

СОДЕРЖАНИЕ

К читателям

Безрогов В.Г.,**Маркарова Т.С.**

В поисках букваря, начала всех начал 4

ИСТОРИЯ УЧЕБНИКА: С ПОЗИЦИИ КОМПАРАТИВИСТИКИ**Безрогов В.Г.,****Кошелева О.Е.**Методологические аспекты
сравнительных исследований

в изучении учебной литературы..... 6

УЧЕБНИКИ НА ЗАПАДЕ И ВОСТОКЕ**Безрогов В.Г.,****Тендрякова М.В.**Под местными небесами: английский
позднесредневековый букварь из
собрания Д.Плимптона..... 23**Шикалов Ю. Г.**

История финских букварей:

от Агриколы до наших дней 40

Закурдаев А.А.Отражение традиционной культуры
в современном учебнике “Китайский
язык и литература” (Первый год.
Первая часть)..... 67**ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ****Шустова Ю.Э.**Историография восточнославянских
изданий букварей XVI – начала XVII вв.:
история описаний в библиографии 77**Опарина Т.А.**Необычный пример обучения иностранца
русскому языку: переводческая карьера
Мануила Филаденского..... 90**СОВЕТСКОЕ НАСЛЕДИЕ: ДИАЛОГ С ИССЛЕДОВАТЕЛЕМ****Козлова М.А.**Пред лицом угрозы: факторы
групповой сплоченности в учебной
литературе советского периода 100

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

Сальникова А.А., Галиуллина Д.М.	Татарские буквари на кириллице: от букваря Н.И. Ильминского до советских учебников конца 1930–1950-х гг. 111
-------------------------------------	---

ИЗ СОКРОВИЩНИЦЫ РЕДКИХ ИЗДАНИЙ

Опарина Т.А., Шицкова Л.Б.	Обзор коллекции «Буквари и прописи» в собрании Отдела редких книг ГПИБ России..... 130
-------------------------------	---

ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кочнева Л.П.	Системно-деятельностный подход в образовании в условиях введения государственных образовательных стандартов 135
--------------	--

ЮБИЛЕЙ УЧЁНОГО	147
НАШИ АВТОРЫ	149
SUMMARY	151
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ.....	158
ПОДПИСКА	159
РЕКЛАМА.....	160

Редакционный совет:

Балыхин Г.А.	Левицкий М.Л.	Рыжаков М.В.
Болотов В.А.	Логвинов И.И.	Салимова К.И.
Булаев Н.И.	Мартirosян Б.П.	Семенов А.Л.
Вульфсон Б.Л.	Матросов В.Л.	Соломин В.П.
Иванова С.В.	Миронов В.В.	Ткаченко Е.В.
(главный редактор)	Никандров Н.Д.	Фельдштейн Д.И.
Кусаинов А.К.	Ничкало Н.Г.(Украина)	Glenn DeVoogd (США)
(Казахстан)	Новиков А.М.	

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)
 Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
 Безрогов В.Г. (научный редактор)
 Дьяконова Л.М. (редактор)
 Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Безрогов В.Г.	Мариносян Т.Э.	Савина А.К.
Богуславский М.В.	Меськов В.С.	Селиванова Н.Л.
Ермоленко В.А.	Найденова Н.Н.	Сорина Г.В.
Ломакина Т.Ю.	Орешкина А.К.	Тагунова И.А.
Лукацкий М.А.	Осмоловская И.М.	Турбовской Я.С.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7

E-mail: redactor@itiprao.ru

Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение
 «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16. Подписано к печати: 22.08.2013
 Печать офсетная. Усл.п.л. 14,01. Стр. 160
 Периодичность 6 номеров в год
 Вёрстка: А.В. Кошентаевский
 Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
 121357, Москва, ул. Вереysкая, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

В ПОИСКАХ БУКВАРЯ, НАЧАЛА ВСЕХ НАЧАЛ

Авторы статей этого номера журнала продолжают начатый в четвертом номере за 2012 год разговор об истории учебников для начального обучения. На протяжении предшествующего столетия к этой теме – по тем или иным причинам – в нашей стране особенно не обращались, разве что ради идеологической проверки или манипулятивной перестройки базы учебников в соответствии с задачами, обозначенными политическими силами. История учебников равно, как их сравнение с пособиями иных стран и режимов, считались вопросами, не вполне соответствующими моменту. Поэтому основной интерес к учебникам лежал как в дидактической, так и в пропагандистской сферах, отсутствовал взгляд на учебник как на цельный продукт педагогической и общей культуры своего времени, который сохраняет традиции выражает и передаёт идеалы и ожидания общества.

Конец 2000-х и начало 2010-х годов ознаменованы попыткой свести воедино усилия разрозненных по России и за ее пределами исследователей, изучающих историю учебников, учебных пособий, учебных книг для начального обучения, построить свободную научную дискуссию о сущности и тенденциях исторической эволюции учебных книг, пределах и закономерностях смены их содержания и визуального облика. Организована Международная группа по истории азбук, букварей и книг для чтения (Special Interest Group – Reading Primers), в феврале 2012 года проведен научный colloquium «Аз да Буки, книга в руки. История учебников для начальной школы». В октябре 2014 года предполагается большая научная конференция «Начало учения детям»: Роль книги для начального обучения в истории образования и культуре», которая будет приурочена к 440-летию «Азбуки» Ивана Федорова, 380-летию «Букваря» Василия Бурцева и 150-летию с момента появления «Родного слова» К.Д.Ушинского.

Размещенные в нескольких рубриках этого номера материалы в известной мере предваряют будущую конференцию, и в очередной раз авторы ставят вопрос о том, можно ли говорить о возникновении «исторической мануалистики/учебниковедения» как отдельного междисциплинарного педагогического, исторического, социологического, лингвистического, культурологического направления в гуманитарных исследованиях.

Кроме статей, посвящённых истории учебников и учебной литературы, в последнем разделе журнала читателю предлагаются материалы по проблемам геронтологии, здоровьесберегающего образования в условиях введения государственных образовательных стандартов.

В.Г. Безрогов, Т.С. Маркарова



В.Г. Безрогов



О.Е. Кошелева

Ключевые слова:

учебник, сравнение, трансфер, сравнительная педагогика, начальная школа.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ¹

Уйдешь в сравнение – себя потеряешь.

В статье рассмотрены подходы и направления историко-компаративистских исследований в изучении эволюции учебной литературы для начальной школы различных стран и регионов. Авторы показывают возможные методологические основания и эпистемологические сложности такого рода направления в педагогических науках.

Компаративные исследования один из *самых трудных* видов исторических исследований: они требуют сложного решения вопроса о том, что возможно сравнивать между собой, а что – нет; в них необходимо ясное определение цели, ради которой предпринимается сравнение; они не могут быть выполнены без опоры на огромное количество разнообразного вида литературы. Специальные компаративные исследования из-за их трудоемкости – *редкое* явление в современной науке, хотя поверхностные сравнительные рассуждения в трудах по истории далеко не редкость. Компаративные исследования тем не менее *чрезвычайно востребованы*, поскольку многие исторические и историко-педагогические явления можно познать только через сравнения. Целью настоящей статьи является осмысление

¹ Работа над статьей частично поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

возможностей компаративного исследования учебной литературы, основанное на размышлениях о методах и задачах компаративистского подхода в современной историографии.

Категории для сравнения вырабатываются на основе комплексного видения каждого из изучаемых предметов. Сравнения предполагают выработку методов, оснований, границ, критериев как «полу-универсальных категорий», применимых для всех сопоставляемых объектов.² Поэтому процесс компаративного исследования многоступенчат – необходимо конкретно-фактологическое изучение сопоставляемых объектов, на их основе – выработка концепции сопоставления и списка сравниваемых объектов и затем осуществление собственно сравнения в его различных формах.

Сравнительный элемент издавна присутствует в любых исторических исследованиях. «Обычное» сравнение имеет в центре некий объект/процесс, который сопоставляется с другими. Вспомним хотя бы «Историю Российскую» В.Н.Татищева, обнаружившего в Древней Руси множество школ в своем стремлении показать, что она в сравнении со Средневековой Европой была не менее просвещенной страной³. Татищев, как и многие другие исследователи, осуществлял скрытое сравнение России с Западной Европой. В дальнейшем в славянофильских кругах эти сравнения уже прямо выносились авторами на рассмотрение. Однако как особое исследовательское направление компаративистика стала осознаваться только в XX в. Произошло это во многом благодаря французскому историку Марку Блоку (1886-1944). К его блистательной методологической статье «К сравнительной истории европейских обществ», написанной в 1928 г., постоянно обращаются и в наше время, развивая и переосмысливая тезисы Блока о компаративистике. Для Блока компаративный метод являлся неким аналогом эксперимента в естественных науках. Компаративистику он считал рабочим инструментом, методом для достижения конкретных целей в изучении прошлого, а не философствованием с субъективным привлечением сравнений и аналогий. «В историческом разрезе – считал Блок, – для сравнения необходимы два условия: известное подобие наблюдаемых фактов (это само собой разумеется) и известное несходство среды, в которой они

² Термин «полу-универсальные категории» применен Арамом Енгояном: Yengoyan, A.A. On the Issue on Comparison // *Modes of Comparison. Theory & Practice*, edited by A. A. Yengoyan. Ann Arbor, 2006. P.6. Имеется в виду, что категории сравнения не могут быть слишком общими (тогда они присутствуют во всех объектах, и сравнение невозможно) и не могут быть слишком частными (тогда они наличествуют лишь в части объектов, и сравнение снова невозможно).

³ Татищев В.Н. История Российская: в 7 т. М.; Л., 1962-1968.

возникли»⁴. Через «увлекательный поиск причин» сходства для явлений, проявивших себя в отдаленных во времени и пространстве обществах, возможно - полагал он - увидеть если не закономерности, то – причинно-следственные связи.

Этнографические сравнения, уходящие «вглубь» веков, помогают раскрыть общие основы, породившие схожие артефакты. «Одним словом, - писал М.Блок, - сравнительный метод дальнего действия – это, в сущности, прием интерполяции кривых. Его исходной посылкой и одновременно выводом, к которому он всегда возвращается, служит представление о принципиальном единстве человеческого сознания...»⁵ Но этот этнографический подход был Блоку гораздо менее интересен, чем сравнительная история стран Европы, когда «параллельно изучаются» «соседние и современные друг другу общества, бесконечно влияющие друг на друга и в силу этой близости развивающиеся во времени и пространстве под влиянием одних и тех же главных причин, а, кроме того, восходящие, по крайней мере, частично, к общему истоку»⁶. Блок считал, что, если определенное явление четко проявляет себя в одной из стран, то следует предположить его наличие и в других, однако, в скрытой форме; и это явление благодаря сравнительному методу возможно раскрыть.

Далее в работе 1928 г. М. Блок останавливался 1) на проблемах выявления объектов для сравнения, отмечая, что «самое трудное, это составить список вопросов», 2) на сложностях интерпретации проведенных сравнений, 3) на опасности видеть «специфическое» там, где его нет, в результате отсутствия проведения сравнительных процедур и, напротив, обнаруживать «ложные подобия», «омонимы» в результате поверхностных умозаключений, 4) на умении увидеть проблему там, где без сравнительных процедур явление казалось «вполне естественным и даже не требующим объяснения». Множество конкретных примеров из истории европейского Средневековья иллюстрировали методологические посылки автора. Для Блока главная цель сравнительных исследований была очевидна – познание процессов и явлений европейской истории как всеобщих, которое прекратит «вести бесконечные беседы о своей национальной истории, не понимая

⁴ Блок, М. К сравнительной истории европейских обществ // Одиссей: человек в истории. М., 2001. - С. 66.

⁵ Там же. С.67.

⁶ Там же. С.68.

друг друга»⁷. Хотя с этим подходом трудно не согласиться, однако, у каждого конкретного исследования могут иметься свои специфические, не столь глобальные цели, определяющие ради чего предполагается производить сравнение.

Современный немецкий исследователь Юрген Кокка расширил и конкретизировал цели компаративных методов исследований, составив их следующую типологию:

Эвристические – когда в процессе сравнений возникают вопросы, до этой процедуры остававшиеся вне видимости и проявившие себя лишь в дискурсе сравнительного исследования.

Описательные – когда одно явление, объект, факт сравнивается с другим иной страны или иного времени в различного типа исторических исследованиях, не специально компаративных.

Аналитические – когда сравнения направлены на решения крупномасштабных проблем.

Парадигмальные – когда необходимо отступить от объекта изучения (например, своего региона, страны и т.д.) на некоторое расстояние и увидеть его на одной шкале с другими объектами⁸.

Продолжатель теоретических размышлений Марка Блока Вильям Сэвел полагал, что в основе историко-компаративистского исследования должна лежать причинно-следственная гипотеза, ради которой предпринимается сравнение, выступающее способом ее подтверждения. Компаративистский метод, по Сэвелу, оправдывает себя тогда, когда он основан на задаче не просто описать, а разрешить какую-то проблему, которую он в качестве метода и помогает выполнить⁹. Метод сравнения сам по себе не в силах что-либо объяснить, это делает исследователь, выстраивая свою гипотезу на основе полученных данных.

Большинство других авторов смотрят на компаративизм, однако, не как на метод, а как на исследовательское поле. На основании единого вопрошника они проводят системное исследование нескольких объектов и только итоговый результат представляют в сравнительной форме¹⁰.

⁷ Там же. С.68, 76, 82, 89.

⁸ Kocka, J. Comparison and beyond // History and Theory. Vol. 42. N 1 (Feb., 2003). P. 40-41.

⁹ Sewell, W. H. Marc Bloch and the logic of contemporary history // History and Theory, Vol. 6, No. 2 (1967), P. 214-216.

¹⁰ Sewell, W. H. Ibid. P. 217; Schlegel, A. A Cross-Cultural Approach to Adolescence // Ethos, Vol. 23, No. 1: Adolescence, Mar., 1995. P. 15-32; Idem., Barry, H., eds. Adolescence.

Марк Блок видел смысл компаративистского подхода в разрешении глобальных проблем европейской истории, т.е. на макроуровне. Он говорил об ущербности изучения каких-либо исторических явлений исключительно в рамках национальных исследований, что было принято в те годы. «Действительно, – утверждал он, – когда-нибудь нам придется подумать об отказе от тех устаревших топографических ячеек, по которым мы считаем нужным раскладывать общественные реалии; они не по мерке тому содержанию, какое мы пытаемся в них втиснуть»¹¹; и в связи с этим иронизировал над книгой о «Тамплиерах в департаменте Эр-и-Луар». Французский ученый не мог предвидеть бурного развития микроисторических исследований, начавшихся с конца 1970-х гг., образовавших так называемую историю в осколках, в рамках которой названная книга о тамплиерах выглядит вполне органично. Конечно, Блок видел смысл и в локальных исследованиях: без них, – писал он, – «сравнительная история бессильна, но они без нее бесплодны»¹². «В осколках» методы компаративистики, действительно, не срабатывают (иногда приходится делать вывод о несравнимости явлений, что тоже, конечно, результат), а вот в исторических работах макроуровня сравнение часто считается обязательным элементом, например, в истории империй, государственных структур, миграций, образовательных систем и др.

В работах глобальной тематики компаративный подход имеет свои проблемы. Так, невозможно сравнивать универсумы как таковые, приходится отбирать какие-то предпочтительные аспекты. Чем больше их, тем точнее надо определяться с возможностями сравнений. Иначе говоря, сравнительный подход требует выбора, абстрагирования, и в какой-то степени деконтекстуализации исторического¹³. Последнее же не свойственно историкам, это, скорее, делают философы. Сравнительное исследование заставляет отказаться и от процессуальной доминанты: отвлекаясь на процедуры сравнения, исследователь вынужден делать свое повествование прерывистым во времени¹⁴. А оно по меркам традиционной историографии не должно

An Anthropological Inquiry. N.Y., 1991.

¹¹ Блок, М. К сравнительной истории европейских обществ. С.84.

¹² Там же. С.88.

¹³ Kocka, J. Comparison and beyond // History and Theory. Vol. 42. N 1 (Feb., 2003). P. 41-42.

¹⁴ Ср.: Конявская, С.В. Дискурс и жанр в диахроническом исследовании // Жанры и формы в письменной культуре Средневековья. М., 2005. С.262.

быть таковым, поскольку контекст, развитие во времени и взаимосвязь событий, как и последовательный нарратив о них – классические элементы исторического исследования¹⁵.

Историки в процессе работы постоянно размышляют о том, как избежать сравнения «круглого с зеленым» и выработать верные критерии для сопоставлений. Эти критерии проистекают из разных источников: из личности автора, из его целей и задач, из особенностей материала для сравнения, из общих теорий и конкретных примеров в уже существующих исследованиях, из дисциплинарной разметки. Для выработки верных критериев сравнения необходима высокая эрудиция в избранной теме, помогающая избегать «притянутых за уши» сходств и аналогий, уходить от искусственных построений. В связи с этим невозможно вновь не обратиться к словам Марка Блока, отвечающим на им же самим поставленный вопрос «Как же работать на практике?», занимаясь сравнительной историей. Он писал: «Само собой разумеется, что сравнение лишь тогда имеет ценность, когда опирается на подробные, критические и основательно документированные исследования фактов. ...Авторам монографий не нужно забывать, что их долг – прочесть все, что было опубликовано по аналогичной тематике: не только на материале их собственного региона, как делают все, не только на материале непосредственно прилегающих к нему регионов, как делают почти все, но и, чему слишком часто не придают значения, в связи с более далекими обществами, отличными по своим политическим либо национальным условиям от тех, которые они изучают. Возьму на себя смелость добавить: не следует ограничиваться общими пособиями, нужно по возможности обращаться и к обстоятельным монографиям, по природе своей сходным с той, что ученый намерен написать...»¹⁶.

Занимающийся исторической компаративистикой исследователь неизбежно зависим от комплекса трудов по его теме, выполненных разными авторами, ибо он не имеет физической возможности самостоятельно проработать все источники. Смысловые сдвиги чужих исследований смещают и его собственные компаративные построения. Если одному человеку, как правило, трудно справиться со сравнительным исследованием в силу его масштабы, то его зачастую пытаются заменить работой коллектива. Однако, когда собираются специалисты разных стран и пишут о каждой

¹⁵ Kocka, J. Comparison and beyond.

¹⁶ Блок, М. К сравнительной истории европейских обществ // Одиссей. М., 2001. С.86.

из них свой очерк, провести сравнение также весьма нелегко, поскольку тексты оказываются нерядоположны¹⁷.

О зависимости историка-компаративиста от вторичной литературы как об одной из главных трудностей сравнительного исследования пишет и Ю.Кокка. Он отмечает, что в последние десятилетия исследователи стараются отказаться от использования такой лично не проверенной литературы и максимально концентрироваться на конкретных источниках. Но для компаративных исследований глобального типа такой путь невозможен. Согласно Кокке, это лишь одна из многих, но существенная причина малой популярности компаративных исследований среди современных практикующих историков¹⁸. «Возьмем ли мы французские, немецкие, итальянские, английские труды – в них почти никогда не ставятся одинаковые вопросы», - писал Марк Блок по поводу общеисторических сочинений¹⁹. Добавим к этому то, что, помимо национальных, существуют еще и профессиональные различия: одним и тем же объектом с разных сторон могут заниматься историки, социологи, культурологи, экономисты и проч. У каждого из них свой взгляд на проблему.

Новые возможности для компаративных исследований раскрыли количественные методы в истории. Одним из их лучших образцов является работа коллектива Кембриджской группы по изучению истории населения и социальных структур под руководством Питера Ласлетта, собравшего вокруг себя добровольцев, желавших изучать местные переписи. В 1960-х гг. они провели исследования на сугубо региональном материале. Они нашли отражение в журнале «Локальные демографические исследования», а затем исследователи перешли к сопоставлению проанализированного по разным странам материала.²⁰ На втором этапе проекта были типологизированы семейные формы и классифицированы виды домовых сообществ, что перевело исследование в область количественных методов.²¹

¹⁷ См., например, серию выпусков «Религиозное образование в России и Европе» (ИВИ РАН-РХГА, 2009-2011); Педагогика народов мира: история и современность/ Ред. К.Салимова, Н.Додде. М., 2000.

