высказываний учащихся при обучении разным видам сочинений»[3].

Здесь может возникнуть резонный вопрос: почему я хочу изучить процесс формирования «зрителя» на уроках русского языка, а не на уроках изобразительного искусства, казалось бы, специально предназначенных для этого? Ответ есть: уроки ИЗО не являются всеобщими. В школах (и в советские годы, и сейчас) штатные места учителей музыки, ИЗО и прочих «необязательных» предметов заполняются по остаточному принципу. Если русский язык и литературу преподает, как правило, профессионал-филолог, то

рисование могут преподавать учителя музыки, биологии, труда и т. д. Если же нет возможности заполнить эту штатную единицу хотя бы таким образом (например, в сельских школах), то рисование просто не преподается. Следовательно, нужно исключить из исследования уроки изобразительного искусства, как, впрочем, и специальные занятия в художественных школах, которые посещает небольшой процент детей. Все прочие источники знаний в области изобразительного искусства, доступные школьникам (посещение музеев, беседы с родителями, коллекционирование репродукций), исключаются нами по той же причине – отсутствия обширной однородной аудитории.

Целью данного исследования является не просто изучение того, как школьники знакомятся с произведениями изобразительного искусства на уроках русского языка и литературы. Можно предположить, что для достаточно большого количества людей эти первичные представления об искусстве очень мало модифицируются в дальнейшей, «взрослой», жизни. Следовательно, на школьных уроках в основном формируется кругозор и список предпочтений тех людей, которые и являются сегодня «потребителями» произведений искусства. В результате исследования я выявлю некоторые механизмы формирования современной зрительской аудитории, а также исследую те изменения, каковые эти механизмы претерпевают.

I. *Предыстория вопроса: использование реалистических произведений изобразительного искусства при изучении русского языка в советской школе*

Дореволюционные методисты, разрабатывавшие способы развития речи ребенка, не имели общего мнения по поводу целесообразности использования картин на уроках русского языка. Одни придерживались той точки зрения, что ребенку проще описывать картину, чем натуру; например, Д.И. Тихомиров считал, что «между натурой и наблюдателем картинки стал художник-наблюдатель, который и перенес на картинку результаты своих наблюдений. Ученик имеет дело с готовым уже материалом... Дав определенное содержание, художник показал в общем и план, определяющий и главное и второстепенное на картинке»[4]. Были и методисты, придерживавшиеся того мнения, что развивать речь при помощи картины нельзя, так как «непосредственное действие живописи на воображение детей ограничено: она неподвижна и

нема, а дети любят движение и живую речь. Исключительно красочный мир, мир света и теней, на плоскости требует тонкого, вдумчивого истолкования... для которого у детей не хватит запаса материалов»[5]. Но в любом случае в среде методистов и педагогов бытовало мнение, что «душа ребенка – это пашня, а предметы, его окружающие, – это семена. И как пашню надо засевать не чертополохом и крапивою, а пшеницею, так и ребенка надо окружить не лубочною мазнею, а изящными произведениями»[6].

С первых же лет построения новой советской школы язык стал мощным орудием идеологического воздействия, как, впрочем, и искусство; он сознательно связывался с последним в общий комплекс приемов влияния на человека с целью формирования у него особого отношения к партии, Родине, истории, мировой политической ситуации[7]. В те же годы, как известно, возникли и устойчивые оппозиции «советское–буржуазное», «наше–вражеское», «народу понятное–чуждое» и т. д., которые имели хождение как в политике, так и в культуре. После короткого периода доминанты авангардных приемов в искусство вернулся реализм, теперь уже «советский». Именно с его образцами предпочитала работать советская школа, формируя у подрастающего поколения совершенно определенную, процеженную сквозь фильтры партийных директив систему воззрений.

Эйфория по поводу нового искусства, так называемого авангарда, который в первые годы советской власти занимал главенствующие позиции во всех областях культуры и формировал миф о рождении нового мира (Павел Филонов так и назвал одну из своих работ – «Введение в мировой рассвет»), к концу 1920-х годов по разным причинам сходит на нет. Большинство произведений авангардного искусства было мало понятно народным массам, воспитанным на реалистическом (или народном, лубочном) искусстве, следовательно, «в разоренной полуграмотной России искусство должно было пойти навстречу новому зрителю, заговорить на доступном языке, показывать жизнь в понятных ему образах. В этих условиях значительность и актуальность приобрели в живописи традиции демократического искусства передвижников, их метод художественного исследования действительности, разработанной ими тип сюжетной, особенно жанровой картины»[8]. В тех странах, где появились уже зачатки тоталитаризма (в Германии, Италии, Советской России) именно в это время наметился поворот к фигуративности, более того, на щит (особенно в архитекту-

ре) вновь было поднято наследие классической Греции и имперского Рима. Кроме этого, нарастали противоречия внутри самого сообщества художников-авангардистов, мешавшие сплоченным выступлениям, поддержанным единой теоретической базой.

Со второй половины 1920-х годов партийное руководство начинает активно вмешиваться в художественный процесс, авангард и модернизм подвергаются жесткой критике. Пропагандой и партийными директивами формируется уверенность масс в том, что «искусство модернизма в целом чуждо и враждебно формирующейся культуре коммунистического общества. Противостоящее ему и борющееся с ним искусство социалистического реализма подлинно современно. Оно новаторски развивает в духе коммунистической идейности принципы народности, гуманизма, художественной правды»[9]. В.И. Ленин говорил Кларе Цеткин: «Я не в силах считать произведения экспрессионизма, футуризма, кубизма и прочих "измов" высшим проявлением художественного гения. Я их не понимаю. Я не испытываю от них *никакой радости* (курсив мой. – *М. П.*)»[10]. И именно В.И. Ленин решительно осуждает модернистскую тенденцию к отмежеванию от классического наследия; по его мнению, именно реалистическое искусство является основой для «дальнейшего развития передового искусства нашей эпохи»[11]. В марте 1931 г. в постановлении ЦК ВКП(б) были окончательно осуждены идеологическая незрелость, вредные влияния авангарда и формализм. В советском искусстве началась эпоха реализма. Те художники, которые десять лет назад занимались разработкой принципов нового искусства (А. Лентулов, П. Кончаловский, М. Сарьян, А. Дейнека, Н. Крымов и другие), делают поворот к повествовательности, их манера упрощается, становится более реалистичной. Пейзажная живопись продолжает реалистическую традицию XIX в. в изображении природы, а также занимается разработкой новых тем – промышленных, индустриальных видов. Основными моделями для портретной живописи становятся герои труда, передовики производства, советские ученые.

К середине XX в. все принципы воспитания нового человека: партийность, народность, социалистическая (и гуманистическая) направленность – окончательно складываются и принимают застывшую, незыблемую форму. Вырабатывается совершенно определенное отношение к реальности: она объясняется с точки зрения марксизма-ленинизма и отражается искусством «в формах самой реальности». Буржуазные тенденции к разрушению «реально-

сти», к осознанию ее неоднозначности, зыбкости и дискретности не просто критикуются, а повсеместно вытесняются из корпуса знаний, положенных советскому человеку. Искусство призвано формировать лучшие качества личности, ориентировать школьника на высокие идеалы, растить именно того человека будущего, который станет жить при коммунизме и осуществит мечты отцов.

Из школьных методик, руководящих процессом обучения русскому языку и литературе, изгоняются всякие отсылки как к «буржуазному», так и к авангардному искусству первых десятилетий советской власти. Притом что декларируется необходимость обучать языку и литературе в тесной связи с изобразительным искусством, сопровождать уроки наглядным материалом (репродукциями), речь идет единственно о реалистическом искусстве XIX и XX вв. Приведу цитату из доклада на педагогической конференции: «Е.В. Абрамова (заслуженный учитель школы РСФСР), правильно понимая задачи художественного воспитания, осуществляет в своей работе... следующие положения: давать учащимся знания не только в области художественной литературы, но и, в известной мере, из области русской классической живописи и музыки... воспитывать художественный взгляд на передовое[12] искусство как на искусство, воплощающее идею "действенного служения Родине"; развивать художественный вкус учащихся на основе понимания ими единства содержания и формы художественного произведения»[13]. Те художники, картины которых избраны для работы на уроках языка, обладают (или им это свойство приписывается), кроме прочих достоинств, умением представить картину мира просто и ясно. Из комментариев к докладу ученицы: «Она указала на большую простоту и естественность живописи Перова»[14]. Всякая «неестественность», натужность, вычурность в художественной манере и мировоззрении изгоняются из советской реальности, из жизни и мыслей человека. Мир разложим на простые оппозиции, демаркационная линия между которыми непреодолима: добро не перетекает в зло, а правда не оборачивается ложью при определенных обстоятельствах.

Советская действительность в ее движении к коммунизму – прекрасна, и школьнику это объясняется доступным языком на примере произведений искусства: «...это находит свое отражение в произведениях искусства; раскрыть эти произведения перед детьми, научить их почувствовать и понять прекрасное в нашей действительности – одна из первых задач»[15].

До 1950-х годов иллюстративный материал в учебниках делился на две основные группы: жанровые картины, изображавшие ключевые моменты советской истории (в том числе с участием Ленина и Сталина), и бытовые сюжеты из «прекрасной советской действительности». В 1960-х годах, в период «оттепели» и развенчания сталинизма, некоторому переосмыслению подвергался набор тем и пантеон художников, которые предлагались вниманию школьников на уроках русского языка. Образ Ленина выходил на первый план, заполняя ту пустоту, которая образовалась на месте картин, изображавших низложенного Сталина. В школьной программе начинали преобладать сюжеты передвижников (присутствовавшие и ранее, но в меньшем количестве) и картины мастеров начала XX в., тяготевших к реализму. Конечно, в программах еще с 1940-х годов появилась и мощная военная тематика. Из большой массы художников, писавших на тему войны, выделялось несколько (например, А. Лактионов и его картина «Письмо с фронта» или А. Пластов с картиной «Фашист пролетел»), которые, замечу, забегая вперед, своих позиций уже не утратят[16].

II. *Критерии отбора картин для учебника*

Советские методологи провели обширную исследовательскую работу, выясняя (в том числе путем эксперимента и опроса школьников), какие картины будут наиболее полезны для работы на уроке. В частности, этим много занималась Л.А. Ходякова, главной темой многолетних исследований которой было использование живописи на уроках русского языка. Методисты (В.В. Голубков, В.Г. Поляков, К.Б. Бархин, В.А. Добромыслов и другие) еще в 1970–1980-х годах предлагали отбирать для уроков те картины, которые обладают четкой фабулой, т. е. пригодны для построения на их основе нарратива[17]. Высокие художественные достоинства картины – непременное условие ее избрания в качестве наглядного материала, так как они способствуют «формированию культуроведческих знаний и искусствоведческих умений "читать" картину» и «особой эмоциональной насыщенности реакций и чувств»[18]. Эффективность использования на уроках произведений русской (советской) живописи обосновывалась в то время уже тем, что она являлась «отражением национально-культурного самосознания русского народа», и это позволяло «черпать из живописных произведений понимание жизни русского народа, его стремлений и надежд»[19].

Наконец, необходимость обращаться к произведениям именно реалистического искусства была основана на том, что «учащимся ближе и понятнее произведения, отражающие... действительность, поскольку они в большей мере перекликаются с жизненным опытом учащихся»[20].

Традиционно-советский набор картин можно разделить на следующие тематические блоки:

– героико-эпический: борьба пролетариата и передовой интеллигенции XIX в. против капиталистического строя, революция, Гражданская война, Великая Отечественная война, большие стройки социализма (БАМ, целина и др.), освоение космоса (И. Репин «Арест пропагандиста», А. Дейнека «Оборона Петрограда», А. Пластов «Фашист пролетел», А. Герасимов «Мать партизана» и др.);

– «сентименталистский»: отсылающий к традиции бидермайера с ее чувствительностью, назидательностью и поисками нормативно-идеального человека, а также к стремлению изображать «простых», «естественных» людей (А. Пластов «Ужин трактористов», Т. Яблонская «Утро», Ф. Решетников «Опять двойка» и др.);

– пейзажный: реалистический пейзаж, прославляющий «природу родного края» (И. Шишкин «Рожь», И. Левитан «Золотая осень», А. Саврасов «Грачи прилетели» и др.), а также новый вид пейзажа – индустриальный, характерный для XX в. и близкий по внутреннему пафосу к героико-эпической теме (К. Юон «Утро индустриальной Москвы», Н. Ломакин и Г. Песис «Строительство новой деревни» и др.); вопросы экологии не поднимаются;

– портретный: образы воинов, героев труда, деятелей культуры, а также образ «нового человека» (С. Чуйков «Дочь советской Киргизии», А. Самохвалов «Девушка с ядром» и др.);

– натюрморт: предпочтение отдается натюрмортам с небольшим количеством предметов, простой композицией (этот жанр наименее идеологизирован).

III. *1970–1980-е годы. Методика работы над сочинением по картине*

Для изучения типичного методического пособия, которым в 1970–1980-х годах руководствовались преподаватели русского языка, мною выбрана книга «Русский язык в 5 кл. Методические указания к учебному пособию», выпущенная издательством

«Просвещение» в 1971 г. тиражом 300 000 экземпляров. Книга написана коллективом авторов (М.Т. Баранова, Л.Т. Григорян, И.И. Кулибаба и др.). Прежде всего, перечислю картины, предложенные составителями учителям для работы с детьми:

В. Петров-Маслаков «У пашни»;

Е. Сыромятникова «Первые зрители»;

В. Васнецов «Богатыри»;

Ю. Королев, Б. Тальберг «Баскетбол»;

Н. Ломакин, Г. Песис «Строительство новой деревни»;

А. Дейнека «Эстафета»[21];

Н. Богданов-Бельский «Устный счет»;

Т. Яблонская «Утро».

Как же предлагается работать с этим набором картин? По каждой из них необходимо написать небольшое сочинение, предварительно подробно обсудив увиденное и ответив на вопросы учителя. Оговорюсь, что, проводя это исследование, я при изучении каждого пособия или образца написания сочинения задаюсь в числе прочих и вопросом: в каком соотношении находятся собственно языковые и живописные интересы учителя и учеников? Я далека от мысли, что речь на уроке пойдет в искусствоведческом ключе, однако изучение «расстановки сил» при обсуждении картины является одной из задач моего исследования. Вся система обсуждения картин в этом пособии построена на описательной базе. Ученикам предлагается ответить на вопросы: «Что происходит на картине?», «Как реагируют на увиденное дети, заглядывающие в окно?», «Как действуют баскетболисты?», «О чем говорит поза юноши, принимающего эстафету?» и т. д. Как можно видеть, здесь совершенно не ставятся вопросы цвета, стиля, композиции и т. д., что позволило бы детям показать (или приобрести) знания в области изобразительного искусства, зато выполняются задачи по развитию речи: «Правильно подобранная и методически верно примененная картина... помогает учителю решить целый комплекс учебных задач: ввести и актуализировать определенную лексику; активизировать грамматические формы и конструкции... научить оформлять специфическое речевое высказывание, в основе которого лежит анализ и описание произведения живописи»[22].

Картина является как бы плацдармом для изучения языковых правил и отработки речевых умений. Это, собственно, и декларируется составителями пособия: «Вопросы по содержанию картины поставлены таким образом, что, отвечая на них, учащиеся долж-

ны будут употребить целый ряд словосочетаний с переходными глаголами, обозначающими различные трудовые процессы»[23]. И далее: «В этих ответах должны быть использованы глаголы движения, соответствующие содержанию картины (стремиться, пригнуться, рвануться, броситься, замедлить бег и пр.)»[24].

Кроме этого, работа с картиной на уроке русского языка – один из самых действенных способов обогатить речь школьника новыми словами[25]. В лексикон горожанина вводятся слова, связанные с сельским трудом; современный подросток знакомится с устаревшими словами; пополняется лексикон ребенка и терминами из арсенала спортсменов или, например, шахтеров. И все эти штудии относятся к области собственно русского языка, а не изобразительного искусства как предмета специфического, обладающего своим особенным языком.

Большое значение для оценки картины имеет настроение, которое она передает, сообщает зрителю: «Изображая комнату, полную света и воздуха, художница (Т. Яблонская) передает бодрое, радостное настроение»[26]. Оптимистичность советского искусства стала в пространстве учебника общим местом. Ту радость, которую не получал В.И. Ленин от созерцания произведений модернистов, советские дети должны черпать из картин художников, изображающих мирный труд, прославляющих спорт, силу и красоту тела, а также родную природу: «С большим *доверием* (курсив мой. – *М. П.*) относятся наши учителя к произведениям, воспевающим красоту родной природы, не без основания полагаясь на то, что эти произведения пробудят в душе ребят радость, удивление, гордость и любовь к Родине»[27]. «Доверие» – показательное основание для выбора картин. Оно отражает и выработанные настроения недоверия, более того, страха перед идеологически чуждым, и отсутствие критического взгляда на отечественные культурные (равно как и политические) процессы и на то, что не укладывается в рамки привычных представлений, подкрепленных теоретическими выкладками советских идеологов.

Важно также обратить внимание на то, как трактуется природа в подборке репродукций, переходящей из учебника в учебник, почти не претерпевая изменений. Для репрезентации природы родного края избираются прежде всего картины русских художников второй половины XIX в.: И. Шишкина, И. Левитана, А. Саврасова и других. Из их творческого наследия отбираются лишь некоторые произведения: у И. Шишкина, например, это

картины «Рожь» и «Утро в сосновом лесу», у А. Саврасова – «Грачи прилетели», у И. Левитана – «Золотая осень» и «Над вечным покоем»[28]. Отмечу, что из природных зон огромной страны, варьирующихся от субтропиков до арктического пояса, для разговора о «родном крае» избираются в основном картины, представляющие природу средней полосы европейской части России. Редкое исключение составляют картины И. Левитана «Над вечным покоем» (северная природа), А. Куинджи «Ночь на Днепре» (украинский пейзаж) и И. Айвазовского (писавшего море, не всегда Черное, но почти всегда южное). Даже эти исключения укладываются на оси, проведенной от Архангельска к Крыму. Таким образом, при повсеместной декларации единства страны, равноправия всех народов и интереса ко всем уголкам СССР, не представленной оказывается природа Кавказа, Сибири, Крайнего Севера, пустынной или горной Азии и т. д. Формируется некий сводный образ природы «родного края», и эта природа в основном оказывается природой центральной России. И школьник из Алма-Аты, и школьник из Магадана говорят на уроках русского языка о сосновых лесах, березовых рощах или волжских берегах как о форме репрезентации природы СССР[29].

IV. *Постсоветский период*

В начале 1990-х годов, вместе с исчезновением с политической карты Советского Союза, в идеологии произошли ощутимые изменения, которые затронули и школу. К середине 1990-х годов вновь, подстегиваемый политическими изменениями, активизировался процесс реформирования школы. Многие отдавали себе отчет, что реформа, вяло и без особых положительных последствий шедшая с 1984 г., оказалась фикцией, она не привнесла ничего нового в процесс обучения и воспитания; школа оставалась «...средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур»[30]. Тем не менее процесс перехода от модели школы, созданной в тоталитарной парадигме, к новой школе шел в течение всех 1990-х годов и продолжается сейчас.

Жанр сочинения по картине остается одной из ведущих форм работы в пятых–седьмых классах[31]. Работа над произведениями изобразительного искусства на уроках русского языка, речи и словесности, как и в 1950-х годах, должна и в 2000-х формировать «духовно ориентированное мышление и нравственное поведение

личности будущего гражданина России», обучать школьников «речевому общению в тесной связи с изучением культуры родного народа», реализовывать «представления знаний в виде картины мира, воплощенной в учебной модели "Человек в мире"»[32]. В пособиях, конечно, формально указывается на необходимость искать новые, современные подходы к изучению живописи на уроках русского языка[33]. Впрочем, никакой особой «новизны» и «современности» в сегодняшних методиках не обнаруживается. Однако процесс падения речевой культуры явился одной из причин возникновения в школьной программе нового предмета – «Русская словесность». Он не просто механически связывает русский язык и литературу, а «сплавляет высокие идеалы русской литературы с сокровищами русского языка»[34]. На уроках словесности ученики вновь должны открыть для себя красоту родного слова. Естественно, рассказу по картине в курсе словесности уделяется большое внимание, и «главная цель обращения к произведениям изобразительного искусства... состоит в том, что этот вид работы должен помочь школьникам *понять законы искусства слова в сопоставлении с законами другого вида искусства*»[35].

В конце 1990-х годов в школьных программах появляется тема, отсутствовавшая на протяжении почти всего XX в., – религиозная. Новая религиозность приходит на помощь искусству, которое в течение прошедшего века занималось формированием высокодуховной личности. В учебниках появляются иллюстрации, с помощью которых можно вести речь о религии: И. Глазунов «Новодевичий монастырь», М. Нестеров «Видение отроку Варфоломею», И. Левитан «Тихая обитель» и др.

V. *1990–2000-е годы. Методика работы над сочинением по картине*

В качестве конкретных примеров методических пособий, которыми предлагается руководствоваться сегодня не только учителям, но и ученикам при написании сочинения, мною выбрано два пособия С.Ю. Михайловой: «Сочинение по картине: 6-й класс» и «Сочинение по картине: 7-й класс», изданные в 2004 г. тиражами в 10 000 экземпляров каждое.

Первая книга построена следующим образом:

– вводная часть, в которой обосновывается необходимость серьезного подхода к написанию сочинения по картине;

– словарь художественных терминов;

– элементарные сведения по цветоведению;

– методика написания сочинения;

– методика написания сочинения-описания интерьера (на основе картин И.П. Богданова «За расчетом» и К.А. Зеленцова «В комнатах. Гостиная с колоннами на антресолях»), включающая краткий рассказ о художниках, слово искусствоведа, вопросы и упражнения по картинам и примерные варианты сочинений;

– методика написания сочинения по пейзажному мотиву (на основе картин К.А. Коровина «Зимой», А.А. Рылова «Зеленый шум», А.И Куинджи «Радуга» и Ф.А. Васильева «Болото в лесу. Осень»);

– методика написания сочинения по фольклорному мотиву (на основе картин В.М. Васнецова «Царевна-лягушка» и Н.К. Рериха «Микула Селянинович»);

– литературные образцы, включающие отрывки из произведений Ф.М. Достоевского, А. Грина, И.С. Тургенева, Н.В. Гоголя и др.;

– список использованной литературы.

Выскажу некоторые критические соображения, которые касаются качества (содержания и внешнего вида) данного методического пособия.

Прежде всего стоит привести полностью слова В. Алексеева, с которых пособие начинается: «Живопись раскрывает свое содержание как-то сразу и так широко, так подробно, словно в самом деле распахиваются окна и раздвигается занавес»[36]. В первых строчках методического пособия утверждается постулат о том, что живопись, живописное полотно есть очень понятное, открытое для восприятия явление. Вновь мы видим декларирование ясности, отсутствия недосказанности и проблемности при прочтении визуального текста.

Бесспорно, С.Ю. Михайлова стремится дать ребенку некий минимум специальных художественных знаний: «...закрыв небо темными, сизыми облаками, автор картины блестяще решает и чисто живописную задачу, заставляя на их фоне особенно эффектно светиться золотисто-рыжие деревья. Небо написано в сложной и многообразной системе быстрых мазков[37] с широкой градацией оттенков. Передана изменчивая структура и причудливая игра света в надвигающихся тучах. Ближний край их наверху высветлен невидимым для зрителя прорывом в чистое небо, сквозь который пробились солнечные лучи, заставившие так волшебно

засветиться осенние краски рощ»[38]. Однако, начав с достаточно конструктивного анализа живописной манеры Ф. Васильева, автор пособия все-таки сбивается на возвышенный, с присутствием «красивостей» тон, свойственный экфрасису. В образцах сочинений специальные знания, как и термины из словаря, почти не находят применения, они остаются лишь слабым подспорьем при работе над рассказом по картине, основное место в котором занимает «описание эмоций, чувств, охвативших вас при виде полотна»[39]. Более того, в образце сочинения по картине К.А. Коровина «Зимой» фраза: «Но главное не цветовая гамма, а ощущения при созерцании картины, которые художник предлагает нам испытать, ощущения умиротворенности, отдохновения, покоя»[40] – уводит читателя (в данном случае школьника, который воспользуется методическими рекомендациями) из плоскости обсуждения собственно художественных особенностей картины в плоскость эстетических неверифицируемых переживаний и размышлений о намерениях художника Константина Коровина, которые он и выразил на этом полотне. Такой тон поддержан соотношением в сочинении по картине предложений, в которых говорится о «колорите» и «мазке» (4), и предложений, в которых обсуждаются настроение, предметные подробности и человеческие качества отсутствующего(!) хозяина лошади (30).

Позволю себе высказать мнение, что идея соединить в одном пособии рекомендации для взрослого специалиста-словесника и для ребенка-шестиклассника (стоит отметить, что вторые, несомненно, здесь преобладают) является достаточно спорной. Именно потому, что трудно написать текст, который будет одинаково понятным и полезным столь различным категориям читателей, здесь наблюдается досадное смешение попыток говорить профессиональным языком с учителем и адаптированным – с ребенком; ср.: «Цвет способен не только передавать информацию о предметах, но вызывать определенные мысли и чувства через образное воздействие в реальных условиях освещения, воздушно-пространственной и окружающей цветовой среды»[41] и «Распахиваем окно – и перед нами чудесный пейзаж. Хочется поделиться впечатлениями, описать красоту утренней зорьки или безумство морской стихии. Значит, важно научиться описывать пейзаж»[42].

Неоднозначность восприятия данного методического пособия лишь подкрепляется допущенными в нем ошибками разного рода.

Терминологическая неопрятность

а) значение термина «экстерьер» дано не в словаре в паре с термином «интерьер», а в сноске как «внешний вид и телосложение животных»[43], а между тем термин этот употребляется и при описании внешнего вида здания;

б) термин «декоративно-прикладное искусство» раскрывается как «искусство изготовления бытовых предметов...»[44], в то время как названные автором далее ювелирные изделия и неназванное оружие не являются бытовыми предметами;

в) неясна логика устройства словарного аппарата: раскрываются термины «гармония», «декор», «перспектива», «орнамент», «эскиз», «мастерская» и т. д., но при этом отсутствуют такие термины, как «композиция», «палитра» и др.;

г) к вопросу о палитре полотна К.А. Коровина «Зимой»: «Небогатая. Краски серо-белые, жемчужные, свинцовые. С несколькими цветовыми пятнами: черными, желтыми, коричневыми»[45]. Между тем серо-белый или свинцовый – это тоже цвета, и противопоставлять их черному или желтому неправильно. Вернее здесь было бы написать «оттенки сближенной гаммы: серо-белые, жемчужные, свинцовые, с несколькими яркими пятнами: черными... и т. д.»[46].

Фактографические неточности

а) в искусствоведческом комментарии к картине А.А. Рылова «Зеленый шум» сказано: «...рождена на холсте чарующая гармония ультрамариновых (ярко-синих) и зеленых тонов»[47], что неверно: ультрамарин не кобальт и не лазурь, его нельзя назвать «ярко-синим», он, скорее, приглушенный синий;

б) примерный вариант сочинения по картине Н.П. Богданова «За расчетом» начинается фразой «К кулаку (так называли зажиточных крестьян до революции 1917 года) пришел работник за расчетом»[48]. Кулаками называли зажиточных крестьян и много лет спустя после революции.

И, наконец, стилистические и орфографические ошибки

а) основным направлением в творчестве А.И. Куинджи назван романтизм, далее поясняется: «Романтические образы – это некая мечта о прекрасной земле, где роскошная природа доставляет удовольствие от ее лицезрения»[49];

б) допущены ошибки в словах, в частности, напечатано: «жирондоль»[50], «ламбрикен»[51].

Второе пособие этого автора – «Сочинение по картине: 7-й класс» построено по тому же принципу, что и первое. Основное внимание в этом пособии уделено описанию портрета, а также жанровым картинам. Список картин таков:

К.П. Брюллов «Портрет У.М. Смирновой»;

О.А. Кипренский «Портрет Евгр. В. Давыдова»;

А.М. Шилов «Непобедимый»;

Д.Д. Жилинский «Мама»;

А.М. Грицай «Портрет жены с сыном»;

В.И. Суриков «Взятие снежного городка»;

А.А. Дейнека «Эстафета по кольцу»;

К.Ф. Юон «Августовский вечер. Последний луч. Лигачево».

Здесь интересно отметить факт появления в привычном списке русских и советских художников нового персонажа – А.М. Шилова. Это иллюстрирует, как мне представляется, осознание современными методологами необходимости привлечения новых имен. То, что представителями современного искусства стали А. Шилов и И. Глазунов, будет мною проанализировано ниже.

Вновь задавшись вопросом о соотношении в пособии языковых и художественных изысканий, я наблюдаю картину решительного перевеса первых над вторыми. Складывается ощущение, что автор понимает, что в пособии по написанию сочинения по картине словарик искусствоведческих терминов и рассказ о «цветах и красках» необходимы. Однако с применением этих терминов непосредственно в тексте сочинений-образцов возникает проблема. Автор попросту не умеет их там применять. Редкие упоминания красно-коричневого фона или ярко-синих васильков, уходящей перспективы или сложного ракурса недостаточно убедительны.

Итак, установка на то, что картина должна вступать в диалог со зрителем, беседовать с ним, а зритель, в свою очередь, обязан ее вопрошать, – отнюдь не изобретение советских и постсоветских искусствоведов и педагогов. Она имеет внушительные исторические корни.

Русское искусство издавна было ориентировано как на построение связного повествования в рамках художественного произведения, так и на возможность вербализовать написанное красками. Нельзя сказать, что тяга к описательности, к внятности посыла, заложенного в картине, – это открытие тех социально активных молодых художников, которые в 1860-х годах составили ядро

противников сухого академизма[52]. Программы Петербургской Академии художеств предусматривали пространные словесные описания будущих картин, которые только еще предлагалось выполнить выпускникам для получения медали.

Такой подход к картине, только основанный на другой идеологической базе, приобрел большое значение в среде прогрессивных художников 1860–1870-х годов. По воспоминаниям И. Репина, «время было тогда тенденциозное: во всем требовали идею; без идеи картина ничего не стоила в глазах критиков и даже художников, не желавших прослыть невежественными мастеровыми. Картина без содержания изобличала предосудительную глупость и никчемность художника»[53]. Сам Репин, не только писал картины, в том числе и пейзажи, но и стремился рассказать о своих и чужих работах. В его мемуарах приведен образец экфрасиса – Репин описывает картину своего однокурсника: «Как свежа и зелена трава! Какие симпатичные тонкие березки!.. А эта светлоглазая северная девочка в синем крашенинном сарафане с белыми крапинками! Она стоит у свежей могилки своих родственников и смотрит вдаль...»[54]

Как можно видеть из приведенного отрывка, подход И. Репина и его современников к описанию картины, как, впрочем, и стремление вписать ее в определенную идеологию, ничем не отличается от подхода советских и постсоветских искусствоведов и методологов. Впрочем, сам Илья Ефимович спустя десять лет в конце концов должен был признать, что адекватная передача картины словами, похоже, невозможна. Его попытка рассказать пейзаж А. Беклина «Руины у моря»: «...перед тобой – всего небольшой кусок южной природы под вечер. На сером облачном небе, до обмана уходящем в простор, вниз, широко рисуются роскошные кипарисы; ближе – остаток какой-то каменной террасы; слева она заросла темным кустарником со странными красными цветами. На первый план идет густая, темная, зеленая трава, забрызганная полевыми цветами, – вот и все» – заканчивается признанием собственного поражения: «И ничего не выходит из моего описания; чувствую, что это уже область живописи, незаменимая другим искусством, имеющая свое право на независимое существование, – это надо видеть, чтобы воспринять»[55].

* * *

«Видеть, чтобы воспринять» – именно в этом было отказано большинству советских людей. Огромные просторы страны, экономические факторы, запрет на свободное перемещение для крестьян – все это мешало гражданам СССР сделать посещение музеев обычной практикой (музеев отечественных, конечно, о зарубежных речи не шло). Уровень развития полиграфии не позволял выпускать качественные альбомы по искусству (вплоть до последних лет альбом или книга с черно-белыми репродукциями были обычным явлением). В этих условиях формировалось советское искусствознание: с одной стороны, оно опиралось на давнюю традицию вербализации произведений изобразительного искусства, с другой же – осознавало необходимость рассказать человеку о том, чего он не мог видеть. Кроме этого, искусствовед обязан был не просто описать произведение, но и дать ему идеологическую оценку: «Образ джорджоневской Венеры обладает огромной захватывающей силой. Нас привлекают не только телесная красота богини, ее прекрасное нежное лицо и стройное гибкое тело, певучие линии которого обладают какой-то особой, поистине музыкальной выразительностью, но прежде всего – ее духовная красота, то чувство высокой нравственной чистоты, которое делает этот образ свободным от грубой чувственности. <...> Чувство гармонии... выражено также в глубочайшем единстве человека и природы: художник изобразил Венеру лежащей на лугу, на фоне холмов и деревьев, хижин и далеких гор сельского пейзажа, озарив ее тело золотистыми отблесками солнечного заката»[56]. Этот вид «искусствоведческого» анализа оказался настолько жизнеспособным, что пережил несколько политических режимов и с триумфом вошел в новую культурную парадигму. (Ср. с комментарием искусствоведа к произведению А.М. Шилова «Зацвел багульник»: «На картине изображена простая женщина, ее лицо очень обычное, ничем не примечательное. Обратите внимание на ее одежду – простой темный костюм, застегнутый на все пуговицы жакет старого строгого покроя, украшенный лишь светлой блузой. Какая скромная внешность, седые волосы, собранные в пучок, лицо, руки испещрены морщинами. ...На первый план выходит богатый внутренний духовный мир этой прекрасной женщины»[57].)

Кроме непреодолимой тяги описать словами, «как все там нарисовано», искусствоведы и прочие комментаторы зачастую стремятся подкрепить рассказ о картине поэтическими строками

подходящей тематики (и в этом случае образцы высокой поэзии легитимируют картину, подтверждая своим присутствием ее высокий статус). Эти операции особенно удобно, по понятным причинам, производить с пейзажной живописью. «Трудно не провести параллель между прекрасным творением А.И. Куинджи (картина «Радуга». – *М. П.*) и не менее изумительным произведением И.А. Бунина (стихотворение «Радуга». – *М. П.*). Каждый из них по-своему воспел радугу: один – кистью, другой – словом, но природа тем и мудра, что наделяет всех разными талантами, которые должны сверкать разноцветьем и нести в мир только радость»[58].

Такой синтез живописи и поэзии приходится как нельзя кстати на уроках русского языка, когда сразу решаются две задачи: рассказ по картине (отработка речевых умений) совмещается с чтением стихотворения (знакомство с русской поэзией).

* * *

К затронутому вопросу о тех процессах, которые привели к полному устранению из советских учебников произведений нереалистического, в том числе авангардного, искусства и «олитературиванию» живописи, можно добавить сделанный В. Паперным анализ механизмов размежевания в СССР культуры 1 (авангардной): и культуры 2 (тоталитарной). «Культура 2... начинается с утверждения слова»[59]. Особенно ярко это проявляется на примере кино, которое в 1920-х годах продолжает оставаться немым, следовательно, плохо способствует выражению мыслей художника (и утверждению новой идеологии). «Все искусства должны теперь учиться искусству владения словом, а научиться этому можно, естественно, только у художественной литературы»[60]. В культуре 2 складывается некая иерархия искусств, основанная на их вербальных возможностях. На первом месте, конечно, стоит литература. Интересно, что первый съезд писателей проводится в 1934 г., а вот съезд художников – только в 1957 г., позже всех других. «Что же в конечном счете значило это утверждение слова и равнение на литературу всех остальных искусств? Это значило, что ни в одном из искусств... не должно быть никакого иного содержания, кроме того, которое можно пересказать словами. А это значило, что культура 2 нуждалась... только в таких искусствах, которые без остатка могут выразить на своем языке вербальный текст. Искусствоведы... тратят много времени, создавая вербальные аналоги архитектурным, живописным, музыкальным произведениям. Те произ-

ведения, которым такого аналога создать не удается, отвергаются культурой»[61]. Одной из причин подобной тяги к вербализации В. Паперный называет социологическую: по всей стране шла борьба с безграмотностью, и народные массы, недавно обретшие возможность читать и писать, ставили искусство владения словом превыше всех иных умений. Слову (особенно писаному) бесконечно верили, одновременно не испытывая потребности задуматься над тем, что каждый вид искусства обладает собственным, не сводимым к литературному, языком[62].

Именно тот посыл, что каждое искусство говорит на своем языке и стремится избавиться от заимствованных элементов, был свойственен культуре 1. Ю. Тынянов, В. Шкловский и другие утверждают, что всякое искусство должно освободиться от «плена соседних искусств»[63]. Из таких утверждений логически вытекает постулат о «принципиальной *невозможности иллюстрирования*», в частности, Ю. Тынянов писал: «Танцевальное иллюстрирование Шопена и графическое иллюстрирование Фета мешает Шопену и Фету, и танцу и графике»[64]. В живописи против засилья слов выступают В. Кандинский и К. Малевич, в театре тем же заняты В. Мейерхольд и А. Таиров.

Итак, в культуре 1 первейшим врагом выступило слово, а культура 2 подняла его на щит. И тогда культура 2, оказавшаяся более жизнеспособной и мощной, подавила культуру 1, вытравила всякие ростки недоверия к слову, к литературе, к декрету и указу. Все искусства подверглись вербализации, подход к их трактовке унифицировался. А школьный курс русского языка получил в пользование методику развития речи путем сочинения по картине.

* * *

Возвращаясь к вопросу о появлении картин современных художников в методических пособиях по русскому языку, нужно отметить следующее: идет поиск новых героев. Впрочем, новыми их можно назвать потому лишь, что они являются нашими современниками. Живопись этих избранных авторов как раз продолжает старые традиции. Появление А. Шилова и И. Глазунова в качестве «новых» авторов (другие художники, пишущие в 1990–2000-х годах, даже реалисты, в учебники пока не допущены) в большой степени является следствием того, что творчество их одобрено властями, они находятся под покровительством московского правительства, для них открыты государственные галереи. Десяти-

летиями высокохудожественными считались только те произведения, про которые власти и партия высказались положительно. И в данном случае я наблюдаю продолжение этой традиции.

В художественной деятельности и А. Шилова, и И. Глазунова прослеживается идеология, в последнее время чрезвычайно востребованная. У Глазунова ее наблюдать легче – все последние годы он пишет обширные полотна, прославляющие Россию, ее былую славу и страдания. Мощно звучит у него и тема возрождения страны на основе крепкой государственности и православия[65]. Идеология Александра Шилова более завуалирована, однако вполне читаема. Она выстраивается посредством создания галереи парадных портретов государственных и церковных деятелей, столпов современной России. Именно так, через лицо власти (а также через портреты воинов – еще одна любимая тема Шилова), проступает курс на крепкое, чуть ли не авторитарное государство[66].

И. Глазунов и А. Шилов пишут в традициях реалистической живописи, но если у Глазунова выработана особенная, не чуждая декоративности манера, то Шилов скорее слепо копирует реальность, чем трансформирует и преображает. В отношении Шилова можно сказать, что мы наблюдаем феномен: средний живописец становится не только одним из любимейших художников власти, но и предлагается методистами в качестве материала для обучения детей прекрасному. Показательны те характеристики, которые даются в пособии С.Ю. Михайловой творчеству А. Шилова: «Шилов – интересный пейзажист, некоторые[67] его натюрморты способны выдержать сравнение с лучшими образцами мировой живописи...»[68] Вызывают сочувствие и попытки искусствоведа (С.Ю. Михайлова не поясняет, от кого в ее пособии исходит искусствоведческий комментарий – от нее самой или от приглашенного специалиста) оправдать выбор натуры и художественную манеру А. Шилова[69]. Следует принять во внимание и тот факт, что образцами для подражания А. Шилов избирает картины И. Левитана, Ф. Васильева, А. Саврасова, а вот «измы» (уже давно осужденные В.И. Лениным) решительно отвергает: «...в той же Франции не знают, кто такой Васильев, Брюллов, Иванов. А мы Ван Гога знаем, импрессионистов, примитивистов, всех. Это говорит о том, что в нашем народе есть одна унизительная черта – преклоняться перед иностранцами, пусть даже перед *самыми плохими* (курсив мой. – *М. П.*), но не замечать своих гениев»[70].

* * *

Понятность и правильность языка, которым оперируют на уроке при разговоре о картине, порождает иллюзию понятности и правильности самой картины. Русский язык в данном случае выступает инструментом объяснения законов функционирования живописного произведения, причем правильно написанное и высоко оцененное сочинение словно подтверждает: картина понята, все акценты расставлены, а областей темного, непроясненного смысла не осталось вовсе. Таким образом, формируется устойчивая связь между возможностью рассматривать, понять и принять картину и возможностью (умением) говорить о ней. И наоборот: то произведение искусства, которое без специальных знаний невозможно описать и смысл которого нельзя «раскрыть», руководствуясь только лишь грамотно составленными предложениями, переходит в разряд «непонятного», «темного», «чужого» и даже «агрессивного».

Однако есть и обратная сторона. До конца понятое становится скучным в соответствии с правилами коммуникации, которая «существует не потому, что мне все известно, но потому, что есть вещи, МНЕ НЕИЗВЕСТНЫЕ»[71]. Понятое стало, конечно, близким и «родным», но не может больше ничего сообщить, ничем удивить. Заинтересовать, дать новый толчок к общению может лишь то, что содержит в себе элементы неизвестного, доселе не проясненного на фоне уже знакомого, структурированного, вписанного в общий контекст. Здесь можно говорить о том, что, с одной стороны, произведение искусства, так подробно обсуждаемое в школе, становится абсолютно «своим», изученные картины приятно увидеть (узнать) в музее, в журнальных репродукциях; с другой же стороны, возникает эффект «замыливания» глаза, когда эти картины воспринимаются общим пятном, без подробностей, их скучно изучать, разглядывать, они давно «переварены» и перестали вызывать интерес. Таким образом, сформированное в школе единственно правильное мнение о картине лишает «зрителя» в будущем возможности ее критической, беспристрастной оценки. Кстати, «зритель», как мне представляется, лишается и возможности переоценить, переосмыслить произведение – ему давно было сказано, что это произведение хорошее, правильное, пропитанное высокими идеалами. Наверняка многие затруднятся ответить, каковы реальные достоинства, например, картины Шишкина «Утро в сосновом лесу», однако большинство безоговорочно отнесет ее к

произведениям высокого искусства, очаровавшись магией имени художника и тем фактом, что картина представлена в школьных учебниках и растиражирована на конфетных обертках и коробках.

Возможно, опираясь на приведенные доводы, можно попытаться выстроить шкалу потенциального понимания «зрителем», воспитанным на «реализме», произведений искусства. Те произведения, которые содержат небольшие нарушения норм на фоне реалистической в целом трактовки мира (например, полотна художников «Бубнового валета») могут быть с небольшим напряжением поняты, а уже нефигуративное, оторванное от «реальности» искусство никак не встраивается в мир представлений человека, для которого «роза пахнет розой», ибо ее следует называть розой. А непонятное и потому враждебное просто исключается, вытесняется из сферы интересов.

* * *

Навык анализа художественного произведения, в том числе и картины, формализован. В частности, в процессе подготовки к написанию сочинения учитель должен сформировать алгоритм рассуждений о картине – от первого общего впечатления, через прояснение внутренних коллизий картины с помощью вопросов типа: «По каким деталям картины можно догадаться, что мальчик прошел долгий путь? Как художник показал, что мальчик мечтает учиться в школе?» или «Что вы можете сказать о короткой жизни этого мальчика? Как вы думаете, когда и как началась трагедия, момент которой изображен на картине?»[72] – к выяснению того, как соотносятся личная и авторская позиции при восприятии картины: «Как художник относится к изображенным людям? Как художник сумел пробудить в нас светлое, радостное настроение?»[73]. Этот алгоритм, многократно отработанный, накладывается на последующие случаи восприятия человеком произведений изобразительного искусства. Естественно, он может быть полезен лишь для «прочтения» произведений реалистического искусства, в которых заложен принцип нарратива. Для многих других произведений, от образчиков авангарда до творений Энди Уорхола или Ильи Кабакова, такой алгоритм решительно не пригоден.

Картина безапелляционно уравнивается с рассказом: «Вы... можете описать словами то, что красками изобразил художник.

<...> По жанровой картине, то есть на основе ее, можно написать рассказ. И вот почему. Картина неподвижна; она изображает только одно мгновение, один момент, выбранный художником из жизни. Но момент этот – самый выразительный, самый важный в развитии связанных с ним событий. И, глядя на картину, мы можем догадаться: что было до момента, изображенного художником, что будет после него»[74]. Здесь чрезвычайно важен процесс вчувствования, догадывания, истолкования, создания нарратива по тем или иным приметам и знакам. При этом восприятие картины остается на уровне наивного реализма, когда человек в состоянии описать, что он видит на полотне, но не способен проанализировать картину адекватно ее собственно художественной, живописной природе. Конечно, важную роль в этом играет педагог. Загнанный в те же рамки наивного восприятия картины, в которые он пытается заключить учеников, он зачастую не способен придать процессу живой и творческий импульс. Год за годом при написании сочинений по картине идет бездумное репродуцирование давно отработанных схем, уже нежизнеспособных, но ничем не заменяемых.

* * *

Тот принцип, что искусство способно «объяснить мир» и показать, «раскрыть зрителю глубины его собственной души», положен в основу работы над произведением искусства на школьных уроках: «работа по картине помогает строить обучение родному языку, тесно связанное с освоением реальной действительности»[75], «в результате знакомства с живописью, дети учатся сопоставлять изображенное на картине с тем, что они наблюдали в действительности, а это, в свою очередь, способствует развитию логического мышления»[76]. Между тем в «реальной действительности» современного школьника нет ни писем с фронта, ни прижимистых кулаков, ни крестьянских детей, зато есть компьютеры и фэнтези, аниме и комиксы. Каким образом может быть объяснен этот мир посредством русско-советской живописи не расскажет убедительно, думаю, ни один методолог. Для этого в наглядных пособиях по крайней мере должны присутствовать современные авторы, которые и изобразят привычный для ребенка мир. Правда, при работе с современными авторами могут возникнуть проблемы уже у самих методологов. Фактор быстро меняющейся окружающей действительности немаловажен. Современный ребенок способен

усваивать информацию очень быстро, но педагоги, в большинстве своем относящиеся к среднему и пожилому возрасту, за ним не поспевают. Это, как мне представляется, приводит к определенным коммуникативным трудностям – учитель и ученик не живут больше в одном мире, не подчиняются единым законам. Они существуют в разных мирах и говорят на разных языках, понимая друг друга лишь отчасти. И то, что методологи не могут предложить для уроков русского языка картины сколько-нибудь современных авторов, указывает на их боязнь нового, не проверенного временем, неспособность откликаться на динамичные изменения в культуре и обществе.

Конечно, список художников, с которыми предлагается работать на уроках, сильно расширился в последние годы. Наряду с теми картинами, которые включались в него еще в 1940–1950-х годах и продолжают приводиться в учебниках и методических пособиях («Фашист пролетел» и «Ужин трактористов» А. Пластова, «Вратарь» С. Григорьева, «Утро» Т. Яблонской, «Утро индустриальной Москвы» К. Юона, «Письмо с фронта» А. Лактионова, «Эстафета по кольцу» А. Дейнеки и др.), появились и многие другие. Однако при кажущемся изобилии новых имен качественных изменений не произошло. Та же тяготеющая к реалистической манера живописи, те же темы. Более того, самые «новые» из предложенных картин были написаны еще в середине 1970-х годов (за исключением работ А. Шилова и И. Глазунова). Ни один художник, которого от современности не отделяет хотя бы тридцатилетие, не попал на страницы учебников.

* * *

Отдельно хотелось бы сказать несколько слов об оформлении современных школьных учебников. При отсутствии единых стандартов учебники не только разных, но и одного издательства (пример – издательство «Дрофа») могут сильно отличаться по форме подачи материала и качеству печати. И если в 1970-х годах это было оправдано уровнем развития полиграфии, то теперь – лишь той ценовой категорией, в которую учебник помещают издатели, и тем количеством усилий, которое они готовы затратить на производство учебника.

Учебники вообще без иллюстраций – не редкость в последние годы. Это может быть объяснено тем, что учебник, как правило, сопровождается методическими разработками и наглядными по-

собиями. Но не стоит забывать, что те «картинки», которые ранее были вклеены в учебники (в частности, каждый учебник русского языка в 1980-е годы имел цветную вклейку), теперь учителю и ученикам предлагается покупать самостоятельно и за отдельные деньги.

Тусклые, плохо передающие оригинальные цвета репродукции картин иллюстрации низких художественных достоинств, нередко встречающиеся в учебниках сегодня[77], создают разрыв между тем, что внушается ребенку (высокая роль языка и литературы, любовь к культуре и искусству России и т. д.), и тем, с чем ему непосредственно приходится иметь дело на уроке. Если во время выполнения упражнения нужно работать с небрежно нарисованными пингвинами, зайцами, девочками или пестрой подборкой фотографий, а при написании сочинения по картине вниманию школьника предлагаются репродукции И. Левитана, А. Саврасова или З. Серебряковой, то это, как мне представляется, задает двойные стандарты восприятия.

Нельзя не отметить и тот факт, что сведения о картине в разных учебниках подаются по-разному и весьма небрежно: из инициалов автора зачастую выпадает отчество, год написания картины, как правило, не указан и т. д.

* * *

Я далека от стремления доказать, что методика развития речи и обучения правилам русского языка путем рассказа по картине ошибочна или вредна. Нет, она вполне оправданна, приносит свои плоды в рамках уроков, школьники действительно расширяют лексикон и отрабатывают полученные теоретические знания. Однако я убеждена в том, что результатом подобных практик является превратное понимание ребенком тех задач, которые стоят перед искусством. Более того, сформированные в раннем возрасте нормативные воззрения на изобразительное искусство часто мешают человеку в дальнейшем осознать, что художественный мир велик, многообразен, разнопланов, а картина (так же как скульптура, не говоря уж об инсталляции) отнюдь не всегда вербализуема. Мировые культура и искусство претерпевают радикальные изменения, но на постсоветском пространстве в обиход новых поколений вводятся все те же нормы, которые были актуальны для уродливой в политическом и замкнутой в культурном отношении страны.

Изобразительное искусство по-прежнему продолжает прочитываться с помощью литературной матрицы. Да и как ожидать иного, если практикуемый при описании картины экфрасис и не должен, собственно, включать в себя искусствоведческие сведения. Он не является специальным «техническим» текстом, его задача – увлечь слушателя, передать эмоции, убедить в правильности мнения говорящего. Такой вид работы, бесспорно, полезен для приобретения знаний из области русского языка и вреден для понимания искусства.

* * *

Невозможно разделить педагогический процесс и процессы, которые происходят в социальной, политической, культурной жизни народа – все институты общества взаимодействуют друг с другом и оказывают друг на друга влияние. Исходя из этого постулата взаимовлияния, можно отметить в поле функционирования школы те точки и узлы, которые коррелируют со всей системой социума в целом. Они указывают как на динамические процессы в системе, так и на статические, равно как и на те, что свидетельствуют о «системных неполадках». Иными словами, если общество испытывает трудности, это отразится и на педагогическом процессе. Следовательно, изучать проблемы социума изнутри школы возможно и плодотворно.

В то же время попытка представить школу как замкнутую сферу, в которой живет совершенно особенный, оторванный от реальной жизни, телевидения, современной литературы, подростковой субкультуры ребенок, является утопией. Невозможно вкладывать в маленького человека некий комплекс идеалов и представлений, не замечая при этом другой, не менее сильный комплекс, который складывается у ребенка вне школы. Только их разумное сочетание может служить созданию дееспособного, встроенного в современный мир индивида. Но, к сожалению, тезис о связи школы с жизнью[78] (в том числе и в области эстетического воспитания) до сих пор зачастую оказывается лишь одним из многих нежизнеспособных тезисов. Школа вновь и вновь воспроизводит окостеневший комплекс знаний и представлений, уже не соответствующий реалиям современности. А между тем школа как институт, воздействие которого всегда отдалено, рассчитано на будущее, должна не только поспевать за современностью, но и опережать ее.

То, что Россия всегда отстает от мировых процессов – общее место, но все-таки печально сознавать, что современные школьники только теперь, спустя почти столетие, начинают открывать для себя искусство, которое мировым сообществом давно возведено в ранг классики – постимпрессионистов, кубистов, футуристов и др. Конечно, всякий волен идти в музей, покупать альбом репродукций, ходить по виртуальным галереям. Но не всякий подготовлен к восприятию искусства наших дней[79]. И школа мало способствует тому, чтобы это состояние дел было изменено.

* * *

Не интерес (весьма распространенный сейчас) к собственно «советскости», а анализ того, как дискурс «советскости» трансформируется в постсоветском культурном пространстве, как подчиняются прежним установкам новые формы жизнедеятельности и мышления, – вот что привлекает мое внимание. То, что современный социум не только не претерпевает радикальных изменений, но даже и тяготеет к обратному движению в прошлое, отмечается многими исследователями. «С одной стороны, стало ясно, что "советская эпоха закончилась" (а ее настоящим нервным центром был, конечно, сталинизм)... с другой, стало очевидным, что советская эпоха вовсе не завершилась и постсоветское общество – от массовых ожиданий и ментальности до преференций и комплексов политических и культурных элит – это практически *то же* общество, и потому, чтобы понять постсоветскую современность, нужно пристально всматриваться в ее советские корни»[80]. Школа наряду с семьей является базой для формирования личности. Она была плотью от плоти тоталитарной системы с ее стремлением к унификации человеческих индивидуальностей, к ограничению свободы личности и подавлению, по большому счету, творческих импульсов. Казалось бы, эта модель школы осталась в прошлом. Однако рассчитывать на полное обновление не приходится. Именно к таким выводам приходит М.В. Осорина, выполнившая психологический анализ двух обложек – советского (и современного) «Букваря» и «Азбуки» Бенуа: «Продолжает торжествовать старый бесчеловечный принцип: человек второстепенен, важнее Буква – ограничивающая его система. Все также доминирует тема насилия – изменилась форма ее проявления, но не суть. Буквы стоят как непреодолимая преграда, решетка, из-за

которой дети просто проявляют больше признаков жизни, чем это было раньше»[81].

Одной из задач моего исследования было показать, что нормы восприятия изобразительного искусства, заданные еще в годы складывания стандарта советской культуры, с конца 1920-х годов, и усиленно поддерживаемые, в том числе и школой, на протяжении семи десятилетий, остаются неизменными и по сей день. И это тормозит процесс формирования нового, открытого «зрителя», способного воспринимать искусство, в том числе и современное, во всем многообразии его проявлений.

Приложение
Репродукции картин, использованных в учебниках и методических пособиях[82]

1990–2005 гг.	1970–1980 гг.

Часть 1

Айвазовский И. «Черное море», «Закат на море»	*Айвазовский И.* «Девятый вал»
Васнецов В. «Три царевны подземного царства», «Аленушка», «Боян», «Богатырский скок», «Ковер-самолет», «Витязь на распутье», «Кощей Бессмертный», «Иван-царевич на сером волке», «Снегурочка», «Баба-Яга», «Поединок Пересвета с Челубеем на Куликовом поле»	*Васнецов В.* «Три царевны подземного царства», «Аленушка», «Богатыри», «Витязь на распутье», «Иван-царевич на сером волке», «Поединок Пересвета с Челубеем на Куликовом поле»
Врубель М. «Царевна-Лебедь», «Снегурочка»;	*Врубель М.* «Царевна-Лебедь»
Герасимов А. «Рожь. Гроза»	*Герасимов А.* «После дождя»
Грабарь И. «Зимний пейзаж», «Рябинка», «Февральская лазурь»,«Мартовский снег»	*Грабарь И.* «Февральская лазурь», «Мартовский снег»
Григорьев С. «Вратарь»	*Григорьев С.* «Вратарь»
Грицай А. «Портрет жены с сыном»	*Грицай А.* «Портрет жены с сыном»

Дейнека А. «Эстафета по кольцу»	*Дейнека А.* «Эстафета по кольцу», «Оборона Севастополя», «Оборона Петрограда»
Корин П. «Александр Невский»	*Корин П.* «Александр Невский»
Куинджи А. «Березовая роща», «Вечер на Украине», «Ночь на Днепре»	*Куинджи А.* «Березовая роща», «Ночь на Днепре»
Лактионов А. «Письмо с фронта»;	*Лактионов А.* «Письмо с фронта»
Левитан И. «У омута», «Март», «Пейзаж. Озеро», «Цветущие, яблони» «Луг на опушке леса», «Золотая осень», «Березовая роща»	*Левитан И.* «У омута», «Март», «Пейзаж. Озеро», «Цветущие яблони», «Золотая осень»
Маковский В. «Рыбак. Финляндия», «Свидание»	*Маковский В.* «Свидание»
Маковский К. «В жаркий день», «Дети, бегущие от грозы»	*Маковский К.* «Дети, бегущие от грозы»
Нисский Г. «Над снегами», «Радуга», «Подмосковная зима», «На путях», «Подмосковье. Февраль»	*Нисский Г.* «Подмосковье. Февраль»
Перов В. «Охотники на привале»	*Перов В.* «Тройка», «Проводы покойника»
Петров-Водкин К. «Утренний натюрморт»	*Петров-Водкин К.* «Смерть комиссара»
Пластов А. «Фашист пролетел», «Первый снег», «Летом», «Сенокос», «Ужин трактористов»	*Пластов А.* «Фашист пролетел», «Ужин трактористов», «Первый снег», «Витя-подпасок», «Летом», «Сенокос»
Поленов В. «Московский дворик», «Осень в Абрамцево», «Заросший пруд», «Золотая осень», «Старая мельница», «Христос и грешница»	*Поленов В.* «Московский дворик»
Решетников Ф. «Опять двойка», «Прибыл на каникулы»	*Решетников Ф.* «Опять двойка», «Прибыл на каникулы»
Рылов А. «Зеленый шум», «В голубом просторе»	*Рылов А.* «Зеленый шум», «В голубом просторе»
Саврасов А. «Грачи прилетели»	*Саврасов А.* «Грачи прилетели»
Серов В. «Девочка с персиками», «Дети», «Мика Морозов»	*Серов В.* «Девочка с персиками»
Суриков В. «Взятие снежного городка»	*Суриков В.* «Взятие снежного городка»

Успенская-Кологривова К. «Не взяли на рыбалку»
Шишкин И. «Пейзаж», «Дубы. Вечер», «Рожь», «Зима», «Сосны, освещенные солнцем», «Утро в сосновом лесу», «Корабельная роща»
Юон К. «Конец зимы. Полдень», «Купола и ласточки», «Русская зима. Лигачево», «Утро индустриальной Москвы», «Весенний солнечный день. Сергиев Посад»
Яблонская Т. «Утро», «Лето».

Успенская-Кологривова К. «Не взяли на рыбалку»
Шишкин И. «Рожь», «Дубы. Вечер», «Сосны, освещенные солнцем», «Утро в сосновом лесу», «Корабельная роща»
Юон К. «Утро индустриальной Москвы»
Яблонская Т. «Утро», «Мать».

Часть 2

Авилов М. «Поединок на Куликовом поле. Пересвет и Челубей»
Богданов-Бельский Н. «Новые хозяева»
Боровиковский В. «Портрет П.Е. Арсеньевой»
Виноградов С. «Весна»
Ге Н. «Петр I допрашивает царевича Алексея в Петергофе»
Гирландайо Д. «Дед и внук»
Глазунов И. «Вера», «Новодевичий монастырь»
Брюллов К. «Портрет У.М. Смирновой», «Последний день Помпеи», «И.А. Крылов»
Бунин Н. «Художник в поле»
Васильев К. «Ожидание»
Васильев Ф. «Мокрый луг», «Оттепель»
Венецианов А. «Захарка»
Жилинский Д. «Мама»
Кипренский О. «Портрет Евгр. В. Давыдова»
Кончаловский П. «Зеленая рюмка»
Косьмин Д. «Утро северной деревни»
Крамской И. «Христос в пустыне», «Мина Моисеев»

Аристов Н. «Спасение знамени»
Бродский И. «В.И. Ленин в Смольном»
Иогансон Б. «Допрос коммунистов», «Мать партизана»
Кугач Ю. «Перед танцами»
Мазитов А. «Барабанщик»
Самохвалов А. «Девушка с ядром»
Чуйков С. «Дочь советской Киргизии»

Кустодиев Б. «Масленица», «Ярмарка»
Лентулов А. «Овощи»
Машков И. «Натюрморт. Ананас и бананы»
Нестеров М. «Видение отроку Варфоломею»
Нечитайло В. «Материнство»
Остроумова-Лебедева А. «Летний сад в инее»
Остроухов И. «Золотая осень»
Рембрандт ван Р. «Возвращение блудного сына»
Рерих Н. «Славяне на Днепре»
Ромадин Н. «Первое цветение», «Керженец»
Рябушкин А. «Царевич Гвидон отправляется на охоту»
Серебрякова З. «Катя с натюрмортом», «За обедом»
Степанов А. «Журавли летят»
Стожаров В. «Чай с калачами», «Хлеб, соль и братина», «Лен», «Белая ночь», «Розовый вечер»
Толстой Ф. «Букет цветов, бабочка и птичка», «Ягоды красной смородины»
Тропинин В. «Портрет сына»
Финогенова М. «Светлый день»
Шилов А. «Зацвел багульник», «Моя бабушка», «Машенька Шилова», «Непобедимый»
Щербаков Б. «Зимнее утро», «Русь подмосковная»

---

[1] *Ходякова Л.А.* Использование живописи в преподавании русского языка: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». М., 1983. С. 10.

[2] *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М., 1994. С. 395.

[3] Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. М., 2000. С. 82.

[4] *Тихомиров Д.И.* Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика. Руководство для учителей подготовительной и народной школы. 15-е изд., М., 1914. С. 166.

[5] *Балталон Ц.В.* Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. 4-е изд. СПб., 1914. С. 127.

[6] *Вахтеров В.П.* Предметный метод обучения. 5-е изд., доп. и испр. М., 1918. С. 326.

[7] *Антонова Е.С.* Пути революционного преобразования школьного курса русского языка в первые годы строительства единой трудовой школы (1917–1922 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. С. 4.

[8] Советская живопись 1917–1973. Альбом / Авт. и сост. текста Ю.Н. Арсеньева. М., 1976. С. 6.

[9] Модернизм. Анализ и критика основных направлений: Сб. ст. / Под ред. В.В. Ванслова, Ю.Д. Колпинского. 2-е изд., перераб. М., 1973. С. 8.

[10] Там же.

[11] Там же.

[12] Интересно, что далее в списке «передовых» художников приводятся Перов, Левитан и другие мастера прошлого века. То есть «мостик» перекинут от передового искусства XIX в. прямо к передовому же искусству XX в., минуя всяческие «измы», осужденные партией.

[13] Художественное воспитание на уроках и во внеклассной работе по литературе. Сб. / Под. ред. канд. фил. наук Е.Г. Савченко. М., 1952. С. 5.

[14] Там же. С. 12.

[15] Художественное воспитание в советской школе: Метод. рук-во по худож. воспитанию для заведующих ОБЛоно, ГОРоно, РАЙоно и директоров школ. Ташкент, 1951. С. 3.

[16] Здесь же нужно напомнить, что с середины 1950-х годов соцреализм не является единственным каноном. В период «оттепели» в Советском Союзе появляется неформальное искусство, возникают художественные группы, критически относящиеся к советской действительности и к искусству соцреализма.

[17] *Ходякова Л.А.* Использование живописи в преподавании русского языка... С. 16–17.

[18] *Ходякова Л.А.* Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. С. 13.

[19] Там же. С. 13–14. Эти методические рекомендации почерпнуты мною из пособия для преподающего русский язык в нерусской аудитории. Однако я позволила себе их использовать, так как общая установка неизменна: для преподавания в русских школах избираются те же произведения искусства и на тех же основаниях.

[20] Там же. С. 13–14.

[21] Так картина названа в данном пособии, но чаще употребляется другое ее название – «Эстафета по кольцу».

[22] Методика преподавания русского языка в школе... С. 82.

[23] Русский язык в 5 кл. Методические указания к учебному пособию. М., 1971. С. 174.

[24] Там же. С. 173.

[25] Преподавание русского языка в школе: Сб. ст. / Отв. ред. проф. В.Д. Кудрявцев. Иркутск, 1973. С. 34.

[26] Там же. С. 123.

[27] Литература и искусство в нравственном и эстетическом воспитании школьников: Межвуз. сб. науч. тр. / Н.А. Бодрова (отв. ред.) и др. Куйбышев, 1983. С. 4.

[28] Можно отметить, что именно (и исключительно) эти картины фиксирует в соответствующих статьях о художниках, например, «Советский энциклопедический словарь» 1990 г. Отдельной темой для исследования может быть вопрос: а как, собственно, происходит отбор из всего творческого наследия художника тех картин, которые станут программными, войдут в учебники и энциклопедии?

[29] Сравните с теми песнями, рассказывающими о «природе родного края», которые школьники всей страны пели на уроках музыки: «То березка, то рябина, куст ракиты над рекой...» или «Здесь идут грибные дождики, светят радуги цветные. Здесь простые подорожники, с детства – самые родные...»

[30] *Днепров Э.Д.* Современная школьная реформа в России. М., 1998. С. 37.

[31] В старших классах этот жанр почти уходит, заменяясь работой над сочинениями по литературным произведениям. В 1970–1980-е годы его в старших классах практически не было.

[32] Сочинение по картине в 7-м классе: Метод. пособие / Л.А. Ходякова, Е.В. Кабанова, Л.И. Новикова, Т.И. Андреюшкова; под ред. проф. Л.А. Ходяковой. М., 2005. С. 7.

[33] Там же. С. 7–8.

[34] *Альбеткова Р.И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность. От слова к словесности. 5 класс». М., 2000. С. 9.

[35] Там же. С. 38.

[36] Сочинения по картине: 6-й кл. / С.Ю. Михайлова. М., 2004. С. 5.

[37] Спорная формулировка.

[38] Сочинения по картине: 6 кл. С. 86.

[39] Там же. С. 19.

[40] Там же. С. 69.

[41] Там же. С. 13.

[42] Там же. С. 5.

[43] Там же. С. 11.

[44] Там же. С. 8.

[45] Там же. С. 64.

[46] Впрочем, мне вообще не понятно, каким образом школьник может анализировать палитру художника по тем тусклым, нерезким и невыразительным репродукциям, которые помещены в данном пособии.

[47] Сочинения по картине: 6 кл. С. 71.

[48] Там же. С. 50.

[49] Там же. С. 77.

[50] Там же. С. 5.

[51] Там же. С. 55.

[52] Как известно, их противостояние действующему канону закончилось «бунтом 14-ти», выходом из Академии художеств и присоединением к образованному в 1870 г. «Товариществу передвижных художественных выставок».

[53] *Репин И.Е.* Далекое-близкое. Л., 1986. С. 225.

[54] Там же. С. 169.

[55] Там же. С. 404.

[56] Картины Дрезденской галереи. Венецианская живопись эпохи Возрождения / Под общ. ред. проф. Б.Р. Виппера. Авт. текста И.А. Антонова. М., 1956. С. 11–12.

[57] Сочинение по картине в 7-м классе... С. 76.

[58] Сочинения по картине: 6-й кл. ... С. 83.

[59] *Паперный В.* Культура «Два». М., 1996. С. 222.

[60] Там же.

[61] Там же. С. 224–225.

[62] Там же. С. 228.

[63] Там же. С. 219.

[64] *Тынянов Ю.Н.* Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С. 318.

[65] Его художественная деятельность поддержана и своеобразным манифестом – автобиографической книгой «Россия распятая» (2004).

[66] Из интервью А. Шилова газете «Россія» (2004. № 13. 8–14 апр.): «Я считаю, что нужно восстановить Советский Союз! Мы должны создать величайшее, мощное государство, подобное тому, которое было. Мы должны развиваться самостоятельно, быть сильным государством и в военном, и в духовном плане, искусству уделять первостепенное значение, потому что какое искусство, такова и душа человека».

[67] Весьма осторожная оценка!

[68] Сочинения по картине: 7-ії кл. ... С. 70. Не могу согласиться с таким утверждением – А. Шилов пишет слабые, неинтересные пейзажи и натюрморты.

[69] Там же. С. 71–72.

[70] Из интервью А. Шилова газете «Россія».

[71] *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Пер. с итал. В.Г. Резник, А.Г. Погоняйло. СПб., 2004. С. 20.

[72] Сочинение по картине в 7-м классе... С. 27.

[73] Там же. С. 28.

[74] *Никитина Е.И.* Русская речь: Учеб. пособие по развитию связной речи для 5–7 классов общеобр. учреждений / Науч. ред. В.В. Бабайцева. 4-е изд., доработ. М., 1996. С. 118.

[75] Сочинение по картине в 7-м классе... С. 12.

[76] *Ходякова Л.А.* Использование живописи в преподавании русского языка... С. 9–10.

[77] Пример «плохого» издания: Русская речь: 7-й кл. / Под ред. Е.Н. Никитиной. М., 1999.

[78] Общепринятая, но спорная формулировка, которую можно понять и так: в школе жизни нет.

[79] На выставке работ художников «Бубнового валета» в Третьяковской галерее мне пришлось наблюдать такую сцену: педагог привела группу школьников седьмых–восьмых классов и, предварив начало просмотра небольшим искусствоведческим комментарием, спросила наконец: «Ну что, готовы ли вы воспринимать непривычное искусство?» Таким образом, то искусство, которое было актуальным почти столетие назад, для российских школьников остается «непривычным» и по сей день.

[80] *Добренко Е.* О репрезентологии (К культурной истории сталинизма) // Новое литературное обозрение. 2005. № 71(1' 2005). С. 406.

[81] Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е.В. Кулешова, И.А. Антипова. М., 2003. С. 162.