¹⁸ Kocka, J. Comparison and beyond.

¹⁹ Ibid. P. 88.

²⁰ Laslett, P., ed. Household and Family in Past Time. Cambridge, 1972; Idem. Family Life and Illicit Love in Earlier Generations . L., 1977; Idem. Statistical Studies in Historical Social Structure. Cambridge, 1979; Idem. Bastardy and its Comparative History. L., 1980; Idem. Family Forms in Historic Europe. Cambridge, 1983.

²¹ Так, например, простой семье была присвоена цифра 3, а ее модификации имеют

Таким образом, сравнения как по горизонтали, так и по вертикали стали возможными через количественные показатели. Однако эти сравнения не вышли за рамки количественного подхода, они – ставили вопросы, но отвечать на них возможно было только привлекая «качественные»²² методы исследования. Так или иначе, количественный метод требует выделения однородных смысловых единиц в разнохарактерном материале. Он дает возможность поместить их в базу данных и делать из нее выборки самого различного характера, в том числе проводить сравнения как синхронного, так и диахронного характера.

«Качественный» анализ предполагает непосредственную работу с текстами. При сравнительных исследованиях она проводится или в описательном, или в аналитическом ракурсе. Подобные по схеме исследования были проведены и на другие темы – историками, этнографами, антропологами, социологами. В целом же, в историографии сегодня существуют три типа сравнений: 1) иллюстративные 2) обобщающие различные дискурсы 3) оперирующие четкими статистическими данными²³.

Обращаясь к учебной литературе, следует сказать, что первые сравнения учебников были проведены в дуальном мире, разделенном холодной войной. Сравнения двух мощных держав того времени – СССР и США – по самым разным параметрам составляли тематику большинства работ²⁴. По мере развития глобальной полицентричности сопоставления становились все более и более разнообразными, расширяя не только географические

буквенное обозначение 3-а - супруги, 3-б - супруги с детьми, 3-с - вдова с детьми, 4-д – вдовец с детьми. Подробнее см.: Семья, дом и узы родства в истории/ Под общ. ред. Т. Зоколла, О. Кошелевой, Ю. Шлюмбама; СПб.: 2004.

²² Термин, принятый в социологии для противопоставления методов, не относящихся к количественным, в первую очередь анализ нарративов. Ср.: Ragin, Ch.C. *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley, 1987.

²³ Sarana, G. *The Methodology of Anthropological Comparisons //An analysis of the comparative methods in social and cultural anthropology*. University of Arizona, 1975. P.15-17.

²⁴ В качестве примера отметим среди множества иных ряд компаративных исследований, посвященных сравнению детства и юношества в СССР и США (Mead, M., Wolfenstein, M., eds. *Childhood in Contemporary Cultures*. N.Y., 1955; Bronfenbrenner, U. *Two worlds of childhood: US and USSR*. New York. 1970; Finckenaue, J.O. *Russian Youth (law, deviance and the pursuit of freedom)*. New Brunswick and London, 1995; Creuziger, C.G.K. *Childhood in Russia: Representation and Reality*. Lanham, 1996; Маколи М. *Дети в тюрьме*. М., 2008; McAuley, M. *Children in Custody: Anglo-Russian Perspectives*. Bloomsbury, 2010; и др.).

и хронологические границы сопоставляемых материалов, но и репертуар сравниваемых учебников, переходя постепенно от учебников для высшей, старшей и средней школы к пособиям начального этапа обучения, применяя к каждому виду учебника свой комплекс методов. Однако до сих пор сравнения еще редко выходят за пределы XX века и учебников по истории, географии и социальным наукам (обществознанию).²⁵

На наш взгляд, учебная литература для обучения грамотности – в высшей степени подходящий объект для сравнительных процедур. Учебник, или, точнее, учебный текст, ибо это не всегда книга, а иногда свиток, таблички, береста или осколки посуды – имеет всегда одну цель: научить (в нашем случае – чтению и письму) и воспитать (христианина, буддиста, просвещенного человека, сына Отечества, советского человека и проч.).²⁶

Учебники грамоты – феномен, возникавший повсеместно с развитием письменной культуры. Это некая общечеловеческая историко-культурная данность, имеющая своим общим фундаментом обучение элементарному знанию, необходимому узкой или широкой социальной группе. Учебная литература для начального обучения грамоте имеет всегда одну основу – алфавит (иероглиф) и упражнения в чтении и письме.²⁷ Однородные смы-

²⁵ См.: Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций / Под ред. В. И. Журавлевой, И. И. Куриллы. Волгоград, 2009; Безрогов В. Г., Богуславский М. В., Кошелева О. Е. Трактровка взаимоотношений России и стран Балтии, Белоруссии, Казахстана в современных учебниках истории // Развитие образования в странах СНГ / Под ред. В. А. Мясникова. М., 2000. С. 189-269; Россия и страны Балтии, Центральной и Восточной Европы, Южного Кавказа, Центральной Азии: старые и новые образы в современных учебниках истории / Под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. М., 2003; журнал «Internationale Schulbuchforschung» (1979-2008); Post-socialism is not dead: (re)reading the global in comparative education. Ed. by I. Silova. Bingley, 2010, а также серии изданий «Studien zur internationalen Schulbuchforschung» и «Eckert. Die Schriftenreihe», к примеру: Lecureur, B. Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe. Göttingen, 2012; Stöber, G. Zwischen Ökonomie und Ökologie? Raumstruktureller Wandel, Raumplanung und Nutzungskonflikte in Deutschland und Polen. Göttingen, 2012; Nishino, R. Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison (1945 - 1995). Göttingen, 2011; и др.

²⁶ Есть немало дефиниций учебника. Не вдаваясь в детали, под «учебниками» мы будем в данной работе понимать такие тексты, которые были написаны их авторами специально для образовательных целей и были использованы людьми, чтобы учиться, а также тексты, чье отношение к образованию установлено даже при отсутствии прямых заявлений их авторов. Данное понимание учебника объединяет книги для обучения в школе и вне ее стен.

²⁷ В истории образования не всегда обучение чтению сопровождалось обучением письму. Часто чтению обучали сначала, в отрыве от обучения письму и нередко

словые единицы в разных учебных текстах представлены в различных формах и версиях. Эвристической целью компаративного исследования, таким образом, становится выявление всевозможных вариантов их представления в учебнике или, говоря иначе, всего потенциала локальной дидактической мысли, выявляемого исторической компаративистикой поверх национальных границ.

В разных условиях учебные тексты обретают свои особенности. Учебник как плоть от плоти породившей его культуры отражает и выражает ее характеристики, отличающие ее от других. Таким образом, при работе с учебной литературой разных стран мы имеем, согласно М.Блоку, оба условия для сопоставления: «известное подобие наблюдаемых фактов ... известное несходство среды, в которой они возникли»²⁸. По учебникам любой эпохи можно изучать состав изданий (тексты, иллюстрации, композицию), обстоятельства возникновения и распространения, заложенные в учебник принципы и методы обучения, формы использования учебника, издания и тиражи, традицию литературно-дидактического канона, прослеживаемую от одного учебника к последующему, и т.п. Через сопоставление учебников можно показать общее и различное в педагогической культуре разных народов, дать их культурно-историческую интерпретацию, показать те образцы, ценностные ориентиры и правила, которым следовали конструкторы учебных книг. Спектр целей компаративного исследования велик – от целей, лежащих вне компаративистики и достигаемых с помощью привлечения ее методов, до целей собственно компаративного исследования, каждый раз заново формулируемых и переформулируемых в процессе работы. Парадигмальная цель сравнения, позволяющая представить одну традицию в зеркале другой, предполагает также решение вопроса о генезисе тех или иных учебных традиций, подкрепляемых инерцией переиздания учебников из года в год, из десятилетия в десятилетие, об их схожей либо противоположной направленности, о потенциальных возможностях взаимодействия нескольких традиций, о воздействии на них региональных, межнациональных и глобальных педагогических идей и теорий.

Историко-педагогическая компаративистика одной из своих задач имеет, таким образом, обнаружение аналогий и объяснение отличий у не связанных напрямую друг с другом педагогических явлений и процессов. Это не противоречит самоидентификации отдельных традиций создания и

вместе с обучением пению. Однако иногда могло быть и наоборот – обучение письму шло впереди научения чтению.

²⁸ Блок М. К сравнительной истории европейских обществ. С.66.

распространения учебников на соответствующих языках²⁹. Элементарный уровень учебной литературы (буквари, азбуки, прописи и проч.) предполагает наиболее обоснованные компаративистские наблюдения. Они возможны в самых разных вариантах: сопоставление двух учебников одного времени, двух учебников разных времен, одного учебника с другими, группы учебников одного времени одной или разных стран, группы учебников двух или более разных времен внутри одной страны, то же самое по двум и более странам и т.д. В любом случае речь не идет о постулировании синхронной или диахронной рецепции исторического опыта других регионов и цивилизаций, но о комплексных историко-типологических сравнениях процессов, имевших самостоятельное значение и внутреннюю обоснованность, выступавших как бы иным повторением, «новым исполнением» уже «сыгранного» ранее представителями одной или разных педагогических эпох и культур. Приведем лишь один пример: в 1771 году в России дважды было переведено и издано гражданским шрифтом «Изложение (Эстетис) наставительных глав» («Наставительный свиток царю Юстиниану») константинопольского диакона VI века Агапита³⁰, известное, вероятно, Эразму Роттердамскому во время написания им своего «Воспитания христианского князя» (1515), существовавшее в XI-XVII вв. в церковнославянских переложениях и переводах, а с 1509 г. и в западноевропейских изданиях³¹. В условиях формирования имперского сознания византийское «наставление правителю» снова становится актуальным в российской культуре второй половины XVIII столетия.

Учебные тексты на разных языках являются прежде всего национальным наследием и потому с той или иной степенью полноты исследованы своими национальными школами. Необходимая для компаративистики работа с национальной историографией по истории учебников имеет, однако,

²⁹ Ср.: Колесников, А.С. Философская компаративистика в истории идей // Альманах. РАН Вып. 25. Философский век. История философии как философия. СПб., 2003. С.11-28.

³⁰ Царский свиток, посвященный греческому императору Иустиниану, Агапитом Константинопольския Софийския церкви диаконом, состоящий в LXXII главах, полезными примечаниями снабженных; на российский язык перевел Василий Рубан. СПб., 1771; Изложение глав или статей увещательных греческому императору Иустиниану, поднесенное Константинопольския соборныя церкви диаконом; переведено с еллиногреческаго языка статским советником С. Писаревым. СПб., 1771.

³¹ См.: Копосов, Н.Е. «Наставление» Агапита и западноевропейская политическая мысль XVI-XVII вв. (Агапит и Эразм) // Византийский временник, 43, 1982.

множество сложностей. Национальные школы работают в разных традициях и часто задают по сути однотипному материалу неодинаковые вопросы. Помимо этого учебной литературой занимаются специалисты разных направлений: книговеды, историки культуры, педагоги, психологи, филологи, лингвисты. У каждого из них свой взгляд на учебник, не сводимый к общему знаменателю. Каждое из указанных направлений в разных странах имеет различный удельный вес, по-разному прорабатывает историю своей учебной литературы. В одних случаях мы видим прекрасные исследования по истории жанров учебной книги, в других - отличную работу с анализом визуального ряда, в третьих – фундаментальные исследования состава дидактического канона помещаемых в учебники текстов. Однако эти материалы оказываются плохо сводимы в историко-компаративистское исследование, которое требует определенного «выравнивания» за счет составления вопросника к источникам, валидного на всем поле исследования, и дополнительного изучения локального материала по тем или иным показателям.

Марк Блок настаивал на том, что компаративистское исследование особенно корректно тогда, когда между сравниваемыми объектами нет видимой исторической связи. Особенность азбук, букварей и прописей в том, что в силу различия языковых систем они за редким исключением не могли быть напрямую использованы и переведены, поэтому применение сравнительных методов и в данном аспекте представляется вполне корректным.

Однако в компаративистском исследовании учебной литературы (как и во множестве других исследований этого типа) невозможно полностью уйти от проблемы взаимосвязей и взаимных влияний. Если взаимовлияния средневековых учебных литератур латинского Запада и православного Востока сравнивать важно, но трудно из-за ничтожного количества текстов, сохранившихся в восточной христианской традиции, и типологической разницы письменных культур, то изучение XVIII века, периода европейского Просвещения, практически невозможно без рассмотрения влияний в образовательной сфере. Велико и очевидно было воздействие идей французских просветителей на все европейские государства, но исследования последних лет показывают, что эпоха Просвещения в разных европейских странах протекала различным образом. Компаративные исследования демонстрируют множественность просвещенческих парадигм вместо одной и целостной³²; показывают Просвещение как разнообразное и проти-

³² «Как и Реформация, Просвещение не являлось каким-то одним проектом, это был набор проектов», - пишет Л.Клейн (Klein, L. Enlightenment as Conversation // What's left of Enlightenment? a postmodern question / ed. by K.M.Baker. Stanford, 2001.P.166.).

воречивое движение³³ и одновременно раскрывают сосуществование с ним в XVIII в. других мощных направлений, таких, например, как пиетизм³⁴. В европейских педагогических культурах оказывается не так уж много общего с Францией, в сфере образования подчас сильнее было австрийское влияние, по-своему интерпретировавшее просветительские идеи.

В русле постмодернистских исследований проблема влияний стала рассматриваться через понятие «трансфер», ставшее в 2000-е гг. значимым при изучении истории глобальных влияний на несколько регионов сразу, позволяющим каждый из них рассматривать и отдельно, и в связи с остальными.³⁵ «Трансфер» идей является самостоятельной темой в исторической науке», - пишет немецкий исследователь К.Шарф³⁶ и разъясняет: «Понятие «трансфер» идей приемлемо лишь в идеальном случае, когда могут быть отслежены точка его отсчета, пути и «приемщики». Привычные, обиходные формулировки вроде «идеи распространялись» или «просвещение повлиало» неудовлетворительны и допустимы в принципе только если из контекста следуют более точные разъяснения на этот счет»³⁷. Шарф отмечает,

«Просвещение обнаруживает себя везде и, таким образом, – нигде определенно», - отмечает Роберт Дарнтон, для которого просветители – это элитный слой парижан, философов-вольтерьянцев, все остальные – лишь их эпигоны (Darnton, R. *George Washington False Teeth*. New York. 2003. P.4-6).

³³ Schmidt, J., ed. *What is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1996; Gordon, P., ed. *Postmodernism and the Enlightenment: New Perspectives in Eighteenth-Century French Intellectual History*. London & New York, 2001.

³⁴ Shantz, D.H. *An Introduction to German Pietism: Protestant Renewal at the Dawn of Modern Europe*. Baltimore, 2013; *Texte zur Geschichte des Pietismus*. B., 1972-2008; *Geschichte des Pietismus*. 4 Bde. Hrsg. M. Brecht u.a. Göttingen, 1993-2004; Dittrich-Jacobi, J. *Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft: historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663 - 1727)*. Bielefeld, Univ., Diss., 1976; Mentzel, F.F. *Pietismus und Schule: die Auswirkungen des Pietismus auf das Berliner Schulwesen 1697-1797*. Baltmannsweiler, 1993; *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*. Hrsg. J.N. Neumann und U. Sträter. Tübingen, 2000; etc.

³⁵ Rappleye, J., Imoto, Y. & Horiguchi, S. *Towards 'thick description' of educational transfer: understanding a Japanese institution's 'import' of European language policy // Comparative Education*, 47:4, 2011. P. 411-432.

³⁶ Шарф, К. *Монархия, основанная на законе, вместо деспотии. Трансфер и адаптация европейских идей и эволюция воззрений на государство в России в эпоху Просвещения // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе». К проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи. М., 2008. С.17.*

³⁷ Там же.

что применительно к Веку Просвещения тема «трансфера» оказывается «завязана ...на историю книги, журнального дела и библиотек, историю литературы, искусства и науки, историю персоналий или обществ, особенно авторов, переводчиков, издателей, публикаторов, рецензентов, торговцев книгами и произведениями искусства, покупателей, подписчиков, читателей и читательские сообщества, иностранцев на русской службе, путешественников, тех, кто писал письма, в которых обменивались идеями, а также роль государства»³⁸. Таким образом, рассмотрение «трансфера» погружает интеллектуальную историю в историю повседневности, через которую собственно и распространяются влияния идей, показывает конкретные пути и механизмы влияний, отходит от прежней «простой констатации» аналогии как результата филиации идей.

Учебная литература сама по себе является «трансфером» идей и понятий. Встает вопрос – как новая, зарубежная учебная литература, порожденная эпохой Просвещения, адаптировалась к привычным образовательным практикам и педагогическому мышлению иных культур, куда она попадала? В России в эпоху реформ XVIII столетия проблема создания учебной литературы оказалась значимой на государственном уровне. Подобно английскому монарху начала XVI в. Генриху VIII в России ею занимались лично и Петр Великий и особенно Екатерина Великая. Это не случайно, поскольку учебник, как и школа, мыслился ими эффективным инструментом влияния власти на подданных, управления их сознанием. Написание учебника по государственному заказу было престижным и выгодным предприятием, но одновременно и рискованным, ибо далеко не всякий учебник находил монаршее одобрение.

По многим отраслям знаний для создания учебной литературы оказалось необходимым обращаться к западноевропейскому опыту. Необходимы были переводы. Переводческая деятельность первоначально была сосредоточена в Академии наук, образованной в 1725 г. Многие учебники писались в Петербурге иностранцами, а затем переводились на русский язык. Организованное Екатериной в 1768 г. «Собрание, старающееся о переводе иностранных книг» за 15 лет осуществило 112 переводов западноевропейских просветительских сочинений.³⁹

С первого взгляда кажется, что французский язык и литература заняли главенствующее место в Российском просвещении. Такое утверждение

³⁸ Там же. С.17-19.

³⁹ Накорякова, К.М. Очерки по истории редактирования в России XVI-XIX вв. М., 2004. С.86.

справедливо лишь отчасти. Анализ репертуара учебников показывает, что в книгах по учебным предметам, детскому чтению и нравственному воспитанию преобладал перевод немецкоязычных сочинений, в то время как переводы с французского в первую очередь представляли собой книги по «политесу», т.е. поведению в обществе. Учебная литература эпохи Просвещения в России оказалась исключительно разнообразной. Она включала издания на европейских языках, переводы, оригинальные сочинения, изданные гражданским шрифтом, а также продолжала традиции производства и распространения азбук и букварей на кириллической старославянской основе. Во второй половине XVIII века появляются частные инициативы. Для многих делать свой вклад в обучение и воспитание молодежи стало также важно, как ранее – делать вклады в монастыри. В ряду имен первым стоит имя Н.И.Новикова, директора Университетской типографии в Москве. В результате его деятельности увидели свет более 200 изданий учебных книг. Было сделано не меньше, если не больше, по изданию учебной литературы, для трансфера дидактического опыта, нежели посредством государственных проектов. В России, отстававшей в области издательской продукции от европейских стран, ее рост был впечатляющим. Если в 1725-1729 гг. вышло всего 87 книжных наименований, то в 1796-1800 гг. – 1531 наименование⁴⁰. Удельный вес учебников в общем объеме книжной продукции России XVIII века пока полностью не выявлен. Однако легко обнаружить, что в них наблюдалась разность идей, способов изложения материала, методических подходов. Эта разность в учебной литературе осознавалась авторами и читателями. В предисловии к книге по воспитанию детей один из переводчиков писал: «Разумный человек читает все книги и выбирает для себя способнейшие»⁴¹. Идея воспитания детей как важного дела царила в обществе эпохи Просвещения, и Россия не стала исключением. Воспитание

⁴⁰ Marker, G. Publishing, Printing and the Origins of Intellectual Life in Russia 1700-1800. Princeton, 1985. P.8, 19. По самым грубым подсчетам, в период между 1715 и 1759 гг. во Франции было осуществлена 51 публикация за 44 года, т.е. в среднем приблизительно по 1 книге в год, а в период с 1760 по 1790 гг. опубликована 161 книга, т.е. приблизительно 5,3 книги в год. В Англии с 1762 по 1800 г. опубликовано не менее 200 трактатов по педагогике, и большинство из них находилось под влиянием Руссо. Chisick, H. The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes towards the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France. Princeton. 1981. P. 342; Douthwaite, J. The wild girl, natural man, and the monster: dangerous experiments in the Age of Enlightenment. Chicago. 2002. P.134.