[82] В первой части сгруппированы картины и художники, повторяющиеся в первом и втором периодах, во второй – неповторяющиеся.

Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов

Компаративная букваристика: контуры исследования

В репертуаре исследований по сравнительной педагогике сопоставительный анализ учебников не присутствует в перечне привычных тем. Историей учебной литературы занимаются по преимуществу специалисты по методике преподавания того или иного предмета либо историки книги, книговеды[1]. В то же время учебник представляет собой место встречи таких факторов, как программирование содержания образования и самостоятельной работы учеников, гигиенические и экономические требования к школьной книге, отражение экспериментальных и теоретических поисков в педагогике. Он выступает также и во многих других лицах, например как приближенный к школьной практике и культуре ее свидетель и процедурный регулятор-дисциплинатор (и ученика, и учителя, да и родителя тоже). Можно увидеть в целом ряде учебников идущие от понимания сути практики работы в классе идеи, принципиально расходящиеся со многими современными педагогическими теориями.

Особенно многообразна смысловая нагрузка у букваря. Эта «наипростая» «книжица» стремится стать своего рода энциклопедическим введением ребенка в окружающий мир, инструментом его интериоризации учеником и выработки того или иного отношения к иерархически распределенным фактам, предметам, процессам и явлениям этого мира. Мир взрослых рассказывает ребенку о вселенной его существования так, как он хочет, чтобы ребенок ее воспринимал и с учетом данного восприятия в ней жил и с ней взаимодействовал. Операциональность и идеологичность такого введения обусловливает серьезную подоплеку самых простых мини-текстов (первых! архиважных!) и рисунков, которые мы встречаем в букваре. В букваре стремятся подчас отобразить наиболее важное, максимально значимое для будущего гражданина и человека.

Работа поддержана грантами РГНФ 11-06-00275а и 13-06-00038а

© Баранникова Н.Б., 2013

© Безрогов В.Г., 2013

Мы встречаем в букваре краткие предложения и небольшие тексты, демонстрирующие и утверждающие типичность и норму языкового материала, дающие наиболее общеупотребительные (с точки зрения составителей), базовые по смыслу и частотности слова; представляющие наиболее популярных и рекомендуемых детям писателей-классиков; рассказывающие как бы о вещах, наиболее важных, чтобы быть сообщенными первыми во властной школьной среде, и наиболее простых, чтобы они были понятны первокласснику. Можно сказать, что в лице букваря мы видим своего рода первый в жизни ребенка рекомендуемый ему государством и педагогикой словарь общеупотребительных понятий современной культуры, социума, ценностных ориентаций повседневной жизни, способов взаимодействия с миром.

Важную роль играет визуальный ряд. Наряду со словесным он дает желательное представление об окружающей ребенка действительности, показывает одобряемые нормы поведения и взаимоотношений между разными социальными, возрастными, родственными группами и статусами. С помощью выстраивания иерархии явлений, процессов, людей и т. д. (по направлениям: высокое–низкое, одобрямое–неодобряемое, хорошее–плохое, твое–не твое и т. п.) задаются идеологическая индоктринация и культурные стереотипы.

Букварь также отражает и мир его взрослых составителей, показывает их представления о природе ребенка, о характере его внутреннего мира, о том, что может быть ему понятно и доступно, что и когда стоит ему сообщать, что можно с ним в том или ином возрасте вместе изучать и постигать, что он должен познать и в какие сроки, и многое другое, т. е., иными словами, концепт мира взрослых о детскости, о детстве, о природе ребенка и детского возраста.

Природа букваря полифункциональна: он призван не только научить читать и писать, но также привить культурную и политическую грамоту. Близка к такой функции и следующая за букварем первая книга для чтения.

Рассматриваемые с такой позиции гносеологические возможности букваря для педагогики необычайно велики и поливариантны. Букварь оказывается между педагогической теорией и практикой, педагогическим сознанием и обычаем, педагогической политикой и политическим бессознательным. Он посредник внутри полилога между культурой, повседневными практиками

обучения, теоретической педагогикой и государственной политикой в образовании, между учителем, учеником, родителем, школой, сообществом, страной, полиграфией и еще многими иными участниками процесса создания, распространения, применения и функционирования букваря. Если мы все вышесказанное опрокинем на движение времени, на выявление тенденций в создании, совершенствовании и смене букварей, то почувствуем особенную значимость исследования букварей для компаративных и историко-педагогических исследований. В этом плане особо ценные результаты могут принести компаративистские исследования диахронного и синхронного создания и применения букварей в различных странах и регионах.

Почему компаративистские исследования школьных учебников желательно начинать проводить по букварям? Нам кажется, во-первых, потому что они столь многозначны, как было сказано выше, и, во-вторых, потому что короткие и простые фразы и рассказы, помещаемые в них, могут быть лучше поняты международной аудиторией специалистов, даже если они недостаточно хорошо владеют языком данной страны, нежели длинные тексты из учебников или педагогических трактатов, предъявляемые им на языке оригинала.

Почему столь актуально проведение компаративных исследований эволюции и современного состояния букварей разных стран? В связи с тем, что лишь познакомившись с достижениями, концепциями и приемами, используемыми в странах с совсем другой культурой и историей, с различными политическими режимами, можно понять сущность педагогики букваря, увидеть целостно как его инвариант, применяемый педагогами всех стран, так и его вариативность, опирающуюся на педагогические и общекультурные идеи, характерные для конкретной страны и педагогического направления. Не секрет, что мы нередко не совсем верно проводим грань между педагогическим инвариантом и особенностями момента, автора, места или времени. Изучение букварей других стран позволяет стереоскопично взглянуть на качественное своеобразие собственных учебников, собственной педагогической культуры и традиции.

Чтобы показать, каковы могут быть результаты сравнительно-педагогического исследования букварей, представим здесь в самом общем виде некоторые предварительные результаты сопоставления российских и немецких букварей 1990–2000-х годов[2].

Российские буквари	Немецкие буквари
Составители российских букварей смотрят на процесс взаимодействия ребенка с книгой со стороны учителя	Немецкие авторы пытаются смотреть на этот же процесс со стороны ребенка
Школа для создателя букваря в России есть центр и главное место в повседневной жизни, она однозначно присутствует в учебной книге как ее главный стержень	В немецких букварях школа, конечно, одно из важных мест, но не единственное; многие германские авторы считают, что, может быть, даже не стоит подчеркивать и выделять ее присутствие, ряд германских букварей вообще почти ничего не говорят про школу, идут от априорно интересного ребенку и познавательного для него окружения (улица, вокзал и т. д.), в которое в иных учебниках рядоположно с другими объектами интереса встроена все-таки и школа
Российский букварь проповедует идеалы обязательного дисциплинирования обучающегося ради его научения	В немецком букваре проповедуется сохранение естественности процесса обучения ради научения
Текст есть царство школьной дисциплины, иллюстрации в российском букваре второстепенны и подчинены тексту	В немецком букваре они как минимум рядоположны; чаще всего иллюстрация есть основа, фон и фундамент накладываемого на нее текста
Исключение экзистенциально важных для ребенка тем как не подлежащих обсуждению в процессе учения (смерть, болезнь, предательство, вражда, умение увидеть другого как не похожего на себя и т. п.)	Включение экзистенциально важных для ребенка данного возраста тем (например, посещение могилы бабушки, умение принять не похожего на себя; в букваре Jo-Jo одним из двух главных действующих персонажей выведен мальчик Али, чье имя демонстрирует его принадлежность к эмигрантам и представителям другой культуры и веры; его подруга – немка Лиа)
Усеченность допускаемого эмоционального ряда в показе взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми в российских букварях	Попытки расширения эмоционального ряда, равно как и гораздо большая вариативность приведенных ситуаций в немецких

Российские буквари	Немецкие буквари
Национально-государственная доминанта явно представлена, многие российские буквари содержат национальный герб, флаг и гимн	Такая доминанта представлена скрыто либо вообще не представлена; в немецких букварях герба, флага и гимна нет вообще
Случайное обучение выстраиванию социальных связей	Систематическое обучение выстраиванию социальных связей
Относительно случайное появление в российских букварях темы младших братьев и сестер; а если эта тема есть, то чаще в жестких рамках иерархических распределений обязанностей помощи взрослым, иерархии в играх, обжитом пространстве и т. п.	Относительно систематическое появление такой темы в немецких учебниках, игровое приучение старших сиблингов ко вниманию к младшим
Слабое внимание к инокультурным, иноязычным детям в российских учебниках	Сильное внимание к ним в немецких (упомянутый мальчик Али как герой стандартного букваря тому яркий пример)

Сопоставление букварей можно проводить по самым разным критериям и темам. Каждый из вышеприведенных пунктов может стать особой темой исследования. Ждут исследователей такие вопросы, как национальная, этническая, религиозная идентичность в букварях, образ взрослого, семья и многое другое. Современные технические средства позволяют создать электронные библиотеки с полнотекстовыми файлами букварей (при соблюдении, конечно, авторского права). Они могут стать основой как изучения локальных традиций учебников для начальной школы, так и международного проекта, посвященного современному состоянию и истории букваря. Национально-интернациональный формат подобного проекта по истории букваря позволит исследователям и авторам букварей проводить постоянные сопоставления собственных идей относительно букваря с национальной традицией предшествующих времен и с наднациональным и глобальным опытом и практикой работы над букварями – первыми и столь важными для ребенка и для окружающих его взрослых образами мира чтения и письма, представляющего очки для взгляда на весь окружающий подрастающего человека мир и на него самого.

Работы по созданию национальных электронных библиотек букварей уже начаты в России Государственной научно-педагогической библиотекой им. К.Д. Ушинского, отдельные, несистематические работы по созданию полных или частичных электронных копий букварей проводятся в Германии, Испании, Бразилии, США, Франции и других странах. Проведены исследования по сопоставлению букварей и книг для чтения нескольких стран, опубликованы библиографии букварей, созданы базы данных по ним[3]. Сравнительная педагогика, вероятно, стоит на пороге появления нового направления, нового «жанра» в педагогической компаративистике – сравнительно-исторического исследования учебных книг для начальной школы, прежде всего букварей.

---

[1] См.: *Ботвинник М.Б.* Азбука на усе часы. Мінск, 2003; *Карпюк Г.В.* Букварь – источник сведений о жизни страны, народа и его культуре // Проблемы школьного учебника. Вып. 14. М., 1984. С. 194–240; *Шведов С.* Сталинский букварь и воспитание советского человека // Сб. науч. тр. Коломна, 1991. С. 56–61; *Щербинин А.И.* «С картинки в твоем букваре», или Аз, Веди, Глагол, Мыслете и Живете тоталитарной индокринации // Полис. 1999. № 1; и др.

[2] *Альфер М.В., Сафонава А.П.* Буквар у 2 частках. Вучэбны дапаможнік для 1–2 кл. Мінск, 2006; *Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г., Фонин Д.С.* Азбука: Учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. 3-е изд. М., 2006; *Ермошкина А.А.* Чувашская азбука: Учебник для 1 класса начальной школы. Чебоксары, 2007; Jo-Jo Fibel 1. Ein Leselehrgang von Wilfried Metze. Berlin, 1997; Fara und Fu: die Fibel mit dem Schlüsselwortverfahren / [erarb. von Jens Hinnrichs u.a.]. Für das 1. Schuljahr. Hannover, 2002; Primo – Fibel. 1. Schuljahr, Lesebuch: hrsg. von Gerhard Haug. Autoren Rosemarie Bauer; Monika Cichos u.a. Hannover, 2002.

[3] Проекты MANES в Испании, EMMANUEL во Франции (Национальный институт педагогических исследований), RELEE в Бразилии, The 19th Century Schoolbooks в США (Питтсбургский университет). Библиотеки различных стран на своих порталах открывают электронные базы данных с полностью отсканированными книгами прошлых столетий, в том числе и учебниками, прежде всего букварями и книгами для чтения.

Н.А. Федченко

Не один дома. Образ семьи в российских учебниках по чтению: 2000-е годы

Школьные книги для начального чтения представляют собой модель социального мироустройства, предлагаемую ученику начальной школы. В них соединяются очень многие стороны историко-педагогической действительности, детской и взрослой культуры. В учебнике по чтению можно увидеть не только содержание образования, предполагаемого и предлагаемого к сообщению миром взрослых миру детей. В нем можно найти модель практики обучения, требуемой учебником от учителей, от учеников и даже от их родителей и других воспитателей, направленной на утверждение официальной / скрытой (в разных пластах учебника по-разному), популярной / маргинальной, продвигаемой / критикуемой, защищаемой / разрушаемой иерархии культурных норм.

Иногда в учебнике можно заметить серьезные расхождения с официально принятыми в том или ином обществе в тот или иной исторический период ценностями и принципами воспитания. В нем можно также увидеть массу стереотипов и имплицитно встроенных идей, случайно или намеренно сообщаемых ученику. Из года в год меняется текстуальное и визуальное содержание учебной книги, и эти изменения обусловлены факторами, иногда весьма далекими от открытого педагогического дискурса[1]. Заложенные в учебнике иерархия и объяснение окружающего ребенка мира могут не только расширять кругозор ученика, но и намеренно сужать его, и в этом случае образование начинает выполнять, в том числе, роль шор и фильтров, а не только прожектора и просветителя.

«Чтение мира» ребенком посредством учебника предполагает помещение в его пространство и его словарь образных понятий, прочитываемых учителями, учениками, родителями как ключевые для понимания культуры современного общества и существо-

© Федченко Н.А., 2013

вания в ней и с ее помощью. Предлагаемые ребенку тексты дают возможность «примерить на себя» как знакомые, так и незнакомые ранее (назвав их и встроив в картину мира) роли, стереотипы, поведенческие модели. Культура через сам язык и литературные тексты, изучаемые в начальных классах, закладывает основные представления о границах жизненного мира человека, его иерархии, различных пространствах социального взаимодействия. На основе этих представлений происходят процессы социализации и социальной интеграции, важные для дальнейшего существования ребенка в обществе.

В данной работе рассмотрим способы и инструменты формирования культурой «идеального» представления о семье, методы утверждения его в пространстве современного детства и передачи его последующим поколениям. Важную роль в вопросе передачи и закрепления идеального образа играет учебный текст. Учебник для начальной школы – это построение культурой образа-образца самой себя, конструирование знания ребенка не только о себе, но и о мире, реальном, идеальном, прошедшем, настоящем и будущем. Будущим взрослым культура представляет себя в виде педагогических эталонов. В каждой из культур в разное время существуют особенно важные образы. К таким можно отнести и образ семьи.

Понятие «образ семьи» достаточно широко используется в тезаурусе различных дисциплин. Его можно встретить в культурологии и педагогике, социологии и философии, в психологии и многих других дисциплинах и субдисциплинах[2]. В общем виде «образ семьи» – это способ, с помощью которого культура воспринимает, осмысливает, оценивает и легитимирует часть жизненного пути индивида и возрастную стратификацию общества[3]. Это своего рода идеальный образ, модель поведения, так или иначе воспринимаемые в процессе обучения / воспитания, в соответствии с которыми подрастающие поколения должны судить об окружающем мире и о самих себе. Семейные образы-ориентиры различаются в разных поколениях, в разных педагогических подходах к образованию. Но особенно важна структура этих образов на начальных этапах школьного обучения, когда «воспринимаемое учениками впервые получает “официальную легитимацию”»[4].

Поскольку эти образы помещены в такие издания, как учебные книги, они неизбежно получают массовое распространение, становятся стереотипами, своего рода моделями, которые будут «примерять» на себя будущие взрослые члены общества. Неиз-

вестное ребенку пространство социального взаимодействия делают «узнаваемым через символы и ассоциации, которые воплощают уже сложившееся знание или создают знание нового качества на основе сочетания известных форм»[5].

Обучение на основе того или иного учебника определяет восприятие ребенком образа семьи, представленного в нем, фокусирует внимание на ценностях, предложенных официальной культурой, полностью удаляет или сглаживает нежелательные явления окружающей действительности.

Образ семьи, транслируемый в учебнике ребенку, важен и для других, смежных с историей детства дисциплин[6]. Диалог разных наук, воспроизводящих и отслеживающих его в своих предметных областях, может быть полезен как для выявления новой базы источников, так и для разработки методологических подходов, получения интересных, а порой и неожиданных результатов исследований. Постараемся выявить и описать, с помощью каких лексических и визуальных средств осуществляется конструирование образа семьи в российском педагогическом дискурсе (на примере учебников по чтению 2000-х годов); изучить, каким образом формируется в рассматриваемых учебно-методических комплектах картина взаимодействия членов семьи, на какие распространенные в культуре ожидания она опирается; рассмотреть, каким образом конструируются социальные портреты основных членов такого взаимодействия (девочка / мальчик, сестра / брат, дочь / сын, мать / отец, бабушка / дедушка), к каким культурным образцам они отсылают; проанализировать репертуар и иерархию демонстрируемых в учебнике проявлений характеров, эмоциональных реакций ребенка и взрослого в моделируемой системе взаимодействия «семья»; изучить трансформацию образа семьи в зависимости от возраста читателя (первый класс – шесть-семь лет, второй – семь-восемь и т. д.) в развивающейся культуре российского учебника.

Основным видом источников были выбраны учебники по чтению для начальной школы, поскольку они обладают следующими важными для исследования особенностями:

1) структура и содержание в книгах по чтению больше направлены на формирование личности в контексте культуры, в отличие от других учебников начальной и средней школы, привязанных главным образом к представлению материала из соответствующих научных областей, поэтому именно в них в значительной

степени отражен образ семьи, рекомендуемый культурой (в том числе политикой, литературой, социумом, обычаем) для трансляции детям;

2) тексты и визуальные образы, находящиеся в данных учебных книгах, выполняют социализирующую роль и могут быть подвергнуты единообразному количественному и качественному анализу, в отличие от других изданий (например, букварей, где обучение алфавиту и технике чтения нередко преобладает над пониманием смыслового содержания текста).

Все проанализированные в настоящем исследовании источники (66 учебных книг 2000-х годов издания) поделены на две группы – основную и дополнительную. В ходе предварительного, пилотного изучения источников оказалось, что книги для чтения в начальной школе тяготеют либо к стратегии формирования своего содержания, опирающейся на своего рода консервативную традиционность, стремящуюся сохранить, вероятно, опыт обучения словесности, сохранившийся у авторов-составителей с детства; либо к инновационному подходу, опирающемуся на принцип доминанты «современной жизни» над «традицией», когда детство советского времени уже не довлеет над концепцией построения текстуального и визуального содержания учебников. В каждом из двух направлений были выделены учебные комплекты, в которых выпукло отразились основные черты указанных подходов. Такие два комплекта составили основную группу источников. Из оставшихся учебников взяты еще два комплекта, образовавшие своего рода «зеркала» для основных: они относятся к тому же направлению, изучаются менее детально, но основные идеи главной группы источников обязательно проверяются на контрольной группе для верификации получаемых выводов.

К основной группе относятся учебники по чтению для общеобразовательных школ, получившие гриф «допущено / рекомендовано» от Министерства образования Российской Федерации[7]: *Лазарева В.А.* Литературное чтение. 1–4 класс. 2001–2010 (12 книг); *Чуракова Н.А.* Литературное чтение. 1–4 класс. 2002–2010 (10 книг).

Выбор этих двух учебно-методических комплектов определяется несколькими факторами. Во-первых, они возникли и действуют на территории России непосредственно в 2000-х годах. Во-вторых, представляют разные концепции семьи (хотя и не учитывают такие экстремумы, как суррогатное материнство, од-

нополые браки и т. п.). Комплект В.А. Лазаревой можно отнести к консервативному типу учебного пособия, поддерживающему советские традиции понимания семьи и ее роли в российском образовательном пространстве. Учебный комплект Н.А. Чураковой, наоборот, можно отнести к инновационному варианту школьных учебников для начальной школы. В нем предприняты попытки смоделировать постсоветское понимание культуры семьи, качественно отличное от наследия культуры тоталитарного типа. Изучение консервативной и инновационной моделей делает данное исследование относительно репрезентативным, позволяет в живом контексте взаимодействия представить «консервативную» и «либеральную» установки в конструировании образа семьи в российских учебниках по чтению 2000-х годов.

Остальные источники привлечены для сопоставления, прояснения различных вариантов и степеней выраженности образа семьи в учебных книгах по чтению. Они составили дополнительную группу источников, в которую входят еще два учебно-методических комплекта, также получивших гриф «допущено / рекомендовано» от Министерства образования Российской Федерации. Дополнительные учебники также относятся к разным образовательным парадигмам, что позволяет системно и целостно представить установки в конструировании образа семьи в начале XXI в.: *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литературное чтение. 1–4 класс. 2002–2010 (18 книг); *Свиридова В.Ю., Чуракова Н.А.* Литературное чтение. 1–4 класс. 2000–2010 (26 книг).

На основе вышеуказанных групп источников нами рассмотрена репрезентация образа нуклеарной (простой) и расширенной (сложной) семьи традиционного типа. Выбор не только нуклеарного, но и расширенного типа семьи при работе с учебно-методическими комплектами 2000-х годов представляется актуальным, поскольку в настоящее время «процесс перехода к супружеской нуклеарной семье в России продвинулся далеко, но полностью еще не закончился»[8]. Кроме того, выбор еще одного, более сложного по структуре типа семейной организации, помимо нуклеарной семьи, делает данное исследование более полным, шире захватывая контекст «семейной тематики» в российской культуре.

Для детального учета представленного в учебных книгах образа семьи были выбраны для анализа тексты и иллюстрации, отвечающие следующим критериям:

– в / на которых присутствует непосредственное упоминание семьи и ее членов (дочь / сын, мама / папа, бабушка / дедушка, племянник / племянница, дядя / тетя); либо изображение прочитывается однозначно – в соотношении с текстом или безотносительно текста;
– тексты и иллюстрации, на которых нет непосредственно го изображения членов семьи (людей), но описаны «семейные взаимоотношения» животных и птиц (например, стихотворение Ю.П. Мориц «Слониха, слоненок и слон»)[9].

Затем был осуществлен семиотический анализ представленных в учебнике персонажей текстов и иллюстраций и тех аспектов, которые показаны через «семейное» пространство.

Для анализа полученных в результате такой селекции данных были применены различные методы работы с текстом и изобразительным материалом: контент-анализ текстуального и визуального рядов (выделение слов и образов); различные методы текстового анализа (анализ дискурса, фабулы, нарратива, анализ текста на уровне сюжета); методы визуальной антропологии, культурологии и социологии; методы когнитивной антропологии.

Для того чтобы определить конструктивные основания образа семьи в российском учебнике по чтению, работа с базой источников была проведена в трех направлениях: во-первых, особенности образа семьи исследованы на *текстовом материале*, где репертуар социальных ролей и типология культурно значимых образов заданы через слово; во-вторых, проанализированы образы семьи в *визуальном ряду* учебной книги. Здесь конкретные образы и ситуации повседневного общения членов семьи становятся зримыми; в-третьих, изучены *соотношения* текстов и изображений в учебнике по чтению; иллюстрация может как проявлять и поддерживать смысл, заложенный в тексте учебной книги, так и кардинально менять его.

Попадая в учебник, текст становится рекомендательной нормой – языковой, литературной, культурной, педагогической, входит в литературно-дидактический канон[10]. Работа с составом канона позволяет увидеть, какие образы семьи полагают общепринятыми (типичными/рекомендательными/декларативными) для позитивного развития культуры составители разных комплектов учебников. Изучение литературно-дидактического канона позволяет выявить, на какой образ семьи ориентируются их составите-

ли и какой спектр культурных ценностей, новых идей и стереотипов стремятся в него включить.

Что касается визуальной антропологии учебника, то здесь нужно прежде всего обозначить существование когнитивных (познавательных) и некогнитивных аспектов присутствия и воздействия изображения в учебной книге. К когнитивным можно отнести понимание иллюстративного послания, его запоминание как содержательного руководства к действию. К некогнитивным результатам можно отнести, например, эстетическое впечатление (моделируемое отношение к изображенному)[11].

Исследование соотношения текстов и иллюстраций помогло выявить частичный отход от главенства текста в конструировании образа семьи в учебнике для начальной школы, изменение понимания созданных в прежние десятилетия текстов. Иногда уже не иллюстрация подбирается под текст, а наоборот, – текст под иллюстрацию.

Конструирование образа семьи в комплекте учебников по чтению В.А. Лазаревой[12]

Семья в учебнике 1 класса: парадигма минимализации в начале школы

Количество произведений, в которых фигурирует упоминание о семье и ее членах, в учебнике по чтению для первого класса минимально (семь текстов и шесть иллюстраций): одно стихотворение А.А. Фета (1820–1892), одно – Ю. Тувима (1894–1953), два текста В.А. Осеевой (1902–1969) и три – Л.Н. Толстого (1828–1910). Судя по подборке авторов, круг которых был канонизирован для детского чтения в позднесоветский период 1970-х годов, составитель учебника явно ориентируется на советский литературно-дидактический канон.

Тему семьи в книге по чтению для первого класса открывает стихотворение А.А. Фета «Мама! глянь-ка из окошка...»[13], в котором сразу возникает образ строгой матери и сына, боящегося отказа. Мальчик надеется, что «уж теперь не будет спору» и мама «не откажет» в его желании пойти погулять. Мягкое обращение «мама» говорит о том, что ребенок хоть и опасается, но все же любит свою строгую родительницу.

Образ отца возникает уже в следующем произведении, затрагивающем тему семьи, – стихотворении Ю. Тувима «Про пана Трулялинского»[14] в переводе Б. Заходера. Произведения Тувима входили в советский педагогический канон, однако данное стихотворение не являлось программным. Составители посчитали нужным включить его в «новый» учебник, несмотря на то что семья здесь выглядит несколько нетривиально: вместе с артистом Трулялинским живут дочка, сынишка, собака, котенок и даже попугай, но при этом отсутствует мать, а роль женщины в семье исполняет «тётка Трулялётка», изображенная на иллюстрации в качестве домработницы. Интересно, что на иллюстрации к тексту также присутствует «вся компания», включая дирижера и почтальона, но самого пана Трулялинского там нет. То есть брат с сестрой, которые, к слову, взявшись за руки, счастливо скачут вместе, окружены кем угодно, но только не своими родителями.

Следует отметить, что в учебнике для первого класса нам в основном попадаются образы сыновей. Доминирует тематика именно их взаимоотношений с другими членами семьи. Кроме упомянутого выше стихотворения Ю. Тувима, образ сестры присутствует лишь на иллюстрации к стихотворению «Осень» И. Токмаковой[15], где девочка (опять же вместе с младшим братом) грустно смотрит в окно на дождливый пейзаж, и в рассказе В. Осеевой «Хорошее»[16], в котором младшая сестра выступает для главного героя, мальчика Юры, средством достижения цели – совершения «хорошего» поступка. Больше образов дочерей, сестер и внучек на страницах данной учебной книги мы не встречаем.

Помимо рассказа «Хорошее», в котором мать выступает в роли доброго советчика, мягко, но четко подсказывающего эгоистичному Юре, как совершить доброе дело, в книге по чтению присутствует еще один рассказ В. Осеевой «Сыновья»[17]. Здесь рядом с двумя лентяями – по утвердившимся в советской детской литературе притчевым канонам дореволюционной назидательности – представлен один образцово-показательный помощник (образ идеального сына). Статус сына присваивается здесь только тому ребенку, который помогает маме. Остальным мальчикам в нем отказано социальным арбитром (старым дедом), несмотря на то что матери любят и по-своему гордятся ими. Автор учебника ставит перед своим читателем трудную задачу, принуждая детей (наводящими вопросами после текста) дать однозначную оценку чувствам, которые испытывают друг к другу матери и сыновья.

В советском литературном каноне ребенок в семье, один на один со взрослым, выступал в роли «истинного ученика», погруженного в некую однозначно интерпретируемую педагогическую ситуацию. Например, как в хрестоматийном рассказе Л.Н. Толстого «Косточка», где в мальчике воспитывали правдивость[18]. В «новом» учебнике на следующей странице (после «Косточки») приведен другой рассказ того же автора, «Старый дед и внучек», в котором уже сын предстает «учителем», выстраивающим этическую модель поведения в семье. Следует отметить, что эти два рассказа Толстого являются единственными произведениями в учебной книге, где можно встретить так называемую «полную» семью – маму, папу, ребенка – и даже расширенный ее вариант (дедушку). А на иллюстрации к рассказу «Старый дед и внучек» читатель даже может увидеть ее воочию. Несмотря на то что тут не ребенок, а родители выступают в роли «учеников», сын изображен на рисунке в заведомо «приниженном» положении, сидящим на полу, перед своими родителями.

Важно отметить, что большая часть текстов, в которых фигурирует семья, находится в последней главе учебной книги, а следовательно, ближе к концу первого года обучения. Показательно, что эта глава носит название «Чтение – вот лучшее учение». Рассматривая взаимодействие родителей и детей в текстах и на иллюстрациях данного раздела, можно увидеть жестко заданную модель семейных отношений, призванную «поучать», наставлять, воспитывать маленького читателя[19].

Семья в учебнике 2 класса: мир взрослых – это только семья

Моделированию пространства семьи в учебнике второго класса отведен целый раздел «Дети и взрослые»[20] (в 17 текстах из 22 перед нами предстают семейные взаимоотношения). Отношения детей и взрослых прочитаны за редким исключением только в контексте семьи, что уже выступает некоторым отходом от «чисто советской» позиции, стремившейся показать доминанту общесоциального над семейным.

Сразу отметим, что на втором году обучения повторяется та же самая ситуация, о которой говорилось ранее: в учебной книге образ дочери (внучки, сестры) опять представлен крайне незначительно. О них предлагают не читать, на них предлагают смотреть.

Мы встречаем девочек, так или иначе вовлеченных во взаимоотношения с другими членами семьи, на обложках двух частей учебника за второй класс. В первой части девочка вместе с мамой и старшим братом читает интересную книгу, мать ласково обнимает ее, все смеются. На второй обложке старшая и младшая сестры идут в лес «по грибы», взявшись за руки. Еще изображение старшей сестры можно встретить на репродукциях картин Ф.П. Решетникова «Опять двойка»[21] и К.Е. Маковского «Дети, бегущие от грозы»[22]. Текстуальное же отображение образа сестры в первой части книги по чтению всего одно[23]. В начале второй части «Литературного чтения» подряд идут еще три текста, содержащие образы дочерей (сестер) и отражающие различные перипетии их взаимодействия внутри семьи[24].

Таким образом, можно отметить в постсоветском учебнике явно выраженную гендерную асимметрию, принятую еще в советские времена. Сохраняющаяся «советскость» в образе старшей сестры выражается посредством схематичности и однолинейности предлагаемых ей поведенческих моделей. Она как бы в одночасье взрослеет и усваивает черты поведения заботливой матери[25]. Читателям учебной книги показывают сознательную, повзрослому строгую и ответственную девочку (дочь, внучку, сестру), которая быстро теряет право на детство.

Младший брат, в свою очередь, продемонстрирован как субъект, от которого можно ожидать не всегда самого лучшего и социально позитивного. Образ сестры, как было ранее замечено, сохраняет традиционную, взятую из предыдущего, советского периода парадигму. Образ же младшего брата, напротив, во многом рисуется в постсоветском учебнике по-другому, но все еще продолжает сохранять черты, присущие советской традиции изображения, такие как пассивность и инфантилизм. Например, пассивность Гека в повести А.П. Гайдара (1904–1941) «Чук и Гек»[26], который, несмотря на предпринятую в начале попытку «сопротивления» («Врать нехорошо»), в конце концов соглашается с более «серьезным» старшим братом, показана приводящей к печальным в масштабе одной конкретной семьи последствиям.

Однако в пособии Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской можно увидеть младшего члена семьи, выступающего против антигуманного и в корне своем трусливого авторитаризма «старших»[27]. Он «переворачивает» на страницах российского учебника по чтению авторитарную модель отношений таким образом, что дидак-

тика уже направлена не на возвеличивание главного по статусу в семье, а скорее на его осмеяние.

В учебнике для второго класса появляется образ бабушки. Бабушка и внуки – активные члены системы социального взаимодействия внутри семьи. Они ищут способы конструирования диалоговых отношений. Внук сегодняшнего дня – озорной ребенок[28] и внимательный наблюдатель[29]. Образ бабушки прописан разноплановo: она заявлена и хранителем народной мудрости и знаний[30], и лицом, с которым возможен глубокий личностный контакт (ей доверяют детские секреты)[31]. Как глава рода она может строго «приказать... как ребенку»[32] своему сыну, который фактически является главой семьи, и одновременно оправдать и простить многое любимым внукам, оказывая им зачастую мнимую услугу[33].

Составитель учебника предлагает поговорить о бабушке как еще об одном родном человеке, вводя впервые на страницах данной книги по чтению понятие рода. В это же время (буквально на следующей странице) автор приравнивает бабушку к няне, когда дает задание маленьким читателям рассказать о своей бабушке или няне, «описать их доброту и заботу»[34].

Что касается образов родителей в учебнике для второго класса, несомненно, новым, не свойственным советским книгам по чтению, является то, что в учебнике практически отсутствует асимметрия в изображении образов матери и отца. Если в советских текстах образ отца возникал не часто, в основном преобладало изображение матери, то в учебнике 2000-х годов количество их отображений в литературных произведениях практически равно. Тем не менее это еще не говорит о нацеленности автора учебника на «принципиально новые» культурные нормы. Например, в рассказе А. Приставкина «Портрет отца»[35] советскость моделируемой системы взаимодействия передается посредством неизбежной утраты близкого родственника (отражая, вероятно, «память рода» поколения составителей учебников). Литературно-дидактический канон советского времени продолжает жить и в постсоветский период; одни тексты могут заменяться другими, но основные тематические линии (в частности, воспитание «ответственности за дело», настраивание на героизм по отношению к коллективу и преодоление «личного эгоизма» – выражение В.А. Лазаревой, автора рассматриваемого комплекта[36]) при этом оставляются прежними.

Образ матери в учебной книге для второго класса прописан в текстах достаточно гибко: она и строгая воспитательница[37] (20%), и заботливая помощница[38] (20%), и мудрая советчица[39] (20%), и скромная молчальница[40] (5%), и критик[41] (15%), и даже жестокая мстительница[42] (5%).

В большинстве произведений диалог ребенка с матерью минимален. Мама – «самый родной и близкий человек», как указано в сопроводительном тексте к разделу «Дети и взрослые», которая «как никто умеет любить, жалеть, прощать и помогать в трудную минуту»[43], на практике очень часто оказывается глуха к просьбам своих детей. В стихотворении С.В. Михалкова «Несбывшиеся мечты»[44] мальчик постоянно получает от нее отказ, он говорит, что «редко слышал слово "да"», и очень сожалеет о том, что «взрослые подчас совсем не понимают нас». Мать не терпит возражений, ее строгость граничит с авторитарностью. Часто детям лишь в мечтах приходится надеяться на то, чтобы «мама была не сердитая»[45].

Однако у кого-то мечты все-таки сбываются, и мать, запасясь юмором и терпением, не наказывает сына за разгром в квартире, а находит в себе силы «порадоваться» вместе с ним[46]. Составитель учебника просит описать характер этой мамы, предлагая использовать такие прилагательные, как мудрая, остроумная, находчивая, добрая, веселая. Кстати, именно на иллюстрации к стихотворению Э. Успенского «Все в порядке»[47] мы впервые в учебной книге по чтению за второй класс видим всю семью вместе: мать, отец и сын изображены на семейном портрете, висящем на стене.

На страницах учебника дети часто представлены ждущими своих матерей, скучающими по ним[48]. Ожидание оказывается не напрасным: когда мама все-таки приходит, она способна оценить «волшебство»[49] – то, что важно для ее ребенка, – или даже создать и подарить его сама[50]. Вообще образ матери, в отличие от образа отца, выписывается менее схематично, он более человечен, чем в позднесоветских учебниках[51]. Мать даже может показать сыну свою слабость (слезы)[52], в отличие от отца, которому такого права не предоставляется[53]. Кроме того, отец практически не представлен в визуальном ряду учебника. Единственное его изображение – семейное фото, висящее на стене на заднем плане рисунка, в то время как на переднем мать общается с сыном[54].

В визуальном ряду образ матери представлен менее разнообразно, чем в текстуальном. Помимо указанных выше обложки первой части учебной книги и иллюстрации к стихотворению

Э. Успенского, на которой мать не выражает вообще никаких эмоций по поводу произошедшего в квартире, ее изображение в двух книгах по чтению за второй класс можно встретить всего лишь шесть раз (два из них – это мать-воробьиха и мать-куница)[55]. Лишь на двух рисунках составителем учебника «позволено» маме обнять своего ребенка[56]. На двух других мать выступает в качестве советчика для своего «непутевого» сына, наставляющего его характерным указующим жестом поднятой руки[57].

На картине «Опять двойка» (1952) Ф.П. Решетникова[58] (рис. 1) мы видим усталую, измученную женщину, в глазах которой застыл укор, старшую дочь, смотрящую на брата с неодобрением, и младшего брата, который глядит с насмешкой. На переднем плане стоит, отвернувшись от всех, сам «виновник» происходящего, приходу которого, очевидно, рад только его пес. Картина транслирует читателям ощущение разобщенности семьи, отсутствие единства и тепла между родными людьми, ярко выраженный образ «замученной» матери.

Также отсутствует единство между матерью и сыном и на рисунке, сопровождающем стихотворение «вполне» зарубежного А. Милна (1882–1956) «Непослушная мама»[59]. Тут представлена другая ситуация: вместо уставшей от забот о троих детях и плохих отметок женщины перед нами предстает элегантная дама из высшего английского общества. Но, несмотря на разные социальные статусы и национальность, на лице ее сына, также находящегося на первом плане рисунка, читаются те же самые чувства, что и у двоечника с репродукции Ф.П. Решетникова.

Несмотря на некоторую схематичность и однобокость, образ отца в учебнике для второго класса представлен все же довольно подробно, подробнее, чем в учебнике для первого: он играет роль лидера и полновластного авторитета в семье, не часто проявляющего нежность и заботу о детях. Интересно отметить, что «забота» отцов показана через добывание пищи самцами птиц для своих птенцов[60]. Как отмечалось ранее, составитель учебника не оставляет отцам-людям право на выражение сильных чувств даже в самых критичных ситуациях. В контрольных вопросах после рассказа Л.Н. Толстого «Прыжок»[61] есть лишь один вопрос, непосредственно касающийся отца, звучащий дословно: «Легко ли было отцу мальчика решиться на такой способ спасения сына?»[62] В рассказе «Правда всего дороже» Л.Н. Толстого сын, разбивший чашку, трясется от страха при обращении к нему отца, но при-

знается в проступке[63]. Тот его благодарит: «Спасибо, что правду сказал». Правдивость здесь больше нужна отцу для поддержания авторитета, нежели испуганному сыну. Она является «социально значимым маркером, обосновывающим авторитарную этику»[64], а не выступает доказательством открытых доверительных отношений между отцом и сыном, как могло бы показаться вначале.

Другой образ отца, главная задача которого наставлять ребенка на путь ограничения собственных желаний, мы видим в рассказе В.К. Железникова (р. 1925) «Солдат на посту» (не позже 1965 г.)[65]. Жесткость отца по отношению к сыну приводится как данность: вопросы после текста предлагают читателям определить, как и чему отец учит сына. Необходимо отметить, что в отличие от предыдущих текстов за первый и второй классы, в которых фигурируют взаимоотношения с матерью и почти в каждом случае требуется дать оценку тем или иным ее поступкам, детей не просят дать характеристику отцу и его поведению. Даже в образах отцов-животных, которым составителями учебника дается некоторое послабление и право на выражение своих чувств, можно встретить модель взаимоотношений «учитель–ученик». В сказке Б.В. Заходера (1918–2000) «Серая Звёздочка»[66] диалог папы-ежа и ежонка выглядит как разговор строгого наставника со своим учеником.

Лишь один раз на страницах учебника для второго класса отец показан как человек, принимающий указания, а не раздающий их. Такая привилегия предоставлена в стихотворении «Бабушка Катя» В. Берестова (1928–1998) только его собственной матери (т. е. бабушке героя), которая «приказала отцу моему, как ребенку»[67]. Образ отца тут играет двойственную роль: он одновременно является и отцом для мальчика, от чьего имени ведется повествование, и сыном для своей матери. В этом стихотворении В.Д. Берестова мы видим всех членов семьи вместе, что не часто бывает на страницах книги по чтению для начальной школы, составленной В.А. Лазаревой.

Отсутствие образа семьи как единства людей разных поколений, «как системы внутренних связей, противоположных внешним связям с окружающей семью средой, очень характерно для постсоветского общества, унаследовавшего от предшествующего периода разорванные поколенные связи, уничтоженную идею преемственности и целостности семьи, подозрительность к автономии семьи по отношению к государству»[68].

Семья в учебнике 3 класса: неполная семья, мачеха и отчим

В учебнике третьего класса подробно раскрывается тема усыновления / удочерения и неродных родителей (пять текстов). Тут можно встретить широко распространенный в «сказочной» литературе образ злой мачехи[69], которая всеми правдами и неправдами пытается извести падчерицу. Родная дочь мужа воспринимается новой женой как прямая конкурентка, поскольку после смерти матери именно она занимает место хозяйки в доме. Иногда в сказке полностью отсутствует образ матери (жены), а помощником и советчиком в трудной ситуации выступает дочь героя[70]. Падчерицам приходится сталкиваться и с тяжелым трудом, и с заранее невыполнимыми заданиями[71], а зачастую даже со смертью[72]. Таким образом, мы опять встречаемся с тенденцией представления в учебных книгах образа быстро взрослеющей девочки (дочери, падчерицы). Она стремительно теряет право на детство, поскольку должна замещать и поддерживать старших членов семьи. При этом мальчику, часто показанному ребячливым фантазером[73], составители учебника это право оставляют. Ответственные девочки и безответственные мальчики – еще одно эхо советской системы координат.

Интересно отметить, что в большей части сказочных текстов, представленных в книге по чтению для третьего класса, и девочке, и мальчику наградой за смелость, ум, доброту и смекалку выступает свадьба[74]. То есть читателям представляют закрытый, «иконный» образ будущей счастливой семейной жизни, крайне редко раскрывая при этом, что за ней стоит[75].

На контрасте с жестокой злобной мачехой старик Кокованя в сказе П. Бажова (1879–1950) «Серебряное копытце»[76] является для маленькой сиротки Дарьи настоящим спасением. Хотя девочке и тут приходится исполнять роль хозяйки дома, но она делает это столь скрупулезно и ответственно, что к ней переходит часть руководящих функций в семье. Взявший ее на воспитание дед (=отец по своей воспитательной роли и месте в системе взаимоотношений) восклицает: «Какая ты у меня разумница, Дарья Григорьевна! Как большая рассудила»[77]. Обычно в советский литературно-дидактический канон не входили тексты, в которых можно было встретить конструирование вертикального взаимодействия членов семьи, когда, например, контроль за домом распределяется неавторитарным образом между

взрослыми и детьми (внуками). Делегирование власти на более низкие уровни не предусмотрено в большинстве случаев и для представления современного российского образа семьи: до власти можно только дорасти или получить ее в особых случаях.

«Наличие полного имени героини в сочетании с отчеством является системообразующим социальным маркером признания за ребенком объема ответственных прав взрослого»[78]. Сиротка Подаренка (т. е. та, которую отдают в чужие руки задаром, передаривают) с помощью своего большого трудолюбия и «взрослой» мудрости из социально приниженного персонажа превращается в активного члена социального взаимодействия, равного взрослому. У сироты Дарьи появляется не только личное имя, которое не так часто, но все же встречается в учебных текстах, но еще и отчество, т. е. слово, взятое из коннотативной цепочки «отец–отчий (дом)–отчество–отчизна»[79]. В ее образе соединяются «взрослые» (мудрая хозяйка, труженица) и «детские» (шестилетка) значения.

В середине первой части учебника для третьего класса появляется целый раздел, тексты которого трудно представить в советских книг по школьному чтению, однако они включены в постсоветский литературно-дидактический канон. Раздел этот носит название «Мифы» и включает в себя 12 текстов, практически каждый из них посвящен семейным взаимоотношениям. Перед читателями предстают древнеславянские и древнегреческие мифы, приводятся их принципиальные отличия, касающиеся отношения к детям и родителям. Например, упоминается бог Уран, убивший своих детей, чтобы не быть свергнутым с трона, или указывается возможность войны между сыновьями и отцами[80]. Составителями учебника особо подчеркивается, что у «наших предков» это было недопустимо: «Как же поднять руку на отца или сына? Это все равно, что отрубить самому себе голову!»[81] Этот же раздел единственный в двух частях учебника, где дважды появляется слово «семья»[82]. Детям предлагают составить свое родословное древо, ориентируясь на приведенные в учебной книге генеалогии славянских и греческих богов.

Визуальная репрезентация образа семьи в учебнике третьего класса, однако, крайне слаба. Иллюстрация к сказке «Деревянный орел»[83], на которой показаны царь-отец, царица-мать и царевич-сын, – единственная, где всех членов семьи можно увидеть вместе. Они объединены общим делом – рассматривают летящего деревянного орла. На других рисунках, сопровождающих текст,

можно увидеть лишь усталую мать в окружении многочисленных детей[84]; недовольную внучку, настойчиво тянущую бабушку за руку[85]; мальчика, увлеченно слушающего рассказ отца[86]; рассерженного внука, защищающего с кулаками свою бабушку[87]. Это все, что можно найти в двух частях учебной книги для третьего класса.

Семья в учебнике 4 класса: советское детство – основа и пример для 2000-х годов

В учебнике третьего года обучения появился ряд текстов, в которых отражается военное[88] и послевоенное время и связанные с ним культурные особенности в представлении образа семьи. Эта тема получает свое развитие и в книге по чтению для четвертого класса[89]. В ней полномасштабно представлены семейные отношения начала 1940-х – конца 1960-х годов. Детство этого периода берется за основу при определении содержания и последовательности целого ряда текстов. Подобраны произведения, которые рассказывают о нем как о времени преодоления военных (физических и психологических) травм. Составитель учебника выделяет, что Великая Отечественной война закончилась сравнительно недавно и «за победу в ней заплатила почти каждая семья»[90]. Образ цельной семьи потребовался именно здесь, в момент индоктринации ученика темой Великой Победы[91].

В образ ребенка, предлагаемый современной культуре, «закладываются черты социального взаимодействия далекого и мифологизированного прошлого, связанные с ориентацией на войну как неизбежную для каждого человека воспитательную ценность (предполагается ценностность ее переживания ребенком), на жертвенный подвиг, на мобилизацию моральных и физических сил, борьбу с внешним врагом. Вслед за советской ментальностью даже не оспаривается сама возможность воспитания ребенка на военной тематике»[92].

«Комплекс безотцовщины, признанный и легитимированный в советской культуре, представлен как нормативный образец моделирования семейных отношений и в постсоветское время»[93]. Роль хозяина берет на себя сын, который представляется как «Кормилец и добытчик./ Мужчина. Старший в доме»[94]. «Вертикальный принцип взаимоотношений “старший (вернувшийся с войны как главной работы) – младший (сохранивший дом и хозяйство)” задан безальтернативно, прямолинейно и дидактично»[95]. Воевав-

ший всегда прав. Данная концепция неслучайно остается в постсоветском учебнике. Она полагается актуальной и в современных условиях ориентации «дирижеров культуры» на воспитание уважения не только к ветеранам Великой Отечественной войны, но и к участникам новейших войн конца XX – начала XXI в., которые проводило уже как позднесоветское, так и постсоветское государство[96].

В учебной книге для четвертого класса впервые появляются биографии авторов приводимых текстов и сразу в значительном количестве (девять текстов)[97]. Может сложиться впечатление, что составители учебника хотели познакомить своих читателей с детством авторов, показать их в кругу семьи. Но это впечатление обманчиво. Образы семьи литераторов представлены очень скудно, иногда вообще нет упоминания об их родителях[98]. Если же образы матери и отца присутствуют, то описаны крайне сухо, преимущественно в негативном ключе. Данная традиция помещать в книгах для чтения не биографии, а скорее вырванные из контекста, искусно «сконструированные» рассказы о детстве и юности писателей, необходимые для формирования того или иного представления о них, была широко представлена еще в советских учебниках по чтению[99].

В книге по чтению четвертого года обучения можно обнаружить множество произведений, которые раскрывают образ деда, встречающийся до этого на страницах учебника нечасто[100]. В большинстве из них дед является единственным взрослым членом семьи и функционально нередко выступает в роли родителей[101]. Иногда он замещает отца как лидера и полновластного авторитета[102], иногда представлен пассивным, хотя и уважаемым другими членами социального взаимодействия[103], ряд текстов демонстрируют беспомощность старшего перед энергией молодости[104].

В середине четвертого класса (начало второй части учебника) в тексте появляется слово «родители». Произносится оно в негативном ключе – «у родителей живет как в аквариуме»[105] – родным дядей мальчика, который на деле оказывается «предателем», убившим собаку главного героя и обманувшим его. Дядя называет мальчика плаксой перед чужими детьми за то, что он проявил слабость, прощаясь с родителями, уезжавшими отдыхать в Крым. Но эта ситуация вызывает у других мальчиков не насмешку, а скорее сочувствие. Образ родителей здесь приобретает позитивную окра-

шенность за счет того, что критикуются они отрицательным героем, кстати, также членом данного рода. Прослеживается легкое присутствие темы предательства родственников, но она не развивается сколько-нибудь детально. Составитель совершенно не хочет замечать современной детской литературы, где данная тема активно разрабатывается.

Что касается образа семьи в целом, то он встречается в учебнике четвертого класса в стихотворении Ю.П. Мориц (р. 1937) «Слониха, слоненок и слон» и имеет ярко выраженную позитивную окраску[106]. Каждое его четверостишие начинается со слов «слониха, слоненок и слон», что представляет читателям семью как единый организм, члены которого не только все делают вместе, но и испытывают сходные эмоции (вместе тоскуют, вместе радуются, вместе проявляют нежность, «летят в одном семейном круге»). Визуальное оформление этого стихотворения также призвано убедить нас в единстве этой семьи: ее члены не только на иллюстрации, но и в жизни «плывут в одной лодке»[107] (см. рис. 2). Стоит отметить, что весла держат именно «мужчины» – отец как бы передает сыну часть своих полномочий. Такой образ семьи формирует у ребенка чувство защищенности, уверенности в том, что близкие поддержат его в любой ситуации, так как «не бросают слоны малышей»[108].

Итак, рассмотрев книги по чтению за все четыре года обучения, подготовленные В.А. Лазаревой и включенные в федеральный перечень учебников, рекомендованных и допущенных для начальной школы, можно заметить, что данный учебно-методический комплект (за редким исключением) не нацелен на образ полной счастливой семьи и трансляцию его маленьким читателям[109]. Родители часто вообще отсутствуют в помещенном в учебнике отрывке из того или иного произведения. Роль родителя как опекуна (без конкретной отсылки к функциям матери или отца) берут на себя разные персонажи, не только бабушка и дедушка. Например, такую роль взяла на себя девочка в системе взаимодействия «старшая сестра – младший брат» из сказки «Гуси-лебеди»[110]. Разумеется, она справляется с возложенными на нее тяжелыми обязанностями (спасает брата, сдвигает тяжелые камни, рубит дрова, трясет яблоню). Русская народная сказка демонстрирует ученикам и родителям модель традиционных семейных отношений, построенную на умении преодолевать личные эмоции ради общего блага.

В учебнике Лазаревой, однако, все-таки присутствует обсуждение личностной самостоятельности ребенка, необходимости справляться самому и «жить своим умом», для того чтобы в дальнейшей жизни «не ударить в грязь лицом»[111]. Если советский литературно-дидактический канон настаивал на том, что сила человека не в отстаивании своего «я»[112], не в заботе о себе, а в служении другим людям, то в учебной книге 2000-х годов время от времени уже появляется образ ребенка, приобретающего самостоятельность, заботящегося о самом себе и не рассчитывающего «на пап и мам».

Почти во всех произведениях в учебных книгах В.А. Лазаревой, в которых присутствуют образы родителей, действия матери и отца целиком направлены на ребенка, между собой они практически не пересекаются. Другими словами, за ними не стоит семья как сообщество, как система взаимодействия, включающая на равных правах и младших членов, а преобладает асимметричное противопоставление старшего–младшего, материнского–отцовского.

Таким образом, проведенный анализ текстуального и визуального ряда книг по чтению для начальных классов общеобразовательной школы позволяет сделать вывод о том, что учебный комплект пособий В.А. Лазаревой, формально относящийся к так называемому развивающему обучению по системе Л.В. Занкова, своей доминирующей задачей ставит консервацию позднесоветских культурных норм и стереотипов. Он поддерживает сформированные официальным советским педагогическим дискурсом традиции понимания семьи в ее весьма ограниченной и неорганичной роли в российском образовательном пространстве.

Семья в учебнике В.А. Лазаревой не является «особым местом», где ребенок может почувствовать себя защищенным, где его поймут и поддержат, местом, где он «набирается сил» перед взаимодействием с остальным миром. В учебнике, составленным В.А. Лазаревой, семья скорее показана еще одним воспитателем в ряду со школой, государством и взрослым миром вообще. Культура учебника данного типа не приемлет идеи автономности семьи, ее самодостаточности и самоценности, не приемлет демократического стиля внутрисемейного общения. Декларируемая открытая соционормативность оборачивается укорененностью в «старом добром советском наследстве».

Конструирование образа семьи в комплекте учебников по чтению Чураковой Н.А.

Рассмотрим теперь моделирование образа семьи в учебно-методическом комплекте Н.А. Чураковой[113]. Анализу подверглись книги по литературному чтению с первого по четвертый класс общеобразовательной школы.

Семья в учебнике 1 класса: полная и дружная

Одной из особенностей представления образа семьи в данном учебно-методическом комплекте является наличие внешней интриги, героями которой являются брат и сестра Миша и Маша Ивановы. Их образы присутствуют во всех учебниках на протяжении четырех лет обучения, помогая читателями осваивать материал курса «Литературное чтение». Данные «сквозные» герои не обезличены – это конкретные дети, имеющие не только имя и фамилию, но и конкретных родителей и конкретное место проживания[114]. В текстах-связках между литературными произведениями приводятся диалоги детей и общение с другими «сквозными» персонажами, личный опыт, воспоминания, ситуации из жизни их семьи, реакция на те или иные события[115]. Из этих текстов можно понять отношение детей друг к другу и к членам своей семьи. На протяжении четырех лет взаимоотношения брата и сестры проходят красной нитью через канву учебной книги, трансформируясь и эволюционируя. По мере взросления героев осуществляется их выход за границы конкретного места проживания в более масштабную природную, социальную и историческую среду.

Интересно, что в качестве главных героев были выбраны именно старшая сестра и младший брат. Такая комбинация встречается в книгах по литературному чтению гораздо чаще связки «старший брат – младшая сестра». Причем в большинстве случаев отображение образа старшей сестры осуществляется на примерах, имеющих назидательный характер[116]. Для учебников вообще характерно изображение семей с одним или двумя детьми. «Желание иметь двоих детей (как правило, разных полов) по сей день маркируется стандартным оптимальным числом детей в семье на уровне федеральных учебников»[117]. Для формирования у школьников образа целостной, крепкой семьи важен тот факт, что сиблинги все дела-

ют вместе: они поддерживают и помогают друг другу, стоят друг за друга «горой»[118].

Мишу и Машу Ивановых можно встретить и на рисунках на всем протяжении данного учебно-методического комплекта: начиная с обложки учебника за первый класс, на которой брат с сестрой увлеченно читают книгу, и заканчивая второй частью учебника четвертого года обучения, где они изображены в различных жизненных ситуациях вместе с другими «сквозными» героями книги[119].

Следует отметить, что учебник по чтению для первого класса, составленный Н.А. Чураковой, вообще имеет богатый визуальный ряд. Одно из главных мест в нем занимает образ семьи. Помимо упомянутой выше обложки, ее члены присутствуют не только на форзацах книги (две идентичные иллюстрации к сказке «Репка»), но еще и на 10 иллюстрациях[120] к семи текстам с упоминанием семейной тематики (один рассказ[121], две загадки[122], два стихотворения[123], одна прибаутка[124] и одна сказка[125]). На них изображены братья и сестры[126], бабушка и дедушка с внучкой (опять «Репка»[127]), мамы[128] в разных жизненных ситуациях, а главное, два «семейных портрета». На первом из них можно увидеть так называемую первобытную семью «древних времен» (папа–мама–дочь): родители в шкурах занимают первый план рисунка, дочь выглядывает из-за матери[129]. Отец с копьем находится на небольшом отдалении от жены и ребенка. Здесь представлен ярко выраженный образ традиционной семьи с отцом, защитником и добытчиком, и матерью – хранительницей очага. В целом картина транслирует маленьким читателям образ крепкой и дружной семьи, где каждый находится на своем месте, выполняет свою функцию. Формирование такого образа в визуальном ряду учебника закрепляется и иллюстрацией к рассказу Максима Горького (1868–1936) «Воробьишко», где семейство воробьев изображено на общей фотографии, только тут на первый план выходит ребенок-воробьишко, а родители находятся за ним[130].

Интересно, что в учебно-методическом комплекте, составленном Н.А. Чураковой, детям представляют образ полной нуклеарной семьи уже на 16-й странице первой части учебника за первый класс и именно в визуальной реализации. Важно отметить, что освоение подобного вида информации требует значительно меньше времени со стороны читателя, уже знакомого с дошкольными книгами с большим количеством иллюстраций и имеющего, та-

ким образом, значительный опыт моментального прочтения изображения.

«Либеральные» учебно-методические комплекты 2000-х годов широко используют визуальную репрезентацию для представления тех или иных образов, касающихся семейной тематики. Так, например, в книге по литературному чтению для первого класса учебного комплекта В.Ю. Свиридовой и Н.А. Чураковой уже на восьмой странице появляется образ не просто нуклеарной, а даже расширенной семьи традиционного типа (как и само слово «семья»). На иллюстрации, разъясняющей детям понятие «читатель», изображена вся семья, собравшаяся вместе для проведения вечернего досуга. На первом плане в кресле сидит дедушка, читающий газету, за ним, облокотившись на кресло, стоит внучка и слушает его. Далее, с одной стороны, спиной к другим сидит в кресле бабушка, вяжет и смотрит телевизор, с другой, также спиной, стоит папа, слушающий радио. На заднем плане, на диване, лицом ко всем сидят сын и обнимающая его «нарядная»[131] (серьги, кофта с кружевами) мама, читающие книжку[132]. Фигуры людей образуют некий замкнутый круг, символизирующий единство и общность семьи. То, что все члены семейного взаимодействия были «собраны» составителями учебника вместе в одной комнате для проведения досуга, является во многом новым и не свойственным образу семьи в позднесоветских учебных книгах, где «мать в кухне, отец на войне»[133], а дети – сами по себе или в лучшем случае с прародителями, «передающими им мудрость» предыдущих поколений.

Семья в учебнике 2 класса: любовь как основа

Слово «семья» появляется в начале каждой из двух частей *учебной книги для* второго класса[134]. В первой части Ученый Кот – проводник по учебнику, выражающий мнение его составителя, – отмечает, что она является самым ценным наряду с друзьями, прошлым и обычаями. Также маленькие читатели встречаются со словом «семейство» в рассказе Джанни Родари (1920–1980) «Приезжает дядюшка Белый Медведь»[135]. Кстати, в этом произведении впервые на страницах учебного пособия возникает тема конфликта между близкими родственниками – синьорой Бурой Медведицей и дядюшкой Белым Медведем, но она не получает подробного развития: другие члены семьи в конфликт не вовлека-

ются, он быстро заканчивается и даже сменяется чувством гордости за «находчивого» родственника.

Несомненно новым в создании образа семьи, по сравнению с традиционным советским учебником, является присутствие отца в подавляющем большинстве текстов, касающихся взаимоотношений ребенка и взрослого. В книге по литературному чтению для второго класса образ отца представлен широко: он выступает как в привычных для читателя ролях строгого воспитателя[136], спасителя и защитника[137], так и в новых, крайне редко встречавшихся ранее в учебных книгах – друга и советчика[138]. Более того, можно даже говорить о преобладании текстов, в которых доверительные отношения у ребенка выстраиваются именно с отцом, а не с мамой или бабушкой, как это бывало прежде на страницах «старых» учебников.

Безусловно, в учебной книге присутствуют произведения, входившие в советский литературно-дидактический канон, но образы отца и здесь представлены составителем учебника по-иному, благодаря обсуждениям и наводящим вопросам после текстов. Например, в дискуссии «сквозных» персонажей после рассказов Л.Н. Толстого «Прыжок» и «Акула» подчеркивается, что отцы являются главными героями этих текстов[139]. На первый план выносятся их чувства и переживания, сравниваются эмоции двух людей. Для наглядности отрывки, важные для выделения информации, касающейся эмоционального плана, ограничиваются разноцветными рамками, а Машей Ивановой высказывается пусть и наивное, но важное для понимания формирования образа отца мнение, что «эти рассказы о том, как отцы спасают детей, когда мамы нет рядом»[140].

Отец на страницах учебника не только может защитить ребенка физически, но и, что является абсолютно новым, поддержать его морально: зачастую для этого достаточно просто не высказать сомнения в том, что твой сын умеет летать[141]. Отец «новой» формации способен понять и принять эмоциональный мир детства. Как, например, отец Дениски Кораблева, который спрашивает прыгающего вокруг него сына: «Ты чего скачешь?» «А я сказал: – Я скачу, что ты мой папа! Он понял»[142].

В ряде текстов отец все-таки выступает в роли авторитарного «хозяина семьи», которого вынуждены слушаться остальные члены социального взаимодействия[143], однако их количество не столь значительно (10%). Роль строгого воспитателя, способного на-

казать подчас безвинного сына, не влияет, однако, на общую тенденцию развития отношений отец–ребенок, прослеживающуюся на страницах всех книг рассматриваемого учебно-методического комплекта – «главное, что мой папа, мой папа со мной!»[144]

Если авторитет отца как главы семьи не подвергается детьми-персонажами сомнению, а наказание с его стороны расценивается как попытка исправить ситуацию, вернуть ее в нормативное состояние, то наказание со стороны матери позволено уже воспринимать негативно, как ограничение внутренней и внешней свободы[145]. Процент таких текстов невелик (15%), в остальных перед маленькими читателями все равно предстает образ заботливой любящей матери. Например, такую маму можно увидеть в стихотворении Мориса Карема (1899–1978) в переводе В. Берестова «Ослик»[146]. В нем мама-ослица обещает своему сыну легкую и счастливую жизнь, не обремененную проблемами и тяжким трудом. В вопросах после текста спрашивается, зачем мама обнадеживает маленького ослика? Однако у читателей может сложиться впечатление, что мама-ослица искренне верит в то, что говорит, потому что, как подчеркивал еще в первой книге комплекта Ученый Кот (= составитель), «мамы – это особенные люди: они видят не глазами, а сердцем»[147].

Ясно, что в отличие от текстов, входивших в учебники «старого» образца, где диалог матери и ребенка почти отсутствовал, в произведениях данного комплекта общение между ними значительно и может принимать различные, порой даже неожиданные формы. Например, в учебной книге за второй класс встречается такой необычный для учебника вариант, как невербальное общение. В стихотворении Марины Бородицкой (р. 1954) «Котенок»[148] мама сначала категорически отказывается взять с улицы котенка, но в конце концов смягчается. За весь «диалог» ребенком вслух произносится только одно слово «Усыновить!», хотя на иллюстрации он изображен нашептывающим что-то маме на ухо (рис. 3). В вопросах после текста спрашивается, что заставило маму изменить решение. Хотя ответ на этот вопрос маленькие читатели могли получить страницей ранее, у Карема:

Все мамы похожи,
Даже мамы в ослиной коже,
У которых длинные уши,
Но такие добрые души[149].

В отрывке из рассказа В.Ю. Драгунского (1913–1972) «Друг детства»[150] также представлен образ «демократичной» матери, которая способна выстраивать открытые, доверительные отношения с сыном. Она помогает ему решить «проблему» и предлагает использовать в качестве боксерской груши старого «Мишку», игрушечного медведя ее сына. Заглавная буква в имени игрушки, в свою очередь, подчеркивает его «личность», важность для главного героя, приравнивает медвежонка к «маленькому братишке», что не позволяет Дениске ударить его. Здесь можно проследить заданную нормативную установку на невозможность причинить боль члену своей семьи. Однако даже маме, с которой налажен открытый диалог, ребенок не может показать свои слезы, являющиеся, как ему кажется, проявлением слабости характера. В итоге «демократический» стиль воспитания матери Дениса Кораблева приводит к тому, что он вынужден отказаться от своей мечты стать боксером.

В книгу по чтению для второго класса включены еще два произведения Драгунского «Что я люблю»[151] и «Что любит Мишка»[152], в которых упоминаются те или иные члены семьи и отображаются определенные типы взаимодействия внутри данного социального пространства. Эти тексты писателя, вместе с «Другом детства», вошли в новый литературно-дидактический канон[153]. Если в репертуаре средств «старого» канона преобладали жесткие нормативные значения, то в «новых» текстах дети попадают в пространство неоднозначных взаимодействий. От их личного выбора зависит то, каким они предстанут в глазах других членов семьи, так как выбранные произведения нацелены на выстраивание этических моделей поведения, ориентированных на высокую степень самостоятельности детей в принятии решений.

«Моделирование нового семейного пространства происходит благодаря тому, что ребенок из расшалившегося шалуна превращается в субъект социального взаимодействия, то есть становится равен в своих духовных возможностях взрослым. “Пропуском” во взрослость в данном случае становятся не физический труд, не геройский поступок (военный или гражданский), не школьная учеба и другая общественно значимая, публичная деятельность, а работа ребенка над поддержанием приватного семейного пространства и конструированием своего собственного интимного мира. Причем точкой отсчета для моделирования “мы”-образа (мы с мамой и папой) становится высвечивание этических состав-

ляющих "я"-образа»»[154]. К рассмотрению формирования образа матери в учебнике второго года обучения стоит добавить, что в визуальном плане ее ролевой рисунок прописан достаточно гибко. Мать предстает перед читателем и как соучастник игр[155], и как заботливая хозяюшка с поварешкой[156], и как воспитатель, раздающий указания[157], и как безучастный наблюдатель за «страданиями» своего ребенка[158], и как строгий критик[159] (рис. 4), и даже в совсем неприглядном образе болтушки[160].

На страницах книги по чтению для второго класса, помимо описанных выше вспомогательных текстов о взаимоотношениях «проводников», по комплекту Маши и Миши Ивановых, можно найти множество других произведений, в которых показаны взаимодействия детей между собой внутри семейного пространства. В текстах и на иллюстрациях субъектно-субъектные отношения «брат–сестра» встречаются гораздо чаще, чем «брат–брат» (связка «сестра–сестра» вообще отсутствует): 14 раз против двух случаев, когда пол ребенка, как бы ни удивительно это звучало, можно определить сразу. Действительно, в двух случаях читателям предлагается самим определить пол присутствующего в тексте и на иллюстрации героя[161]. Причем сделать это не так-то просто: для того чтобы ответить на вопрос составителя учебника: «Кто собирает ракушки: два брата или брат с сестрой?»[162], придется провести целое расследование. Этот вопрос кажется несколько странным и неуместным, если учесть, что в самом тексте стихотворения «Ракушки» М. Бородицкой стоит: «гляди, что *нашёл я*»[163], а на следующей странице присутствует вопрос: «Важно ли, что *братья* вдвоем собирают ракушки?»[164] Причем в контрольных вопросах к следующему стихотворению того же автора «Уехал младший брат» на том же самом развороте учебной книги опять стоит: «Как ты думаешь, герой (героиня) и брат – те же, что в предыдущем стихотворении?»[165] А также составитель упорно продолжает использовать «мальчик (девочка)», не оставляя герою права определиться окончательно со своей гендерной принадлежностью.

Но даже в этой «неопределенной» ситуации на страницах учебника можно выделить ряд моментов, важных для формирования образа сиблингов. За единственным исключением, когда старший брат сваливает на сестренку свою вину[166], отношения между братьями / сестрами представлены теплыми и доверительными. Они многое делают вместе[167], делятся секретами, дружат

друг с другом[168]. Даже когда героям кажется, что младшие члены семьи мешают и досаждают им, на деле оказывается, что без них «тоска»[169]. Даже если у ребенка нет сестры, он готов ее себе выдумать, потому что «хорошо тому, у кого кто-нибудь есть»[170]: «Мне кукла стала младшею сестрою. / Я сразу, сразу полюбил ее!»[171] Такое представление образов детей является, безусловно, новым, характерным для «либеральных» учебно-методических комплектов 2000-х годов. Оно противоречит концепции отображения взаимоотношений младших членов семьи в советских учебниках. Там дети часто были изображены как соперники в достижении родительской любви, социального признания. В большинстве случаев присутствовал «перекос» в иерархии социальных ролей сестер и братьев: и старшая сестра, выступающая в роли матери для младшего брата, и старший брат, использующий ресурсы воспитателя, учителя жизни, и младшие братья и сестры, показанные зачастую как безголосые, бесправные члены социального взаимодействия.

В текстах второго класса неоднократно появляется слово «родители»[172], а сам образ представлен на страницах учебной книги достаточно разнообразно. Помимо традиционной роли защитников, когда даже заведомо более сильный пасует перед «силой родительской любви»[173], родители «примеряют» на себя роли, которые были недоступны им на страницах «старых» учебных книг. Они показаны «живыми» людьми, их образы не столь схематичны, как прежде: например, подчеркивается, что им может быть «трудно воспитывать мальчиков»[174]. Еще одной особенностью учебника для второго класса является то, что родители в подавляющем большинстве случаев показаны как единое целое[175]; в произведениях, используемых на страницах книги, можно встретить слово «мы»[176]. Например, у Романа Сефа (1931–2001): «Я верю. Мы не спорим», – объявляет общую позицию родителей отец «мечтателя».