⁴¹ Предисловие от трудевшего переводчика //Воспитание детей, как физическое, так и нравоучительное, описанное господином де Мезою,доктором Португальским и 16-летним практиком в Копенгагене. Перевод с фр. М.Г. СПб., 1780. С.2.

представляли панацеей, средством избавления от всех социальных и личных проблем. Трактаты Локка, Руссо и других авторов переводились и пересказывались во многих изданиях. «Мысли о воспитании» Джона Локка 1693 г. появились на русском языке в 1759 г. Работы Руссо 1760-1780-х гг. уже с конца 1760-х - 1800-х стали частично, а потом целиком доступны русскоязычному читателю, равно как и антируссосткая полемика⁴². В каждой учебной книге, будь то букварь, учебник математики или географический атлас, помещались наставления о воспитании различных добродетелей.

Учебная литература в XVIII в. представляла собой особое интеллектуальное пространство, образованное скрещиванием самых разных интересов – государства и общества, российских и западноевропейских ученых, рядовых читателей из разных сословных групп, педагогов, родителей, переводчиков, издателей и книгопродавцев. Круг источников при таком подходе становится очень широким. Это и воспоминания (которые в то время подробно перечисляли книги, прочитанные в детстве), и переписка, материалы издательств и типографий, документы учебных заведений, листы подписчиков и многое другое. Одним из продуктивных подходов представляется изучение учебных книг в качестве результата конкретных социально-педагогических проектов. Такими «проектами» в России, например, являлась деятельность государства (в лице просвещенных монархов) по созданию школ и учебной литературы, деятельность Академии наук, Московского университета, комитета по переводу иностранной литературы, масонских лож и переводческой при них семинарии, различных издательств, просветительская деятельность частных лиц.

Как же изучать столь разнообразный объект – учебники начального звена? Учебная литература XVIII, и других веков в силу пестроты и полипарадигмальности сопротивляется созданию о себе мета-нарратива. Не случайно ее изучение первым этапом неизбежно имеет описание отдельных учебных изданий: их заголовков, структуры, композиционной последовательности изложения, предполагаемых пособием этапов и приемов обучения, наборов умений, понятий, идей и ценностей. Подробно рассматривается текстуальный и визуальный пласт, использованный в учебнике словарь, его тематический репертуар и мнемический посыл опоры на реальные опыт или моделирование искусственного. Немаловажно взаимоотношение визуального и текстуального начиная с обложки и титула как претекстов

⁴² Форме, Ж.А.С. Анти-Эмиль г. Формея, или Опровержение Руссова образца воспитания и мыслей / Переведенное с французского языка [Константином Енгальичевым]. М., 1797.

к книге, ее «вестибюля» и «занавеса». Однако сумма таких описаний еще не вся история учебной литературы. Важно сопоставление выясненного, проводимое по одним основаниям (обложки, титулы, содержание, структура, композиция, последовательность, состав, язык, упражнения и вопросы, иллюстрации, дизайн, шрифт, тираж, переиздания, и т.д.). Историко-компаративистское исследование двух и более объектов необходимо как само по себе, так и для лучшего понимания каждого из них (при любом исходе сравнения). Подчеркивающее общее и оттеняющее различное, оно требует постоянной эпистемологической рефлексии по поводу своих операций с источниками и результатами деятельности других направлений в истории педагогики. Историческая компаративистика предстает интер-, кросс- и трансдисциплиной в отношении «обычных» историко-педагогических исследований, опирающихся на один регион, культуру и эпоху. Поэтому она требует как детального и верифицируемого познания каждого сопоставляемого объекта, так и обоснованных процедур сравнения в пределах возможного и оптимального поля⁴³. Как отмечал известнейший специалист в области учебной литературы Алан Шоппэн, учебная книга – «наиболее богатый материал из всего того, чем могут располагать историки»⁴⁴. И самым перспективным, но отнюдь не самым простым материалом для сопоставления является книга для элементарного обучения, отражавшая базовые педагогические идеи и выполнявшая функции, которые могут быть прослежены по разным странам на протяжении веков.

⁴³ Компаративные исследования обычно имеют некоторые пределы, в каждом конкретном случае свои. См., например, о языковых пределах в сравнительных исследованиях истории литератур, сравнительно-историческом литературоведении (Bedhad, A., Thomas, D. Introduction // *A companion to comparative literature*. Chicester, 2011. P.2ff.).

⁴⁴ Шоппен, А. К истории французской школьной книги // Проблемы школьного учебника: Сб. ст. Вып.19. История школьных учебных книг / Сост.В.Р.Рокитянский. М., 1990. С.411.

**ПОД МЕСТНЫМИ НЕБЕСАМИ:
АНГЛИЙСКИЙ ПОЗДНЕСРЕДНЕВЕКОВЫЙ
БУКВАРЬ ИЗ СОБРАНИЯ Д. ПЛИМПТОНА¹**

Чтение занимает первое место в обучении
Гуго Сен-Викторский

В статье рассматривается рукопись MS Plimpton 258, в составе которой находится букварь XV столетия, выполненный для начального обучения детей среднеанглийскому языку. Его отличия от пособий для обучения латыни свидетельствуют о важных трансформациях в педагогике раннего Нового времени.

В истории педагогических практик и содержания образования эпоха западного Средневековья обычно предстает как мир латыни, монастырских, а потом городских школ, школяров, с трудом продиравшихся сквозь фолианты, написанные на «ученом языке» и прикованные к столам, чтобы не быть украденными вследствие своей большой редкости. Однако при более пристальном и детальном рассмотрении педагогического процесса в эпоху Средних веков становится ясно, что такая картина обнимает собой только часть, причем не самую большую, всей средневековой педагогики.

Начиная с самых первых «средневековых веков» (VII-VIII вв. н.э.) наставники, действительно, оказывались перед необходимостью обучать детей франков, германцев и других европейских народов языку, который большин-



В.Г. Безрогов



М.В. Тендрякова

Ключевые слова:

Букварь, часослов, средневековые начальные учебные пособия, Англия, коллекция Плимптона.

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

ство из них не считало родным (идут споры относительно того, идентифицировали ли в Каролингскую эпоху франки свой язык с латынью). Путь к латыни, однако, лежал через начальную фазу обучения на местном языке, короткую, но неизбежную. Уже о Беде Достопочтенном (673-735) известно, что он обучал и на родном языке англосаксов.² Да и его более ранние соплеменники решали ту же проблему, что нашло отражение в «Церковной истории народа англоv».³ Грамотность, умение читать, петь, писать и считать, требовалась по преимуществу в церковной среде, применявшей латынь, и потому в раннее Средневековье вопрос об углубленном, институционализированном, подкрепленном системой пособий преподавании на местных языках особенно не стоял, хотя мы имеем ряд сохранившихся учебников на местных языках даже этого исторического периода.

Ситуация меняется с развитием городов, расширением обмена, развитием коммуникаций, усложнением социума и его управления. Позднее Средневековье наблюдает постепенное замыкание латыни интеллектуальной сферой и развитие письменной культуры на так называемых «народных (вульгарных)» или «национальных» языках в иных, более низких социальных статусах и сословиях, нежели клирики и монахи. Увеличивается объем продукции учебных пособий на этих языках, причем такие пособия занимают прочное место и в начальном образовании. Распространение по Европе скрипториев приводит к резкому росту в последние столетия Средних веков объема изготавливаемых рукописных книг. Школяры уже с XIII века получают возможность приобретать такие пособия в личную собственность. В XIV-XV вв. происходит некоторое ухудшение отношения к любой книге как большой ценности на фоне резкого увеличения объема производства копий рукописных книг. В средневековых источниках появляются lamentации по поводу небрежения школяров в пользовании учебными книгами: пачкание их объедками и прочие виды урона, наносимые средневековым учебникам, которые начинают, с одной стороны, широко тиражироваться и, с другой - фрагментироваться и диверсифицироваться в расчете на разные этапы обучения, разные сословия, профессиональные группы. Возникает специальный учебник для начального обучения на родном языке ученика.

И тем более важным спустя многие столетия становится собирание средневековых начальных учебных пособий, по разным причинам очень

² Orme, N. *Medieval Schools from Roman Britain to Renaissance England*. New Haven, 2006. P.24-25ff.

³ Беда Достопочтенный. *Церковная история народа англоv*. Пер.В.В.Эрлихмана. СПб., 2001.

плохо сохранявшихся и не привлекавших особенно пристального внимания историков книги, педагогики, языка и других специалистов. Временами лишь специфическая профессиональная деятельность подталкивала людей новой эпохи к тому, чтобы заинтересоваться подобного рода «малоценными рукописями», нередко попадавшими в макулатуру или на задние полки антикварных лавок.⁴ Судьба распорядилась так, что одним из таких собирателей стал американец Джордж Артур Плимpton (1855-1936). Окончив частную Экзетерскую академию Филиппса в 1873 г., Амхерстский колледж в 1876 г. и закончив свое обучение годовым курсом Гарвардской школы права, он стал работать менеджером по продажам в издательстве Ginn and Heath (Эдвин Джинн закончил Амхерст в 1874 г. и знал Джорджа еще со студенческих времен). Издательство специализировалось на производстве школьных учебников. Буквари и книги для чтения Ginn были известны во многих штатах. В 1882 г. Джордж стал партнером фирмы, а в 1914 - ее главой, переименовав издательство в Ginn & Co. Он оставался на посту до 1931 г., потом вплоть до своей кончины был членом совета директоров. Одновременно Плимpton занимался большой общественной деятельностью в сфере образования, с 1889 г. был членом, а с 1893 и по 1936 казначеем совета Барнардского колледжа, представлявшего собой часть Колумбийского университета. Вместе с Д.Э.Смитом он основал в 1928 г. Общество друзей библиотек Колумбийского университета и возглавлял его вплоть до своей смерти. Д.А.Плимpton был членом советов многих колледжей, школ и семинарий, причем не только в США. В 1904 г. в память о своей первой жене Плимpton дарит коллекцию старинных итальянских изданий в Wellesley College, выпускницей которого она была в 1884 г.⁵ Основную часть своей коллекции, о которой мы скажем чуть ниже, он завещал Butler Library Колумбийского университета. «Для меня было счастьем и честью собрать те рукописи и издания, которым так или иначе обязана наша цивилизация, ведь именно они являются книгами, по которым на протяжении многих веков молодежь приобретала образование», - писал Плимpton в первой из своих двух монографий на данную тему («Образование Шекспира», 1933).⁶

⁴ О процессе выклейки уникальных изданий из макулатуры постоянно упоминает, например, М.А.Корзо в монографии «Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI – XVIII вв.» (М., 2007).

⁵ Catalogue of the Frances Taylor Pearsons Plimpton Collection of Italian Books and Manuscripts in the Library of Wellesley College. Compiled by Margaret Hastings Jackson. Cambridge: Harvard UP, 1929.

⁶ Plimpton, D.A. The Education of Shakespeare. N.Y., 1970.

Что пробудило в Плимптоне интерес к истории образования, в основном – к истории содержания образования, его доступности разным классам и полам, и в том числе – к истории учебных пособий? Непосредственная работа в сфере издания учебной литературы. Плимpton ощутил, что дополнительно к знанию тех учебников, которыми он торговал от имени фирмы, ему требуется общее знание вопроса, - в том числе и для того, чтобы вести свой бизнес культурно и в соответствии с потребностями людей, традициями и наработанным историей опытом. Именно его обращение к истории средств обучения стало началом коллекционирования артефактов из истории школы и образования в целом.

Джордж становится одним из первых коллекционеров древностей, связанных с историей обучения. Собрание началось с нескольких начальных книг для чтения, опубликованных провинциальными и малодоступными издательствами. В итоге коллекция Плимтона насчитывала свыше 3000 рукописных и печатных книг, в том числе 317 средневековых и ренессансных рукописей и даже такой раритет, как учебная клинописная табличка из Вавилона (ок.1800 г. до н.э.).⁷ В составе данной коллекции сохранилась и пергаменная рукопись, о которой пойдет речь.

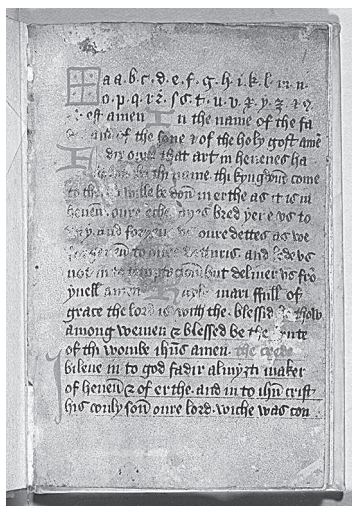


Рис.1. Рукопись MS Plimpton 258, л.1.

⁷ Особенный интерес Д.А.Плимpton проявлял к собиранию трактатов по математическим наукам. В 1908 Д.Э.Смитом был издан каталог этой части коллекции ("Rara Arithmetica"), куда вошли издания до 1601 года, каталог переиздан в 1939 с дополнениями и уточнениями.

Под номером 258 в составе манускриптов Плимптона хранится шестнадцатистраничная книжица размером 13,335 см x 8,89 см, изготовленная, вероятно, из одного пергаменного листа, соответственно, 35,56 x 26,67 см. и представляющая собой по типу книги азбуку-восьмилистку, знакомую отечественному читателю по печатным образцам.⁸ Регулярный текст (по 18 строк на странице) занимает 7 листов неозаглавленной рукописи, восьмой содержит в основном лишь черновые наброски, повторяющие некоторые фрагменты книги и смахивающие на ученические упражнения в специальном, отведенном для этого свободном месте начального учебного пособия. Данный манускрипт транскрибирован и опубликован П.Акером. Мы в дальнейшем будем в своей статье опираться на его публикацию.⁹

Памятник относится к категории букварных катехизисов как пособий, синтезирующих обучение алфавиту и первым вероучительным текстам. «Физический» (материальный, графический) и «духовный» (молитвенный, вероучительный) алфавиты сопрягались в одном учебнике, идущем тогда по «ведомству» начального религиозного образования, дающего знание грамоты ради чтения сакральных текстов и последующего более или менее сознательного участия в церковных службах и вообще в религиозной жизни общества ради моральной и доктринальной опоры в течение земного существования. «Можно рассматривать букварные катехизисы как своего рода минимум богословских знаний (основ вероучения и норм христианского поведения), который не только излагался в школе, но и реально усваивался детьми в процессе обучения. И в средневековой рукописной традиции элементарная книга для освоения навыков чтения (и лишь значительно позднее – также и навыков письма) была неотделима от текстов религиозного содержания... Не случайно, например, в Англии XVII в. для обозначения букваря использовали то же понятие, что и для обозначения одной из разновидностей молитвенника (*primareus* или *primer*)».¹⁰ Вероятно, мы имеем дело в нашем случае с примером такого молитвенника, отдаленным приблизительно на полтора-два столетия от указанного в цитате времени и еще не имевшим устойчивого наименования. Датировка памятника, приобретенного Д.Плимптоном в Лондоне при распродаже на Сотби в конце 1908

⁸ См.: Мошкова, Л.В. Азбука-восьмилистка XVII века: история и проблемы изучения // Вестник славянских культур, 1(23), 2012. С.62-68.

⁹ Acker, P. A Schoolchild's Primer (Plimpton MS 258) // Medieval literature for children. Ed.by D/T.Kline. N.Y.-L., 2003. P.143-154.

¹⁰ Корзо, М.А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI – XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. М., 2007. С.477-478.

г. библиотеки лорда У.Амхерста, колеблется в пределах 1400-1499 гг.¹¹ Текст написан на среднеанглийском языке, что демонстрирует углублявшийся переход в начальном образовании к доминанте обучения на местных языках, не на латыни.¹² Начальное религиозное обучение строится в XV столетии на языке, передающем посредством письма ту же речь, которой люди поль-

11 См.: <https://exhibitions.cul.columbia.edu/exhibits/show/plimpton/primers/item/100>; Martin, C.A. Middle English Manuals of Religious Instruction // *So Meny People, Longages and Tonges: Philological Essays in Scots and Mediaeval English Presented to Angus McIntosh*. Ed.M.Benskin & M.L.Samuels. Edinburgh, 1981. P.283-298. В пятнадцатом столетии в принципе возрастает интерес у англичан к религиозному наставлению на народном языке. Переводятся популярные трактаты, в том числе, например, сочинение 1279 года: *Two Middle English Translations of Friar Laurent's "Somme Le Roi"*: Critical Edition in 2 vols. Turnhout, 2010-2011. См.также: J. H. L. Kengen, ed., *Memoriale credencium: A Late Middle English Manual of Theology for Lay People* Edited from Bodley MS Tanner 201. Nijmegen., 1979. Рост интереса к религиозному чтению наблюдается в Англии с XIV в., и в XV столетии он уже отчетливо доходит до уровня начального обучения. О религиозных рукописях на английском языке XIV в. см.: Bo Hyun Kim. *The Auchinleck manuscript and fourteenth-century lay piety* // *Berkeley Undergraduate Journal*, 23(2), 2010. P.1-58. В.Гиллесли отмечает наличие устойчивого рынка для религиозной литературы на местном языке, школьного и шире (Gillespie, V. *Vernacular Books of Religion* // *Book Production and Publishing in Britain 1375-1475*. Ed.G.Griffiths & D.Pearsal. Cambridge, 1989. P.318).

¹² Общие рамки этого процесса, вероятно, можно примерно установить как середина XIV – начало XVI веков. Одним из самых ранних примеров пособия, содержащего алфавит и начальные тексты для чтения, подобранные из молитв на английском языке, является *Hunter Primer*, составленный между 1349-1399, скорее всего, в 1382 г. (MS Hunter 472 (V.6.22), Библиотека ун-та г.Глазго). Этот же манускрипт содержит владельческую запись начала XVI столетия, в которой говорится («Thys boke ys gud and profyfte | byl for a man [th]at can not | vnderstond latyn»), то есть, что данное руководство по чтению годится для человека, не разбирающего латынь. Актуальность использования памятника и противопоставления двух языковых культур свидетельствует о том, что процесс перехода еще не вполне закончен. Конечно, не всегда латынь и «народный язык» ссорились и противопоставлялись друг другу, иногда они вполне могли сочетаться как дополняющие друг друга и потому так или иначе взаимодействовать (как в случае, к примеру, «позолачивания» английского в XIV-нач.XVI вв. введением в него слов высокого стиля, специально придуманных на основе латинских, долженствовавших облагородить «наш грубый, варварский английский» Stephen Hawes (ок.1474-ок.1523), цит.по: Mendenhall, J.C. *Aureate Terms. A study in the literary diction of the 15th century*. Lancaster, 1919. P.14). Процесс перехода виден и в таких пособиях данного времени, где последовательно помещены основные тексты сначала на латыни, а потом и на местном языке. Известен букварь императора Священной Римской империи Максимилиана I, поднесенный ему в 1466 году на семилетие, в котором после латинского алфавита шел текст «Отче наш» сначала на латыни, потом на немецком. *Das ABC-Lehrbuch für Kaiser Maximilian I. / Vollständige Faksimile-Ausgabe des Codex 2368 der Österreichischen Nationalbibliothek Wien* (Faksimile- u. Kommentarband, in 2 Bänden). Hrsg. von Karl-Georg Pfändtner und Alois Haidinger. Graz, 2004. Эту рукопись иногда называют «первым учебником (Lehrbuch) последнего рыцаря» (http://www.adeva.com/faks_detail.asp?id=9).

зовались в устном повседневном общении.¹³ Среди видов пособий по религиозному наставлению манускрипт Плимpton 258 демонстрирует тип отдельного, самостоятельного пособия по обучению чтению и вере. В других вариантах начальный этап включался в состав более обширных пособий (вместе с литургическими, гомилетическими, медитативными текстами, а также поучениями о благочестивом и нравственном поведении и т.д., часть из которых – вспомогательная – могла читаться ребенку взрослыми и помещалась в рукописях до азбуки, а другая часть – основная – осваивалась ребенком под надзором взрослых и самостоятельно, из года в год¹⁴). Цель

¹³ Часослов 1467 г. из северной Голландии, содержащий на последних 10 страницах подборку молитв и основных доктринальных текстов на голландском языке, объясняет наличие этого раздела тем, что прочитавший «Отче наш» и другие канонические тексты по латыни, но мало что понявший, нуждается в их постижении. Тогда он будет не ребенком, взявшим в руки отточенный меч, но взрослым воином, не слепцом, но зрячим. И легитимируется все это тем фактом, что Иисус не только разговаривал на еврейском, то есть местном, языке, а не на латыни, но и сам составил на «общем, то есть, на еврейском языке, на котором говорили все люди» главную молитву (считалось, что «Отче наш» записана Иисусом и использована им в обучении апостолов, а все остальные молитвы людьми), хотя, конечно, важность и авторитет латинского неоспоримы. Rudy, K.M. An Illustrated Mid-Fifteenth-Century Primer for a Flemish Girl: British Library, Harley Ms. 3828 // *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 69, 2006. P.64-67. В часословах XIV (редко) и XV-начала XVI (чаще) вв. возникают помимо предварявших тексты азбучных рядов замыкавшие все тексты специальные разделы, состоявшие из выжимки, избранного из избранного, переведенного на местный язык читателя. Иногда первый текст из такой подборки открывался специальным заголовком (например, «Отче наш по-фламандски»). Это «по-фламандски» становилось своего рода квазизаголовком, поскольку за первым текстом следовали и другие на «народном» языке, но уже без специальных заглавий. В рукописи начала XVI столетия такой раздел уже перемещен в начало кодекса, то есть его полагали читать уже не после вызубривания латинских молитв и доктринальных перечней, но, по-видимому, перед ними (Sutton Coldfield, Oscott College MS 586).

¹⁴ О возможности такого положения косвенно свидетельствуют тексты, помещаемые в начале учебных рукописей, до алфавита и, скорее, общеповествовательные, нежели сугубо доктринальные и не столь обязательные (например, фрагменты евангелий, читавшиеся и в церкви), а затем наблюдаемый переход к резко отличной от них и относительно более строго канонизированной послезабучной части, начинающейся с первых для каждого христианина молитв, самых начальных для любого человека текстов, которые ребенок уже явно знал на слух, которые теперь начинал осваивать и путем обучения чтению и которые «невероятным образом» идут в рукописях не до, а после других. По-видимому, можно ставить вопрос о едином процессе обучения книге, начинавшемся с чтения ее взрослыми ребенком и продолжавшемся посредством переключения ребенка из роли слушателя в роль чтеца. За базовым набором вероучительных текстов присоединяли покаянные псалмы (ребенок становился подростком) и более сложные тексты, рассчитанные на повышение качества чтения. Рукописный сборник для того или иного

отдельных начальных пособий состояла в том, «чтобы все под Богом блюди свою душу». Наставнику следовало использовать данные пособия в воскресной службе, наставляя паству вообще и в отдельные часы – специально именно детей, – «в законе и учении, чтобы знали Бога всемогущего и Его деяния».¹⁵

Манускрипт начинается с заключенного в квадрат креста, открывающего алфавитный ряд. Знак креста в начале азбуки – традиция, переходящая в XIV-XV столетиях из латыни в среднеанглийский в процессе одновременного с этим перехода элементарного молитвослова с азбучным рядом из статуса учебного подспорья для чтения латинской псалтири (XII в.¹⁶) или от роли введения в часослов (в XIV в., когда часословы заменили псалтири в качестве первой книги для благочестивого чтения мирянина и для его обучения «грамоте века»¹⁷) к относительно самостоятельному начальному

чада мог формироваться в несколько этапов, вбирая в себя по мере взросления его хозяина все новые и новые приплетаемые к основному кодексу и даже вплетаемые внутрь него тетради. В каждом конкретном случае история такого сборника представляет отдельный предмет для case study именно по этой рукописи. Вышеизложенное является пока только гипотезой, возникшей на основе знакомства с ограниченным числом позднесредневековых рукописей XIV-XV вв. и требует более определенных доказательств, прослеживания характера и изменений текста на репрезентативном массиве источников.

¹⁵ Lambeth MS 408, fol.289. Вспомогательная The Lay Folks' Catechism. О памятнике см.: Simmons, Thomas Frederick, ed.; Nolloth, Henry Edward, ed. The Lay Folks' Catechism, or the English and Latin Versions of Archbishop's Thoresby's Instruction for the People. Early English Text Society Original Series 118. Oxf., 1996, 2005.

¹⁶ London, British Library, Lansdowne MS 383, fol. 144v (<http://www.bl.uk/manuscripts/>). Страница манускрипта с Pater Noster была дополнена алфавитом, возглавляемым крестом и замкнутым «amen». Таким образом, данная часть рукописи, изготовленной либо для вдовы английской короля Генриха I, либо для монахинь бенедиктинского монастыря св.Эдварда в Шефтсбери, Дорсет, была преобразована еще и в начальное пособие, основным содержанием которого стали основные молитвы, записанные на соседних листах. Первые азбуки, сопровождаемые молитвенными текстами, нередко (и не случайно) появляются не на первых листах манускриптов, а приписываются попутно либо добавляются в конце. Таким образом, даже судя по месту этих инструментов начального обучения, мы видим их еще вполне служебное положение. Такие примеры есть и от XIV-XV вв., но они уже «запараллелены» с примерами другого рода – с появлением азбук близко к началу или в самом начале рукописей, открыванием ими текстов манускрипта. Возможность войти в письменную культуру с «парадного входа» уже обозначила важные перемены в статусе учебников, еще до их «делатинизации».

¹⁷ Reinburg, V. French book of Hours: making the archive of prayer, c.1400-1600. Cambridge, 2012; Duffy, E. Marking the hours : English people and their prayers, 1240-1570. New Haven-L., 2006.

пособию по обучению не только молитве, но чтению *и* молитве. Такой учебник, живя само по себе (в качестве небольшой книжечки, от 4 до нескольких десятков листов), мог быть как введением к чтению иных текстов, так и базовым пособием для освоения повседневной грамоты в условиях расширяющегося применения деловой письменной культуры.¹⁸ Удивительно, но мы можем найти примеры подобного применения креста в начале азбуки даже в XIX веке. Французская традиция сохранила название этого первого в ряду алфавита знака: «крест Христов». Английская и в XIX столетии продолжала иногда именовать последовательную запись букв азбуки «строка (ряд, шеренга, линия) Христова Креста» или просто «кресторядица».¹⁹

Знак креста в начале азбуки придавал смысл всем буквам как источникам мудрости и одновременно обозначал право на их изучение и обязанность для христианина узнать эти христовы буквы, чтобы оказаться в состоянии прочесть и выучить основные священные тексты, прежде всего молитвы и первые вероучительные фрагменты: «Credo» и т.д. Крест обозначал «место памяти» для букв, придавая им право на существование (авторизацию), создавая и раскрывая ассоциативную связь букв с божественным авторитетом, обуславливая необходимость их изучения. Он сообщал информацию

¹⁸ Трудно сказать, насколько на процесс трансформации молитвенников повлияло раннесредневековое отношение к магии букв и наделение различных начертанных знаков символическим значением. В частности, знак креста в ранних англосаксонских надписях, вероятно, играл знак оберега и, одновременно, свидетельства особого (высокого?) статуса отмеченного им слова. Можно привести в пример нанесенную острым ножом на пергаменное Евангелие начала VIII в. надпись англосаксонскими рунами, состоящую из женского нехристианского имени, обрамленного крестами (Хлезов, А.А., Безрогов, В.Г. Англосаксонская руническая надпись из собрания Российской национальной библиотеки: опыт предварительного анализа // Скандинавские чтения 1998 года. СПб.: Наука, 1999. С. 363-370). С другой стороны, уже в XV столетии далеко не все пособия и молитвенники с азбучными рядами имели возглавляющий, открывающий и осеняющий такие ряды крест. Вариативность встречалась даже в пределах локальных регионов. Например, в южной Голландии ок.1445 г. был изготовлен молитвенник с начальным крестом, азбукой и вступительными религиозными текстами для элементарного чтения (Harley 3828, Британский музей), а ок.1480 г. в той же южной Голландии создают азбуку с молитвами, но без креста перед азбучным рядом (ms 10 B 34, музей Меерманно-Вестреенианум, Гаара). Rudy, K.M. An Illustrated Mid-Fifteenth-Century Primer for a Flemish Girl: British Library, Harley Ms. 3828 // Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, 69, 2006. P. 51-94; Boeren, P. Catalogus van de handschriften van het Rijksmuseum Meermanno-Westreenianum. Den Haag, 1979. P. 122.

¹⁹ Le Men, S. Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle. P., 1984. P.117; Crain, Patricia. The Story of A. The Alphabetisation of America from The New England Primer to The Scarlett Letter. Stanford, 2000. P.20; Ferry, A. The Art of Naming. Chicago, 1988. P.19.

и порождал этим парадигму ритуального религиозно-педагогического поведения.²⁰ Произносимая записанная первой после алфавита фраза «Во имя отца, и Сына, и Святого Духа» буквально «повисала» в воздухе, материализуясь через жесты ученика, осенявшего себя крестным знамением и читавшего первую фразу в процессе поднесения руки ко лбу («Во имя Отца»), к животу («и Сына») и поочередно к плечам («и Святого Духа»). Жест завершался общим выдохом «Амен». Возникающее движение включало запоминание в качестве функции мышления. Именно так (как атрибут и выражение работы мысли) понимали в то время память. Средневековые учителя объединяли образ (вид буквы), язык (название буквы), звук (произнесение – побуквенное, последовательное, слитное), действие (ритуал, связанный с крестом и с молитвой, обозначаемый словом-знаком «Амен», а также возможное движение пальца ученика от буквы к букве). Четыре кодирующие системы встречались, вырастали, поддерживали и дополняли друг друга.²¹

Поэтому алфавит, письменный и устный язык, действие, присутствие и/или призывание Бога, Христа, Святого Духа в помощь учебной деятельности школяра представляли собой некую целостность, знаменующую вступление адепта-ученика в мир изучения записанной божественной мудрости и праведной морали.²² Жесты трактовались как благословение, соединялись с именем Бога и с алфавитом как знаками присутствия и путями познания высшей мудрости. Крест институализировал обучение «чад христовых» в мире как школе, изгонял из познания и обучения все ненадлежащее. Крест объединял частное, отдельное и составлял основу всей вселенной (в именах Deus, Adam видели знак креста, а также в четырех элементах, из которых составлена вселенная, в четырех странах света, четырех возрастах челове-

²⁰ Ср. фразу «Кръсте, помагаи», рекомендуемую славянским автором XV в. Константином произносить при начале и окончании перечисления букв алфавитного ряда (Мошкова, Л.В. «Се съмотри хотеи писати или учити» (взгляды Константина Костенечского на начальное обучение) // Европейская педагогика от Античности до Нового времени: исследования и материалы. Сб.н.тр.в 3 ч. Ч.2. М.: РАО, 1994. С.186).

²¹ Ср.теорию двойного кодирования Аллана Пайвио (Paivio, A. Mental Representations. Dual Coding Approach. N.Y., 1990; Ibid. Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach. Mahwah, 2007).

²² О любви средневекового ума к мышлению целостностями и о возможности рассмотрения данной его особенности на материале азбучных рядов см.: Савельева, М. Ю. Позднеготические фигурные алфавиты (иконография, семантика, дидактика) : Дис. ... канд. искусствоведения. М., 2007.

ческой жизни, и т.д.).²³ Алфавит объединял каждую букву, приводил ее в единство слов, во все слова Библии и книжного знания вообще. В алфавите, как и в кресте, мыслилось наличие всей мудрости мира. Образ креста, а в нашем случае он еще и помещен в квадрат, - демонстрирует и целостность алфавита, и цель всего познания как пути к Богу, осененного знаком Креста. Одновременно здесь указаны и пределы познания, ибо Крест до конца не постижим, но обучение ему может простирается и далее букв – с помощью даруемой благодатью мудрости и педагогической экзегезы изучаемых текстов и предметов. Крест можно познать и до обучения, и в конце обучения, но можно не познать ни при каких усилиях. В мире начального религиозного обучения буквам как частям молитвы визуальное и звуковое через действие обретало единый смысл. «Игра» с буквами была сложнее устной молитвы или лицезрения иконы. Требовалось постичь элементы, из которых возникает единое и неделимое. Повторением и запоминанием азбучного ряда как молитвы ученик обретал доступ к миру букв, к *литера*-туре, к Библии. Произнесение алфавита было родом молитвы. В рассматриваемом памятнике равно, как во многих других, с ним схожих, азбучный ряд завершается, как и обычная молитва, словом «Амен». В XVI веке «придумают» еще и петь азбуку, превратив алфавит в молитву, так же, как пели связные тексты в церкви.²⁴ В этом видно не только развитие дидактической мнemo-

²³ См.: Burrow, J. A. *The Ages of Man: A Study in Medieval Writing and Thought*. Oxford, 1988.

²⁴ Morley, T. *Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke, Set Down in Forme of a Dialogue*. L., 1597 (repr.: L., 1937). P.36-53. В данном сочинении даны непосредственные указания, как и с помощью каких небольших дополнительных слов можно и нужно пропеть азбуку как ритмизированный молитвенный текст. Некоторые исследователи полагают, что уже расположение креста в начале и «Амен» в конце азбучного ряда свидетельствует о проводимой, по крайней мере, символической (если не в реальном действии) аналогии между молитвой и чтением азбуки. Тогда возникновение такого отношения к азбучному ряду нужно относить к самому процессу складывания такого ряда, обрамленного крестом и словом «аминь». Пение алфавитного ряда не аналогично азбучной молитве, хотя также имело сакральное значение. В отличие от азбучной молитвы, в педагогическом смысле опиравшейся на устное запоминание букв в контексте доктринальных наставлений, пение азбучного ряда сопровождалось запоминанием графики букв, было предисловием к обучению читать. Впоследствии, по-видимому, в первой половине XIX в. как от пения букв азбуки как молитвы, так и от азбучных молитв и назидательных стихов перешли к выучиванию и распеванию стихов светского содержания, обычно двустрочных, о каждой букве. Например, с 1836 г. известна голландская песенка «А – это обезьяна (aapje), она может есть ногами; Б – это булочник, выпекает он нам хлеб» (Rudolf Geel . *A is het aapje dat tante ons schonk : van kinderalphabet tot het ABC van de onschuld* // J. ter Linden, A . de Vries and D. Welsin. *A is een aapje : opstellen over ABC-*

техники, но и найденное решение выразить роль и функцию помещаемого в начале «букварного молитвенника» азбучного ряда.

Крест, поставленный перед алфавитом, и слова «est amen» после завершающего его особого вида троеточия (т.н. «титула», обозначающего конец текстуального фрагмента и одновременно символизовавшего надпись на кресте Христовом²⁵) образовывали видимую и проницаемую границу текста и иконографии, предназначенную для учеников, постигавших буквы как путь к Библии. Обучение букве приобретало сакральную наглядность. Причем что важно – букве уже не трех священных языков, особенно почитавшихся в Средние века в качестве языков Библии (иврит, греческий, латынь), но букве языка, явно более низкого, но признанного теперь достойным для того, чтобы вести на нем обучение предметам веры, то есть главным и конечным истинам и мироздания, и человеческого существования в нем и за его пределами.²⁶ Имевшиеся уже к этому времени в значительном количестве богослужебные тексты на среднеанглийском получили в XV столетии органичное дополнение в виде азбуки для осуществления начального обучения минимальному знанию текстуального канона.²⁷

boeken van de vijftiende eeuw tot heden. Querido, 1995; Lust en leering: geschiedenis van het Nederlandse kinderboek in de negentiende eeuw / door P.J. Buijnsters en L. Buijnsters-Smets. Zwolle, 2001).

²⁵ См.: Rist M.D. The “ABC of Aristotle” // *Medieval literature for children*. Ed.by D/T. Kline. N.Y.-L., 2003. P.65, 71-72 (особ.прим.13).

²⁶ Интересно, что процесс включения в алфавит букв среднеанглийского языка, отсутствовавших в латыни, не распространился на замену помещаемых в конце списка букв значков аббревиатур et и con как наиболее часто встречающихся в латинских текстах и потому помещавшихся в конце алфавита в качестве дополнения. Английские буквари «унаследовали» латинские сокращения, хотя в рукописях не на латыни применялись уже другие. Аналогичная история наблюдается во фламандских и голландских учебниках того же времени, в которых продолжали воспроизводить в конце алфавита латинские сокращения, несмотря на то, что в манускриптах на данных языках система сокращений сложилась другая. Правда, и «лишних» букв, как в Англии, не добавляли. Можно предполагать как педагогическую рутину, так и высокую степень сакрализации латинского алфавита еще в раннесредневековых рукописях, давшую подобный рецидив. Rudy, K.M. An Illustrated Mid-Fifteenth-Century Primer for a Flemish Girl: British Library, Harley Ms. 3828 // *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*. 69, 2006. P.59-60; Clanchy, M.T. *From Memory to Written Record: England, 1066-1307*. 3d ed. Oxford and Cambridge, 2012.

²⁷ Подобного типа азбучные ряды начинают встречаться во многих манускриптах, имевших отношение к обучению и наставлению (см. о параллельном примере у Н.Орма: Orme N. *English Schools in the Middle Ages*. L., 1973. P. 60-62). Такие же «обрамленные алфавиты» встречаются в это время не только в книгах, но и на небольших по размеру табличках, выступая «доисторической фазой» в истории зна-

Вслед за алфавитом сразу следуют доктринальные тексты, чья последовательность в общих чертах определялась Латеранским собором 1215 года и последующими церковными документами, развивавшими его идеи.²⁸ В рассматриваемом манускрипте тексты начинаются с Благословения (In Nomine Patris: Во имя Отца, Сына и Святого Духа, аминь). Затем следует «Отче наш», потом «Аве Мария» (в ранней форме – оканчивающаяся «и благословен плод чрева твоего Иисус, аминь»). Далее помещен ветхозаветный Декалог (десять заповедей). После Декалога размещены сгруппированные основные доктринальные моменты: семь смертных грехов (гордость, гнев, злоба, алчность, чревоугодие, ненависть, разврат), семь главных добродетелей (покорность, миролюбие, милосердие, вспомоществование другим, воздержность, добрые дела, искренняя чистота), по семь телесных (утоление голода и жажды, прибежище, одежда, помощь в тюрьме и болезни; седьмой дар – погребение – в тексте четко не прописан) и духовных (поучение, совет, взыскание с грешников, утешение в скорби, прощение, терпение, молитва) даров милосердия, пять телесных (слух, речь, запах, вкус, осязание) и душевных (воля, ум, понимание, воображение, разум) чувств, четыре основные добродетели (умеренность, благоразумие, праведность, стойкость), семь даров Святого Духа (дух мудрости и понимания, совета и стойкости, разумения и сострадания, страха Божия), 16 условий милосердной любви (1 Кор 13:1-8), заповеди блаженства с предостережением (1 Мф 5:1-12 плюс увещевание быть достойными Божественной любви, страшиться ада, возлюбить рай, соблюдать заповеди), пять вещей, изумлявших Августина (относительно жизни людей, не ценящих душу, стремящихся к удовольствиям и богатству, удивляющихся Божьему наказанию и номинации подобного поведения в качестве греховного), 7 препятствий, не позволяющих человеку достичь небес (совершение греха, извинение греха, неуказание другим на грех, сокрытие греха, критика добрых целей, умножение греха, укорененность в мирских вещах), четыре вещи, которые, согласно Св.Августину,

менитых «роговых книг», появившихся во второй половине XV столетия, - дощечек с вырезанным на них алфавитом и часто первым текстом - молитвой (обычно «Отче наш») либо листов такого же содержания, прикрепленных на раму/дощечку и прикрытых другим, прозрачным листом из роговых пластин либо слюды для сохранности. См.: Plimpton, G.A. The Hornbook and Its Use in America // *Proceedings of the American Antiquarian Society*. Vol. 26, 1916. P. 264-72; Moran, J.A.H. The Growth of English Schooling 1340-1548. Princeton, 1985. P.40; Tuer, A.W. History of the Horn-Book. N.Y., 1968 (repr.1897). Об объеме текстов на среднеанглийском см.: Hartung A., et al., eds. A Manual of Writings in Middle English, 1050-1500. 11 vols. Hamden, 1967-2005.