В учебнике «либерального» типа стало возможным говорить о том, что родители «обманывают»[177] своих детей, хотя на деле это не обман, а поддержка. Читателям предлагается выбрать из нескольких позиций, высказываемых при обсуждении текстов разными сквозными персонажами, близкую для них.

Семья в учебнике 3 класса: поиски взаимопонимания между поколениями

Хотя образ родителей и представлен широко в визуальном и текстуальном рядах учебника, на страницах книги по чтению для второго и третьего класса продолжают встречаться тексты, в которых родители отсутствуют как таковые, а функционально роль опекунов принимают на себя бабушки и дедушки[178]. Они несколько раз представлены в текстах и на иллюстрациях в качестве парных сказочных персонажей («старик со старухой»[179]), выступающих в роли родителей, – растят и воспитывают детей (а не внуков!). Эти тексты («Репка», «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина) сначала входили в советский литературно-дидактический канон, а потом были включены и в постсоветский вариант. В визуальном ряду отсутствие родителей дополняется многочисленными вариантами иллюстраций к сказке о репке[180].

Однако на страницах учебно-методического комплекта Н.А. Чураковой читатель встречается и с совершенно другим образом бабушки. Бабушка – ключевой персонаж в книге по чтению для третьего класса (шесть текстов, пять из которых написаны одним автором – Татьяной Пономаревой)[181]. Несмотря на то что в «новых» пособиях 2000-х годов образ прародительницы действует на фоне более частого появления образов собственно родителей, ей в текстах отводится особая роль. Бабушка, внук и внучка, являющиеся активными членами семейной системы социального взаимодействия, стараются найти способы выстраивания открытых диалоговых отношений между собой. Бабушка в данной ситуации выступает лицом, с которым можно поговорить обо всем на свете, ей доверяют самое сокровенное. Составители учебника всячески подчеркивают, что «бабушка – необыкновенный, замечательный человек»[182]. В «либеральном» учебнике ей даже отводится роль «волшебницы»: она может изменить погоду[183], поймать сбежавшего из зоопарка льва[184], при этом она не забывает о своих основных «функциях» – главы рода, хранительницы семейного очага[185], мудрой советчицы[186]. В рассказе Татьяны Пономаревой «Лето в чайнике»[187] можно увидеть не только «ТАКУЮ бабушку, но и ТАКОГО дедушку», способного взглянуть на мир «другими глазами». Маленьких читателей посредством обсуждения ситуации сквозными персонажами пытаются мягко подвести к мысли, что «волшебство» может быть

доступно каждому, оно становится возможным благодаря любви и заботе о ближнем[188].

В учебнике для третьего класса мы видим деда, выступающего в роли арбитра, главы семьи, уважаемого всеми ее членами, полновластный авторитет (но не авторитаризм) которого признается ими безоговорочно[189]. При этом роль отца как лидера до некоторой степени размывается, теряет свои конструктивные основания. Иногда он представлен в качестве пассивного наблюдателя[190], иногда в качестве человека, который хоть и дает своему ребенку импульс к развитию, но при этом сам не понимает, как это у него получилось[191]. А часто отцы вообще не присутствуют физически в повседневной жизни семьи[192], не воспитывают своих детей, работая годами «на Камчатке» и «в Сибири», хотя и упоминаются в текстах как светлые, но все-таки отдаленные образы[193]. В то же самое время отец показан и в своей традиционной роли «защитника семьи», является ее опорой: он с состоянии совершить невозможное и «достать слона» больному ребенку, спасая таким образом его жизнь[194].

Вообще в учебной книге для третьего класса можно выделить два основных типа подачи литературных произведений, раскрывающих те или иные образы семьи: тексты, в которых с ее членами случаются необыкновенные, «волшебные», часто невозможные в обычной жизни события, а также тексты, в которых серьезные, порой даже «преступные» ситуации подаются с юмором и иронией. Следуя этой логике составителя учебника, можно выделить ряд произведений разных авторов, важных для конструирования семейного пространства социального взаимодействия[195]. В основном в них представлены дети, пребывающие в состоянии затянувшейся инфантильности. Это и девочки, активно «помогающие» мамам по дому исключительно на страницах своих школьных сочинений[196], и мальчики, считающиеся только со своими желаниями[197], а порой даже идущие ради них на преступление (воровство)[198].

Если девочка как инфантильное существо, «задержавшееся» в детскости, вызывает улыбку, усмешку и желание родителей провести «воспитание трудом»[199], кстати, крайне успешное, то попытки мальчика во что бы то ни стало получить желаемое вызывают грусть. Однако составитель комплекта показывает, что от грустного до смешного – один шаг. В рассказе Надежды Тэффи (1872–1952) «Преступник» мальчик Вовка ворует в школе карандаши. Вовина семья включает в себя, помимо него самого, «боль-

шую, шестилетнюю» сестру Бубу и маму. Отец в произведении не обозначен, его функции в семейной системе взаимоотношений фактически выполняет мамина подруга тетя Вера, к которой та все время обращается за советом и помощью. Путем различных ухищрений Вову заставляют признаться и так горячо покаяться, что, думается, он больше никогда не дотронется до «чужой частной собственности». Визуально полное смирение Вовы подтверждается иллюстрацией, на которой он стоит на коленях перед мамой, сестрой и тетей Верой и обещает «целую жизнь безупречной честности»[200]. В новом «либеральном» комплекте 2000-х годов явно прослеживается присутствие некоторых элементов советской образовательной культуры с ее судом над провинившимся ребенком.

Семья в учебнике 4 класса: объятия и помощь как путь в жизни

В учебных книгах комплекта за третий и четвертый год обучения образ семьи в его визуальной репрезентации нашел свое отражение в разделе, получившем название «Музейный дом» и находящемся в самом конце учебника. Здесь читатель может увидеть несколько картин Зинаиды Серебряковой (1884–1967), на которых художница изобразила своих детей[201]. Сделала она это с такой теплотой и мастерством, что картины буквально пронизаны ощущением нежности и любви матери к своим детям. Там же можно увидеть репродукцию картины Владимира Боровиковского (1757–1825) «Безбородко с дочерьми» (1803)[202] (рис. 6) с матерью, обнимающей своих дочерей, одна из которых держит в руках медальон с изображением рано умершего брата. Художник эстетически утверждает в портрете новый идеал семейных ценностей и супружеских добродетелей, которые в свете представлений эпохи являются залогом нравственного здоровья общества и крепости государства. Однако для составителя учебника особо важно то, что, несмотря на различие эпох, изображенные на них семьи похожи «в своем счастье».

Также в четвертом классе рассматривается репродукция картины Карла Брюллова (1799–1852) «Последний день Помпеи» (1833)[203]. Тут маленькие читатели лицом к лицу сталкиваются со смертью, горем, разрушением не только города, привычного обихода, но и семей, жизней. Однако составителем учебника всячески

подчеркивается, что даже в такой трагической ситуации нельзя спасаться в одиночку, бросать своих близких[204].

Тема трагических событий, тяжелых испытаний для всего народа в целом и для каждой конкретной семьи в частности затрагивается так или иначе на страницах учебника в произведениях о войне и поствоенном времени. Традиционно тема войны является одной из основных в книгах по чтению четвертого года обучения почти всех учебно-методических комплектов. Однако в учебнике, составленном Н.А. Чураковой, основной упор делается не на полномасштабное отражение всех тягот военной / послевоенной жизни, а на репрезентацию отношений людей, в том числе и семейных, в этот тяжелый период[205]. Детство послевоенного периода наиболее ярко представлено в рассказе Людмилы Улицкой (р. 1943) «Бумажная победа»[206], главный герой которого Геня Пираплетчиков, не имеющий отца, переживает и из-за того, что «не мог сказать, что его отец погиб на войне»[207]. Маленьким читателям транслируется образ неполной послевоенной семьи, в которой «отцов не было у половины ребят»[208]. Хотя в данном произведении акцент делается на преодоление ребенком проблем в коммуникации со сверстниками при помощи мамы и бабушки – единственных близких людей, совместно берущих на себя обязанности «хозяина дома», принимающего ответственность и решающего все сложные вопросы.

Стоит отметить и еще одно новшество комплекта Н.А. Чураковой, которое заключается в отображении биографий авторов приводимых текстов. В советских учебниках было принято вводить их в учебные книги третьего–четвертого года обучения, причем сразу в большом числе. Правда, несмотря на значительное количество описаний жизненного пути литераторов, образ их семей был представлен крайне скудно, иногда он просто отсутствовал. В «новом» учебнике было решено отказаться от «сухого изложения» фактов, и приводится одна, зато «живая», дискуссия «сквозных» героев с настоящей писательницей Марией Вайсман[209], рассказ которой, описывающий ее взаимодействие с детьми, приведен после разговора[210]. Благодаря живому, наполненному общению и длительному обсуждению после текста у читателя формируется представление об авторе как о «нормальном» человеке, со своими радостями и горестями, в том числе и в семейной жизни.

В учебнике четвертого класса появляется несколько «досоветских» текстуальных и визуальных произведений, формирующих

свой, особый образ семьи[211]. Если рассказ «Ванька» А.П. Чехова был включен в советский литературно-дидактический канон, но применялся в основном для отражения идеологической составляющей учебника, то в «новой» книге по чтению он приводится лишь для отображения жизни всех слоев общества дореволюционной России. Для конструирования образа семьи особо интересен рассказ А.П. Чехова «Мальчики»[212], репрезентирующий в учебнике модель семейных отношений конца XIX – начала XX в., ведущей особенностью которой являлось приоритетное положение сына как наследника семьи. В рассказе явно представлен образ крепкой, любящей семьи, в которой все обожают старшего сына Володю Королева, а он отвечает им взаимностью. В его словах: «я не струсил... мне маму жалко», «хочется дома пожить»[213] – за декларируемой «жалостью» явно прослеживается любовь к родителям, сестрам, отчему дому. Помимо отеческо-сыновней любви, в произведении можно увидеть и теплые равноправные отношения между матерью и отцом, что является, безусловно, новым для формирования образа родителей в учебной книге, так как до этого, в советских учебниках, мать и отец были целиком направлены на ребенка, и между собой практически не пересекались. Другими словами, можно говорить о том, что данное произведение демонстрирует семью как единую систему взаимодействия равноправных членов, как сообщество единомышленников.

В итоге рассмотрения материалов учебника Н.А. Чураковой можно сделать вывод о нацеленности автора изученного учебно-методического комплекта на принципиально новые культурные нормы в отображении образа семьи. Составленные Чураковой и включенные в рекомендательный федеральный перечень учебников для начальной школы книги по литературному чтению для первого–четвертого классов были разработаны в соответствии с принципами развивающего обучения в сочетании с традиционным принципом прочности. Образ семьи представлен в них широко и разнообразно: начиная с образов младшего брата и старшей сестры Миши и Маши Ивановых, являющихся проводниками по учебному комплекту на протяжении первых четырех лет обучения в общеобразовательной школе, на обложке книги за первый класс и последующих текстах-связках, облегчающих усвоение учебного материала младшими школьниками, и заканчивая разделом «Музейный дом» в учебной книге четвертого года обучения.

Семья является одним из основных пространств социального взаимодействия ребенка и взрослого в учебных книгах по чтению, составленных Н.А. Чураковой. Формирование ее образа можно наблюдать во множестве абсолютно новых текстуальных произведений, не входивших ранее в советский литературно-дидактический канон. Также образ семьи представлен и в значительном количестве «популярных», часто используемых составителями других учебно-методических комплектов, «традиционных» текстов, прочитанных, однако, по-новому, благодаря особой подаче и обсуждению их на страницах учебника «сквозными» персонажами, представляющими позицию составителя.

Для построения целостной картины мира и формирования нового образа системы социального взаимодействия «семья» на страницах учебно-методического комплекта была разработана программа работы с живописными произведениями, проводимая в том числе и на материале репродукций картин знаменитых художников, помещенных составителем в учебниках по литературному чтению в разделе «Музейный дом». При рассмотрении поведения родителей и детей в текстах и на иллюстрациях учебной книги читателям не показывается жестко заданная модель семейных отношений, принятая при конструировании образа семьи в советских образовательных комплектах. Образы родителей, матери и отца, прописаны не столько с учетом тех требований, которые они предъявляют к ребенку, а скорее с точки зрениях их взаимоотношений с младшими членами семьи, выстроенной тесной духовной и эмоциональной связи. Приватная обстановка и высокий уровень доверия ребенка к родителям и другим членам семьи формируют у читателя ее положительный образ. Семья «научает» и подготавливает малышей к жизни лучше, чем любая другая, внесемейная, среда. Именно в семье, «врастая в нее корнями», чувствуя любовь, поддержку и доверие старших, ребенок оказывается в «настоящей педагогической» ситуации, помогающей ему получать знания, необходимые для его дальнейшей адаптации и выхода в большой и сложный мир. Такова основная особенность конструируемого в исследуемых учебниках образа семьи.

Все вышеизложенное позволяет нам отнести учебно-методический комплект 2000-х годов, составленный Н.А. Чураковой[214], к инновационным вариантам школьных учебников для начальной школы, в которых были предприняты попытки смоделировать постсоветское понимание культуры семьи как самоценной систе-

мы социального взаимодействия, противостоящей в своем дружном единстве разрозненному окружающему миру.

Итак, нами изучено конструирование образа семьи в двух сегментах российских учебников по чтению 2000-х годов – стремящихся к консервации или к инновациям в культуре. Предпринята попытка представить его в качестве своего рода «зеркала», активно отражающего, так или иначе, культурные процессы, происходящие в современном российском обществе, распространенные и распространяемые представления о сущности семьи, ее составе, задачах, возможностях и т. д., интенции и ожидания, проектируемые на следующее поколение. В соответствии с поставленными задачами были исследованы текстуальные и визуальные средства моделирования образа семьи в российском педагогическом дискурсе.

Образы семьи в учебниках по чтению для начальной школы подверглись в процессе исследования источников историко-культурному и семантическому анализу, в ходе которого были выявлены характерные особенности формирования этих образов на страницах учебной книги. Изучена конструируемая ими картина взаимодействия членов нуклеарной и расширенной семьи. Рассмотрены портреты основных участников данного взаимодействия и культурные образцы, к которым они отсылают. Проанализирован репертуар и иерархия эмоциональных реакций ребенка и взрослого в рамках пространства социального взаимодействия, маркируемого как «семья». Изучена трансформация образов семьи, демонстрируемых в учебнике первого–четвертого классов общеобразовательной школы.

Исходя из выявленных различий в репрезентировании семьи, направленности и концептуальных рамок ее конструирования, выработанных и примененных составителями рассмотренных учебно-методических комплектов, стало возможным отнести изученные учебные пособия к разным образовательным парадигмам и условно разделить их на стремящиеся к «консервации» прежнего образа семьи, представляющие сформированные официальным советским педагогическим дискурсом традиции понимания семьи (учебники В.А. Лазаревой, Г.Н. Кудиной – З.Н. Новлянской) и на «либерализующие» этот образ (инновационные), опирающиеся уже на становящееся постсоветское представление о семье, во многом отличное от наследия советской эпохи и более или менее сознательно дистанцирующееся от него (учебники Н.А. Чураковой, В.Ю. Свиридовой–Н.А. Чураковой).

При сопоставлении учебных пособий двух образовательных парадигм становится ясно, что образ семьи и ребенка представлен в них по-разному. В комплекте В.А. Лазаревой мы можем отметить отсутствие нацеленности составителя на репрезентацию полной семьи. Родители далеко не всегда присутствуют в текстах и на иллюстрациях на страницах учебної книги, а их функцию воспитателей принимают на себя другие члены семейного взаимодействия (бабушка, дед, старшая сестра); если же родители показаны вместе, то между ними отсутствует какой бы то ни было контакт, а все действия сосредоточены только на ребенке. В комплекте Н.А. Чураковой, напротив, мы постоянно встречаем семью в полном (даже расширенном) составе, родители не только занимаются воспитанием младших членов семьи, но и участвуют в совместных дискуссиях, общаются друг с другом[215]. Та же ситуация и с дополнительными комплектами. Если в варианте учебника Кудиной–Новлянской присутствует по-советски традиционалистский (особенно на материале былин и народных сказок) словарь моделирования семьи, а ролевые рисунки членов взаимодействия направлены на подчинение некоему конкретному авторитету из мира старших, то в совместном комплекте Свиридовой–Чураковой в основном представлена семья «демократического» типа, в которой отсутствует жестко заданная модель иерархических семейных отношений, принятая обычно при конструировании образа семьи в образовательных комплектах советского времени (в том числе и позднесоветского периода, хотя и не так ярко, как в предыдущие десятилетия).

Особенностью отображения образа отца в учебниках 2000-х годов является его сравнительно богатая (по сравнению с советскими традициями отображения) репрезентация на страницах российских книг по чтению. Это относится ко всем рассмотренным учебно-методическим комплектам, хотя в инновационных вариантах значительно более подробно прописан эмоциональный план взаимодействия отец–ребенок. Отец здесь уже не просто авторитарный «хозяин семьи», а скорее друг, способный понять и оценить внутренний мир ребенка.

Образ матери представлен в учебном пособии В.А. Лазаревой довольно разнообразно, хотя составитель явно опирается на советскую традицию изображения ее в качестве строгого воспитателя, советчика и помощника в трудной ситуации. Тем не менее в этом учебном пособии читателям постоянно предлагается дать

оценку действиям матери, ставя тем самым под сомнение незыблемость ее авторитета. В учебных книгах по чтению, составленных Н.А. Чураковой (и в ее совместном комплекте с В.Ю. Свиридовой), всячески подчеркивается особое место мамы в жизни ребенка как человека, который «видит не глазами, а сердцем»[216]. Образ матери постоянно присутствует на страницах учебника, как в текстах, так и на иллюстрациях к ним, на репродукциях картин русских художников. Необходимо заметить, что учебно-методические комплекты 2000-х годов, относящиеся к инновационной образовательной парадигме, широко используют на страницах своих учебников визуальную репрезентацию для представления тех или иных образов, касающихся семейной тематики.

Что касается образов бабушки и дедушки, то в обоих комплектах они не только функционально выполняют роль родителей, заявляются в качестве хранителей народной мудрости, но и выступают как лица, с которыми налажен тесный личностный контакт. Однако в «либеральном» комплекте Н.А. Чураковой бабушка и дедушка показаны еще и в качестве «волшебников», видящих и понимающих чуть больше остальных членов семьи.

Еще одним новшеством в формировании образа семьи в инновационных учебных книгах по чтению начала XXI в. является широкое представление отношений братьев и сестер. В отличие от консервативных комплектов Лазаревой и Кудиной–Новлянской, где младшие дети в ряде случае представлены все еще как безголосые, пассивные члены социального взаимодействия, а старшие – либо их опекунами, уступившими право на детство младшим, либо указывающими на их «ошибки» и высмеивающими их инфантилизм, в учебнике Чураковой между детьми разных возрастов выстраиваются теплые, дружеские отношения, противоречащие концепции представления взаимоотношений младших членов семьи в советских учебниках, где сиблинги часто были вынуждены выступать соперниками в борьбе за родительскую любовь. Образы детей утрачивают в комплектах 2000-х годов свою дидактическую прямолинейность. По сравнению с советскими традициями отображения, они обретают бóльшую свободу в репрезентации личного.

Разница в конструировании образов семьи заметна в визуальном ряду рассматриваемых учебников по чтению особенно сильно. Наименьшее число иллюстраций встречается в учебно-методических комплектах, стремящихся законсервировать совет-

ское наследие. Их составители испытывают особые трудности в визуализации постсоветского мира. Небольшое количество образов, малые размеры (учебники Кудиной–Новлянской) свидетельствуют о непроявленности эмоционально-телесного словаря как у ребенка, так и у его ближайших родственников. На изображениях в учебниках Лазаревой можно вычленить черты семьи, нацеленной на самостоятельность и быстрое взросление ее младших членов, элиминирование «детскости», однозначное встраивание семьи в социум в качестве его орудия и проводника его влияний, присущее позднесоветской образовательной парадигме. В учебниках, составленных Чураковой и Свиридовой–Чураковой, образ семьи постепенно становится центральным для составителей и дизайнеров пособия: на страницах учебных книг представлен богатый вариативный ряд таких образов. Здесь можно говорить об их стремлении расширить сужающийся в постсоветское время спектр репрезентируемых учебником культурных норм.

Школьный учебник рассматривался нами как ценностно-информативная модель мира, конструируемая для предъявления ребенку в качестве определенного образца, как модель идеализированная. Исследование особенностей конструирования образа семьи потребовало особого анализа не только текстуального, но также и визуального ряда, поскольку помещенные в него визуальные образы не менее, а в современных условиях, может быть, даже и более важны для культурного воспитания детей, чем вербальные материалы.

Таким образом, проведенный анализ визуального и текстуального материала российских книг по чтению для начальных классов школы позволяет сделать вывод о представлении отличающихся друг от друга образов семьи в различных образовательных парадигмах, сосуществующих на горизонте современной отечественной культуры. Безусловно, разнообразие педагогических дискурсов в развивающейся школе современной России имеет свои позитивные и негативные стороны. Разнообразие это коренится в том числе и в различиях смоделированных в рассмотренных пособиях концептуальных образов семьи в частности и в репрезентации взрослых и детей в целом. Хотя в конструировании образа семьи в российских учебниках по чтению 2000-х годов обнаруживаются не только сохраняющиеся следы советской культуры тоталитарного типа, но также присутствуют уже новые «перекосы» в конструировании образа семьи различными совре-

менными отечественными педагогическими парадигмами (например, монокультурализм), в целом в российской образовательной культуре прослеживается тенденция на представление образа новой семьи – семьи как самоценного микросоциума, не только осуществляющего указания общества, но и живущего своей, своеобразной и насыщенной жизнью открытого общения между поколениями.

---

[1] См. подробнее: Ребенок XVIII–XX столетий в мире слов: история российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии / Сост. Г.В. Макаревич. М.; Тверь, 2009. С. 4–8.

[2] См.: *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке. Екатеринбург, 1999. С. 237–263; «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: Учебники по словесности для начальной школы, 1985–2006 гг. / Под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. М.; Тверь, 2010. С. 256–274; *Рыжкова А.В.* «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009; *Streithofen H.B.* Die Familie im Schulbuch. Eine Untersuchung. Walberberg, 1980. S. 28–36.

[3] *Кон И.С.* Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива. М., 1988. С. 6–11.

[4] *Безрогов В.Г., Макаревич Г.В.* Мать в кухне, отец на войне: образ семьи в современном педагогическом дискурсе // Вопросы воспитания. 2010. № 2. С. 102.

[5] *Семененко И.С.* Образы России: восприятие, осмысление, формирование // История и традиции народов России / Сост. Е.Н. Калачева, И.Л. Андреев. М., 2007. С. 38–47. Здесь с. 41.

[6] Например, в социологии. См.: *Лебедев О.Л.* Образ семьи в современной культуре. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://naturalbirth.ru/public/oleb.php. Или в психологии развития и акмеологии (*Рыжкова А.В.* Психологическое самочувствие современной семьи как одна из проблем адаптации в меняющихся социоэкономических условиях // Психология XXI века: актуальные проблемы и тенденции развития: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / Под. ред. И.П. Шаховой: В 2-х ч. М., 2007. Ч. 2. С. 24–35).

[7] См.: Федеральные перечни учебников, допущенных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fp.edu.ru/p124aa1.html.

[8] *Вишневский А.Г.* Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. 2008. № 7. С. 6–11.

[9] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 4 кл.: В 2 кн. 4-е изд. М., 2008. Кн. 2. С. 6.

[10] См.: *Лоскутова М.В.* Национальный литературный канон в средней школе // Новое литературное обозрение. 2001. № 51. С. 19–34.

[11] См.: *Levie W.H.* Research on pictures: A guide to literature // D.M. Willows, H.A. Houghton, eds. The psychology of illustration: I. Basic research. N.Y., 1987. P. 1–50.

[12] Комплект Валерии Алексеевны Лазаревой сформировался в 2001 г. и относится к так называемой развивающей системе обучения Л.В. Занкова.

[13] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 1 кл. Самара, 2008. С. 29.

[14] Там же. С. 52–54.

[15] Там же. С. 30.

[16] Там же. С. 112.

[17] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 1 кл. 2-е изд. Самара, 2009. С. 81.

[18] Там же. С. 76.

[19] В учебной книге для первого класса Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской образы родителей прописаны, во-первых, с учетом прежде всего тех требований, которые они предъявляют к ребенку, и во-вторых – с точки зрения их профессионального труда. (См.: *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литературное чтение: 1 кл. четырехлет. нач. шк. 3-е изд., испр. М., 2003).

[20] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл.: В 2 кн. 5-е изд. М., 2006. Кн. 1. С. 87–153.

[21] Там же. С. 28.

[22] Там же. Кн. 2. С. 17.

[23] *Белозеров Т.М.* Пельмени // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 14–15.

[24] Хаврошечка. Рус. нар. сказка // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 4; Гуси-лебеди. Рус. нар. сказка // Там же. С. 11–16; Три дочери. Татар. нар. сказка // Там же. С. 18–20.

[25] Гуси-лебеди. Рус. нар. сказка // Там же. С. 11–16; Хаврошечка. Рус. нар. сказка // Там же. С. 4–9.

[26] *Гайдар А.П.* Чук и Гек // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 134–143.

[27] См.: *Осеева В.А.* Кто глупее всех? // Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение: 1 кл. четырехлет. нач. шк. 2-е изд. М., 2002. Первая публикация – журнал «Дружные ребята» (1952. № 1). Журнал выходил с 1927 по 1953 г.

[28] *Барто А.Л.* История на просеке // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 134–135; *Белозеров Т.М.* Пельмени // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 14–15.

[29] *Берестов В.Д.* Бабушка Катя // Там же. С. 117.

[30] *Суриков И.З.* Детство // Там же. С. 7–10.

[31] *Белозеров Т.М.* Пельмени // Там же. С. 14–15.

[32] *Берестов В.Д.* Бабушка Катя // Там же. С. 117.

[33] *Барто А.Л.* История на просеке // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 134–135.

[34] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 118.

[35] Там же. С. 114–116.

[36] *Лазарева В.А.* Уроки литературного чтения в современной начальной школе // Первое сентября. Приложение «Начальная школа». 2005. № 24. С. 2–10.

[37] *Аксаков С.Т.* Детские годы Багрова-внука // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 12–14.

[38] *Яковлев Ю.Я.* Мама // Там же. С. 88.

[39] *Артюхова Н.М.* Большая береза // Там же. С. 91–95.

[40] *Осеева В.А.* Печенье // Там же. С. 148.

[41] *Вейцман М.И.* Лилия // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 133.

[42] *Астафьев В.П.* Белогрудка // Там же. С. 122–129.

[43] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 87.

[44] Там же. С. 16–18.

[45] *Мошкова Э.Э.* Счастливый остров // Там же. С. 149.

[46] *Успенский Э.Н.* Все в порядке // Там же. С. 98.

[47] Интересно, что это же стихотворение Э. Успенского в комплекте Н.А. Чураковой носит название «Разгром» (См.: *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 1 кл. М., 2007. С. 53).

[48] *Милн А.* Непослушная мама // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 100–103; *Драгунский В.Ю.* Он живой и светится... // Там же. С. 76–81; *Платонов А.П.* Еще мама // Там же. С. 32–46; *Барто А.Л.* Перед сном // Там же. С. 96.

[49] *Драгунский В.Ю.* Он живой и светится... // Там же. С. 76–81.

[50] *Яковлев Ю.Я.* Мама // Там же. С. 88–89.

[51] См.: «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи...

[52] *Артюхова Н.М.* Большая береза // Там же. С. 91–95.

[53] *Толстой Л.Н.* Прыжок // Там же. С. 109–113.

[54] См. иллюстрацию к стихотворению Э. Успенского «Все в порядке» (Там же. С. 98).

[55] См.: *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 39, 123.

[56] См. иллюстрацию к рассказу: *Горький М.* Воробьишко // Там же. С. 39; обложка к: *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1.

[57] См. иллюстрации к рассказам: *Платонов А.П.* Еще мама // Там же. С. 34; *Артюхова Н.М.* Большая береза // Там же. С. 93.

[58] Там же. С. 28.

[59] Там же. С. 102.

[60] *Толстой Л.Н.* Орел // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 107–109; *Горький М.* Воробьишко // Там же. С. 38–43.

[61] *Толстой Л.Н.* Прыжок // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 109–113.

[62] Там же. С. 113.

[63] Там же. С. 148. Фактически рассказ носит название «Правда всего дороже», но здесь детям предлагается самим придумать ему название.

[64] См.: *Макаревич Г.В.* Образ ребенка в постсоветском учебнике по литературному чтению // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи... С. 230.

[65] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 104 (См. данный рассказ в кн.: *Железников В.* Рыцарь. Серия: «Читаем сами». М., 1965).

[66] См.: *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 44.

[67] *Берестов В.Д.* Бабушка Катя // Лазарева В.А. Литературное чтение: 2 кл. Кн. 1. С. 117.

[68] *Безрогов В.Г.* Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспектива // Развитие личности. 2002. № 4. С. 115–136.

[69] Баба Яга. Рус. нар. сказка // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл.: В 2 кн. 4-е изд. М., 2006. Кн. 1. С. 14–25; Земляника под снегом. Япон. нар. сказка // Там же. С. 53–60; *Пушкин А.С.* Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях // Там же. С. 114–135.

[70] Дочь-семилетка. Рус. нар. сказка // Там же. С. 44.

[71] Земляника под снегом. Япон. нар. сказка // Там же. С. 53.

[72] Баба Яга. Рус. нар. сказка // Там же. С. 14; *Пушкин А.С.* Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях // Там же. С. 114.

[73] *Житков Б.С.* Как я ловил человечков // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл. Кн. 2. С. 40.

[74] Деревянный орел. Рус. нар. сказка // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл. Кн. 1. С. 26–34; Дочь-семилетка. Рус. нар. сказка // Там же. С. 44–49; Сивка-бурка. Рус. нар. сказка // Там же. С. 19–25 и т. д.

[75] Например, как в японской сказке «Земляника под снегом», где падчерица в награду за свое терпение счастливо выходит замуж и рожает детей (Там же. С. 53).

[76] *Бажов П.* Серебряное копытце // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл. Кн. 2. С. 12–24.

[77] Там же. С. 20.

[78] *Макаревич Г.В.* Образ ребенка в постсоветском учебнике по литературному чтению // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи... С. 224.

[79] Там же. С. 225.

[80] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 3 кл. Кн. 1. С. 87.

[81] По В.И. Калашникову (Там же. С. 87).

[82] Там же. С. 93, 94.

[83] Там же. С. 26.

[84] Иллюстрация к сказу П. Бажова «Серебряное копытце» (*Лазарева В.А.* Литературное чтение: 3 кл. Кн. 2. С. 13).

[85] Ил. к рассказу Ю.Я. Яковлева «Полосатая палка» (Там же. С. 53).

[86] Ил. к рассказу С.Г. Георгиева «Дедушка» (Там же. С. 70).

[87] Ил. к рассказу В.К. Железникова «Рыцарь» (Там же. С. 61).

[88] *Паустовский К.Г.* Теплый хлеб // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл. Кн. 1. С. 137–149.

[89] *Нагибин Ю.М.* Зимний дуб // Лазарева В.А. Литературное чтение: 4 кл.: В 2 кн. 4-е изд. М., 2008. Кн. 1. С. 41–54; *Берестов В.Д.* Мужчина // Там же. Кн. 2. С. 104–105; *Дементьев А.Д.* В мае 1945 года // Там же. С. 106–107; *Благинина Е.А.* Шинель // Там же. С. 109.

[90] Там же. С. 99.

[91] См. об этом: Вторая мировая война в детских «рамках памяти»: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А.Ю. Рожков. Краснодар, 2010.

[92] *Безрогов В.Г.* Конструирование памяти о войне в российских учебниках для начальной школы // Междунар. науч. конф. «Россия и Польша: долг памяти и право забвения (Москва, 22–24 окт. 2009 г.): Тез. докл. Ред.-сост. А.Г. Васильев, Н.А. Кочеляева. М., 2009. С. 5–7.

[93] Подробно этот феномен рассмотрен: *Снегирева Т., Подчиненов А.* «Сын за отца не отвечает?»: комплекс безотцовщины в советской литературе // Семейные узы: Модели для сборки: В 2 т. М., 2004. Т. 2. С. 89.

[94] *Берестов В.Д.* Мужчина // Лазарева В.А. Литературное чтение: 4 кл. Кн. 2. С. 104–105.

[95] *Безрогов В.Г., Макаревич Г.В.* Мать в кухне, отец на войне: образ семьи в современном педагогическом дискурсе. С. 100–108.

[96] В учебнике для третьего класса появляется рассказ о личной драме ветерана, с которым не общаются его родные сын и внук (*Георгиев С.Г.* Дедушка // Лазарева В.А. Литературное чтение: 3 кл. Кн. 2. С. 64–73). Данный текст и контрольные вопросы после него направлены на воспитание уважения к людям, прошедшим войну.

[97] А.И. Куприна (*Лазарева В.А.* Литературное чтение: 4 кл. Кн. 1. С. 7); А.П. Чехова (Там же. С. 22); В.П. Астафьева (Там же. С. 33); К.Г. Паустовского (Там же. С. 80); А. де Сент-Экзюпери (Там же. С. 90); В.П. Крапивина (Там же. Кн. 2. С. 36); Л.Н. Толстого (Там же. С. 54); Н.А. Некрасова (Там же. С. 141); Ю.П. Мориц (Там же. С. 3).

[98] Например, в биографиях В.П. Крапивина (Там же. С. 36) и А. де Сент-Экзюпери (Там же. Кн. 1. С. 90).

[99] См. об этом подробнее: *Сенькина А.А.* «Вася рос всеобщим любимцем в доме...». Нарративы о детстве великих людей в книгах для чтения: история и современность // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи... С. 44–54.

[100] Обычно в учебных книгах чаще присутствуют и более подробно раскрыты образы бабушек, что связано как со сложившимися еще в традиционной общине функциями (уход за маленькими детьми дед осуществлял крайне редко, ограничиваясь в основном изготовлением игрушек и рассказыванием сказок), так и меньшей продолжительностью жизни мужчин.

[101] *Сухомлинский В.А.* Обыкновенный человек // Лазарева В.А. Литературное чтение: 4 кл. Кн. 1. С. 60–61; *Паустовский К.Г.* Заячьи лапы // Там же. С. 81–88; *Чехов А.П.* Ванька Жуков // Там же. С. 22–29; *Коваль Ю.И.* Чистый двор // Там же. Кн. 2. С. 132–134.

[102] *Паустовский К.Г.* Заячьи лапы // Там же. С. 81–88; *Сухомлинский В.А.* Обыкновенный человек // Там же. С. 60–61.

[103] *Чехов А.П.* Ванька Жуков // Там же.

[104] *Коваль Ю.И.* Чистый двор // Там же.

[105] *Крапивин В.П.* Путешественники не плачут // Там же. Кн. 2. С. 49.

[106] Там же. С. 6–8.

[107] Там же. С. 7.

[108] Там же.

[109] В учебно-методическом комплекте Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской образ семьи, в свою очередь, представлен столь скудно, что дает право говорить о своего рода нулевой степени письма в постсоветской образовательной культуре. Данный тип источника является ярко выраженным представителем консервативного типа учебного пособия.