²⁸ См.: Barratt, A. Works of Religious Instruction // *Middle English Prose: A Critical Guide to Major Authors and Genres*. Ed.by A.S.G.Edwards. New Brunswick, 1984. P.413-432.

должен знать человек, чтобы быть спасенным (сохранять чистоту и благочестие, иметь истинную любовь к Богу, отвергать грех, постоянно помнить о страданиях, которые Иисус претерпел за людей). Заканчивается перечень и собственно весь учебник «четырьмя вещами, необходимыми каждому» - слушать слово и законоучение Божье; понимать его (молясь или читая), пройдя обучение ему; истинно почитать его; продолжать его добрыми действиями вплоть до собственной смерти, не впадая в грех и не уничтожая тем прошлых заслуг. Завершается данная глава и все изложение в целом призывом молиться Богу, благодарить за милосердие, прославлять Его слово, понимать и чтить его и продолжать таким образом добродетельную жизнь в течение всего срока земного существования, чтобы можно было бы перейти в вечную жизнь и радость. Весь учебник заканчивается словом «Аминь». Каждое перечисление сначала дается списком, а потом каждый пункт перечня раскрывается в одной-двух емких фразах. Ученик запоминает перечень, затем через объяснение смысла каждого пункта в отдельности понимает его значение в деталях и в целом.

Данное начальное пособие конспективно представило нам всю основную структуру обучения доктрине в рассматриваемые времена. Более пространные пособия одного с ним исторического периода не добавляли других разделов или пунктов в перечень, но давали каждому из них более детальное и развернутое объяснение, с цитатами и примерами. 14 страниц данного пособия вырастали в иных до нескольких десятков, превращая их в пособия следующего уровня, когда уже известное вкратце объяснялось вновь, но в расширенном варианте.

Следует также обратить внимание на то, что этот тип пособия не содержал сочетаний букв, слогов и отдельных слов, которые должны были бы идти сразу после алфавита и до связных текстов. Они появятся в будущем. Пока, вероятно, задача научить переходу от знания букв к знанию слов ложилась на учителя и его практическую работу. Трудно четко сформулировать причины такого явления. Возможно, сакральной «книге азбуке» не подобало снижать свой символический статус или подобный этап считался не столь важным для письменной фиксации, поскольку обучение чтению никак не было связано с обучением письму. Мы точно не знаем. Однако нужно сказать, что пергамен не был в XV веке уж слишком дорог (но и не очень дешев, конечно), и мы видим оставленный в данном экземпляре религиозной азбуки чистый восьмой лист для ученических упражнений, каковые не замедлили там оказаться: ученик по памяти или со слуха пробовал повторить запись Декалога, ему это не очень-то удавалось, и он

даже воззвал к Иисусу с полей своей книжки: «Иисусе, помоги мне».

Осуществивший критическое издание текста П.Акер задается вопросом: в какой среде, для каких учеников мог быть составлен такой учебник? Со ссылкой на установленный Б.Ханавалт рост в средневековом Лондоне производства и продаж подобного рода букварных молитвенников или молитвенных азбук, Акер предполагает, что основными заказчиками и покупателями таких букварей могли быть ученики и подмастерья различных городских гильдий, которым для профессиональной ориентации и грамотности необходимо было начальное наставление скорее не в латыни, но на собственном языке, который все более завоевывал свой статус среди купцов и ремесленников. Учебники могли быть популярны и среди других, чуть более высоких слоев горожан, в которых не потребителями, но потребительницами таких пособий могли становиться прежде всего учащиеся в домашних условиях девочки из семей городской элиты, а также, по-видимому, и среднего класса в целом. Для девочек из состоятельных семей обучение на «вульгарном» языке было более приемлемо нежели для мальчиков.²⁹ В любом случае данный учебник служил верой и правдой не одному поколению учеников. На нижнем поле восьмого листа (стр.15) сохранилась надпись начала XVI века с проклятием тому, кто посмеет украсть данное пособие у его владельца.

Таким образом, с помощью анализа одного небольшого учебника нам удалось взглянуть через плечо примерно семилетнего ребенка (судя по словам Д.Чосера из рассказа игуменьи о «маленьком клирике семи годочков от роду», ходящем в школу учиться «петь и читать») на то пособие, которое могло быть перед его пытливым взором в самом начале обучения чтению. Чосер пишет, что по пути из школы домой мальчик повторял «Аве, Мария».³⁰ Мы видим эту молитву и в нашем учебнике. Она находится там третьим по счету текстом после азбучного ряда.

²⁹ Acker, P. Op.cit. P.145; Hanawalt B. Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History. L., 1993. P.82-83. Cp.: Rudy K.M. An Illustrated Mid-Fifteenth-Century Primer for a Flemish Girl: British Library, Harley Ms. 3828 // Journal of the Warburg and Courtauld Institutes. 69, 2006. P. 51-94. Популярное в средневековой Европе изображение св.Анны, обучающей подростка-Марию читать, вероятно, также имело некоторое влияние на ситуацию. E. Ruiz-Galvez Priego. Religion de la mère, religion des mères: Ste. Anne éducatrice. Les images de la mere selon l'iconographie de Ste. Anne, XVe-XVIIe siècles // La religion de ma mère: Le rôle des femmes dans la transmission de la foi. Ed. J. Delumeau. Paris 1992. P. 123-155.

³⁰ Чосер, Д. Кентерберийские рассказы, VII. 495, 503-504.

Сохранившиеся позднесредневековые рукописи на среднеанглийском и других ранненовоевропейских языках, их поиски, бережное сохранение, каталогизация и изучение дают нам интереснейший материал по истории педагогики на рубеже Средних и Новых веков. Рассмотренный в этой статье букварь, написанный на пергамене в XV столетии, не был ни первым, ни последним в ряду пособий такого типа, но стал для нас важным свидетельством педагогической повседневности эпохи и происходивших изменений в истории обучения и воспитания. Исследование каждого из подобных учебников для начального обучения, выстраивание их синхронной типологии и диахронической эволюции, сопоставление с аналогичными пособиями на других языках – важная и современная историко-педагогическая задача, выполнение которой дает историку образования как представление о вариативности и многообразии педагогических практик той или иной эпохи, так и об инвариантах, показывавших общее направление развития, раскрывает нам реальную жизнь учеников и учителей прошлого, слабо отражавшуюся в юридических и нарративных памятниках, в теоретических трактатах о воспитании и обучении.

После перехода Европы во вселенную Гутенберга и победы печатного стана над гусиным пером «в печатной книге азбука приобретает иной смысл. С одной стороны, сохраняется ее восприятие как некой символическо-упорядоченной системы, продолжающей традиции «писания» и «чтения» Слова/Логоса («Божественного писания»), а с другой – она воспринимается все более прагматично, утилитарно, вариативно».³¹ Одно педагогическое новшество (возможность не переходить после изучения азбуки к латыни) сменяется другим новшеством (тиражированием учебных книг как печатных копий). Степень прагматики и быстрота смены приоритетов, вероятно, зависели от частоты и функционального спектра применения письменности тем или иным европейским народом эпохи Модерна. Символическо-религиозный аспект восприятия азбуки и начального обучения не исчезает, вплоть до второй половины XVIII в. в начальных текстах для чтения обычно отсутствуют светские сюжеты³², крест при

³¹ Шустова, Ю.Э. Азбука в печатных кириллических букварях южнославянской и восточнославянской традиции в XVI – начале XVIII в. // Очерки истории феодальной России. Вып. 14. Ред. С.Н.Кистерев. М.-СПб., 2010. С.403.

³² По крайней мере, в позитивном ключе. До этого времени уже в последней четверти XV в. встречаются стихотворные азбуки-акrostихи с ламентациями по поводу падения нравов и с поучениями, как себя вести и блюсти. Наглядный пример: Brussels, KBR MS IV 421, сборник, изготовленный в 1475-1500 гг. для Виндесхаймского монастыря в нынешней Бельгии. Акrostихид- наставление про несовершенство люд-

азбучных рядах встречается и в следующем столетии. Однако тиражируемый механически учебник, действительно, подчиняется с XVI века другим правилам существования, изменяется сам и меняет отношение к себе детей, наставников, родителей. Если предшествовавшая Средневековью с его каноном молитв в качестве духовного алфавита позднеантичная эпоха разработала алфавитные ряды, переходящие в тематические словари, с помощью которых ученик осваивал чтение и письмо на греческом и латыни³³, то последовавшие за Средними веками раннее Новое время и эпоха Просвещения поставили вопрос о создании комплексного букваря, который объединил бы религиозное и моральное наставление с обучением применять родной язык как в чтении, так и в письме.

ской природы (данное как азбука вместо азбучной молитвы!) опубликовано в: L. Indestege. *Middel nederlandse geestelijke gedichten, liederen, rijmspreuken en exempelen. Uitgegeven naar een pas ontdekt handschrift van het einde der 15de eeuw, afkomstig uit het Windesheimer klooster 'Tern oot Gods' te Tongeren (met 4 afbeeldingen)* (Koninklijke Vlaamsche Academie voor Taal- en Letterkunde, xxxiii), Ghent, 1951. P.13-14. Не столь пессимистичные азбучные стихи, но и не молитвы, встречаются в других учебных рукописях позднесредневекового периода, находя опору, вероятно, в идущих от поздней античности «Дистихах Катона» и баснях Авиена. См.: Rist, M.D. The "ABC of Aristotle" // *Medieval literature for children*. Ed.by D.T.Kline. N.Y.-L., 2003. P.63-78.

³³ См.: Kramer, J. *Glossaria bilingua altera* (C. Gloss. Biling. II). *Archiv für Papyrusforschung und verwandte Gebiete, Beiheft 8*. München/Leipzig: Saur, 2001.



Ю.Г. Шикалов

Ключевые слова:

Букварь Агриколы, букварь Гизелиуса, "Русский и Финский букварь", букварь для народных школ, современные издания букварей.

ИСТОРИЯ ФИНСКИХ БУКВАРЕЙ: ОТ АГРИКОЛЫ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Данная статья представляет собой, по большей части, реферат диссертационной работы финского исследователя Лиисы Коткахеймо «Пять столетий финского букваря» (Liisa Kotkaheimo «Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa»)¹. В своей работе Коткахеймо проанализировала практически все буквари, использовавшиеся в Финляндии для обучения финскому языку начиная с середины XVI столетия и заканчивая серединой XX века. Автор статьи внес лишь небольшие разъяснения и добавил краткий обзор нынешней ситуации в финской букваристике.

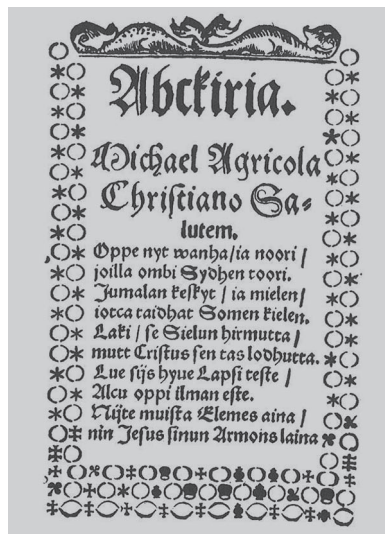
«АВС» Агриколы и буквари религиозного содержания

Первым учебником, предназначенным для обучения финскому языку, считается букварь «основателя финской письменности» Микаэля Агриколы (1510-1557) «ABC-kirja» или «Abckirja» («АВС – книга»). В настоящее время известно три издания этой книги. Предполагается, что первый раз букварь увидел свет в 1543 г., второе издание вышло в 1551 г., и третий раз книга была издана уже после смерти автора в 1559 г.²

¹ Kotkaheimo Liisa, Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisen sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuu, 1989.

² Kotkaheimo ... С. 41; Penttilä, Aarni (toim.). Näköispainos Mikael Agricolan Abckirian eri painosten

Рис.1. Первый лист букваря Агриколы 1551 г. Текст после заголовка и имени автора начинается словами «Выучи теперь и стар и млад, / тот, у кого бодрое сердце, / Божьи заповеди и мысль, / тот, который желает знать финский язык./ Закон ужасает душу, / но Христос ее снова утешает./ Поэтому читай, дорогое дитя, отсюда / начала учения без помех./ Помни их всегда в жизни твоей,/ и Иисус одарит тебя Своей Милостью».



Первая часть букваря Агриколы представляет собой азбуку. По мнению исследователей, примером для ее составления послужили немецкие буквари. Отличительной чертой азбуки Агриколы является ее неопределенность, например, буква *k* писалась иногда как *s* или даже *g*. Агрикола считал, что его «ABC-kirja» должна была служить, прежде всего, в качестве учебника по основам веры, и поэтому хрестоматийная часть книги содержит тексты духовного содержания. Несмотря на то, что в те времена языком церковных служб был латинский, основные молитвы были уже переведены на «язык народа» и использовались в приходах. По всей видимости, автор поместил в своей книге именно эти «официально утвержденные» церковным руководством переводы, хотя их оригиналы и не сохранились. Букварь содержал также катехизис Мартина Лютера и небольшой раздел «Suomen luku» («Финское число»).³ Лишь по прошествии некоторого времени «ABC-kirja» начинает использоваться в качестве учебника для обучения грамоте и основ религии в финских школах.

Следующий букварь на финском языке увидел свет лишь почти через сто лет после первого издания книги Микаэля Агриколы. В конце XVI – начале XVII столетия обучение крестьян осуществлялось силами церкви и было направлено, прежде всего, на то, чтобы прихожане знали наизусть тексты Библии и молитв. Именно поэтому в данный период вместо букварей издавались различные варианты катехизисов и тексты молитв. В начале XVII столетия церковное руководство обратило внимание на то, что обучение финского народа грамоте оставляет желать лучшего. В 1619г. в указе, касавшемся городского управления, отмечалась необходимость от-

säilyneistä katkelmista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1971; Häkkinen, Kaisa (toim.). Mikael Agricola: Abckiria - Kriittinen editio. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2007.

³ Kotkaheimo ... С. 45, 48, 54.

крытия «детских школ», в которых дети за счет города могли бы обучаться чтению, письму и счету. Тогдашний генерал-губернатор Финляндии граф Питер Браге (Piter Brahe) считал, что подобные школы следовало открыть и в каждом сельском приходе. Первая детская школа была организована на Аландских островах в 1639 г.⁴

«Отцом народного образования» называют в Финляндии Йоханнеса Гезелиуса (Johannes Gezelius, 1615-1690). Он был широко образованным человеком, работал профессором в Тартуском университете, служил епископом в Турку и вице-канцлером университета этого города. Гезелиус ратовал за всеобщую грамотность народа, **считал, что прихожан следовало учить так, чтобы они сами умели читать и толковать «Слово Божье», а не только повторять молитвы вслед за пасторами.** Йоханнес Гезелиус стремится привить в финскую систему образования передовые по тем временам «естественные» способы обучения. В их основу ставились принципы наглядности, самостоятельной деятельности. Обучение должно было приносить практическую пользу и его следовало строить не на механическом заучивании, а на понимании. Это требовало создания новых учебников. В 1666 году Гезелиус выпускает в свет учебник под названием «Yxi paras Lasten tawara» («Одна лучшая вещь для детей»), ставший замечательной вехой в развитии народного образования Финляндии. **При составлении азбуки автор использовал, очевидно, книгу Агриколы.** Помещенные в одном кодексе после букваря катехизис и чтения на основе Священного Писания мог служить заменой Библии, поскольку сама Библия еще оставалась недоступной для многих крестьян. Не удивительно, что финские исследователи именуют букварь Гезелиуса «Библией для народа». По их мнению, это был не только первый настоящий учебник для народного образования, но и руководство по толкованию Библии. Букварь Гезелиуса имел громадный успех. За период с 1666 по 1889 год эта книга была издана, по крайней мере, не менее 120 раз. Точное количество выпусков трудно определить, поскольку часть их не сохранилась. В любом случае букварю Гезелиуса, очевидно, принадлежит рекорд Финляндии по количеству переизданий.⁵

Начинания Гезелиуса получили официальную поддержку. В 1686 был принят закон, в котором предписывалось распространять методы обучения Гезелиуса по всей стране. Ответственность за обучение детей грамоте возлагалась на родителей. Кроме того закон послужил началом для образо-

⁴ Kotkaheimo ... С. 66–68.

⁵ Kotkaheimo ... С. 90, 81–83.; <http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/2252/> (просмотрено 10.4.2013).

вания в Финляндии системы канторских школ, исключительного в своем роде явления, повлиявшего на развитие в стране повсеместной грамотности. Кроме букваря Йоханнеса Гезелиуса, в XVIII столетии было издано около 30 других букварей для обучения финскому языку, авторы которых остались неизвестны. Практически все буквари этого периода создавались, в первую очередь, для развития и укрепления лютеранской веры, служили инструментом для обучения прихожан основам протестантской морали. Именно поэтому период до конца XVIII века считается в Финляндии периодом букварей религиозного содержания.⁶

Время реальных наук

В конце XVIII столетия в Финляндии происходят значительные изменения в народном образовании. Инициатором перемен явился профессор Хенрик Габриель Портан (Henrik Gabriel Porthan, 1739-1804). Портан занимался изучением финского фольклора и истории и по праву считается «отцом финской этнографии». В 1787 году он прочел серию лекций, касавшихся обучения детей, в лекциях он обратил внимание на необходимость обновлений в этой сфере: «Детей обучают читать буквари и катехизис, которые содержат абстрактные и весьма общие знания, трудные для детского понимания. Детей заставляют зубрить их наизусть, как попугаев, часто жестокими и грубыми методами. Это делает чтение неприятным и нелюбимым для них занятием, подавляет их разум».⁷

В этот период в европейских школах начинает укореняться мнение о важности обучения общей культуре и утилитарности образования. Первым букварем, отвечающим новым начинаниям, стал букварь-читанка профессора теологии Якоба Тенгстрема (Jacob Tengström, 1755-1832), вышедший в свет в 1795 году. Как и Портан, Тенгстрем считал, что дети нуждаются в знаниях, соответствующих духу времени. По его мнению, методика обучения должна была основываться на практике, понимании и чувствах, а не на абстрактных понятиях и механическом запоминании. Не удивительно, что в хрестоматийной части букваря Тенгстрема были помещены тексты, связанные в основном с природой, а для обучения детей основам морали и нравственности автор использовал басни. В учебнике имелись тексты и религиозного содержания, но уже без катехизиса.⁸

⁶ Kotkaheimo ... С. 94–95, 311–315, 126.

⁷ Kotkaheimo ... С. 127.

⁸ Kotkaheimo ... С. 134–138.