[110] *Лазарева В.А.* Литературное чтение: 2 кл. Кн. 2. С. 11–16.

[111] *Заходер Б.В.* Про сома // Там же. С. 73–74.

[112] Интересно, что активное индивидуальное личностное начало появляется в германоязычных учебниках по крайней мере с 1920-х годов. В начальных текстах для чтения местоимение «я» занимает не сравнимое даже с постсоветскими отечественными учебниками место. Например, первые тексты, предлагавшиеся для чтения австрийскому ребенку в 1921 г., называются

следующим образом: «Я вижу», «Я слышу», «Я говорю», «Я играю», «Я иду», «Я чувствую (любовь)» (*Ullrich G., и.а.* Lesebuch für allgemeine Volksschulen. 1 Teil. Wien, 1921. S. 51–52).

[113] Комплект Наталии Александровны Чураковой сформирован в 2002 г. и входит в УМК «Перспективная начальная школа».

[114] Интересно, что отечественные учебники на роль подобных сквозных персонажей «берут» членов одной семьи (комплект Н.А. Чураковой, комплект Р.В. и Е.В. Бунеевых). В аналогичных немецкоязычных (баварских) учебниках действуют немецкая девочка Анна и арабский мальчик Али. У них свои семьи, которые также изображены по ходу действия. Дети ходят друг к другу в гости, знакомятся с разными культурными обычаями (Jo-Jo. Fibel und Lesebuch. München, 1997–2010).

[115] Например, при обсуждении рассказа Л.Н. Толстого «Прыжок» Маша произносит: «Хорошо, что мама мальчика не видела всего этого! Вот бы от нее попало, правда, Мишка?» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл.: В 2 ч. 5-е изд. М., 2010. Ч. 1. С. 166).

[116] «Миша докучал мне и мешал делать уроки. Не докучай мне, Миша!» (Там же. С. 5).

[117] См. подробнее: *Леготина Е.А.* Образ семьи в азбуках и букварях 1960–2000-х гг.: чувашский след в общероссийском ландшафте // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи... С. 263.

[118] Например, обсуждение отрывка из «Детства Тёмы» Николая Гарина-Михайловского: «"А вдруг бы я не смог этого сделать для моей Жучки?" – мрачно спросил Миша. "Обязательно бы сделал. Я точно знаю!" – поддержала брата Маша» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 3 кл.: В 2 ч. 2-е изд., испр. М., 2008. Ч. 2. С. 117); во время другого обсуждения Маша Иванова поддерживает неоднозначное мнение брата: «Я думаю, что Миша прав, а Таня нет, – сказала Маша». «Ты не Филю, Маш, ты Мишку защищаешь!» – делает вывод другой участник дискуссии (*Она же.* Литературное чтение: 4 кл. В 2 ч. 2-е изд., испр. М., 2008. Ч. 2. С. 97).

[119] См., например: *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 4 кл. Ч. 2. С. 86.

[120] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 1 кл. М., 2007. С. 14, 16, 19, 23, 36, 42, 52, 53, 73.

[121] *Горький М.* Воробышко // Там же. С. 42–43.

[122] Там же. С. 14, 19.

[123] *Лунин В.* Целыми днями // Там же. С. 52; *Успенский Э.* Разгром // Там же. С. 53.

[124] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 1 кл. С. 66.

[125] Репка. Рус. нар. сказка // Там же. С. 36.

[126] Там же. С. 14, 19, 23, 52.

[127] Репка. С. 36.

[128] Там же. С. 42, 53, 73.

[129] Там же. С. 16.

[130] Там же. С. 42.

[131] В «новом» учебнике вообще появилась тенденция изображать мам в красивой «не домашней» одежде и аксессуарах, в отличие от учебников предыдущих лет, когда мать могла носить передник либо одежду, подчеркивающую ее профессиональную деятельность. См., например, иллюстрацию к стихотворению Л. Квитко «Лемеле хозяйничает» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 150) или иллюстрацию к стихотворению П. Синявского «Хрюпельсин и Хрюмидор» (Там же. С. 174). Хотя вездесущий передник все еще продолжает присутствовать на страницах учебной книги. См., например, иллюстрацию к рассказу О. Кургузова «Сухопутный или морской?» (Там же. С. 42.) или к стихотворению Л. Квитко «Способный мальчик» (Там же. С. 152).

[132] См.: *Свиридова В.Ю.* Литературное чтение: 1 кл. 4-е изд., испр. Самара, 2009. С. 8.

[133] Выражение В.Г. Безрогова и Г.В. Макаревич.

[134] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 11; *Махонин С.* Фотограф // Там же. Ч. 2. С. 10.

[135] *Чуракова Н.А.* Там же. Ч. 1. С. 138–144.

[136] Например, Барсук, любитель стихов (Японск. нар. сказка) // Там же. С. 99–102.

[137] *Толстой Л.Н.* Прыжок // Там же. С. 161–165; *Он же.* Акула // Там же. С. 167–170; *Тургенев И.С.* Воробей // Там же. С. 146–147.

[138] *Драгунский В.* Что я люблю // Там же. С. 123–126; *Махотин С.* Воскресенье // Там же. С. 126.

[139] Там же. С. 170–172.

[140] Там же. С. 171.

[141] *Сеф Р.* Я сделал крылья и летал // Там же. С. 158–159.

[142] *Драгунский В.* Что я люблю // Там же. С. 125.

[143] Например: Барсук – любитель стихов. Японск. нар. сказка // Там же. С. 99–102.

[144] *Махотин С.* Воскресенье // Там же. С. 126.

[145] *Носов Н.* Фантазеры // Там же. С. 66–74; *Драгунский В.* Сверху вниз, наискосок! // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 141–148.

[146] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 148.

[147] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 1 кл. 2-е изд., испр. М., 2007. С. 53.

[148] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 149.

[149] Там же. С. 148.

[150] *Драгунский В.Ю.* Друг детства // Там же. С. 153–155.

[151] Там же. С. 123–126.

[152] Там же. С. 127–131.

[153] См. также учебно-методический комплект В.Ю. Свиридовой, Н.А. Чураковой (*Драгунский В.* Что я люблю // Свиридова В.Ю., Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. 3-е изд., испр. Самара, 2003. Ч. 1. С. 4–6); *Он же.* Что любит Мишка // Там же. С. 8–9; *Он же.* Друг детства // Свиридова В.Ю. Литературное чтение: 1 кл. 4-е изд., испр. Самара, 2008. С. 47–51.

[154] *Макаревич Г.В.* «Я-субъект» на страницах школьного учебника 2000-х гг.: роль текстового и визуального в конструировании образов детства // Вестн. ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 1 (20). С. 50.

[155] Иллюстрация к рассказу Д. Биссета «Ух!» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 133).

[156] Ил. к стихотворению Л. Квитко «Способный мальчик» // Там же. С. 152.

[157] Ил. к стихотворению Л. Квитко «Лемеле хозяйничает» // Там же. С. 150.

[158] Ил. к стихотворению К. Чуковского «Федотка» // Там же. С. 138.

[159] Ил. к стихотворению О. Дриза «Кто я?» // Там же. С. 56–57.

[160] Ил. «Как распространяются новости» // Там же. С. 81. Интересно, что при обсуждении темы «Новости» сквозными персонажами Мишей и Машей указывается, что мама и папа смотрят телевизор, а «папа, кроме этого, читает газеты». На рисунке, иллюстрирующем данный текст, на переднем плане перед телевизором сидит папа и читает газету, чуть поодаль дедушка крутит ручку настройки радио, а на заднем плане Миша с Машей читают детские журналы. И только мама ничего не читает, не слушает, а стоит в дверях и разговаривает с соседкой. Подспудно читателям транслируется образ матери-сплетницы, получающей и передающей «новости» посредством общения с другими женщинами (см. рис. 5).

[161] *Бородицкая М.* Ракушки // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 134; *Бородицкая М.* Уехал младший брат // Там же. С. 136–137.

[162] Там же. С. 135.

[163] Курсив мой.

[164] Там же. С. 136.

[165] Там же. С. 137.

[166] *Носов Н.* Фантазеры // Там же. С. 71–74.

[167] *Бородицкая М.* Ракушки // Там же. С. 134; вместе наблюдают красоту заката на ил. к стихотворению Э. Мошковской «Если такой закат...» (Там же.

С. 173); рисунок, на котором брат с сестрой вместе запускают воздушного «змея» (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 8).

[168] *Пришвин М.* Золотой луг // Там же. С. 123–124.

[169] *Бородицкая М.* Уехал младший брат. // Там же. Ч. 1. С. 137.

[170] *Мошковская Э.* Кому хорошо // Там же. С. 150–151.

[171] *Лунин В.* Кукла // Там же. С. 156–157.

[172] Там же. С. 147; *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 129, 130, 141, 142.

[173] *Тургенев И.С.* Воробей // Там же. Ч. 1. С. 146–147.

[174] Обсуждение после рассказов Л.Н. Толстого «Прыжок» и «Акула» (Там же. С. 171).

[175] *Харрис Дж.* Братец Лис и Братец Кролик // Там же. С. 31–35; *Кургузов О.* Сухопутный или морской? // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 41–43.

[176] *Сеф Р.* Я сделал крылья и летал // Там же. Ч. 1. С. 158–159.

[177] Обсуждения после стихотворения М. Карема «Ослик» (Там же. С. 149); обсуждения после стихотворения Р. Сефа «Я сделал крылья и летал» (Там же. С. 160).

[178] См. об этом подробнее: *Безрогов В.Г., Макаревич Г.В.* Конструирование образовательного идеала в учебнике // Развитие личности. 2005. № 4. С. 89.

[179] *Пушкин А.С.* Сказка о рыбаке и рыбке // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 12–21; Как кошка с собакой враждовать стали. Китайск. нар. сказка // Там же. С. 41–48; Индийская сказка // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл.: В 2 ч. 2-е изд., испр. М., 2008. Ч. 1. С. 80–83.

[180] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 2 кл. Ч. 1. С. 64; Приложение «Музейный дом»: *Ермолаев Б.* Репка (шкатулка); *Бём Е.* Сказка о дедке и репке.

[181] *Пономарева Т.* Автобус // Там же. С. 114–115; *Она же.* В шкафу // Там же. С. 118–119; *Она же.* Прогноз погоды // Там же. С. 142–143; *Она же.* Лето в Чайнике // Там же. С. 144–145; *Житков Б.* Как я ловил человечков // Там же. С. 124–133; *Пономарева Т.* Помощь // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. С. 65.

[182] Обсуждение после рассказа *Пономаревой Т.* «В шкафу» (Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 1. С. 119).

[183] *Пономарева Т.* Прогноз погоды // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 1. С. 142–143.

[184] *Пономарева Т.* Помощь // Там же. Ч. 2. С. 65.

[185] *Пономарева Т.* Прогноз погоды // Там же. Ч. 1. С. 142–143.

[186] Бабушку спрашивают, как ей удалось поймать сбежавшего из зоопарка льва: «Практика, – ответила бабушка. – У меня семеро внуков... А тут всего

четыре лапы, притом бегущие в одном направлении». См. подробнее: *Пономарева Т.* Помощь // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. С. 65.

[187] Там же. Ч. 1. С. 144–145.

[188] *Пономарева Т.* Автобус // Там же. С. 114–115.

[189] *Пономарева Т.* Лето в чайнике // Там же. С. 144–145; *Паустовский К.* Заячьи лапы // Там же. С. 162–169.

[190] *Пономарева Т.* Лето в чайнике // Там же. С. 144–145.

[191] *Собакин Т.* Игра в птиц // Там же. С. 134–138.

[192] *Гайдар А.П.* Чук и Гек // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. С. 152–175; *Паустовский К.* Растрепанный воробей // Там же. С. 139–148.

[193] *Паустовский К.* Растрепанный воробей.

[194] *Куприн А.* Слон // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 3 кл. Ч. 1. С. 151–162.

[195] *Каминский Л.* Сочинение // Там же. Ч. 2. С. 38–41; *Пивоварова И.* Сочинение // Там же. С. 43–46; *Тэффи Н.* Преступник // Там же. С. 50–61; *Остер Г.* Вредные советы (отрывок) // Там же. С. 64.

[196] *Каминский Л.* Сочинение // Там же. С. 38–41; *Пивоварова И.* Сочинение // Там же. С. 43–46.

[197] *Остер Г.* Вредные советы (отрывок) // Там же. С. 64.

[198] *Тэффи Н.* Преступник // Там же. С. 50–61.

[199] *Пивоварова И.* Сочинение // Там же. С. 43–46.

[200] Там же. С. 59.

[201] См. репродукции картин З. Серебряковой: «За обедом» (1914) (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. Музейный дом); «Автопортрет с дочерьми» (1921) (Там же); «Катя с натюрмортом» (1923) (*Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 4 кл.: В 2 ч. 2-е изд., испр. М., 2008. Ч. 2. Музейный дом).

[202] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 3 кл. Ч. 2. Музейный дом.

[203] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 4 кл. Ч. 2. Музейный дом.

[204] *Плиний младший.* Письмо Тациту // Там же. С. 165–166.

[205] *Ахматова А.* Памяти друга // Там же. С. 151; *Пантелеев А.* Главный инженер // Там же. С. 130–146.

[206] *Улицкая Л.* Бумажная победа // Там же. С. 14–24.

[207] Там же. С. 14.

[208] Там же.

[209] См.: Заседание клуба «Ключ и Заря» (Там же. С. 86).

[210] *Вайсман М.* Шмыгимышь // Там же. С. 90–95.

[211] *Набоков В.* Обида // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 4 кл. Ч. 1. С. 113–126; *Андреев Л.* Петька на даче // Там же. С. 137–149; *Чехов А.П.* Вань-

ка // Там же. С. 152–157; *Он же.* Мальчики // Там же. С. 162–171; репродукция картины Эмилии Шанкс «Наем гувернантки» // Там же. Музейный дом.

[212] *Чехов А.П.* Мальчики // Там же. С. 162–171.

[213] Там же. С. 169.

[214] Учебно-методический комплект В.Ю. Свиридовой, Н.А. Чураковой представляет ту же парадигму, что и комплект Н.А. Чураковой. Он также демонстрирует «либеральную» установку в конструировании образа семьи в российских учебниках по чтению 2000-х годов.

[215] См., например: *Кургузов О.* Сухопутный или морской? // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 2 кл. Ч. 2. С. 41–43; *Чехов А.П.* Мальчики // Чуракова Н.А. Литературное чтение: 4 кл. Ч. 1. С. 162–171.

[216] *Чуракова Н.А.* Литературное чтение: 1 кл. С. 53.

О.В. Кабашева

Исследования зарубежных букварей и книг для чтения: библиографический указатель*

Библиографический указатель включает сведения об исследованиях зарубежных букварей и книг для чтения, изданных в разные периоды. Некоторые библиографические описания снабжены краткими аннотациями, найденными в различных источниках (на русском, немецком или английском языках). В процессе подготовки данного указателя были использованы следующие зарубежные и отечественные библиографии:

Bibliomanes: bibiografia sobre manuals escolares de "Otros Paises" / Centro de Investigación MANES. 2011.

Studien on reading primers and elementary readers – an international Bibliography. 2010.

Teistler G. Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel. 2009. (Eckert. Beiträge 6).

Using Textbooks as a Research Resource: a Bibliography. Pittsburgh, 2001.

Безрогов В.Г. Букваристика: зарубежная исследовательская литература // Пора читать: буквари и книги для чтения в предреволюционной России 1900–1917 гг. М., 2010. С. 273–285.

Проблемы школьного учебника. 1985. Вып. 15.

Приносим глубокую благодарность их составителям.

Данный указатель не является полной библиографией. Он постоянно пополняется новыми публикациями, а также данными о публикациях прошлых лет, найденными в процессе изучения новых библиографических источников.

ABC- und Buchstabierbücher des 18. Jahrhunderts: vollständig oder in Auszügen / Hrsg. von J. Offermann. Köln; Wien: Böhlau, 1990. LXII, 119 S. (Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert fuer Elementar- und Volksschulen. Bd. 2). [Репринтные копии, полные или с сокращениями шести различных букварей XVIII века.]

ABC-Bücher aus aller Welt: ein Spiel mit Buchstaben / red. B. Scharioth. München, 1996. 80 S.

Работа поддержана грантами (РГНФ), проекты 13-06-00149а и 13-06 00038а
© Кабашева О.В., 2013

Alwall E. Der Dichter im Schulbuch: die Auswahl von Dichtern in Deutschen Lesebüchern 1875–1964 / E. Alwall. Stockholm; Lund: Alwqvist & Wiksell, 1993. 108 p.

Alwall E. The poet in the reader: the selection of poets on English and Scottish schoolbooks 1850–1974 / E. Alwall. Stockholm; Lund: Alwqvist & Wiksell, 1991. 103 p.

Andresen L. Eesti aabits reformatioonist iseseisvusajani / L. Andresen. Tallinn: Koolibri, 1993. 112 p. [The Estonian primer from the times of Reformation to independence.]

Aplert N. Zwischen Kaiserreich und NS-Regime: Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche / N. Aplert, G. Teistler // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, 2006. S. 263–278.

Aquilon P. De l'Abécédaire aux rudiments: les manuels élémentaires dans la France de la Renaissance / P. Aquilon // L'Enfance et les ouvrages d'éducation. Vol. I: avant 1800 / Ed. P.-M. Penigault-Duhet. Nantes: Université de Nantes, 1983. P. 51–72. [From the primer to the basics: elementary textbooks in Renaissance France.]

Bai L. Shaping the ideal child: children and their primers in late imperial China / L. Bai. Hongkong: Chinese UP, 2005. XXIV. 311 p.

Baker C.D. Children's first school books: introductions to the culture of literacy / C.D. Baker, P. Freebody. Oxford: Basil Blackwell, 1989. XXIV. 254 p.

Baker C.D. Representations of questioning and answering in children's first school books / C.D. Baker, P. Freebody // Language in Society. 1986. Vol. 15. № 4. P. 451–483. [Explores literacy as transition between oral and written language as seen through sequences of conversations in beginning reading books. Uses 163 basal and supplementary readers (Australian).]

Baldus B. "Make me truthful, good, and mild": values in nineteenth century Ontario schoolbooks / B. Baldus, M. Kassam // Canadian journal of sociology. 1996. Vol. 21. № 3. P. 327–357. [Based on the first three of each series of schoolbooks adopted in Upper Canada/Ontario primary schools, 1846–1910; uses Irish, Royal, Canadian, and Ontario Readers.]

Baldwin R.M. 100 nineteenth-century rhyming alphabets in English from the library of Ruth M. Baldwin / R.M. Baldwin. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 1972. 296 p.

Bates R.M. The English primer – a circular journey / R.M. Bates // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Vol. 19. № 3. P. 249–258. [Характеристика нескольких образцов английских букварей, датируемых XVI – началом XX в.]

Batista A.A.G. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866–1956) / A.A.G. Batista, A.M. Galvão, K. Kinkle // Revista Brasileira de Educação. 2002. Issue 2. P. 27–47. [School textbooks for reading, 1866–1956.]

Baum M. Strenge Aufgaben und heitere Bilder? Probleme der Illustration von Lesebüchern / M. Baum // Der Deutschunterricht. 2005. Jg. 57. № 4. S. 71–76.

Baumgärtner A.C. Lesebücher – zweihundert Jahre alt und immer im Wandel / A.C. Baumgärtner // Grundschule. 1991. Jg. 23. № 1. S. 40–43.

Bayer G. Die religiöse Dimension der Erstlesefibeln und Lesebücher der bayerischen Grundschule von 1870 bis 1960: Diss. / G. Bayer. Augsburg, Univ., 1993. V. 511 S.

Beck O. Hinführung zum Kinder- und Jugenbuch im Lesebuch der Primarstufe / O. Beck // Aus "Wundertüte" und "Zauberkasten": über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. Frakfurt a / M.: Peter Lang, 2000. S. 271–290.

Belok M.V. Forming the American character: essayists and schoolbooks / M.V. Belok // Social Science. 1968. Vol. 43. № 1. P. 12–21. [Examines 11 schoolbooks to for references to religion, virtue, and knowledge as forming the foundations of Americanism and republicanism.]

Benzing J. Zur Enrstehung der Hahnenfibel / J. Benzing // Philobiblon. 1959. Jg. 3. Heft 1. Hamburg: Maximialian Gesellschaft e. V. S. 9–19.

Bergmann M. Die polnische Fibel während der dritten Teilungsperiode Polen (1795–1915) / M. Bergmann, J. Maasch // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 305–318.

Bildwelten deutscher Lesebücher 1883–1989: eine Auswahl aus der Lesebuch-Sammlung von Ernst Scheffel in der Stadtbücherei Itzehoe 10. Januar 1998 bis 6. Februar 1998. Ms. Itzehoe: Stadtbücherei, 1998. 77 S.

Billman C. McGuffey's readers and Alger's fiction: the gospel of virtue according to popular children's literature / C. Billman // Journal of Popular Culture. 1977. № 11. P. 614–619. [Compares McGuffey and Alger's treatments of "virtues": 1879 editions.]

Bjarvin K. Fra fibelbrett til moderne abc'er. En studie over norsk abc-litteratur / K. Bjarvin. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1950. [From the battledore to modern primers.]

Blackburn G.W. Education in the Third Reich: a study of race and history in Nazi textbooks / G.W. Blackburn. Albany: State of New York UP, 1985. 217 p.

Bohning G. The McGuffey Eclectic readers: 1836–1986 / G. Bohning // Reading Teacher. 1986. Vol. 40. № 3. P. 263–269. [Explores pedagogical innovations and moral themes in McGuffey readers.]

Books and education: 500 years of reading and learning / Ed. María del Mar del Pozo Andrés. CSHP, 2002. 412 p. (Paedagogica historica; 38, n° 1).

Börrnert R. Ernst Thälmann als Erziehungsvorbild in der DDR: Vermittlung über Schulbuch, Kinderliteratur und Pionierzeitschrift in den 70/80er Jahren / R. Börrnert // Kinderzeitschriften in der DDR / Hrsg. C. Lüth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007. S. 60–89.

Boudart L. Ils lisaient la patrie. La formation de l'identité nationale à travers les manuels de lecture de l'école primaire belge (1842–1939) / L. Boudart. Valladolid: Univ., 2008. 316 p.

Boyer L. Das Prunk-ABC-Buch für Maximilian I. Österreichs älteste Fibel (um 1466): eine pädagogisch-didaktische Studie / L. Boyer. Wien: Öbv + Hpt, 2004. 204 S.

Boyer L. Drei kaum bekannte Abc-Büchlein aus dem 16. Jahrhundert / L. Boyer// Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a, 2002. S. 217–249.

Boyer L. Göbelbecker. 40 Jahre Fibelautor der Reformpädagogik / G. Boyer // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 273–304.

Boyer L. Johann Ignaz Felbigers Fibeln und ihr Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich / L. Boyer // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 221–238. [История создания букварей для начальной школы Австрии, роль Фельбигера в их разработке (1763–1774). Влияние этих букварей на распространение грамотности в Австрийской монархии в течение 20 лет.]

Boyer L. Lesen lehren international: Ansätze zu einer weltweiten Sicht des Erstleseunterrichts / L. Boyer. Wien: Österr. Gesellschafts- u. Wirtschaftsmuseum, 1999. 159 S.

Boyer L. Zur Geschichte des Erstlese- und Erstschreibunterrichts in Österreich bis zur Reform 1919 / L. Boyer // Erziehung und Unterricht. 1991. Jg. 141. № 10. S. 800–814.

Bratulić J. Hrvatske početnice do Narodnoga preporoda, pogovor pretisku Prve hrvatskoglagoljske početnice 1527 / J. Bratulić // Biblioteka Starine. Sv. 2. Zagreb: HAZU; NSK; Ńkolska knjiga, 2007. P. 15–29. [Croatian primers' history, by the reprint of the first Croatian Glagolitic primer 1527.]

Briegel E. Das Bild der Frau aus ausgewählten Schulbüchern der BRD und der DDR / E. Briegel. Augsburg, 1982. 306 S.

Brockerhoff K.-H. Mit Liedern und Granaten: DDR-Schullesebücher über Soldaten in Ost und West / K.-H. Brockerhoff. Bonn; Bad Godesberg, 1972. 222 S.

Bruter A. History as a tool for acquiring literacy in 19th-century French schools / A. Bruter // Tidskrift för lärarutbildning och forskning = J. of research in teacher education. 2007. № 4. P. 55–66.

Buijnsters P.J. Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700–1800 / P.J. Buijnsters, L. Buijnsters. Zwolle: Waanders, 1997. 318 p.

Bünger F. Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches: Unveränderter Neudruck der Ausgabe Leipzig 1898 / F. Bünger. Glasshütten i. Ts.: Auvermann, 1972. 630 S. [Phases of development of the elementary reader. Unmodified reprint of the Leipzig 1898 edition. With a preface by I. Hass.]

Bürchler F. Nationale Bildungssteuerung in der föderalistischen Schweiz im deutschen Sprachraum: Lesetexte in der Mitte des 20. Jahrhunderts / F. Bürchler // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs / Hg. H. Korte. Frankfurt a / M.: Lang, 2006. S. 233–245.

Bütow W. Aufgaben im Lesebuch oder Was Text und Bild im Zusammenspiel können / W. Bütow, B. Schütze // Grundschulunterricht. 1994. Jg. 41. № 11. S. 17–20.

Butterworth Ch.C. The English primers, 1529–1545: their publication and connection with the English bible and the reformation in England / Ch.C. Butterworth. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953. 340 p.

Cagnolati A. Hornbooks and prayers: textbooks for children in Reformation England (XVIth century) / A. Cagnolati // History of Education and Children's Literature. 2008. Vol. 3. № 2. P. 59–66.

Cajani L. "I bimbi d'Italia son tutti Balilla": die Kinder Italiens sind alle Balilla: politische Erziehung in den Fibeln des faschistischen Italiens / L. Cajani // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. G. Teistler. Hannover: Hahn, 2006. S. 191–215.

Carpenter C. History of American schoolbooks / Ch. Carpenter. Philadelphia: UP of Pennsylvania, 1963. 322 p.

Carr J.F. Archives of instruction: nineteenth-century rhetorics, readers, and composition books in the United States / J.F. Carr, S.L. Carr, L. Schultz. Carbondale: Southern Illinois UP, 2005. 283 p.

Carroll K.C. Sterling, campbell, and albright: textbook publishers, 1861–1865 / K.C. Carroll // North Carolina Historical Review. 1986. Vol. 632. P. 69–198.

Ceské slabikáre: slabikáre a prvni citanky z let 1547–1950 ve fondu SPKK: ustav pro informace ve vzdláváni / Ed. B. Vlkova. Praha: Státni Pedagogická Knihovna Komenského, 1991. 30 p. [Czech primers: primers and first readers from 1547 to 1950.]

Chall J.S. What students were reading 100 years ago: selections from the classic American readers / J.S. Chall // American Educator. 1994. Vol. 182. P. 26–33.

Chartier A.-M. Cultural perspective on literacy teaching and methods for young readers / A.-M. Chartier // Paedagogica historica. 2008. Vol. 44. № 1/2. S. 7–29.

Chartier A.M. L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture / A.M. Chartier. P., Tetz, 2007. 352 p.

Child I.L. Children's textbooks and personality development: an exploration in the social psychology of education / I.L. Child, E.H. Potter, E.M. Levine. Washington: American psychological association, 1946. 54 p. (Psychological monographs. Vol. 60. № 3). [Результаты изучения содержания 30 книг для чтения для третьего класса с точки зрения воздействия содержания на мотивацию поведения ребенка.]

Chiosso G. Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardini" / G. Chiosso // History of Education & Children's Literature. 2006. Vol. I. № 1. P. 127–139.

Cibuļs J. Latgaliešu ābeces, 1768–2008 / J. Cibuļs. Rīgā: Zinātne, 2009. 172 p.

Ciperle J. Zur Geschichte der slowenischen Fibeln (ABC-Bücher) / J. Ciperle // Mitteilungen & Materialen: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum Berlin. 1996. Jg. 39. № 45. S.104–115.

Clary L.M. Selecting basal reading series: the need for a validated process / L.M. Clary, S.J. Smith // The Reading Teacher. 1986. Vol. 39. P. 390–394.

Cleminson R. East Slavonic Primers to 1700 / R. Cleminson // Australian Slavonic and East European Studies. 1988. Vol. 2. № 1. P. 1–27.

Cohen D.A. The origin and development of the New England Primer // D.A. Cohen // Children's literature: annual of the Modern Language Association Seminar on Children's Literature Association. 1976. № 5. P. 52–57. [Describes the New England Primer and its printing history.]

Colin M. Cent ans de cuore en France: édition, traduction, lecture / M. Colin // History of Education & Children's Literature. 2006. Vol. I. № 1. P. 83–103.

Crain P. The Story of A: the alphabetization of America from The New England primer to The Scarlet Letter / P. Crain. Stanford, California: Stanford University Press, 2000. XIII. 315 p.

Crismore A.G. Investigating visual displays in basal reading textbooks / A.G. Grismore, B.M. Hunter // Solving problems in literacy: learners, teachers and researches: National reading conference yearbook, 35 // Eds. J.A. Niles, R. Lalik. Rochester: The National Reading Conference, 1986.

Croghan M.J. Role models and readers: a sociological analysis / M.J. Croghan. Washington, University Press of America, 1980. 170 p.

Czech G. Das Lesebuch der DDR zwischen 1966 und 1989 / G. Czech // Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. Fankfurt a / M., 1992. S. 373–380.

Damjanović S. Tri najstarije tiskane hrvatske početnice / S. Damjanović // Zagreb: Hrvatski, časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske culture: god. V, br. 2. 2007. P. 9–21. [The three oldest printed Croatian primers.]

Daneshmand R. L'évolution de la représentation des valeurs dans les manuels de lecture á l'école élémentaire en France de 1900 à nos jours: thèse de doctorat / R. Daneshmand. P.: Université de Paris V, 1989.

Das Lesebuch: zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht / Hrsg. S. Ehlers. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2003. VI. 209 s. (Diskussionsforum Deutsch; 12).

Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs / Hrsg. H. Korte, I Zimmer. Frankfurt a / M. u.a., 2006. 306 S.

Davison A. Readability: appraising text difficulty / A. Davison // Learning to read in American schools: basal readers and content texts. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1984. P. 121–139.

De Charms R. Values expressed in American children readers, 1800–1950 / R. De Charms, G.H. Möller // Journal of abnormal and social psychology. 1962. Vol. 64. № 2. P. 136–142. [Ценности, проповедуемые в американских школьных книгах для чтения (1800–1950 гг.)]

De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI: preliminar y edición facsímil de 34 obras. 1. ed. / Hrsg. V. Infantes. Salamanca: Univ. de Salamanca, 1998. 200 p.

Depaepe M. Order in progress: everyday educational in primary schools: Belgium 1880–1970 / M. Depaepe, K. Dams. Leuven, 2000. (Studia paedagocia. Neue Serie. Bd. 29).

Depaepe M. Textbook production for primary and secondary education in Belgium 1830–1880. Prolegomena of a scientific analysis / M. Depaepe u. a. // Schulbuchforschung in Europa Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive / Hrsg. W. Wiater. Bad Heilbrunn, 2003. S. 95–106.

Die Diskussion um das Deutsche Lesebuch / Hrsg. H. Helmers. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969. 394 S.

Diego Pérez C. Die Kontrolle über das Lesen im spanischen Schulsystem der ersten Phase des Franco-Regimes / C. Diego Pérez // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. G. Teistler. Hannover: Hahn, 2006. S. 77–84.

Doke C.M. Vernacular textbooks in South African native schools / C.M. Doke // Africa: Journal of the International African Institute. 1935. Vol. 8. №. 2. P. 183–209.

Dupuy A. Histoire du livre scolaire de lecture en France / A. Dupuy // Nouvelle revue padagogique. 1953. 12 sept. P. 1–4. [История школьной книги для чтения во Франции до 1900 г.]

Durkin D. Influences on basal reader programs / D. Durkin // The elementary school journal. 1987. Vol., 87. P. 331–341.

Eberhöfer A. Die Entwicklung der in Südtirol eingesetzten Schulbücher von 1919 bis in die 1960er Jahre: Inhaltliche Transformationsprozesse in den Fibeln: Diss / A. Eberhöfer. Augsburg: Univ., 2009. 279 S.

Ehlers S. Das Drama im Lesebuch: Kanonbildung und empirische Analyse / S. Ehlers // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 183–216.

Ehlers S. Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart / S. Ehlers // Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. S. 319–340.

Ekola J. Oppikirjan arviointikriteerien kehittely peruskoulu I–IV luokkien opettajien arviointien pohjalta / J. Ekola // Research reports / Dep. of educaton; Univ. of Jyvaskyla. 1978. № 64. 168 S.

Ellis A. Books in Victorian Elementary Schools / A. Ellis. L.: Library Association, 1971. 46 p. [Учебно-воспитательная литература для английских начальных школ в Викторианскую эпоху.]

Elson R.M. Guardians of tradition: American schoolbooks of the nineteenth century / R.M. Elson. Lincoln: UP of Nebraska, 1964. 424 p.

Englund B. De dieu et la patrie, à toi, moi et le monde: cent cinquante ans de livres de lecture et d'anthologies littéraires scolaires en Suède / B. Englund // Histoire de l'Éducation. París. 1993. № 58. P. 47–69.

Erster Weltkrieg und nationalsozialistische "Bewegung" im deutschen Lesebuch 1933–1945 / Hrsg. J. Hohmann. Frankfurt a / Main u.a.: Lang, 1988. 372 S.

Farr R. The evaluation and selection of basal readers / R. Farr, M.A.Tulley, K. Powel // The Elementary School Journal. 1987. Vol. 87. P. 267–281.

Fell M.L. The foundations of nativism in American textbooks, 1783–1860 / M.L. Fell. Washington: Catholic University of America Press, 1941. 259 p. [Рассмотрение взглядов, отраженных в 500 книгах для чтения и направленных против католиков.]

Fibeln aus dem 19. und 20. Jahrhundert / Hrsg. J. Offermann. Köln u.a.: Böhlau, 1999. Getr. Zählung. (Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert für Elementar- und Volksschulen; 7).

Fibeln im Gespräh: kriterien zur Analyse / Hrsg. P. Conrady. Essen: Die Blaue Eule, 1987. 132 S. (Schriften zur Lehrerbildung; 1).

Fibeln und erster Leseunterricht: Überlegungen, Anregungen, Materialien / Hrsg. K. Meiers. Frankfurt a / M.: Arbeitskreis Grundschule, 1986. 303 S.

Fillmer H.T. The portrayal of older characters in five sets of basal readers / H.T. Fillmer, R. Meadows // The Elementary School Journal. 1986. Vol. 86. P. 651–662.

Fischer Ch. Textsorten im Lesebuch – eine empirische Analyse / Ch. Fischer // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 217–236.

Freebody P. Children's first schoolbooks: introductions to the culture of literacy / P. Freebody, C.D. Baker // Harvard Educational Review. 1985. № 554. P. 381–398. [Uses concepts from ethnography to study the culture of schooling and literacy.]