В начале XIX века в финском образовании на первое место выдвигаются так называемые реальные науки, а религия окончательно отходит на второй план. Свое влияние на создание и содержание букварей вносит и присоединение Финляндии к Российской империи. Вообще в период автономии Финляндии (1809–1917) было выпущено всего около 200 изданий различных букварей. Остановимся лишь на некоторых из них. В 1816 году в Выборге издается букварь под названием «Lasten Kirja» («Детская Книга»). Автором книги был ученик Портана, секретарь Выборгского магистрата и писатель Яаакко Ютейни (Jaakko Juteini, 1781–1855). Одновременно с букварем Ютейни выпустил методическое пособие «Lyhyt Neuwo Lapsen Opettajalle» («Краткий совет детскому учителю»), в котором он призывал учителей в первую очередь пробуждать в детях интерес к учебе: «Для ребенка умение само по себе не столь выгодно, как желание и стремление овладеть знаниями». В хрестоматийной части букваря Яаакко Ютейни были помещены различные изречения и наставления, а так же пословицы и небольшие тексты светского и религиозного содержания. Первыми словами являлись «отец, мать, дитя, земля, море, воздух». Влияние тогдашней политической ситуации прослеживалась в словах «Князь, Император, Держава». Книжка учила детей быть терпимыми к окружающим, относиться с любовью к природе, поскольку «земля – это единое место обитания для всех живых существ, как больших, так и маленьких». Третье издание букваря 1826 г. содержало «Краткую историю христианского религиозного учения». В четвертый и последний раз букварь Ютейни был издан в 1858 году.⁹

В 1833г. в Петербурге выходит букварь неизвестного автора под названием «Venäjän ja Suomen Aapis-Kirja» («Русский и Финский букварь»). Издатели букваря подчеркивали, что он написан «в духе правильной веры», иными словами, «в духе» православной церкви. Этот учебник, очевидно, предназначался для карельского населения, исповедовавшего в большинстве своем православие. В нем были представлены как русская, так и финская азбука. Русская азбука предлагалась даже в двух вариантах: «мирском», состоявшем из 35 букв, и «церковном», содержащем 42 буквы. Хрестоматийный отдел тоже был написан на двух языках, и в него входили молитвы и заповеди, жизненные советы и «умные мысли». Детей приучали быть послушными власти: «Почитай Императора своего, как посланного Господом, и будь Ему во всем подчинен». Еще один «двуязычный» букварь был издан тоже в Петербурге в 1844 году и назывался «A, B, C, Kirja» («A, B, C, Книга»). В противоположность предыдущей книжке этот букварь пред-

⁹ Kotkaheimo ... С. 145, 149–151.

назначался для лютеранского населения Выборгской губернии. В нем тоже были представлены русский и финский алфавиты, а также тексты религиозного содержания на финском языке. Кроме того имелся раздел «полезных знаний», в котором давались краткие сведения о человеке, географии, основных природных элементах, драгоценных камнях и металлах.¹⁰

В 1845 году в Выборге было создано Выборгское Финское Литературное Общество. Его целью было укрепление положения финского языка, развитие финской литературы. В сферу деятельности общества входило и финансирование изданий учебников на финском языке. Значительной вехой в этом плане явился выпуск букваря под названием «Uusi Aapis-Kirja» («Новый Букварь»). Первое издание этой книжки увидело свет в 1847 году, а затем учебник переиздавался еще 15 раз, в последний раз в 1903 году. Этот букварь, часто называемый «Выборгским букварем», стал популярен в Финляндии благодаря своей низкой цене. Книжки первого издания стоили всего 4 копейки. На последней странице был изображен петух, ставший символом начального образования в Европе еще в XVI столетии. Именно благодаря «Выборгскому букварю» петух (нередко держащий розгу и командующий детям-птенцам вылупляться из яиц, рано вставать и хорошо учиться смолоду) сделался букварным символом и в Финляндии.¹¹

В конце XVIII столетия швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци разработал новую систему начального образования ребенка, в которой на первое место ставился принцип обучения ребенка самостоятельному мышлению. По Песталоцци, образование должно было быть неразрывно связано с окружающей ребенка действительностью, а основой методов освоения знаний он считал наглядность. На страницах европейских букварей все чаще появляются иллюстрации. В Финляндии одним из первых «наглядных букварей» был «Kuva-Aapetus» («Букварь в картинках»), вышедший в 1847 году в городе Хямеенлинна. Этот букварь приобрел огромную популярность и переиздавался, по крайней мере, не менее 20 раз уже под названием «Kuva-Aapinen». В последний раз он был издан в 1915 году. Первое издание этого учебника, состоявшего всего из 16 страниц, содержало 57 иллюстраций. Большая часть из них была, очевидно, позаимствована из шведских и германских букварей. На картинках были представлены и довольно экзотические фигуры (акробат на лошади, танцовщик на канате). Очевидно, здесь сказывалось влияние Петербурга,

¹⁰ Kotkaheimo ... С. 153–155.

¹¹ Kotkaheimo ... С. 155–156.

цирковые труппы из которого нередко гастролировали в Финляндии.¹²

Принцип наглядности использовал в своих букварях и профессор русского языка и литературы Маттиас Акиандер (Matthias Akiander, 1802-1871). В 1850 выходит в свет первое издание его букваря «Lukemisen alkuoppi, tahi Aapis-Kirja» («Начальное обучение чтению или Букварь»). В книжке было около полусотни страниц и 18 иллюстраций. В подробных наставлениях по работе с учебником автор рекомендовал начинать именно с картинок, целью которых было пробудить в ребенке интерес к текстам. Хрестоматийная часть букваря Акиандера содержала тексты катехизиса, молитв, цитаты из Библии, а также пословицы и познавательные сведения о природе и человеке.¹³

В XIX веке продолжали издаваться и буквари «религиозного» типа. Как правило, эти книжки представляли собой варианты букварей XVIII столетия и состояли из азбуки, чисел и катехизиса. Единственным рисунком в этих букварях был обычно символический петух. В середине столетия начинает обсуждаться вопрос об исключении катехизиса из начального детского образования. На синодальных соборах Финляндии в 1859 и 1860 годах было установлено, что для получения хороших результатов в религиозном воспитании следует знакомить малолетних детей сначала с библейской историей, поскольку этот материал малыши усваивали значительно лучше катехизиса.¹⁴

Буквари для народных школ и внешкольного обучения

Очередные перемены в финской системе народного образования происходят во второй половине XIX столетия. В 1860-е годы в стране наблюдался рост национального патриотизма, сопровождавшийся возрастающим интересом к народной культуре и эпосу. Одной из ключевых фигур этого процесса был писатель, журналист и государственный деятель Йохан Вильгельм Снелльман (Johan Vilhelm Snellman, 1806-1881), который считал, что для улучшения положения финского народа и укрепления национального самосознания необходимо, прежде всего, развитие просветительской деятельности.

Преобразования в народном образовании на территории Великого Княжества начинаются в 1856 году, когда в сенат поступает предписание о создании планов по улучшению жизни и образования народа. В 1858 создается законодательная основа для создания народных школ. По новому

¹² Kotkaheimo ... С. 160–164.

¹³ Kotkaheimo ... С. 167–172.

¹⁴ Kotkaheimo ... С. 187.

закону церкви и родители несли ответственность лишь за первичное обучение детей грамоте, после чего детям представлялась возможность продолжить учебу в постоянно действующих народных школах. Центральной фигурой в формировании системы народных школ явился Уно Сигнеус (Uno Cygnaeus, 1810-1888).¹⁵

В 1866 году выходит указ о народных школах и открывается первая школа. Важным в указе было то, что народные школы исключались из сферы деятельности церкви. В 1869 году школа была окончательно отделена от церкви. Народное образование перешло в сферу деятельности государственной власти, и таким образом монополия церкви в культурном воспитании народа осталась в прошлом. Новые методы и новая система образования требовали новых учебников. Их создателями становятся преподаватели учительской семинарии в Юваскюля, открывшейся в 1863 году. Целью этой семинарии была подготовка учителей народных школ. Первые букварь для народных школ составил лектор семинарии Яаакко Ляхкеля (Jaakko Lähkelä, 1833-1916).¹⁶

Букварь Ляхкеля «Ensimmäinen Luku-Kirja eli Aapinen» («Первая Книга для Чтения, или Букварь») впервые увидел свет в 1862 году. Книжка была настолько удачной, что сделалась одной из самых известных детских книг в конце XIX века в Финляндии и самым используемым пособием по обучению грамоте в народных школах. Всего букварь Ляхкеля издавался 24 раза в течение 30 лет.



Рис.2. Стр.28-29 из 19-го издания букваря Ляхкеля (1890)

¹⁵ Kivinen O., Kinos S., Rahkonen P., Ajan henki ja lukukirjat suomalaisessa peruskouluopetuksessa 1870-luvulta 1980-luvulle. Turku 1989. С. 11.

¹⁶ Kotkaheimo ... С. 199–202.

В наставлении по пользованию букварем автор советовал учителям использовать написанные на карточках буквы, из которых дети могли составлять слова и предложения. Азбучная часть букваря уже содержала простейшие упражнения для чтения. В хрестоматийной части были помещены сказки, рассказы о природе и о занятиях крестьян. Например, в рассказе «Хлеб» описывался путь хлеба от поля до стола, а в рассказе о картофеле говорилось, что из «картофеля также делают и самогон. У самогона ужасный вкус и он вреден для здоровья...». Букварь Ляхкеля использовался и как учебник по основам религии, поскольку последние страницы книжки содержали отрывки из Библии, связанные с детством Иисуса, библейские цитаты, псалмы и молитвы. Букварь был хорошо проиллюстрирован.¹⁷

Поскольку ответственность за первичное обучение детей грамоте несли, как и прежде, родители и церковь, то церковь организовывала передвижные школы, воскресные школы и школы для маленьких детей. Целью передвижных школ было подготовить детей к конфирмации, а также дать им основы образования для поступления в народные школы. Состав их учеников был весьма пестрым как по возрасту (от 5 до 18 лет), так и по степени общего развития. В сельской местности эти школы оставались основным институтом обучения детей азам грамоты вплоть до начала XX столетия. В школах для маленьких детей, действовавших в рамках народных школ в период, когда они пустовали от обычных учеников во время каникул, учителя преподавали малышам основы знаний, необходимые для поступления в народную школу. Их могли посещать дети с пятилетнего возраста. Кроме того в эти школы ходили дети, у которых не было возможности учиться в народной школе постоянно.¹⁸

Буквари, используемые в церковных школах, были предназначены для самых маленьких детей, и содержали, как правило, большое количество иллюстраций и текстов религиозного характера. Обычно они продавались по очень низким ценам. Например, автор букваря «Uusi Kuwa–Aapinen» («Новый Букварь в картинках») Кустаа Каунонен (Kustaa Kaunonen) писал в предисловии к своей книжке: «Это маленькая и легкая для чтения книга, которую может купить даже бедный ребенок и которую, я надеюсь, можно будет использовать для начального обучения, как дома, так и в воскресных школах». Цена этого букваря была всего лишь 25 пенни, и неуди-ви-

¹⁷ Kotkaheimo ... С. 206–207, 212–213

¹⁸ Kotkaheimo ... С. 221–222.

тельно, что он был издан, по крайней мере, 17 раз.¹⁹

Преподаватель учительской семинарии и инспектор народных школ Константин Райтио (Konstantin Raitio) издал два букваря, предназначенных для домашнего обучения и воскресных школ: «Lukemisia lapsille. Ensimmäistä lukemisen ja kirjoituksen opetusta varten» («Детские чтения для первоначального обучения чтению и письму», 1887) и «Pieni Lasten Lukukirja eli Aapinen» («Маленькая книга для чтения или Букварь», 1889). В качестве текстов для чтения автор использовал сказки и рассказы Захариуса Топелиуса (Sakarius Topelius, 1818-1898), творчество которого отличалось патриотичностью, а также рассказы из повседневной жизни.²⁰

Райтио считал, что тексты молитв, предназначенные, как правило, для заучивания наизусть, не могли служить хорошим материалом для обучения чтению. Тем не менее, некоторые авторы букварей продолжали использовать в своих книжках тексты религиозной тематики. Такие тексты преобладали в учебнике А. Хакмана «Новый Букварь или Грамматика для Детей» (A. Hackman, «Uusi Aapinen eli Lasten Lukuoppi» 1884), а также в изданных в 1892 году букварях «Pikku Kuwa–Aapinen kotia ja koulua varten» («Маленький Букварь в картинках для дома и школы») и «Kuwa–Aapinen eli Lukukirja ensiopetuksen tarpeeksi» («Букварь в картинках, или Хрестоматия для начального обучения»). Букварь Пиетари Киннунена, предназначенный «для дома и воскресных школ», вообще назывался «Новый букварь и маленькая детская Библия» (Pietari Kinnunen «Uusi Aapinen ja Lasten Pieni Raamattu» 1894). Религиозная тема довлела и в книжках Хенрика Тухканена «Букварь и Книга для чтения, а также Рассказы из истории Библии» и «Домашний букварь для начального обучения детей», впервые увидевших свет в начале 1890-х годов, а затем неоднократно переиздававшихся. Лишь в четвертом издании «Букваря и Книги для чтения» Тухканен убирает библейскую тему из своей книжки, мотивируя это тем, что данная тема должна изучаться на уроках религии.²¹

Новые веяния тем не менее брали свое, и на страницы букварей все чаще проникают предметы современного быта. Так, например, во втором издании букваря Хейкки Пииппонена «Новый букварь в картинках» (Heikki Piipponen «Uusi Kuwa–aapinen»), вышедшем в 1883 году, можно найти картинки, изображающие пожарный насос, очки и швейную машинку.

¹⁹ Kotkaheimo ... С. 223.

²⁰ Kotkaheimo ... С. 224.

²¹ Kotkaheimo ... С. 226–229.

Значительно усиливается и патриотическая направленность учебников для маленьких детей. Например, в «Букваре в картинках для Финских детей» Ээро Хювяринена (Eero Hyyvärinen «Suomen Lasten Kuwa–Aapinen», 1889 г.) описывалась история Финляндии, ее природа и население. Нередко авторы использовали отрывки из книги Топелиуса «Наша страна» («Maamme»).²²

Заметное место в финской букваристике конца XIX столетия занимают буквари Каролины Эйние (Karolina Einiö или Enroth). Ее «Первая книжка для детей» («Lasten ensimmäinen kirja») была издана впервые в 1887 году. Героями этого учебника были дети и животные, и описывались в ней детские игры, домашнее окружение и школа. В 1896 Эйние выпускает «для забавы и пользы детям и в помощь дому и школе» букварь под названием «Учись весело читать и писать!» («Oppi ilolla Lukemaan ja kirjoittamaan!»). В следующем году выходит в свет первое издание ее «Краткого Букваря в картинках» («Lyhyt Kuwa–Aapinen»). И в этих книжках были широко представлены сами дети, их игры, природа, дом и школьная жизнь.



Рис.3. Обложка одного из букварей К.Эйние (1914)

Что касается религиозных текстов, то автор объясняла отказ от них тем, что родители должны сами обучать детей молитвам. Тем не менее, в «Учебнике передвижных школ для финской ребятни» («Kiertokoulun Oppikirja Suomen lapsukaisille», 1892) Эйние учитывает специфику обучения в этих школах и помещает в эту 122-страничную книжку обширный религиозный материал. Буквари Эйние неоднократно переиздавались. Например, «Букварь в картинках» издавался всего 15 раз, в последний раз в 1930 году.²³

Можно сказать, что в финской букваристике второй половины XIX века происходило формирование букваря современного типа. Авторы букварей все чаще отказывались от религиозной тематики, и обращались к темам близким и знакомым детям. В методическом отношении происходит сме-

²² Kotkaheimo ... С. 227–228.

²³ Kotkaheimo ... С. 231–233.

щение акцента от бездумного заучивания наизусть к обучению понимания прочитанного. Основным инструментом для понимания и запоминания становится наглядность, достигавшаяся обилием иллюстраций.

Финские буквари начала XX столетия

В конце XIX – начале XX столетия в Финляндии в области школьного образования получили распространение идеи немецкого педагога Иоганна Фридриха Гербарта и его последователя Туискона Циллера. По их теории, особое внимание в воспитании детей должно было уделяться нравственности, а обучение грамоте должно было быть ступенчатым, происходить по принципу «от простого – к сложному». Идеи Гербарта и Циллера прослеживались и в докладе финской Комиссии по учебникам, написанном в 1899 году и определившим основные направления дальнейшего развития школьного образования в Финляндии. Комиссия установила, что в процессе обучения языку предпочтение все еще отдавалось механическому запоминанию. По мнению комиссии, буквари должны были не только служить учебниками для обучения детей грамоте, но и способствовать общему развитию обучающихся, воспитывать в детях гражданские и патриотические чувства, знакомить с национальной литературой. Для достижения этих целей авторам учебников рекомендовалось использовать подходящие тексты из отечественных литературных произведений и народного фольклора, например, сказки Топелиуса, рассказы о доме, о животных, природе и вообще о ближайшем окружении детей. Рекомендовалось также «азбучную» часть издавать отдельно от хрестоматии.²⁴

На рубеже XX столетия большое влияние на финскую детскую литературу оказала писательница Алли Ниссинен (Alli Nissinen). Она явилась автором нескольких учебников, а также книг для чтения, маленьких пьес и даже выпускала детский журнал.



Рис.4. Изображение на обложке букваря А.Ниссинен (5 изд., 1916)

²⁴ Kivinen O., Kinos S., Rahkonen P. С. 15–16.

История финских букварей: от Агриколы до наших дней |

В своей «Хрестоматии для детей» («Lasten Lukukirja», 1899) Ниссинен писала, что главное, чем она руководствовалась при составлении этой книжки, была любовь к детям. Она призывала учителей «наполнить своим теплом» строки учебника, поскольку «даже самое лучшее не может быть достаточно хорошо для детей».²⁵

Популярностью в начале XX столетия пользовались и буквари Хермана Ниemi (Herman Niemi). Его «Первая книга для детей, или Букварь» («Lasten Ensimmäinen Kirja eli Aapinen») впервые вышла в свет в 1884 году, а в дальнейшем этот учебник переиздавался не менее десяти раз, в последний раз в 1927 году.



Рис.5. Обложка 4-го издания букваря Х.Ниemi (1915)

Ниemi написал также «Руководство для начинающих читать» («Opas Lukemista Aljettaessa»), выдержавший не менее полутора десятков изданий, «Домашний букварь» («Kodin Aapinen») и еще несколько начальных руководств по практиковавшимся в то время различным способам письма. Кроме того он выпустил пару методических книг для учителей. Первые издания букваря Ниemi содержали обильный религиозный материал. Автор объяснял это тем, что у бедных семей нет денег для приобретения двух разных учебников для обучения грамоте и религии. Тексты для чтения отличались также реалистичностью: «Хибара безземельного крестьянина стоит на отшибе. ... Хибара бедная. Жить в ней нелегко. Часто кончается хлеб. Нередко здесь едят хлеб из заболони. ... Дети не могут ходить в школу. Дорога в школу слишком длинная. У них нет возможности брать с собой еду. Мать учит детей дома...».²⁶

Букварь Ниemi послужил прообразом для букваря Х. Генетца «Первая книга для дома и школы по Херм. Ниemi» (Н. Genetz, «Kodin ja koulun Ensimmäinen Kirja. Herm. Niemen aapisen mukaan», 1904 г.). Генетц поместил

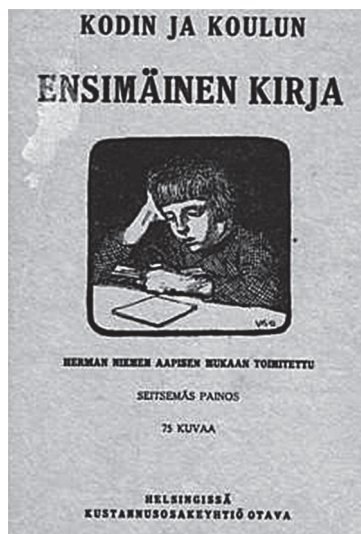
²⁵ Kotkaheimo ... С. 236–239.

²⁶ Kotkaheimo ... С. 316–317.

в своей книжке описания городской жизни, редко встречавшиеся в букварях того времени.

Рис.6. Обложка 7-го издания букваря Х.Генетца (1917)

Этот букварь издавался не менее десяти раз, в последний раз - в 1924 г. Шесть раз переиздавался «Новый букварь в картинках» Алекси Тоукола (Aleksi Toukola, «Uusi Kuva-Aapinen»), впервые увидевший свет в 1903 году. Автор этого букваря объяснял необходимость издания своей книжки дороговизной существовавших учебников. Последнее издание этого букваря вышло в свет в 1944 году, что говорит о популярности и доступности этой книжки.



Широко использовался в первой половине XX столетия и букварь Куста Куусела, тоже называвшийся сначала «Новым букварем в картинках», а позднее просто «Букварем в картинках» (Kusta Kuusela, «Kuva-Aapinen»). Впервые букварь Куусела вышел в свет в 1904 году, а последнее, 23-е издание было выпущено в 1950 году.

Рис.7. Обложка 17-го издания букваря К.Куусела (1924)

Автор этого учебника критиковал метод, по которому сначала следовало обучать буквам алфавита и лишь затем переходить к чтению. В книжке Куусела каждая буква снабжена картинкой и под ней приводится пример слова, содержащего эту букву. В отличие от тоненьких букварей Куусела, «Букварь» Теуво Паккала (Teuvo Pakkala, «Aapinen») содержал 104 страницы и имел твердый переплет, также украшенный картинкой с традиционным петухом.



История финских букварей: от Агриколы до наших дней |

Автор следовал рекомендациям Комитета по учебникам, и в хрестоматийной части букваря поместил тексты, в которых довлела народная тема, народные стихи и поговорки, присказки и загадки. Эта книжка издавалась пять раз с 1908 по 1923 год.²⁷

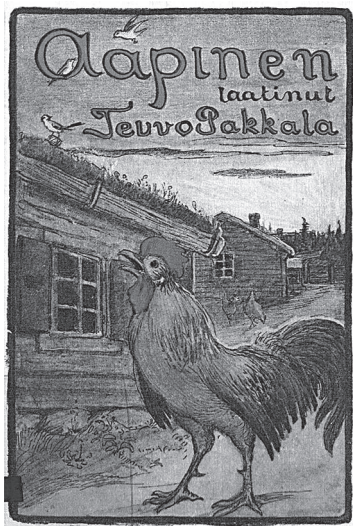


Рис.8

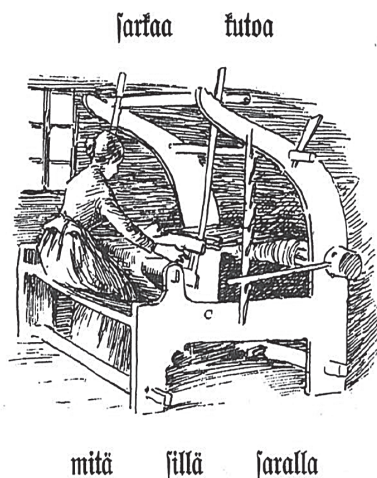


Рис.9

Рис.8. Обложка букваря Теуво Паккала («Aapinen», Teuvo Pakkala) 1908 г. «Букварный петух» изображен в типичном крестьянском дворе. Другим символом образования, используемым в изданиях букварей начала XX века, были лучи восходящего солнца.

Рис.9. В букваре Паккала, как и в других букварях начала XX столетия, наряду с современным шрифтом использовался и старинный «готический» шрифт.

Иллюстрации букварей того периода, как правило, отображали крестьянский быт.

Особое место в букваристике Финляндии начала XX века занимали учебники учителя Фриттьофа Хилли (Frithiof Hilli). Первый букварь, названный «Новый Букварь в картинках, или Домашний учитель» («Uusi Kuva-Aapinen eli Kotiopettaja»), Хилли выпустил в 1907 году, а всего было напечатано 10 изданий различных учебников этого автора. Издатель первого букваря рекомендовал его как лучший из всех современных букварей и к тому же доступный по цене. Отличительными чертами букварей Хилли являлись большое количество упражнений для чтения, особый метод обучения чте-

²⁷ Kotkaheimo ... С. 245–246, 249

нию и письму («читай не по слогам, читай нормально») и большое количество иллюстраций. Материал был представлен четко и логично, по принципу «от простого – к сложному». Хилли стремился научить детей думать.

Рис.10. Обложка 10-го издания одного из букварей Ф.Хилли (1936)



Например, под картинками, изображавшими различных домашних животных, стоял вопрос «Расскажите, кто из этих животных полезен и чем?». Для чтения предлагались тексты как традиционного сказочного и религиозного содержания, так и затрагивающие современные темы: «По телефону телефонируют» или «Отель» по-фински - это «гостиница».²⁸

Кроме обычных букварей в Финляндии в начале XX века начинают издаваться учебники для детей-инвалидов. Первый букварь на финском языке для глухонемых вышел в 1871 году, а следующий был издан лишь в 1936 году и назывался он «Начальная книга для чтения для глухонемых» («Alkeislukukirja kuuromykille»). Книжка содержала черно-белые иллюстрации, и ее автор Лайна Ярвинен (Laina Järvinen) призывала учителей в целях улучшения наглядности самим раскрашивать эти картинки. Первые книжки для слепых детей начали издаваться в Финляндии в середине 1860-х годов. Точечную азбуку, разработанную французом Луи Брайлем, начали использовать в финских книжках в 1890-х годах, когда учительница школы для слепых в Хельсинки Ина Хоффрен (Ina Hoffren) получила в подарок от своей шведской подруги полностью оборудованную типографию для печатания книг по системе Брайля.²⁹

Свои буквари издают и некоторые политические и религиозные организации. Например, в 1910 году выходит «Букварь социалистического ребенка, или Начальное обучение для детей» (M. Hahl, «Sosialistisen lasten aapinen eli Alkuoppia lapsille»). Автор писал в предисловии, что букварь был создан в соответствии с «духом времени». «Дух времени» действительно просле-

²⁸ Kotkaheimo ... С. 323.

²⁹ Kotkaheimo ... С. 270–272.

живается довольно ярко в текстах учебника: «Мужчина не должен быть слабым... Из нашего Матти вырастет настоящий мужчина... истинный гражданин», «Ребенок, который хочет стать уважаемым человеком, не должен пить ни капли пива, водки или вина или какого-либо другого алкогольного напитка. Алкоголь - это опасный яд. Им нельзя наслаждаться». Букварь содержал много сведений о различных профессиях и, разумеется, осуждал жизнь «господ»: «Дети! Постройте себе такие села и города, в которых нет ни богатых, ни бедных, и тогда вы станете счастливыми людьми».³⁰

Православное население Финляндии получило свой букварь еще в 1889 году. Его создателями были уже упоминавшийся выше Константин Райтио и священник Сергей Окулов, преподававший в учительской семинарии города Сортавалы. Букварь назывался «Маленькая книжка для детского чтения, или Букварь» («Pieni Lasten Lukukirja eli Aapinen») и предназначался для «нужд греко-католиков Финляндии, для православных карел и их детей». Для семей православных верующих предназначался и букварь под названием «Лучший друг детей» («Lasten paras ystävä»), впервые увидевший свет в Выборге в 1919 году и переизданный в 1929 году. Букварь, называвшийся «Маленький путеводитель для беломорских карел» («Pieni Alku-opastaja Vienan Karjalaisille»), был выпущенный Союзом Беломорских карел в 1907 году и предназначался соответственно детям Беломорской Карелии. Первый букварь для саамов на финском языке вышел в свет уже в 1846 году, а в 1934 был выпущен 200-страничный букварь на финском и саамском языках «Samikiel ABIS». В этом учебнике наряду с текстами финских классиков использованы тексты саамского фольклора. Иллюстрации были сделаны известным финским этнографом Самули Паулахарью и отображали природу и быт населения Лапландии.³¹

Буквари начала периода независимости и военных лет

Много нового в систему школьного образования Финляндии внесли первые годы после обретения страной независимости. В 1921 году был принят закон о всеобщем обязательном образовании. Комитет по планированию образования ставит главной целью образования многоплановое развитие ребенка. В рапорте Комитета, касавшемся сельских народных школ, подчеркивалось, что при обучении родному языку следует использовать близкие детям темы, а также уделять внимание религиозному, патриотическому и

³⁰ Kotkaheimo ... С. 254–255.

³¹ Kotkaheimo ... С. 261–266. О букваре для беломорских карел подробнее см.: Илюха О., Шикалов Ю. «Финский след» в букваристике Карелии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012, №4.

этическому воспитанию. Малышей следовало знакомить с практическими навыками, необходимыми в повседневной жизни. Идеалом должны были служить картины сельской жизни, поскольку «душа ребенка» была «родом с полей и лугов, озер и лесов, хлебов и лесных вырубок». Высказывалась мысль и о создании специального букваря для городских школ, но она не нашла поддержки, поскольку – по мнению Комитета – городским детям было полезно знать о жизни села, и наоборот.³²

Упор делался на воспитание национального самосознания и социальное развитие детей. Рекомендовалось отказаться от довлеющей роли учителя и развивать в ребенке интерес к самостоятельной работе. За основу были приняты идеи американского философа и педагога Джона Дьюи (John Dewey). Эти идеи нашли отражение и в учебниках для начальных школ, написанных педагогом Аукусти Сало (Aukusti Salo). Первый букварь Сало, названный им «Новый Букварь, книга для чтения в начальной народной школе и дома I» («Uusi Aapinen, Alakansakoulun ja kodin lukukirja I»), был издан уже в 1919 году и явился первым букварем независимой Финляндии. Эта книжка издавалась затем еще 11 раз, в последний раз в 1935 году. Кроме нее Аукусти Сало выпустил еще несколько букварей и книг для чтения.

Рис.11. Букварь А. Сало 1935 г. (7е изд., 1945)

Неудивительно, что его называют «отцом финской начальной школы нового времени». В своих хрестоматиях Сало использовал, прежде всего, произведения финских писателей, отдавая предпочтение рассказам из жизни детей.³³

Аукусти Сало считал, что обучение ребенка должно быть комплексным, а процесс обучения свободным, деятельным, увлекательным. Комплексный подход, помимо постижения грамоты, включал занятия рукоделием, пение, игры и гимнастику. Идеальным ребенком представлялся здоровый, активный ребенок. Буквари должны были давать простор для воображения, для творчества,



³² Kivinen O., Kinos S., Rahkonen P. C. 18–19.

³³ Kotkaheimo ... C. 278–279.

развивать в детях самостоятельность, способности к труду, коммуникабельность. Религиозное воспитание считалось отдельной темой, однако, в буквари включались рассказы и на религиозную тему, а также молитвы. Все чаще начинают встречаться «городские темы». Так, например, в «Букваре для детей Финляндии» («Suomen lasten Aapinen», 1929) было написано о том, как электричество вытесняет керосиновые лампы, а телефонные линии соединяют крестьянские дома с окружающим миром. В рассказе «Дети в автомобильной мастерской» перечислялись марки автомобилей: «Форд», «Шевроле», «Бьюик» и т.п. Идеи Аукусти Сало получили широкое распространение в 1930-е годы.³⁴

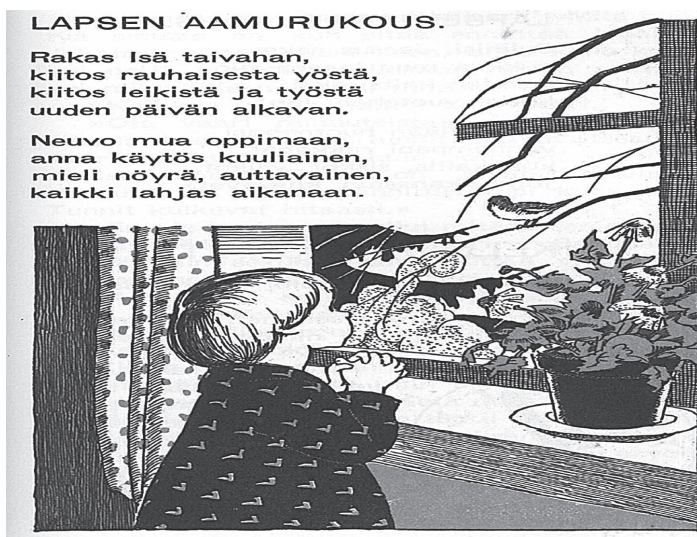


Рис.12. Несмотря на отказ от канонических религиозных текстов, в финских букварях тема христианского воспитания сохраняется длительное время. На страницах изданного в 1935 году букваря Аукусти Сало можно найти «Утреннюю молитву ребенка». («Meidän lasten aapinen», Aukusti Salo, 1935).

Особое внимание уделяется художественному оформлению букварей. По мнению Сало, учебники для детей должны были быть хорошо иллюстрированы, причем рисунки должны были быть высокого художественного уровня. Именно эти критерии послужили основой для развития творчества известного в Финляндии художника-графика Рудольфа Койву (Rudolf Koivu). В оформлении книг для малышей принимают участие и другие талантливые художники того времени, такие как Венни Солдан-Брофелдт (Venny

³⁴ Kotkaheimo ... С. 282–283, 286–287.

Soldan-Brofeldt) и Марта Венделин (Martta Vendelin). Марта Венделин, например, проиллюстрировала «Букварь для начальной народной школы» (J. K. Santala, «Alakansakoulun Aapinen»), издававшийся семь раз с 1930 по 1943 год. Этот букварь был замечателен тем, что он не только учил детей чтению и письму, но и был своего рода «азбукой хороших манер».³⁵

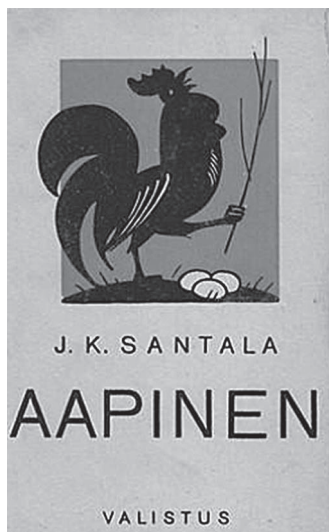


Рис.13. Обложки букварей 1935 и 1940 гг., выполненные М.Венделин

Не все авторы учебников для малышей придерживались взглядов Аугусти Сало. Например, авторы «Веселого Букваря» Мартти Хаавио, Айли Конттинен и Охто Оксала (М. Haavio, A. Konttinen, O. Oksala, «Illoinen Aapinen») считали, что обучение маленьких детей реалиям жизни вкупе с обучением их грамоте является слишком сложным для детского восприятия. Айли Конттинен, являвшаяся популярной детской писательницей, полагала, что букварь должен содержать легко воспринимаемые детьми рассказы и сказки, содержащие примеры для подражания в играх и в быту. В «Веселом букваре» давались советы по здоровому образу жизни типа «если ешь и спишь хорошо, если много гуляешь на улице и заботишься о чистоте – тогда не будешь болеть по пустякам». Книжка знакомит детей и с поведением в праздники (надо поднимать флаг в День независимости) и учит патриотизму. Этот букварь издавался шесть раз с 1937 по 1944 год.³⁶

³⁵ Kotkaheimo ... С. 288–289.

³⁶ Kotkaheimo ... С. 293–294.

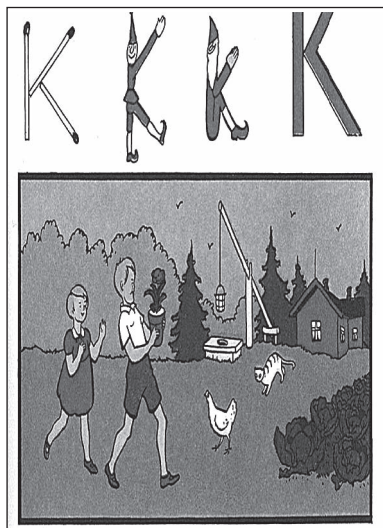


Рис.14. Картинки из «Веселого букваря» («Iloinen aapinen», Martti Haavio, Aili Konttinen, Ohto Oksala, 1937).

В 1930–1940-е годы в Финляндии вышло в свет около полутора десятков изданий букварей различных авторов. Среди них были и необычные, такие, например, как букварь профессора финского языка и литературы Ээро Сетяля «Букварь для братца и сестрицы» (Eero Setälä, «Veikon ja siskon aapiskirja»). Эта книжка отличалась богатым литературным содержанием, была прекрасно проиллюстрирована и

предназначалась, скорее всего, в качестве подарочной книги, а не учебника для школ. Автор вообще исключил из нее упражнения по обучению грамоте. Кроме обильного количества фольклорного материала, книжка содержала тексты писателей-классиков такие, как рассказ Льва Толстого «Дедушка». Букварь Сетяля знакомил детей и с современной городской жизнью. Так, в рассказе «Деревенский мальчик в Хельсинки» описывается визит к зубному врачу, экскурсия в музей природы и в парк отдыха, посещение кинотеатра.³⁷

В 1920-е годы возникла необходимость в учебнике для обучения грамоте солдат, поскольку в этот период в армию было призвано много молодых людей из отдаленных районов Финляндии. Командование вооруженных сил считало своим долгом не только обучить новобранцев грамоте, но привить им навыки «цивилизованного поведения» в обществе. Поэтому букварь для солдат, написанный пастором Рафаелем Стремом и озаглавленный «Букварь современника» (Rafael Ström, «Aikamiehen aapinen», 1923 г., 1929 г.), содержал, наряду с упражнениями по обучению грамоте, и тексты типа «Среди иностранцев считается почти что преступлением, когда еду несут в рот ножом или едят неряшливо. Нож предназначен для разрезания, а в рот еду несут на вилке. Во время еды ... не должно быть слышно никакого чавканья...».³⁸

³⁷ Kotkaheimo ... С. 296–297.

³⁸ Kotkaheimo ... С. 299–300.

Исключительным в своем роде явился и букварь, выпущенный в 1930 году Финским обществом миролюбия, центром лестадианского «движения пробуждения», зародившегося в середине XIX столетия и представлявшего собой радикальное направление лютеранства. Эта книжка называлась «Букварь христианского дома» (Väinö Havas, «Kristityn kodin Aapinen»), и в ней детям разъяснялись основы «истинной веры», и, кроме того, давались краткие наставления по поведению «истинно верующих» в быту. Религиозного содержания был и букварь под названием «Букварь для золотца» («Kullanmurun Aapinen»), изданный впервые в 1942 году. По мнению автора этой книжки Энсио Лехтонена (Ensio Lehtinen), учебник подобного рода был необходим, поскольку христианская тема практически исчезла из других букварей.³⁹

Влияние войны прослеживается как в уменьшении количества выпускаемых букварей, так и в их содержании. Изданные в войну буквари представляли собой комплексные учебники, предназначавшиеся как для обучения чтению и письму, так и счету. Важное место в них занимали темы патриотизма, защиты Родины, гражданственности и физического воспитания. Приводились и чисто практические сведения по ведению «натурального хозяйства». Так из «Букваря для малышей» Ахти Эйнола (Einola Ahti, «Pikkuväen Aapinen», 1944 г.) дети могли узнать, что из молока можно сбить масло, а в «Солнечном букваре» («Aurinko-Aapinen», 1945 г.) говорилось о том, что можно приготовить из картофеля, и сообщалось, что пойманная на удочку рыба прекрасно годится в пищу. В «Художественном букваре» Эйно Вайнио и Лаури Паутола (Eino Vainio, Lauri Pautola, «Kuvataiteen Aapinen») детям сообщалось, что «на маргарине можно жарить блинчики», а отец в букваре был изображен в солдатской форме. В «Букваре в картинках для мальчиков» («Poikien kuva-aapinen», 1942 г.) были изображены автомобили, заправные станции, самолеты и водолазы, а так же игры в индейцев, в мяч и езда на велосипеде. Следует отметить, что «Букварь в картинках для девочек» вышел в свет на десять лет позже, в 1951 году.⁴⁰

Известный финский профессор-лингвист Аарни Пенттиля (Aarni Penttilä) явился автором «Букваря для карельских детей» («Karjalan lasten Aapinen», 1942 г.). Эта книжка предназначалась для детей оккупированных финскими войсками карельских территорий и служила идеям «Великой Финляндии», предполагавшим расширение границ финского государства

³⁹ Kotkaheimo ... С. 300–301.