Freebody P. The use of expressive words in children's first school books / P. Freebody, C.D. Baker, J. Gay // Language and Communication: An Interdisciplinary Journal. 1987. № 71. P. 25–38. [Presents a construct of an emotional world

as depicted in readers. Based on 163 basal and supplementary readers (Australian).]

Freese A. Die Darstellung von Mädchen und Frauen in Berliner Grundschullesebüchern / A. Freese. Berlin: Gleichstellungsstelle d. SPD-Fraktion, 1985. 77 S.

Freitag I. Fibeln im 20. Jahrhundert: eine formale und inhaltliche Analyse ausgewählter Fibeln im Bezug auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts / I. Freitag. Regensburg: Roderer, 2008. 147 S.

Freyer H.-P.M. Dörfliche Kleinbauern- und Tagelöhnerfamilien im Deutschland des 18. und frühen 19. Jahrhunderts: ene Lesebuchstudie / H.-P.M. Freyer // Die Familie im Schulbuch / Hrsg. E. Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. S. 43–63.

Freyer H.-P.M. Elementarisierung im Lehr- und Lesebuch des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow (1. Teil 1776 / 2. Teil 1779) / H.-P.M. Freyer // Elementarisierung im Schulbuch / Hrsg. E. Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007. S. 59–75.

Fry E. Common words not taught in basal reading series / E. Fry, E. Sakley // The Reading Teacher. 1986. Vol. 39. P. 395–398.

Fuchs M. "Dies Buch ist mein Acker": der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert / M. Fuchs. Aargau: Sauerländer, 2001. 384 S.

Gabele P. Pädagogische Epochen im Abbild der Fibel / P. Gabele // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 9–54.

Gaulupeau Y. L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870–1970) / Y. Gaulupeau // Histoire de l'Éducation. París. 1986. № 30. P. 29–52.

Giehrl H.E. Der junge Leser: Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung / H.E. Giehrl. Donauwörth: Ludwig Auer, 1977. 158 S.

Göbelbecker L.F. Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts 1477 bis 1932: in quellenmäßiger Darstellung und theoretischer Beleuchtung / L.F. Göbelbecker. Kempten u.a., 1933. 678 S.

Goldstrom J.M. The social content of education, 1808–1870: a study of the working class school reader in England and Ireland / J.M. Goldstrom. Shannon, Ireland: Irish University Press, [1972]. 226 p.

Göttlicher W.G. Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern der Jahre 1948–1964 / W.G. Göttlicher // Österreich in Geschichte und Literatur. 2010. Jg. 54. № 2. S. 162–179.

Göttlicher W.G. "Maiandacht und Sommergäste": ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern, 1945–1970 / W.G. Göttlicher. Wien: Univ. Wien, 2010. 237 S.

Götz G. Das Gottes- und Jesusbild in Fibeln des 19. und 20. Jahrhunderts: Diss / G. Götz. Augsburg: Wissner, 1993. 374 S.

Graney M. Role models in children's readers / M. Granye // School review. 1975. Vol. 85. P. 247–263. *[Модели социальных ролей в детских книгах для чтения.]*

Grömminger A. Das Bild der Schule in der Fibel / A. Grömminger // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 99–108.

Grömminger A. Die deutschen Fibeln der Gegenwart: eine Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeit an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes / A. Grömminger. Weinheim: Julius Beltz, 1970. 316 S.

Grömminger A. Die Fibeln nach dem zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart / A. Grömminger // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 187–200.

Grömminger A. Die Funktion der Illustration in der Geschichte der Fibel / A. Grömminger, H. Schiffler // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 77–97.

Grünberg W. Das ABC der Erziehung, oder die Fibel als Spiegel / W. Grünberg // Zeitschrift für Pädagogik. 1985. Jg. 31. S. 463–480.

Guibbert P. Le petit monde des manuels d'apprentissage de la lecture / P. Guibbert // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 259–272.

Häkkinen K. Suomen kieli Mikael Agricolan Abckiriassa / K. Häkkinen // Mikael Agricola – Abckiria / Ed. K. Häkkinen. Kritinen ed. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2007. P. 62–92. [The Finnish language in Michael Agricola's primer.]

Hall-Quest A.L. The textbook: how to use and judge it / A.L. Hall-Quest. N. Y.: Macmillan, 1918. 265 p. [Includes a brief history of the textbook and categories of textbooks.]

Hasubek P. Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus: ein Beitrag zur Literaturpädagogik zwischen 1933 und 1945 / P. Hasubek. Hannover, 1972.

Heathorn S. "Let us remember that we, too, are English": constructions of citizenship and national identity in English elementary school reading books, 1880–1914 / S. Heathorn // Victorian studies: a journal of the humanities, arts and sciences. 1995. Vol. 38. № 3. 395–427.

Hein J. Umgang mit dem Lesebuch: Gattungsorientirung versus Problemorientierung / J. Hein // Mitteilungen des Deutschen Germanisten Verbandes. 1985. Jg. 32. № 1. S. 10–14.

Heininen S. Abckirian sisältö ja lähteet / S. Heininen // Mikael Agricola – Abckiria / Ed. K. Häkkinen. Kritinen ed. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2007. P. 42–61. [The contents and sources of the Agricola's primer, 1510–1557.]

Heinze C. Das Schulbuch im Innovationsprozess: bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen / C. Heinze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. 252 S.

Heinze C. Die Fibel in der Zeit des Nationalsozialismus – reformpädagogischer Anspruch und Ästhetisierung der Gewalt / C. Heinze // Empirie und Schulbuch. Frankfurt: Lang, 2010. S. 129–147.

Helmers H. Geschichte des deutschen Lesebuches in Grundzügen / H. Helmers. Stuttgart: Klett, 1970. 295 S.

Henke J. Jugend unter Hitler: die Fibel "Gute Kameraden" / J. Henke // Chronik Mennighüffen / Ed. W. Böhm. Mennighüffen: Vereinsring Mennighüffen, 2005. S. 245–265.

Hinz R. Jüdische Grundschulbücher aus drei Jahrhunderten / R. Hinz, W. Topsch // Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher: eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg / Hrsg. H.-U. Hyams. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Univ. Oldenburg, 1998. S. 167–191.

Hohmann J.S. Erziehung "in Stahlgewittern": zur Konzeption und Wirkungsgeschichre des deutschen Lesebuchs im NS-Staat / J.S. Hohmann // Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. 1995. № 43. S. 5–14.

Hohmann J.S. Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln / J.S. Hohmann. Frankfurt a / M.: Lang, 1991. 280 S.

Hohmann J.S. Mit dem Lesebuch in den Kampf: der Deutschunterricht im Nationalsozialismus hinterliess seine Spuren / J.S. Hohmann // Interkulturell. 1996. № 3/4. S. 75–84.

Hörnle E. Das politische Kinderbuch: eine aktuelle historische Dokumentation / Hrsg. D. Richter. Darmstadt: Luchterhand, 1973. 376 S.

Huey E.B. The psychology and pedagogy of reading; with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading / E.B. Huey. N. Y.: Macmillan, 1908. 469 p. [Includes a history of reading and reading methods and a list of primers & readers, 1885–1900.]

Humburg C. Gesellschaftspädagogische Grundlagen und Vorstellungen zur kindlichen Anthropologie und deren Spiegelungen in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wie in Lesebuchtexten für den Deutschunterricht der Unterstufe (DDR) und der Primarstufe (BRD) im Vergleich der politischen Systeme im geteilten Deutschland (1958–1990): Diss. / Ch. Humburg. Dortmund Univ., 2003. 307 S.

Hyönä J. Primers as socializing agents in American and Finnish schools / J. Hyönä, Ch. Destefano, H. Hujanen // Comparative education review. 1995. Vol. 39. № 3. P. 280–298.

Infantes V. Cartillas y Doctrinas del siglo XVII: primer censo bibliográfico / V. Infantes, A. Martínez Pereira // Historia de la Educación. 1999. Vol. 18.

P. 335–354. [Primers and Doctrines of the 17th century: first bibliographical census.]

Infantes V. De la cartilla al libro / V. Infantes // Bulletin Hispanique: [la culture des éditeurs espagnoles à l'époque moderne]. 1995. Vol. XCVII. P. 33–66. [From the primer to the book.]

Infantes V. De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI / V. Infantes. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1999. 424 p. [Испанские буквари XV–XVI вв.]

Infantes V. De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XVII y XVIII: 2 vol. / V. Infantes, A. Pereira, M. Pereira. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2003. [Испанские буквари XVII–XVIII вв.]

Infantes V. La cartilla en el siglo XVII: primeros textos / V. Infantes // La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles / Ed. A. Redondo. P.: Publications de la Sorbonne, 1996. P. 105–113. [The primer in the 17th century. First texts.]

Infantes V. La educación, el libro y la lectura / V. Infantes // La cultura del renacimiento (1480–1580): Historia de España Menéndez Pidal, T. XXI / V. García de la Concha et al. Madrid: Espasa Calpe, 1999. P. 4–50. [Education, the book, and reading.]

Infantes V. Primer censo bibliográfico de cartillas y doctrinas (siglo XVII): provisional / V. Infantes // La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles / Ed. A. Redondo. P.: Publications de la Sorbonne, 1996. P. 114–124. [The first bibliographical census of primers].

Iwunna P. Textbook illustrations as tools of educational reinforcement in catholic primary schools in Igboland, Southeast Nigeria (1925–1960) / P. Iwunna // Das Bild im Schulbuch / Eds. E. Matthes, C. Heinze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. P. 219–232.

Jakob H.-J. Zahlerjagd. Zu den empirischen Anteilen in Untersuchungen zum Deutschlesebuch des 19. Und fruehen 20. Jahrhunderts / H.-J. Jakob // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 43–64.

Jaroschka G. Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserrechts / G. Jaroschka. München: Münchner Vereinigung für Volkskunde, 1992. 131 S.

Jaroszewicz-Pieresławcew Z. Zdobnictwo elementarzy tłoczonych cyrylicą w XVI–XVIII wieku z oficyn Wielkiego Księstwa Litewskiego / Z. Jaroszewicz-Pieresławcew // Series Byzantina. 2004. Vol. 2. P. 219–224. [Decorative art in the cyryllic reading primers of the Grand Duchy of Lithuania.]

Jembrith A. Najstarije hrvatske početnice / A. Jembrith // Istra. 1980. Br. 3–4. P. 69–77. [The oldest Croatian primers.]

Johnson C. Old-Time schools and School-books. With many illustrations collected by the author / C. Johnson. N. Y.: Dover Publications 1963. 381 p.

Juńka A. XVII–XIX a. Mažozios Lietuvos elementoriai / A. Juńka // Tiltai, humanitariniai ir socialiniai mokslai. 1997. № 1. P. 49–54. [17th to 19th century primers in Lithuania Minor.]

Kagelmann A. Das Bild des Mädchens in Lesebüchern des Zeitraums von 1970 bis 1980: eine analytische und didaktische Untersuchung von Texten in Lesebüchern der Klassenstufen 3, 4 und 5 ausgewählter Schulbuchverlage / A. Kagelmann. Magdeburg: Univ, 1994. 189 S.

Kalkavan Z. Spuren türkischer Kultur in Texten für die Primarstufe: eine Untersuchung zu sprachlichen und kulturhistorischen Hintergründen für den Unterricht in multinationalen Klassen / Z. Kalkavan. Hamburg: Kovac, 2008. XVIII. 391 S.

Kalmus V. Estonian ABC-books 1900–1997: reflections of cultural and ideological changes / V. Kalmus. Oslo: Univ. of Oslo; Tartu: Univ. of Tartu, 1998. 216 p.

Kalmus V. Õpikudiskursus muutuvas ühiskonnas / V. Kalmus // Kõnelev ja kõneldav inimene: Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus / Ed. V.-R. Ruus. Tallinn: Tallinn Pedagogical University, 2000. P. 205–218. [Textbook Discourse in a Changing Society.]

Kalmus V. Socialisation to values: collectivism and individualism in the ABC-books of the 20th century Estonia / V. Kalmus // Trames. 2001. Vol. 5. № 2. P. 120–136.

Kalmus V. Soorollid möödunud sajandi aabitsates [in Estonian] / V. Kalmus // Kasvatus ja aated: artiklite kogumik: nr. 11 / Ed. H. Kukemelk e. a. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne, 2001. P. 22–28. [Gender Roles in the ABC-Books of the Past Century.]

Kalmus V. Väärtused Eesti aabitsais käesoleval sajandil / V. Kalmus // Värtuskasvatus oppekirjanduses / Ed. J. Mikk. Tartu: Tartu Ülikool, 1999. P. 23–37. [Values in Estonian primers.]

Kalmus V. Values in the ABC-cooks of 20th-century Estonia / V. Kalmus // New educational media and textbooks: the 2nd IARTEM volume / Eds. S. Selander, M. Tholey, S. Lorentzen. Stockholm: HLS Förlag, 2002. P. 99–111.

Kammen C. The McGuffey readers / C. Kammen // Children's literature: annual of the Modern language association seminar on Children's literature association. 1976. № 5. P. 58–63.

Kämmer C. Umwelterziehung in globaler Perspektive? Natur und Umwelt in Grundschullesebüchern aus der Volksrepublik China und Taiwan. Frankfurt a/M.: Lang, 2006. 385 S.

Kanz H. Politik in Lesebüchern / H. Kanz // Politik im Schulbuch. Bohn, 1985. S. 51–83.

Kawerau S. Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher, vor allem seit 1923 / S. Kawerau. Berlin, 1927.

Kealey R.J. The image of the family in second grade readers / R.J. Kealey // Momentum. 1980. Vol. 11. № 3. P. 16–19. [Six basal readers.]

Kempowski W. Lesenlernen – trotz aller Mehtoden: ein Exkurs über Fibeln / W. Kempowski. Braunschweig: Georg-Eckert-Inst. für internat; Schulbuchforschung, 1987. 20 S.

Kennedy K.D. A nation's readers: cultural integration and the schoolbook canon in Wilhelmine Germany / K.D. Kennedy // Paedagogica Historica. 1997. № 33. P. 459–480.

Kennedy K.D. Visual representation and national identity in the elementary schoolbooks of Imperial Germany / K.D. Kennedy // Paedagogica Historica. 2000. № 36. P. 225–245.

Kićović M. Prvi srpski bukvar / M. Kićović. Beograd: Narodna biblioteka, 1952. 12 p.

Kiefer M.M. American children through their books, 1700–1835 / M.M. Kiefer. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1948. 248 p.

Kiepe H. Die älteste deutsche Fibel: Leseinterricht und deutsche Grammatik um 1486 / H. Kiepe // Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit: Bericht über Kolloquien der Komission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1978 bis 1981 / Hrsg. B. Moeller u.a. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983. S. 453–461.

Kissling W. Ein "Aufbruch in eine neue Zeit"?: Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch "Frohes Lernen" (1948) // Bildungspolitische Aufklärung: Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform / Hrsg. B. Hackl. Innsbruck u.a.: Studien-Verl., 2007. S. 98–119.

Kissling W. Guten Morgen in der Ersten Republik! Aufsteh- und Waschszenen in österreichischen Erstlesebüchern 1918–1933 / W. Kissling // Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis / Hrsg. E. Seibert. Wien: Praesens-Verl., 2008. S. 211–247.

Kissling W. Österreichs Langzeitfibel "Wir lernen lessen" als Gegenstand der Revision im Nationalsozialismus: ein Textvergleich der Ausgaben von 1926 und 1940 / W. Kissling // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / G. Teistler. Hannover, 2006. S. 155–174. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116).

Kleinschmidt V. Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz: die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933–1944 / V. Kleinschmidt // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 171–185.

Kleinschmidt V. Von der "Hansa-Fibel" zu "Hand in Hand fürs Vaterland": ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933–1944 / V. Kleinschmidt // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / G. Teistler. Hannover, 2006. S. 51–62.

Klinefelter W. The ABC Books of the Pennsylvania Germans / W. Klinefelter // Publications of the Pennsylvania German Society. 1973. Vol. 7. P. 1–104. [Essay and bibliographic checklist of eighteenth and nineteenth century Pennsylvania German ABC books.]

Kohlmann T. Fibeln, Fibeln...: deutsche Fibeln der Vergangenheit / Th. Kohlmann; bearb. von I. Waldschmidt. Berlin: Verein der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde, 1987. 107 S. (Kleine Schriften der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde; 9).

Kohout P. Das Kinderlesebuch: zur Situation der tschechischen Schule in Wien in den 80er Jahren / P. Kohout // Die Wiener Tschechen 1945–2005: zur Geschichte einer Volksgruppe / Hrsg. H. Basler u. a. Wien: Tschech. Kulturhistorisches Inst., 2006. S. 212–215.

Kolmer E. McGuffey readers: exponents of American classical liberalism / E. Kolmer // Journal of general education. 1976. Winter. Vol. 27. P. 309–316. [Книги для чтения Мак-Гаффи (США).]

Korte P. Konstruktion der Mütterlichkeit: Lesebücher und Mutterfibeln im 19. Jahrhundert / P. Korte // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Frankfurt a / M. u.a., 2006. S. 51–69. (Siegener Schriften zur Kanonforschung. Bd. 3.)

Kotkaheimo L. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa: aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa / L. Kotkaheimo. Joensuu: University of Joensuu, 1989. 350 p. [Five centuries of Finnish ABC books. The content and purposes of first readers in popular education.]

Krūze A. Fibeln und Lesebücher als Geschichtsquelle (17.–19 Jh.) / A. Krūze // Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern / Hrsg. A. van Gorp. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009. S. 165–171.

Kubálek J. Naše slabikáře: od nejstarší doby do konce století XVIII / J. Kubálek, J. Hendrich, F. Ńimek. Praha: Státní nakladatelství, 1929. 531 p. [Our primers. From the earliest times.]

Kunze H. Spiegel proletarischer Kinder- und Jugendliteratur 1870–1936 / H. Kunze, H. Wegehaupt. Berlin: Kinderbuchverlag, 1985. 424 S.

Kvideland R. Tradisjonelt forteljestoff i språklæsebøker / R. Kvideland // Folklore och literatur i Norden / Ed. E. Schön. Turku, 1987. S. 214–237.

Labrence L. Latviešu ābece / L. Labrence. Riga: Zvaigzne, 1988. [The Latvian primer.]

Laherand M.-L. Von den Ermahnungen des ABC-Hahns bis zu den selbständigen Wahlentscheidungen: zum autonomen Lerner in den estnischen ABC-Büchern

1951–1994 / M.-L. Laherand // Integration als Problem in der Erziehungswissenschaft / Hrsg. A. Liimets. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2001. S. 165–171.

Landau-Czajka A. Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra: życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000 / A. Landau-Czajka. Warszawa: Neriton, 2002. 437 p. [Authority in the textbooks for the youngest children 1785–2000.]

Landau-Czajka A. Diet patterns in 19th–20th c. school manuals / A. Landau-Czajka // Acta Poloniae historica. 2002. Vol. 85. S. 265–284.

Laudenbach M. Analyse von Erstlesebüchern, Richtlinien und Lehrplänen aus dem Zeitraum 1920 bis 1945 / M. Laudenbach // Jahrbuch Grundschulforschung 1 / Hrsg. E. Glumpler, S. Luchtenberg. Weinheim: Beltz, 1997. S. 131–140.

Le Men, S. Les Abécédaires francais illustrés du XIXe siècle / S. Le Men. P.: Promodis, 1984. 338 p. [Классическое издание, условия обучения, методы, влияние педагогических идей, обеднявших книги, типы букварей, их иллюстрации, взаимодействие образа и знака, принципы оживления обучения буквам (анималистический, антропоморфный, ситуативный и мн. др.), темы «Профессии» и «Естественная история».]

Learning to read in American schools: basal readers and content texts / Eds. R.C. Anderson, J. Osborn. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1984. 308 p.

Lesebuchdiskussion 1970–1975 / Hrsg. H. Geiger. München: Fink, 1977. 381 S. (Uni-Taschenbücher, Bd. 641.) [Дискуссия о книгах для чтения в 1970–1975 гг.].

Lesen lernen: ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten: eine Ausstellung im Rahmen der 8. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg und aus Privatbesitz / Ausstellung und Katalog: H. Havekost, K. Klattenhoff. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1982. 104 S.

Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. von G. Teistler. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2006. 287 S. Ill. (Studien zur intern. Schulbuchforschung / Georg-Eckert-Inst.; Bd. 116.) [Обучение чтению во времена диктатуры, 1930–1940-е годы. Анализ отражения в учебных материалах политических реалий того времени.]

Lesen lernen... mehrsprachig! Fiblen und Lesebücher aus Europa und Amerika: Katalog zur Ausstellung der Arbeitsgruppe Fibeln (Reading Primers Special Interest Group) der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung im Rahmen der Tagung "Mehrsprachigkeit und Schulbuch" vom 22. bis 24.9.2011 an der Freien Universität Bozen in Brixen / Bressanone / Hrsg. G. Geißler; Red. W. Sroka. Bonn u.a.: Selbstverl, 2011. 86 S.

Lewińska A. Katechizm jako integralna część dawnych elementarzy / A. Lewińska // Język, Szkoła, Religia. 2006. Vol. 2. P. 217–229. [The catechism as an integral part of old reading primers.]

Lieber G. Bildliteralität in Schullehrwerken – ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration / G. Lieber // Das Bild im Schulbuch / Hrsg. C. Heinze, E. Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. S. 57–73.

Linden J. ter. A is een aapje: opstellen over ABC-boeken van de vijftiende eeuw tot heden / J. ter Linden. Amsterdam: Querido, 1995. 157 p. [Exhibition on primers from the 15th century until today.]

Lipnik J. Slowenische Lehrbücher von Trubar bis Vodnik / J. Lipnik // Erwachsenenbildung in der Aufklärung. Wien: Promedia, 1996. S. 28–33.

London G. Finnish American primers: the abc's of conservative and socialist ideologies / G. London // Oulun Yliopisto Historian Laitos. Erikoispainossarja. 1984. № 111. P. 169–205.

Luke A. Literacy, textbooks and ideology: postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane / A. Luke. L.: The Falmer Press, 1988.

Luke A. Making Dick and Jane: historical genesis of the modern basal reader / A. Luke // The textbook as discourse. N. Y. u.a.: Routledge, 2011. P. 240–267.

Luke A. The secular word: catholic reconstructions of Dick and Jane / A. Luke // The Politics of the Textbook / Eds. M.W. Apple, L.K. Christian-Smith. N. Y.: Routledge, 1991. P. 166–189.

Lüke M.G. Zwischen Tradition und Aufbruch: Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich / M.G. Lüke. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2007. 405 S.

MacKee P.G. Reading and literature in the elementary school / P.G. MacKee. Boston: Houghton Mifflin, 1934. 591 p.

Madeja J. Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XIX i XX (1848–1930): vol. 1 / J. Madeja. Katowice: Śląsk, 1960. 314 p. [Primers and rudimental teaching of reading and writing in Silesian schools in the eighteenth and in the nineteenth century (1763–1848).]

Madeja J. Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XIX i XX (1848–1930): vol. 2 / J. Madeja. Katowice: Śląsk, 1965. 324 p.

Magallanes D. Las cartillas rústicas: educación a favor del campo a finales del siglo XVIII / D. Magallanes, M. del Refugio // Memoria, conocimiento y utopía (Sociedad Mexicana de Historia de la Educación). 2007. № 3. P. 31–53. [Primers for rural areas: education for agriculture at the end of the 18th century.]

Mager B. Zum Mädchen- und Frauenbild in Kinderliteratur der DDR: am Beispiel der Fibeln und der "ABC-Zeitung" 1950–1990 / B. Mager // Ambivalenzen der Pädagogik: zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts: Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien-Verl., 1995. S. 281–288.

Malina W. "Land der Berge, Land der Döme"?: Österreichische Erstlesefibeln in Zeiten politischer Systemveränderungen / W. Malina // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, 2006. S. 175–190. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116).

Marinšek M. Prvo berilo od Trubarja do danes / M. Marinšek // Moje prvo berilo. Velenje: Pozoj, 2000. P 35–126. [The first reader from Trubarj to today.]

Matthes E. Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkundebücher der DDR / E. Matthes // Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. S. 75–85.

Matthes E. Von "Guck in die Welt" zum "Lesen und Lernen": Schulpolitische Entwicklungen in der SBZ am Beispiel der Fibel / E. Matthes, G. Teistler // Zeitschrift für Grundschulforschung. 2008. Jg. 1. № 2. S. 116–132.

Matut D. Ein syrisches Alphabet-Büchlein / D. Matut // Zeichen und Wunder: Geheimnisse des Schriftenschranks in der Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen; kulturhistorische und philologische Untersuchungen / Hrsg. H. Link. Halle: Franckesche Stiftungen, 2003. S. 83–93.

Mauthe G. Abecedarium, ABC-Bücher, Buchstabierbüchlein – wie und womit Kinder lesen lernten: Kostbare Beispiele aus der Österreichischen Nationalbibliothek / G. Mauthe // Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung: 1 / Hrsg. E. Seibert u. a. Wien: Praesens-Verl., 2008. S. [177]–191.

May M. Wie die Kinder lesen lernten: die Geschichte der Fibel: Ausstellung der Wuerttembergischer Landesbibl. in Zusarb. mit der Sammlung Poeggeler: Katalog / M. May, R. Schweitze. Stuttgart: Wuerttembergischer Landesbibl., 1984. XXV. 277 S.: Ill. [«Как дети учились читать». История букваря: аннотированный каталог совместной выставки Вюртембергской библиотеки и собрания Пеггелера, Штутгарт (ФРГ) с 20 апреля по 22 мая 1982 г.]

McLean R. Noah's Ark ABC and eight other Victorian alphabet books in colour / R. McLean. N. Y.: Dover Publications, 1976. 64 p.

McManus A. The Irish hedge school and its books, 1695–1831 / A. McManus. Dublin: Four Courts, 2002. 270 p.

Mein G. Zur interdiskursiven Funktion des Lesebuchs im Zeichen der "Deutschkunde" / G. Mien // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs / Hrsg. H. Korte. Frankfurt a / M.: Lang, 2006. S. 275–290.

Menzel W. Fibelbilder und Fibeltexte – im Krieg und danach: eine Unterrichtsanregung / W. Menzel // Praxis Deutsch. 1995. Jg. 22. № 131. S. 22–26. [Die Ausgangsfrage dieser Unterrichtsanregung lautet: Was kann man Grundschülern über die Zeit vor und nach dem ersten Weltkrieg mitteilen bzw. beibringen?]

Metz P. Giovanni Giacomettis Bündner Fibeln von 1921 / P. Metz // Bündner Jahrbuch. 1998. Jg. 41. S. 72–92.

Meyer R. Die Bedeutung der Literatur in Lesebüchern der DDR für die ideologische Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit: Diss. / R. Meyer. München, 1978.

Michael I. Early textbooks of English / I. Michael. Swansea: Colloquium on Textbooks, Schools and Society, 1993. 66 p.

Mikota J. "Das Buch möge den Schülerinnen auch über die Schuljahr hinaus lieb und wert bleiben": Lesebücher an Mädchenschulen im 19. Und frühen 20. Jahrhundert / J. Mikota // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 91–128.

Mikota J. Mädchenbildung in Lesebüchern des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts / J. Mikota // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs / Hrsg. H. Korte. Frankfurt a / M.: Lang, 2006. S. 197–213.

Miller-Kipp G. Die Familie in Fibeln des "Dritten Reiches": Idyll und politische Funktion / G. Miller-Kipp // Die Familie im Schulbuch / Hrsg. von E. Matthes und C. Heinze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. S. 89–109.

Miller-Kipp G. Geschlechterrollen und "erziehlicher Zweck" in Fibeln des "Dritten Reiches" / G. Miller-Kipp // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, 2006. S. 131–154. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116.)

Miller-Kipp G. Zwischen pädagogischem Zweck und politischer Funktion: das Vaterland in Fibeln des "Dritten Reiches" / G. Miller-Kipp // Schuljugend unter nationalem Anspruch: Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts / Hrsg. A. Hoffmann-Ocon. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren u.a., 2010. S. 153–176.

Möbius Th. "Begründet, ob Siegfried ein Held ist!": Auswahl und Didaktisierung älterer deutscher Literatur in Lesebüchern zwischen 1836 und 2005 / Th. Möbius // Didaktik Deutsch. 2006. № 20. S. 70–89. [Der Beitrag untersucht, welche Texte der älteren deutschen Literatur in Schullesebüchern im Zeitraum von 1836–2005 verwendet werden und welche didaktischen Konzepte mit ihrer Präsentation verbunden sind. Grundlage ist ein Zufallssample von rund 1200 Lese- und Sprachbüchern, unter diesen finden sich insgesamt 340 Lese- und Sprachbücher mit 2311 Texten.]

Moderow H.-M. Schulbuchzulassung und Schulbuchverbreitung in Sachsen bis 1897 und die Rolle der Lehrervereine / H.-M. Moderow // Schulbuchzulassung und Schulbuchverbreitung in Sachsen bis 1897 und die Rolle der Lehrervereine. Leipzig: Leipziger Univ. Verl., 2002. S. 25–47.

Monaghan E.J. A common Heritage: Noah Webster's Blue-Backed Speller / E.J. Monaghan. Hamden, Ct: Archon Books, 1983.

Monaghan E.J. Learning to read and write in colonial America (studies in print culture and the history of book) / E.J. Monaghan. Amherst: University of Massachusetts Press, 2007. 491 p.

Montenegro A.M. L'image de l'espace scolaire dans les livres de lecture de l'école primaire, Buenos Aires 1853–1942 / A.M. Montenegro // Paedagogica historica. 2002. Vol. 38. № 1. P. 319–346.

Montino D. Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica / D. Montino. Milano, Selene Edizioni, 2005. 272 p.

Montino D. Libri e giovani tra XIX e XX secolo: um percorso di tipo qualitative = Books and young readers between XIXth. and XXth. centuries: a qualitative route / D. Montino // History of Education & Children's Literature. 2007. Vol. II. № 1. P. 299–322.

Montino D. Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolatiche durante il regime fascista = Book, notebook and musket: the pedagogy of war in school reading and writing during the fascist regime / D. Montino // History of Education & Children's Literature. 2007. Vol. II. № 2. P. 193–216.

Moore D.W. Values of literacy history / D.W. Moore, E.J. Monaghan, D. Hartman // Reading Research Quarterly. 1997. № 321. P. 90–102.

Morcillo C.S.-R. Fibeln der Franco-Ära in den 30er und 40er Jahren / C.S.-R. Morcillo // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 273–284.

Moser M. "Ruthenische" (ukrainische) Sprach- und Vorstellungswelten in den galizischen Volksschullesebüchern der Jahre 1871 und 1872 / M. Moser. Wien u.a.: Lit, 2007. 269 S.

Mosier R.D. Making the American mind: social and moral ideas in McGuffey's readers / R.D. Moster. N. Y.: Columbia univ. press, 1947. 207 p.

Müller E. Zur Problematik des Schullesebuches für Zehnjaehrige, mit besonderer Berücksichtigung seines Wortschatzes und seines Weltbildes / E. Müller. Zürich: Juris, 1962. 131 S. [О школьных книгах для чтения конца XIX – 1-й половины XX в.]

Müller H. Studire fleissig, spat und frueh, sey munter wie der Kuekehueh: eine Ausstellung zur Geschichte der Fibel in Deutschland vom 6. Nov. bis zum 30. Dez. 1984 im Gutenberg-Museum Mainz / H. Müller. Mainz: Gutenberg, 1984. 70 S.

Müller-Michaels H. Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945 / H. Müller-Michaels // Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989. 2. Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 349–364.

Musgrave P.W. Readers in Victoria, 1896–1968, I: the school paper and children's world / P.W. Musgrave // Paradigm. 1994. № 15. P. 9–22.

Neijs K. Literacy primers: construction, evaluation and use / K. Neijs. P.: UNESCO, 1961. 113 p. [Буквари: построение, оценка, использование.]

New E. "Both great and small": adult proportion and divine scale in Edward Taylor's "Preface" and The New England Primer / E. New // Early American literature. 1993. Vol. 28. № 2. P. 120–132. [Compares the New England Primer to themes in Edward Taylor's work.]

Nietz J.A. Old textbooks: spelling, grammar, reading, arithmetic, geography, American history, civil government, physiology, penmanship, art, music, as taught in the common schools from colonial days to 1900 / J.A. Nietz. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, [1961]. 364 p.

Nitsch U.M. "Fein marschieren und singen...": neue Identifikations-, Handlungs- und Bindungsangebote in deutschen Fibeln aus den Jahren 1933 bis 1943 / U.M. Nitsch // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. G. Teistler. Hannover: Hahn, 2006. S. 107–130.

Nordeborg M. The "Good Child" and nation-building in Japan: the first japanese primary school reader / M. Nordeborg. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2007. 180 p.

Normas para la evaluacion de libros de lectura para la escuela elemental / Consejo Superior de Ensenanza. Rio Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1947. 45 p. [Нормативы оценки книг для чтения в начальной школе (Пуэрто-Рико).]

Orbis pictus: a szemleltetes evszazadai. Budapest: Orsz. ped. kvt. es muzeum, 2000. 235 o.: kep. [История букварей и учебников по начальному обучению грамоте Венгрии.]

Pantle U. Bei uns in der Stadt: Kindliche Lebenswirklichkeiten und fiktive Stadträume in deutschsprachigen Fibeln / U. Pantle // Candide. 2009. № 1. S. 71–95.

Papoulia-Tzelepi P. Human and children's rights as part of values education in Greek elementary school: the case of reading textbooks / P. Papoulia-Tzelepi // Human rights and values education in Europe. Freiburg / Br., 1997. P. 93–105.

Pilarczyk F. Elementarze polskie II: materialy bibliograficzne / F. Pilarczyk. Zielona Gora, 1990. 382 s.

Pilarczyk F. Elementarze polskie od Ich XVI-wiecznych poczatkow do II Wojny Swiatowej: proba monografii ksiegoznawczej / F. Pilarczyk. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2003. 454 s.

Pleschberger A. "Wo man des Jesuskind im Herrgottswinkel find't, aber andrerseits a's Hakenkreuz": Religion im Spiegel des national-sozialistischen Volksschullesebuches der "Ostmark": Diss. / A. Pleschberger. Inssbruck: Univ., 1995. Teil 1. 267 S.; Teil 2. S. 269–587.

Pöge-Adler K. Lehren fürs Leben: Märchen und populäre Lesestoffe in Lesebüchern von 1870–1990 / K. Pöge-Adler. Jena, 2003.

Pöggeler F. Die Fibel: ein politisches Buch / F. Pöggeler // Katholische Bildung. 1982. Jg. 83. S. 610–616.

Pöggeler F. Politik in Fibeln / F. Pöggeler // Politik im Schulbuch / F. Pöggeler. Bonn, 1992. S. 21–50.

Pöggeler F. Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des "Dritten Reiches" / F. Pöggeler // Erster Weltkrieg und nationalsozialistische "Bewegung" im Deutschen Lesebuch 1933–1945 / Hrsg. J.S. Hohmann. Frankfurt a / M. u. a., 1988. S. 75–104.

Popp S. Illustrationen in NS-Fibeln / S. Popp // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. G. Teistler. Hannover, 2006. S. 227–251.

Pressler C. Alte ABC-Bücher: Lernen durch das Bild / Ch. Pressler // Novum Gebrauchsgraphik. 1979. № 50. S. 44–52.

Price H. "Lo, it is my Ox!": reading books and reading in New Zealand schools 1877–1900 / H. Price // Paradigm. 1993. № 12. P. 1–14.

Primary school textbooks: preparation, selection, use: a comparative study / International bureau of education. P.: UNESCO, 1959. 245 p. (Publication № 204). [Результаты сравнительного исследования книг для начального чтения: создание, отбор, использование.]

Prost A. Quand savoir lire devient obligatoire. Apprendre a lire chez les frères / A. Prost // Le Monde de l'education. P., 2008. № 372. P. 64–65. [«Когда умение читать становится обязательным». История обучения чтению в созданном в 1680 г. обществе «Братья христианских школ» во Франции с целью воспитания добропорядочных и грамотных христиан. Вовлечение детей и их родителей в обучение основам грамоты и чтения, сначала молитв, а затем и других изданий. Основатель – Jean-Buptiste de La Sall (1651–1719).]

Prost A. Quand savoir lire devient obligatoire. 2. Apprendre a lire pour les republicains / A. Prost // Le Monde de l'education. P., 2008. № 373. P. 64–65. [«Когда умение читать становится обязательным». Ч. 2 (начало в журнале № 372 за 2008 г.) Эволюция целей образования во Франции с 1833 г.: от воспитания добропорядочных и умеющих читать христиан («Братья христианских школ») к формированию людей, владеющих практическими знаниями. Появление первых учебников.]

Pudelko A. Das erste Reichslesebuch und seine Gestaltung / A. Pudelko // Deutsche Volkserziehung. 1936. Heft 1–2.

Puelles Benítez M. de. Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine / M. de Puelles Benítez, A. Tiana Ferrer // Histoire de l'éducation. 1998. Vol. 78. S. 109–132.

Puppe, Fibel, Schiessgewehr. Das Kind im kaiserlichen Deutschland: Ausstellung in der Akademie der Künste vom 5. Dezember 1976 bis zum 30. Januar 1977 / Katalogtext J. Frecot. Berlin: Abakon, 1977. 225 S.

Qazi N. Research report evaluation of textbooks: Sindhi primer, Sindhi reader I, Arithmetic for class II / N. Qazi. Hyderabad: Sind Textbook Board, 1973.

Rabel M. Die Eigenfibel im Erstleseunterricht: zum Einsatz eines alternativen Arbeitsmaterials / M. Rabel // Grundschulmagazin. 2003. Jg. 71. № 3–4. S. 13–16.

Reeder R.R. The historical development of school readers and of method in teaching reading / R.R. Reeder. N. Y.Columbia Univ. Press, 1900. 92 p. [История школьных книг для чтения и методов обучения чтению (США).]

Reindl P. Das Rollenbild im Grundschullesebuch: eine vergleichende Betrachtung des DDR-Lesebuchs der 4. Klasse "Lesebuch 4" (Volk und Wissen) und des Lehrwerks "Kinder lesen" (Verlag: Schroedel) / P. Peindl. 1988. [Ms. Georg-Eckert Inst.]

Rentner G. Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern / G. Rentner. Frankfurt a / M., 1990.

Robbins S. Lessons for children and teaching mothers: vrs. Barbauld's primer for the textual construction of middle class domestic pedagogy / S. Robbins // The Lion and the unicorn: a critical journal of children's literature. 1993. Vol. 17. № 2. P. 135–151.

Robbins S. Re-making Barbauld's primers: a case study in the Americanization of British literary pedagogy / S. Robbins // Children's Literature Association Quarterly. 1996–1997. № 214. P. 158–169. [Домашнее обучение американок после Американской революции. Рассмотрение 29 учебников Mrs. Barbauld и трех Mrs. S.J. Hale.]

Roberts P. Alphabet: a handbook of ABC books and book extensions for the elementary classroom / P. Roberts. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1994. VII. 212 p.

Roberts P. Alphabet Books as a Key to Language Patterns: an Annotated Action Bibliography / P. Roberts. Hamden, CT: Library Professional Publications, 1987. [American children's books of the 60's through early 80's but this specialization enables a quite comprehensive listing.]

Robinson R.R. Two centuries of change in the content of school readers / R.R. Robinson. Nashville, 1930. (George Peabody college for teachers, contributions to education, № 59). [Изменения в содержании школьных книг для чтения на протяжении двух веков (США).]

Robles Sanjuán V. The transmission of gender identities in children's reading books in Spain (1860–1960): the strategy of complementarity between the sexes / V. Robles Sanjuán // History of Education Society bulletin. 2001. Vol. 68. P. 80–89.

Rockwell E. Learning for life or learning from books: reading practices in Mexican rural schools (1900 to 1935) / E. Rockwell // Paedagogica historica. 2002. Vol. 38. № 1. S. 113–135.

Rommel H. Das Schulbuch in 18. Jahrhundert / H. Rommel. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften Verlag, 1968. 473 S.

Rommel S. Zur Funktion literarischer Texte im "angelehnten Sprachunterricht" des 19. Jahrhunderts / S. Rommel // Deutschunterricht und Deutschlehrerausbildung im 19. Jahrhundert in Thüringen: Fallstudien zur Fachgeschichte / Hrsg. H. Frentz. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2000. S. 79–108.

Rosenbach A.S.W. Early American children's books / A.S.W. Rosenbach. Portland: Maine, 1933. 354 p.

Rothemund W. Das Bild der Familie in den Lesebüchern der Deutschen Demokratischen Republik / W. Rothemund. Frankfurt a /M., 1991. 330 S.

Sanchez-Redondo M. Fibeln der Franco-Ära in den 30er und 40er Jahren / M. Sanchez-Redondo // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 273–284.

Sandstede J. Bilder und Geschichten vom Bauern im Dritten Reich / J. Sandstede // Landarbeit und Kinderwelt: des Agrarwesen in paedagogischer Literatur, 18. bis 20. Jahrhundert. Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg, 1994. S. 355–384.

Sandstede J. Das Bild des Bauern in der Kinder- und Jugendliteratur des Kaiserreiches (1871–1918) / J. Sandstede // Landarbeit und Kinderwelt: das Agrarwesen in paedagogischer Literatur, 18. bis 20. Jahrhundert. Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg, 1994. S. 215–254.

Schäfer R. Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts: ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuches: Teil 1–5 / R. Schäfer // Jahrbuch für Erziehungsund Schulgeschichte. 1968. Jg. 8. S. 5–71; 1969. Jg. 9. S. 6–113; 1971. Jg. 11. S. 72–179; 1972. Jg. 12. S. 106–138; 1973. Jg. 13. S. 81–113. [Общественная обусловленность содержания букваря.]

Schallenberger E.H. Politische Einflussnahme in einer Fibel des Jahres 1940 / E.H. Schallenberger // Zur Auseinandersetzung mit Politik und Zeitgeschichte: Beiträge aus 25 Jahren. Königstein, Taunus: Hain bei Athenaeum, 1985. S. 64–73.

Schmack E. Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten / E. Schmack. Ratingen, 1960.

Schmale W. Der Januskopf der Alphabetisierung: Kursachsen in der frühen Neuzeit / W. Schmale // Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit / Hrsg. H.E. Bödeker, E. Hinrichs. Tübingen, 1999. S. 349–366.

Schmidt-Siegert E. Bildungsmißbrauch im totalitären Staat: die nationalsozialistische Erziehung zum Wehrwillen – aufgezeigt an Fibeln des Dritten Reiches / E. Schmidt-Siegert // Grundschule. 1992. № 4. S. 54–56.

Schober O. Innovationen beim Lesebuch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts / O. Schober // Didaktische Innovationen im Schulbuch / Hrsg. E. Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. S. 173–185.

Schopf R. Kein Herkunftsbewusstsein und kein Zielbewusstsein: Beobachtungen zum geistigen Schwebezustand in Lesebüchern der 60e Jahre / R. Schopf // Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungkrise: Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968 / Hrsg. J. Hohmann. Frankfurt a / M.: Lang, 1992. S. 101–125.

Schründer-Lenzen A. Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse?: eine empirische Bilanz des Schriftspracherwerbs von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den ersten drei Schuljahren / A. Schründer-Lenzen, S. Mücke // Deutsch als Zweitsprache lernen / Hrsg. H. Bartnitzky, A. Speck-Hamdan. Frankfurt a / M.: Grundschulverb., 2005. S. 210–222.

Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive / Hrsg.W. Wiater. Bad Heilbrunn, 2003. 221 S.

Schultz L.M. Elaborating our history: a look at mid 19th century first books of composition / L.M. Schultz // College Composition and Communication. 1994. Vol. 45. № 1. P. 10–30. [Рассматриваются 17 начальных пособий по письму 1838–1855 гг.]

Schwartz E. Der Leseunterricht. I. Wie Kinder lesen lernen: Beiträge zur Geschichte und Theorie des Erstleseunterrichts / E. Schwartz. Braunschweig: Westermann, 1964. 272 S. (Theorie und Praxis der Schule.)

Schweitzer R. Spurensicherung zur Fibelgeschichte: Fibelsammlungen – Fibelausstellungen, Fibelbibliographie? / R. Schweitzer // Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder / Hrsg. H. Balhorn, H. Brügelmann. Konstanz, 1987. S. 280–286.

Schweitzer R. Zur Geschichte der Fibel / R. Schweitzer // Grundschule. 1988. № 5. S. 46–51.

Sedler I. Über die golden Brücke: die Welt des Kindes im Spiegel der Schulfibel: Begleitheft zur Ausstellung des Schulmuseum Nordwüertemberg im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in Rumaenien, Sept. / Okt. 1995. / I. Sedler, G. Weiß. Kornwestheim, 1995.

Seidenfaden T. Lesebuch / T. Seidenfaden // Lexikon der Pädagogik in der Gegenwart. 2. Bd. Freiburg-im-Breslau: Herder, 1932. S. 367–273. [Книги для чтения: история, будущее, требования (гигиенич. и др.) и др. вопросы.]

Senn D. "Bisogna amare la patria come si ama la propria madre": nationale Erziehung in Tessiner Lesebuechern seit 1830 / D. Senn. Zürich: Chronos-Verl., 1994. 176 S.

Shindo N. Ernst Kutzer als Fibelillustrator / N. Shindo // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien /

Hrsg. G. Teistler. Hannover, 2006. S. 253–262. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116.)

Slaughter J.P. Big books for little kids: another fad or a new approach for teaching beginning reading / J.P. Slaughter // Reading teacher. 1982. April. Vol. 36. P. 758–762. [Большие форматы букварей – мода или новый подход к обучению чтению?]

Smith S.J. McGuffey readers / S.J. Smith // Liberty University. 2008. Vol. 19. № 9.

Smyth E. Canonizing the text: readers, teaching manuals and Ontario women religious (1867–1920) / E. Smyth // Auf der Suche nach der Wahren Art von Textbüchern / Hrsg. von A. Van Gorp und M. Depaepe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009. P. 113–121.

Sroka W. Fibeln und Fibel-Forschung in Europa – eine Annäherung / W. Sroka // Bildung und Erziehung. 2011. Jg. 64. № 1. S. 23–38. [The purpose of this article is fourfold: (a) to explore the variety of primers developed for early reading instruction in European countries, (b) to argue in favour of the development of an interdisciplinary and transnational understanding of characteristics of this type of text, (c) to deliver insights into the situation of scientific research devoted to primers in Europe and (d) to discuss some challenges for future research. The introductory section presents, amongst others, the evidence base and its limits; after that, characteristics of the primer in a European context are described. The third and last part focuses on research efforts in European countries, including a consideration of potentials and desiderata. Overall, the article sheds some light on an educational text which, seen in a historical, international and interdisciplinary perspective, is anything but "simple".]

Sroka W. Kontinuitäten und Umbrüche: politische Gehalte in Fibeln Russlands und Estlands der achtziger und neunziger Jahre / W. Sroka. [S. l.], 1999. 24 S.; Ill. [Анализ отражения политических реалий в букварях России и Эстонии 80–90-х годов XX в.]

Steinfirst S. The Origins and Development of the ABC Book in English from the Middle Ages through the Nineteenth Century: Ph.D. diss. / S. Steifirst. Pittsburgh: Univ. of Pittsburgh, 1976.

Steuer L.O. From McGuffey to the Eighties: American Basic Reading Programs / L.O. Steuer, S. Simonton // Teacher. 1979. Vol. 96. № 9. P. 58, 63, 64, 66. [Обзор ценностей, отраженных в американских букварях с 1840 г. до 1970-х]

Sticker E. Das Bild des Alters in Lesebuechern der 3.und 4. Klasse / E. Sticker // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1988. Jg. 35. S. 173–179.

Stray Ch. Primers, Publishing, and Politics: The Classical Textbooks of Benjamin Hall Kennedy / Ch. Stray // Papers of the Bibliographical Society of America. 1996. № 904. P. 451–474.

Strickland R.G. The language of elementary school children: its relationship to the language of reading textbooks and the quality of reading of selected children / R.G. Strickland. Bloomington: Bureau of Educational Studies and Testing, School of Education; Indiana UP, 1962. XII, 131 p. (Bulletin of the School of Education, Indiana University; 38, 4.)

Stürmer V. Kinderalltag in den Fibeln der Nachkriegszeit – Heile Welt in Zeiten der Not? / V. Stürmer // Zwischen Ruinen, Restauration und Neuorientierung. Münster, Westfalen: LIT, 2009. S. 79–99.

Süß H. Die Schriften der Fibeln / H. Süß // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 65–76.

Taubert-Striese A. Die Fibel – Kriterien für eine objektive Analyse / A. Taubert-Striese // Pädagogische Welt. 1997. Jg. 51. № 3. S. 116–118.

Teistler G. Ausgewählte Sekundärliteratur zur Fibel- und Leselerngeschichte / G. Teistler // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2002. S. 404–411.

Teistler G. Dalla venerazione all'Imperatore al culto hitleriano / G. Teistler // Alfabetizzazione fra il 1700 e il 2000: libri e didattiche per le scuole dell'obbligo; convegno Perugia, 21, 22, 23 maggio 1996. Perugia. 1996. S. 94–141.

Teistler G. "Der Lehrer lehrt die Kinder fein Gott lieben, menschenfreundlich seyn": kleine Skizze zur Geschichte des Lesebuches in der Elementarschule bis zur Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871 / G. Teistler // Zeitschrift für Museum und Bildung. 2004. Jg. 62. S. 28–47.

Teistler G. Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft / G. Teistler // Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung: 1 / Hrsg. E. Seibert u. a. Wien: Praesens, 2008. S. 153–175.

Teistler G. Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchsammlung / G. Teistler // Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für international Schulbuchforschung in Braunschweig. Hannover, 2000. S. 349–361. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Bd. 100.)

Teistler G. Deutsche Fibeln vom 16. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik: ihre Gestaltung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Einflüsse / G. Teistler // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, 2006. S. 13–37. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Bd. 116.)

Teistler G. Die Elementarisierung des Elementarlesebuches: von der Katechismusfibel zur Fibel "vom Kinde aus" / G. Teistler // Elementarisierung im Schulbuch / Hrsg. E. Matthes, H. Carsten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007. S. 37–58. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung; Bd. 5.)

Teistler G. Fibel-Findbuch (Fi-Fi): deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944: eine Bibliographie / G. Teistler. Osnabrück, 2003. 623 S. 32 Bildtaf. [Библиография всех немецкоязычных букварей, изданных до 1944 г.]

Teistler G. Fibelgeschichte = History of primers / G. Teistler // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. Heft 3.

Teistler G. Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung / G. Teistler // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömming. Frankfurt a / M., 2002. S. 109–135. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 50.)

Teistler G. Fibelproduktion 1945 bis 1949: zwischen Notprogramm und Kontinuität / G. Teistler, E. Matthes // Zeitschrift für Grundschulforschung. 2008. Jg. 1. № 1. S. 122–136.

Teistler G. "Guten Morgen, liebe Großmama! Nimm dieses kleine Sträußchen da, es ist aus unserem Garten!": das Bild des alten Menschen in deutschen Lesebüchern, die zwischen 1800 und 1945 erschienen sind / G. Teistler // Geschichte des Alters in ihren Zeugnissen von der Antike bis zur Gegenwart / Hrsg. G. Biegel. Braunschweig, 1993. S. 108–122. (Veröffentlichungen des Braunschweigischen Landesmuseums: Bd. 72.)

Teistler G. Personenkult in Fibeln des Nationalsozialismus und der DDR als Spiegel von staatlicher Einflussnahme in Schulbüchern / G. Teistler // Zeitschrift für Museum und Bildung. 2004. Jg. 60. S. 187–197.

Teistler G. Religion und Kirche in den Fibeln Deutschlands und Italiens während der 1930er und 1940er Jahre / G. Teistler // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, 2006. S. 263–278. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116.)

Teistler G. Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel / G. Teistler. Braunschweig: UB, 2009. 106 S. (Eckert. Beiträge. 6).

Teistler G. Skizze zur deutschen Schulgeschichte bis 1945? / G. Teistler // Internationale Schulbuchforschung. 1991. Jg. 13. S. 397–436.

Teistler G. Unser Kaiser, unser Führer, unser Freund: Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit, des Dritten Reiches und der DDR / G. Teistler // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Groemming. Frankfurt a / M., 2002. S. 137–169. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 50).

Teistler G. Vom Erstleser zum "Bücherwurm": sind Bücher (k)ein Fibelthema / G. Teistler // Grundschule. 1988. Jg. 20. Heft 9. S. 36–43.

Teistler G. Vom "Kinderfreund" zum "Reichslesebuch": ein statistischer Näherungsversuch an die Entwicklung des deutschen Lesebuchs von den Anfängen bis zum Ende der nationalsozialistischen Periode anhand des Bestandes des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung / G. Teistler // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs: Vorträge des 2. Siegener Symposiums

zur literaturdidaktischen Forschung / Hrsg. H. Korte, I. Zimmer. Frankfurt a / M. u.a., 2006. S. 9–34. (Siegener Schriften zur Kanonforschung; Bd. 3.)

Teistler G. Von der Kaiserverehrung zum Führerkult / G. Teistler // Internationale Schulbuchforschung. 1997. Jg. 19. № 3. S. 285–304. [Отражение культа личности в букварях для начальных немецких школ в период Германской империи и Третьего рейха, индоктринация как главная характеристика букварей и хрестоматий.]

Teistler G. Zur Situation der Erstlesebücher (Fibeln) der Nachkriegsgeschichte 1945 bis 1949 und der Sonderfall der saarländischen Fibel "Ringel, Reihen, Rosen" / G. Teistler // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurt a / M. u.a.: Lang, 2010. S. 149–182.

Teobaldo M.E. Las imágenes en los libros de lectura utilizados en Argentina durante la primera mitad del siglo XX / M.E. Teobaldo, A.B. García // Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains. Tours: Presses Univ. François-Rabelais, 2007. P. 447–463.

The New-England primer: a history of its origin and development with a reprint of the unique copy of the earliest known edition / Ed. P. L. Ford. N. Y.: Dodd, Mead., 1897. 347 p.

The politics of the textbook / Eds. W. Apple, L.K. Christian-Smith. N. Y.: Routledge, 1991. 290 p.

Theobald P. Country school curriculum and governance: the one room school experience in the nineteenth century Midwest / P. Theobald // American journal of education. 1993. Vol. 10. № 12. P. 116–139. [Combines primary source materials with McGuffey's Newly Revised Fourth Reader and Noah Webster's The Elementary Spelling Book to study the Mid-western one room school.]

Thiele J. Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie: eine kritische Analyse ihrer Inhalte: Diss. / J. Thiele. Oldenburg, 2005. 322 S.

Thiele-Reiche W. Die Fibel in der Funktion als Vermittlerin eines Weltbildes für Schulanfänger / W. Thiele-Reiche // Mitteilungen & Materialien / Förderverein für ein Museum für Kindheit und Jugend. 1998. Jg. 50. S. 68–78.

Thielking S. Das eine und das "andere" Lesebuch: Überlegungen zu einer verdrängten Form / S. Thielking // Das Lesebuch 1800–1945: ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs / Hrsg. H. Korte. Frankfurt a / M.: Lang, 2006. S. 35–49.

Thies W. Zum Deutschen Lesebuch für Volksschulen / W. Thies // Die neue deutsche Schule. 1938. № 12. S. 71–72.

Thwaite M.F. From primer to pleasure: an introduction to the history of children's books in England, from the invention of printing to 1900 / M.F. Thwaite. L., 1963.

Tischer H. Geschichte des deutschen Volksschullesebuches: von den Anfängen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts: Diss. / H. Tischer. Erlangen; Nürnberg, 1969.

Tison G. Livres de lecture, lecture de livres: représentations de la lecture dans les romans scolaires de la IIIe République en France (1870–1940) / G. Tison // History of Education & Children's Literature. 2009. Vol. IV. № 1. P. 137–156. [From the reading books to the readings of books. Representations of reading in the instructional novels of 3rd Republic's French school.]

Tomkowiak I. Lesebuchgeschichten: Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770–1920 / I. Tomkowiak. Berlin; N. Y.: de Gruyter, 1993. 370 S.

Topsch W. "Weicher Schnee tut nicht weh!...": über gesellschaftliche und politische Einfluesse auf die Gestaltung von Fibeln / W. Topsch. Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für pädag. Berufspraxis, 1994. 42 S.

Trumbull J.H. The New England Primer and its predecessors. / J.H. Trumbull. Philadelphia, 1882.

Tuer A.W. History of the horn-book / A.W. Tuer. N. Y.; L.: Blom, 1968. 486 p. [Подробная история «роговой книжки» и ее модификаций. Воспроизведение лондонского издания 1896 г.]

Urban E. Die Familie im Schulbuch: Fibeln aus aller Welt: Bd. 2: Als wir in die Schule gingen / E. Urban. Remshalden: Greiner, 2008. 57 S.

Vail H.M. A history of the McGuffey readers / H.M. Vail. Cleveland: Burrows Brothers, 1911. [История книг для чтения, издававшихся в народных школах Швейцарии.]

Valls Montés R. Gott, Vaterland, Reich und Miliz: die politische Sozialisation in den Fibeln der ersten Jahre der Franco-Diktatur (1936–1951) / R. Valls Montés // Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien / Hrsg. G. Teistler. Hannover: Hahn, 2006. S. 217–226.

Vanad aabitsajutud / Ed. R. Krusten. Tallinn: Tiritamm, 1993. 240 p. [Old primers.]

Venezky R.L. A history of the American reading textbook / R.L. Venezky // Elementary School Journal. 1987. Vol. 87. № 3. P. 247–265. [Обзор около 55 учебников по начальному чтению. XVIII–XIX вв.]

Venezky R.L. The American reading script and its nineteenth century origins / R.L. Venezky // Book research quarterly. 1990. Vol. 6. № 2. P. 16–28. [Describes the history of readers through the work of: Samuel Wood, Willam Perry, McGuffey, Noah Webster, and Lewis Baxter Monroe.]

Viñao A. Toward a typology of the primers for learning to read (Spain, c. 1496–1825) / A. Viñao // Paedagogica Historica. 2002. Vol. 38. № 1. P. 73–94.

Völkening H. "An seinen Lesebüchern erkennt man sein Volk... sie spiegeln und sie prägen": Antijudaismus und Antisemitismus in Lesebüchern zur Zeit des Nationalsozialismus / H. Völkening // Jahrbuch für historische Bildungsforschung. 2005. № 11. S. 251–282.

Vuđetiĺ R. ABC textbooks and ideological indoctrination of children: "Socialism tailor-made for man" or "child tailor-made for socialism?" / R. Vuđetiĺ // Childhood in South East Europe: historical perspectives on growing up in the 19th and 20th century / Hrsg. S. Naumoviĺ. Münster: Lit, 2004. S. 250–263.

Wainerman C. Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria / C. Wainerman, M. Heredia. Buenos Aires: Universidad de Belgrano,1999. 210 p. [Does mother kneade the dough? One hundred years of readers for elementary schools.]

Waldschmidt I. Fibeln, Fibeln ...: deutsche Fibeln der Vergangenheit / I. Waldschmidt. Berlin: Reiter, 1987. 107 S. (Kleine Schriften der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde; Heft 9). [Что-то среднее между каталогом и обзором коллекций. Есть иллюстрации и первых немецких букварей.]

Watters D.H. "I Spake as a Child": Authority, metaphor and the New England Primer / D.H. Watters // Early American Literature. 1985/86. Vol. 20. № 3. P. 193–213. [Develops the theme through examination of the New England Primer; Cotton Mather; James Janeway's A Token for Children; and Thomas Whites's A Little Book for Little Children.]

Weismantel L. Über die Bebilderung einer Fibel / L. Weismantel. Fulda, 1951. (Kommentar über das Lesebuchwerk "Der Rosengarten"; Heft 1.)

Westerhoff J.H. McGuffey and his readers: piety, morality, and education in nineteenth-century America / J.H. Westerhoff. Nashville, TN: Abingdon,1978.

Wicki M. Die Mütter, Hüterinnen der sittlichen Ordnung und Ursache des gesellschaftlichen Niedergangs: Generationsbeziehungen in Lesebüchern der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1884 und 2000 / M. Wicki // Die Familie im Schulbuch / Hrsg. E. Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. S. 65–88.

Willke I. ABC-Bücher in Schweden: ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehungen zu Deutschland / I. Willke. Lund: Bonniers, 1965. 411 p. [ABC-Books in Sweden. Their development until the end of the 19th century and their relations to Germany.]

Willke I. Das schwedische ABC-Buch vergangener Jahrhunderte und seine Hähne / I. Willke // Internationale Schulbuchforschung, 1997. Jg. 19. № 3. S. 239–248. [Сохранение традиций составления шведских букварей по принципу катехизиса (вопрос–ответ) в течение 300 лет. Обучение по этим букварям как детей, так и взрослых.]

Wösthoff M. Der Funktionswandel der Lesebuchliteratur um die Wende zum 19. Jahrhundert in Korrelation zum gesellschaftlichen Bildungsdenken am Beispiel von Friedrich Philipp Wilmsens "Kinderfreunden": Diss. / M. Wösthoff. Duisburg, 2000. 207 Bl.

Wright S. Our future citizens: values in late nineteenth and early twentieth century moral instructions books / S. Wright // History of Education & Children's Literature. 2009. Vol. 4. № 1. P. 157–177.

Wright V. The rape of children's minds: a survey of the most frequently used grades 1, 2 & 3 readers in the Borough of North York / V. Wright. North York, ON: North York Board of Education, 1975.

Zelan K. Hidden and trick themes: children's primers / K. Zelan // Prospects: Quarterly Review of Education. 1986. Vol. 16. № 1. P. 95–111. [Recommends using the Child's natural playfulness to reinforce the relationship between reading and natural language; based on widely used primers.]

Ziga Espinosa F. Bibliografía Pedagógica: libros de texto para enseñanza primaria, 1850–1970: 1. Libros de lectura. México: UNAM-IIB, 1975. [Pedagogical bibliography.Textbooks for primary education, 1850–1970. Readers.]

Zimet S.G. What children read in school: critical analysis of primary reading textbooks / S.G. Zimet. N. Y.: Grune & Stratton, 1972. 156 p.

Zimmer I. Lehrbuchkritik aus Lehrersicht: zur "Lesebuchfrage" im 19. Jahrhundert / I. Zimmer // Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung: [Gießen, 18–19.03.2009] / Hrsg. S. Ehlers. Frankfurta / M. u.a.: Lang, 2010. S. 65–90.

ZYX: An Exhibition of Selected ABC Books from the Jean Trebbi Collection / Curated by J. Findlay. Fort Lauderdale, FL: Bienes Center for the Literary Arts, 1997. 28 p., ill.

Бричок С. Традиції укладання букварів для початкової школи України: історичний аспект / С. Бричок // Науковий вісник. Чернівці, 2003. Вип. 179: Педагогіка та психологія. С. 44–51.

Вашуленко М.С. Дидактичні можливості букваря у збагаченні словникового запасу першокласників / М.С. Вашуленко // Проблеми сучасного підручника. Кїев, 2007. Вип. 7. С. /57–67.

Дзюбишина-Мельник Н. Український буквар. Історія і сучасність / Н. Дзюбишина-Мельник // Міжнародний конгрес україністів (3; 1996; Харків). Третій міжнародний конгрес україністів, 26–29 серпня 1996 р.: Мовознавство. Харків, 1996. С. 44–51.

Іванова О.В. Буквар – видання приоритетне / О.В. Іванова // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. Вип. 8 / Інститут педагогіки АПН України. Кїев: Педагогічна думка, 2008. С. 421–425.

Клименко О.З. Історичні витоки української букваристики / О.З. Клименко // Поліграфія і видавнича справа. Львів, 1999. № 35. С. 276–284.

Козак І.І. Аналіз загальних закономірностей творення й оцінки навчальної книги з опанування грамоти кінця XIX – початку XX ст. / І.І. Козак // Семантика мови і тексту. Івано-Франківськ: Плай, 2003. С. 235–239.

Козак І.І. Буквар 1907 року як багатоплановий документ епохи / І.І. Козак // Шлях освіти. 2000. № 2. С. 49–52.

Козак І.І. Історико-педагогічна характеристика українських букварів кінця XIX – початку XX ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.І. Козак; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 20 с.

Козак І.І. Особливості графічної мови ілюстративного матеріалу букваря / І.І. Козак // Педагогіка і психологія. 2001. № 3–4 (32–33). С. 158–166.

Козак І.І. Особливості української букварної традиції кінця XIX – початку XX ст. / І.І. Козак // Матер. VII Міжнародної наук.-практ. конференції «Наука і освіта '2004». Т. 41. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. С. 36–38.

Козак І.І. Проблема вітчизняного букваротворення в період визвольних змагань українського народу 1917–1920 рр. / І.І. Козак // Наук. вісник Чернівецького університету. 2003. Вип. 176. С. 76–80.

Морозова Г. Буквар: спроба соціологічного аналізу / Г. Морозова // Вища освіта України. 2005. № 3. С. 105–107.

Фізеші О.Й. Буквар як засіб соціалізації особистості першокласника / О.Й. Фізеші // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. Сер. «Педагогіка і психологія». 2003. Спец. вип. № 3. С. 148–153.

Фізеші О.Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX – кінець XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Й. Фізеші; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.

Фізеші О.Й. Виховна спрямованість змісту букваря О. Маркуша «Зорниця» (1925) / О.Й. Фізеші // Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. «Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема». 30–31 жовт. 2003 р. // Науковий вісник Чернівец. ун-ту ім. Юрія Федьковича. Сер. «Педагогіка». Чернівці, 2003. С. 179–184.

Фізеші О.Й. Громадянське виховання в контексті «Азбуки» Августина Волошина / О.Й. Фізеші // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер. «Історія». Ужгород, 2003. Вип. 8. С. 148–154.

Фізеші О.Й. Громадянське виховання першокласників у процесі вивчення Букваря / О.Й. Фізеші // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, 2002. Вип. 5. С. 76–82.

CONTENTS

Foreword
The ideal child on the pages of school textbooks 7

A.A. Zakurdayev. Axiological reference points in the textbooks for primary schools in ancient China 10

M.A. Korzo. On the confessional "image" of Polish primers of the 16th–18th centuries 29

Yu.E. Shustova. Words of "Greetings" in the Moscow editions of Primers of the 1660s 47

L.V. Moshkova. Karion Istomin's 1694 Primer as the author's "masterpiece" 58

T.I. Shukshina. N.P. Barsov's textbooks for Moksha schools: its history and destiny 68

G.V. Kondratyeva. The educational ideas of D.I and E.N. Nikhomirovs' Primer 74

A.Arko. A slate-pencil and a feather pen, decorum and neatness: writing instruments in Slovenian textbooks for primary schools of 1852-1946 85

D.M. Galiullina, A.A. Salnikova. The Tatar Primers for children and adults of the early and mid-1920s 92

N.B. Barannikova, G.V. Makarevich. V.P. Vakhterov's primers at the turning point of educational epochs 109

E.E. Sedova, Yu.Yu. Terenya. Primary school textbooks as a means of national education in the Russian Abroad of "the first wave" 116

G.V. Makarevich, V.G. Bezrogov. ABC complexity: children's images in the 1930s textbooks 142

E.R. Ponomarev. "The founder of Russian literature" M.V. Lomonosov and the 18th century literature at Soviet schools 169

C. Kelly. Home Town in the Curriculum of the Soviet and Post-Soviet Primary School: Constructing a Social Optic (A Case-Study of Leningrad and St Petersburg)..... 196

O.P. Ilyukha. Constructing a polyethnic image of Karelia: "details for assembly" in textbooks for primary school pupils of 1960-2000..... 227

M.A. Kozlova. The conflict of economic and pro-ecological values: variants of solving these conflicts in school textbooks and in the mentality of modern Russians. 241

A.Yu. Nikitchenkov. The works of oral folk arts in textbooks and syllabi of primary schools of the Soviet period 258

M.V. Polyakova. "The Birth of the Spectator". A child and visual arts in school textbooks of the Russian language and literature 283

N.B. Barannikova, V.G. Bezrogov. Comparative Primer Studies: the outlines of research 319

N.A. Fedchenko. Not alone at home. The image of the family in Russian Readers: the 2000s..... 325

Addendum

O.V. Kabasheva. Research of foreign primers and readers: Bibliographic Index 375

Childhood Textbooks. From schoolbooks of the 7th–21st centuries. Collection of articles / Compiled by N.B. Barannikova, V.G. Bezrogov, G.V. Makarevich.

The collection is the third part of the materials of the international academic conference "The History of Childhood as an Object of Research: F. Ariès's heritage in Europe and Russia" held at RSUH on October 1–2, 2009. This issue includes selected and reworked reports made at the meetings of the panels devoted to the history of textbooks in the lives of children.

The book is intended for undergraduate and graduate students and lecturers at universities and pedagogical institutes.

Учебники детства: Из истории школьной книги VII–
У 91 XXI веков: [Сб. ст. Т. 3] / Сост. Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов, Г.В. Макаревич. М.: РГГУ, 2013. 407 с. (Тр. семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 13)
ISBN 978-5-7281-1346-1

Сборник представляет собой третью часть материалов международной научной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России», проходившей в РГГУ 1–2 октября 2009 г. В данный выпуск вошли переработанные доклады, сделанные на заседаниях секций и посвященные истории учебных книг в жизни детей.

Для студентов, аспирантов и преподавателей гуманитарных университетов и педагогических институтов.

УДК 316.346.3
ББК 60.5я43

Научное издание

Учебники детства:
Из истории школьной книги
VII–XXI веков

Редактор
Т.Ю. Журавлева
Технический редактор
Г.П. Каренина
Корректор
Н.П. Гаврикова
Компьютерная верстка
А.Ю. Ефимова

Рекомендовано к изданию
Редакционно-издательским советом РГГУ

Подписано в печать 06.06.2013.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 24,0+1/4 вкл. Уч.-изд. л. 24,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 98

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
Тел. 8-499-973-42-06

9 785728 113461