⁴⁰ Kotkaheimo ... С. 302–303.

вплоть до Урала. Карельская тематика здесь прослеживалась в некоторых иллюстрациях, а также в том, что отдельные рассказы и стихи были написаны на карельском языке.



Рис.15. Дом и будни карельских крестьян в букваре Пенттиля
(«Karjalan lasten aapinen», Aarni Penttilä, 1942)

В основном же букварь был написан по-фински. Пенттиля считал важным использование букварей в качестве инструмента развития речи у детей. В своем учебнике «Aapiskukko» («Букварный петух»), выпущенном впервые в 1938 году, а затем дважды переиздававшемся в годы войны в укороченном варианте, он использует серии картинок. Дети должны были не только называть предметы, изображенные на картинках (Библия, финский флаг, прялка, трамвай и т.п.), но и объяснить, для чего они предназначены.⁴¹

Буквари современной Финляндии: новое и ностальгия

В послевоенной Финляндии происходят значительные изменения в системе начального образования. Сразу после войны между представителями радикальных левых сил и педагогами, придерживающимися консервативных взглядов, возникают разногласия в вопросах, касавшихся перспектив развития финской школы. Лишь в 1952 годов Комитет по планированию образования в народных школах определяет стратегию развития школьного образования. В докладе Комитета говорилось, что обучение в школе

⁴¹ Kotkaheimo ... С. 303–305.

должно быть неразрывно связано с народной культурой, «с традициями отцов и финским духом». При обучении детей родному языку предлагалось шире использовать фольклорные материалы.

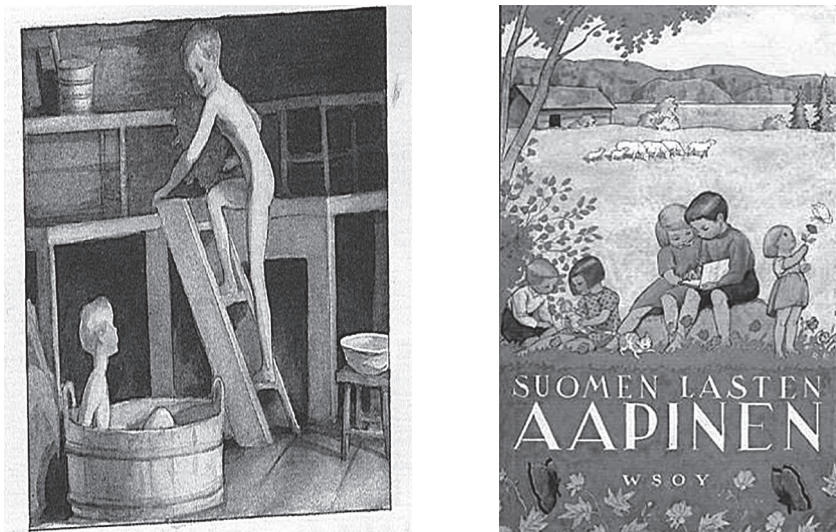


Рис.16. «Идеальное финское детство». Рисунки Рудольфа Койву из «Букваря для детей Финляндии» («Suomen lasten aapinen», Kaisa Hälinen, 1951, 1988)

Подчеркивалось, что если раньше в обучении чтению главной целью являлось «научить детей красиво читать вслух», то теперь умение читать следовало рассматривать как навык, служащий практическим целям, способствующий «развитию кругозора и образованности», помогающий ученику в будущем решать задачи «в общественной жизни».⁴²

В современной Финляндии обучение детей чтению и письму происходит как в дошкольных заведениях, так и в первых классах основной школы. Практически все малыши получают навыки грамотности еще до поступления в школу. Первые эксперименты с дошкольным образованием начались в конце 1960-х годов. В это время из финской системы образования постепенно исчезают народные школы и начальное образование в стране переходит в ведение так называемых основных школ (peruskoulu). К середине 1980-х годов был завершен процесс формирования дошкольного образования. В 1985 году был принят закон, устанавливающий возможность предварительного начального образования. В это же время

⁴² Kivinen O., Kinos S., Rahkonen P. С. 22–23.

школы получают относительную свободу в составлении учебных планов и выборе учебного материала.

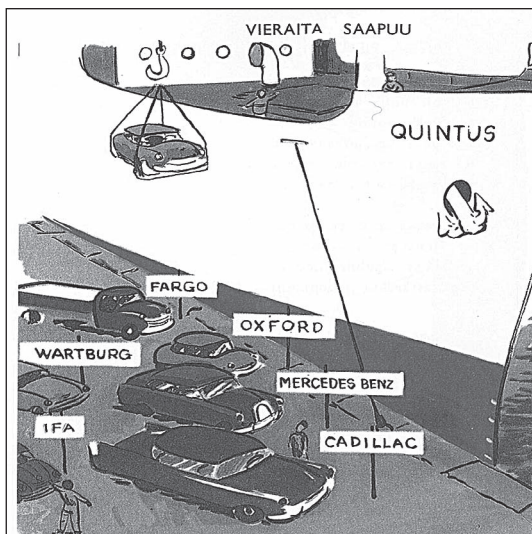


Рис. 17. В 1950–1960-е годы наряду с традиционными картинками из жизни детей в букварях все чаще начинают появляться иллюстрации, связанные с осовремениванием жизни. Рисунок «Гости прибывают» из букваря 1958 г. является типичным образцом демонстрации символов «нового времени» («Lasten oma aapinen», Somerkivi, Tynell, Airola).

В 1990-х годах был принят новый план развития образования, на основе которого с 1 августа 2000 года начала осуществляться реформа дошкольного образования. По этой реформе местные власти обязывались предоставлять всем детям бесплатную возможность для дошкольного обучения. В настоящее время дошкольное обучение начинается в возрасте 6 лет и может быть организовано в школах, детских садах либо в частных детских садах. По желанию родителей дошкольная подготовка может осуществляться и дома. Целью дошкольного образования является ознакомление детей с основами грамоты, арифметики, естествознания и этики.⁴³

В настоящее время в Финляндии издается огромное количество разнообразных букварей и книжек для обучения детей чтению и письму. Практически каждое крупное финское издательство выпускает ежегодно по два-три букваря, не считая книжек для чтения и другой вспомогательной литературы. Так, например, в издательстве «Otava» только в 2012 году и начале 2013 года было издано не менее десятка книжек для начального обуче-

⁴³ <http://www.educationsystems.info/item1756.html>.

ния детей. Среди них «Hauska matka eskariin!» («Веселого пути в школу!»), «Taikamaan aarinen» («Букварь Волшебной страны»), «Herra Hakkaraisen aakkoset» («Букварь господина Хаккарайнена») и другие.



Рис.18. Разворот из «Веселого букваря» 2000-х годов передает современную ситуацию в провинциях Финляндии. Забитая маленькая сельская школа; такси, везущее детей в городскую школу; закрытый деревенский киоск и сельский дом, превращенный в дачу, – все это можно наблюдать в Финляндии и в наши дни («Illoinen aarinen», Н. Huovi, М. Wäre, М. Töllinen, J. Lemmety, 2000, 2003).

Наряду с современными букварями переиздаются и буквари, впервые увидевшие свет десятки лет назад. Так, например, издательство «Gummerus Oy» издало в 2010 году упомянутый выше букварь Аарни Пенттиля «Aariskukko» уже в восемнадцатый раз. Издательство «Otava» выпустило в свет в 2004 году «Букварь для карельских детей» этого же автора, впервые изданный в 1942 году. Издательство «WSOY» в 1993 году в двенадцатый раз издало «Золотой букварь» («Kultainen aarinen»), который был создан в 1956 году. Одним из авторов этого букваря является известный исследователь финского фольклора и мифологии, профессор и поэт Мартти Хаавио (Martti Haavio). Не удивительно, что этот букварь, состоящий из полутора сотен страниц, содержит огромное количество стихов, сказок и рассказов и до сих пор пользуется популярностью.

Поскольку по закону 1985 года школы не ограничиваются в выборе учебного материала, то, как правило, выбор учебников и, в частности, букварей

полностью зависит от преподавателей школ и воспитателей дошкольных учреждений. Обычно выбранное по желанию учителей и утвержденное на школьном совете издание используется затем в течение нескольких лет. Буквари представляются ученикам бесплатно и, в отличие от других учебников, школа не требует их возврата. Поэтому при выборе букварей обычно учитывается и их стоимость.

Описание содержания и оформления современных финских букварей может быть темой отдельного большого исследования. Вообще же изучение букварей и других школьных учебников является в Финляндии довольно популярной сферой проводимых исследований. Сведения о трудах в области финской букваристики можно найти на сайте «Общества по педагогике родного языка» («Äidinkielen Opetustieteen Seura ry»). Там же можно найти и список трудов, посвященных обучению родному языку в школах Финляндии. Буквари явились темой целого ряда дипломных работ.⁴⁴ Примером особого интереса к букварю может служить коллекция доктора педагогических наук Кайи Лехмускаллио (Kaija Lehmuskallio), содержащая 91 букварь. Эта коллекция в апреле 2013 года была передана в дар библиотеке провинции Хаттула, расположенной недалеко от города Хямеенлинна.

⁴⁴ <http://www.aidinkielenopetustieteenseurary.com>. Примером могут служить дипломная работа о «гендерных ролях» героев букварных текстов (Hurme A., Rahkiola A., «Sukupuoliroolit aapisissa 1950-1980-luvuilla»), написанная в университете Хельсинки в 1988, или работа, посвященная «букварной семье» (Ritari L. S., «Perheen kuvaus 1960- ja 1990-luvun aapisissa»), выполненная в том же университете в 2003 году.

**ОТРАЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ
УЧЕБНИКЕ “КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК И
ЛИТЕРАТУРА”
(ПЕРВЫЙ ГОД. ПЕРВАЯ ЧАСТЬ.)**

Настоящая статья посвящена содержанию современного китайского учебного пособия по китайскому языку и литературе для 1 класса. Основная идея автора заключается в том, чтобы проследить, насколько широко представлена в нем традиционная культура и в чем состоит ее конкретное выражение. Работа показала, что традиционный компонент характерен для современного учебника. Он по-прежнему успешно вплетен в современную систему образования.

В Китае начальная школа открывает ребенку путь к реализации родительской мечты – стать выдающимся человеком. О школе ребенок уже знает, он подготовлен к ней и даже очень ждет занятий. До этого знаменательного события родители прививали ему интерес к иероглифам и математике, отучали от дневного сна и приучали жить по школьному режиму. Чтобы поддержать соответствующий энтузиазм ребенка, ему представляли школу только в хорошем свете, знакомили с основными школьными ритуалами, объясняли, почему так важно учиться в школе. Кроме этого, родители контролировали его поведение – чтобы он впредь играл дома, а не на улице. Ребенку



А.А. Закурдаев

Ключевые слова:

*школа, школьник,
учебник, слово, грамота,
иллюстрация, иероглиф.*

показывали дорогу в школу, объясняли, как и где переходить проезжую часть; обучали, как собирать портфель, знакомили со всеми вещами, необходимыми для учебы. А в первый учебный день торжественно сообщали ему о начале нового этапа в его жизни.

И вот ребенок стал школьником. В течение последующих шести лет он должен освоить школьные программы по предметам “Идеология и мораль”, “Язык и литература”, “Математика”, “Природная среда”, “История”, “География”. На уроках “Физкультуры”, “Музыки”, “Изобразительного искусства” и “Труда” учителя обязаны привить ему соответствующие навыки, обеспечить физическое воспитание, развить эстетический вкус.

Содержание этих предметов призвано создать базу знаний, необходимых ребёнку для дальнейшего глубокого постижения мира. Однако один школьный предмет, с точки зрения социализации в современной китайской школе, вызывает у автора наибольший интерес. Это – “Язык и литература”. Именно его освоение оказывает непосредственное влияние на формирование национального самосознания ребенка. Умение мыслить общепринятыми категориями в рамках нормативных лексических и грамматических конструкций – основа этнопсихологической природы китайца. Поэтому, на взгляд автора, так важно обратиться к исследованию содержания предмета “Язык и литература”.

Программа этого курса охватывает весь шестилетний период учебы в начальной школе. Для ее освоения китайские специалисты составили 12 пособий (по два каждый учебный год). Подробно рассмотрим в этой статье первое из них – своего рода визитную карточку всего предмета, «прочитаваемую» в течение первого полугода школьной жизни.¹

Обложка – это первое, на что обратит внимание школьник, когда возьмет в руки данный учебник. На ней изображены его сверстники, с красными галстуками – знак принадлежности к пионерской организации.² Новоявленный первоклассник уже знает, что скоро он тоже станет ее

¹ Китайский язык и литература. Первый год. Первая часть. Нанкин: “Образование Цзянсу”, 2001 (кит.). Весьма показательно, что в пособии отсутствует указание имен составителей и иллюстраторов. Учебник предстает неким безличным хранителем-передатчиком знаний, вносимых в мир ученика государством, культурной трансмиссией и системой образования.

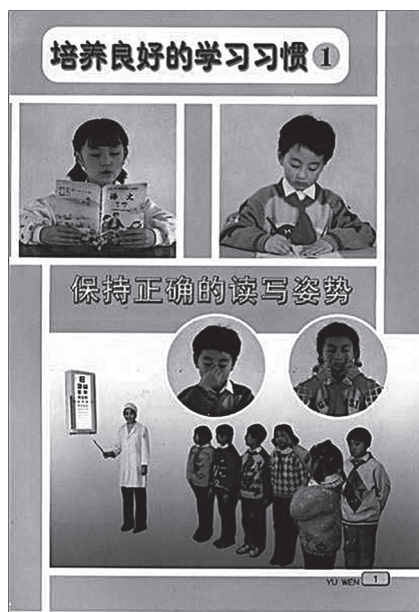
² Пионерская организация или Шаонянь сяньфэн дуй (“Передовой отряд молодежи”), основанная 13 октября 1949 года, включает в свои ряды детей начальной школы, то есть от 7 до 13 лет. Это период, как предшествующий и последующий, представляет собой подготовительный этап пути к образцовой жизни в коммунистическом Китае.

членом и будет носить такой же галстук. До сих пор он входил в состав детской организации “Мяо-мяо” и носил зеленый галстук, символизирувавший его как “росток Отечества” (Статья 6 Устава 2005). Для него пионер – это образец для подражания, и, чтобы стать таким, мяо-мяо должен усвоить пять объектов почитания: пятиконечная звезда, учеба, учитель, одноклассник и труд (Статья 4 Устава). И вот теперь пришло время в школе продемонстрировать ранее полученные знания и приобретенные правила воспитания.

На следующей странице учебника изображены ученики, сидящие уже в классе за партами. Слева представлена фотография девочки, читающей книгу, а справа – мальчика, пишущего иероглифы. В верхней части, над ними, написано: “Формируем хорошую привычку учиться” (“Peiyang lianghao de xuexi xiguan”), в нижней части – “Обеспечим правильное физическое положение тела при чтении и письме” (“Baozheng zhengque de du xie zishi”). Снова смотрим на фотографии: девочка и мальчик сидят, выпрямив спины, и контролируют расстояние до учебных материалов (рисунок 1). Ниже идут фотографии школьников, демонстрирующих правильное положение тела при чтении и письме. Конечно, эти

правила, по мысли китайских педагогов, должны быть привиты с первого школьного занятия, чтобы предупредить развитие близорукости³.

Первый раздел учебника посвящен фонетической транскрипции китайского языка – “хань юй пинь инь”. Он состоит из 15 параграфов, в которых последовательно излагается материал о слоге – минимальной фонетической единице китайского языка. Первые два параграфа рассказывают о простых



³ В 2012 году Китай занял первое место в мире по количеству детей, страдающих близорукостью. Так, согласно последним обследованиям, проведенным Министерством образования и Министерством здравоохранения КНР, ученики начальной школы, страдающие близорукостью, составляют больше 25 % от общей численности, ученики средней неполной школы – 70 %, ученики средней полной школы – 85 % (электронный ресурс “Байду байкэ”, статья “День заботы о зрении”).

финалях⁴: a, o, e, i, u, ü. Следующие четыре параграфа знакомят школьника с инициалами⁵: b, p, m, f, d, t, n, l, g, k, h, j, q, x. Седьмой, восьмой и девятый параграфы содержат сведения об инициалах z, c, s, zh, ch, sh, r, y, w. В десятом, одиннадцатом и двенадцатом дети осваивают сложные финалы: ai, ei, ui, ao, ou, iu, ie, üe, er. Наконец, последние три параграфа посвящены носовой финали: an, en, in, un, ün, ang, eng, ing, ong.

Фонетический материал (инициали и финалы) представлен и в виде иллюстраций и в словах, обозначающих разные предметы, явления и действия. Примеры, данные в виде лексических единиц, облегчают освоение знания о той или иной инициали, финалы и тоне⁶, а также позволяют расширить словарный запас ребенка.

Стоит обратить внимание на картинки, которые отражают жизнь китайского народа и его культуру. Так, на одной из них изображены родители с детьми, пришедшие посмотреть на статую Будды (рисунок 2). В разделе “Повторение” эта иллюстрация повторяется, но уже в сопровождении небольшого рифмованного текста: “Baba dai wo pa shanpo, pashang shanpo kan da Fo. Da laba li zheng guangbo, aihu da Fo, bu yao mo.”⁷ В этой композиции объекты “склон”, “Будда”, “радиотрансляция” и идея “трогать [руками]” обозначены соответствующими инициалами p, f, b, m (Китайский язык и литература 2001: 12, 56).

Приведенный сюжет несёт назидательную мысль о том, что к сакральным объектам нужно относиться бережно и почтительно.

На другой иллюстрации изображен Сунь Укун – известный литературный персонаж классического романа “Путешествие на запад” (XVI в.). В Китае существует большое количество экранизаций, в том числе мульти-

⁴ Финаль – это конечный звук слога – минимальной фонетической единицы китайского языка. В ее образовании ведущая роль принадлежит гласному, количество гласных может варьироваться от одного до трех. Исходя из этого, выделяют простые (состоящие из одного гласного) и сложные (состоящие из двух-трех гласных) финалы. Помимо них, выделяют носовую финаль – вид сложной финали, структура которой может состоять из одного или двух гласного и одной согласного (n и ng).

⁵ Инициаль – это начальный звук слога, который в китайском языке в подавляющем большинстве случаев представлен согласными.

⁶ Тон – это варьирование высоты звука, используемого для различения лексических значений. В китайском языке существует четыре тона: ровный, восходящий, нисходяще-восходящий и нисходящий. Они все четко отличаются друг от друга по высоте, интенсивности и длительности.

⁷ “Папа взял меня с собой на склон горы. Поднявшись наверх, [мы] увидели статую Будды. По большому рупору стали передавать: “Чтобы сохранить [статую] Будды, не нужно трогать [ее руками]”.

пликационных, театральных постановок по этому произведению, поэтому каждый ребенок в принципе знает о нем. Сунь Укун, или царь обезьян, олицетворяя собой справедливость, честность и доброту, ставится в пример для подражания. Одним из его ярких качеств считается владение у-шу – воинское искусство, которое позитивно демонстрируют почти в каждой экранизации. Для обозначения способностей Сунь Укуна в контексте изучения инициали “l” авторы используют слово “лин” – “мастерство”. Картинка с его изображением сопровождается надписью: “Ta de benling tebie da” – “[Степень] его мастерства очень высока” (Там же: 15).

При изучении инициалей “g” и “h” школьнику предлагают следующие иллюстрации: пионер, бьющий в барабан (“gu”), и дети, играющие в перетягивание каната (“xэ”) (Там же: 21, рисунок 3). На самом деле, идеи обоих сюжетов являются очень древними и взаимосвязанными. Китайцы полагают, что игра в перетягивание каната (ба хэ) имеет китайское происхождение и восходит к культуре царства Чу (VIII–V вв. до н.э.). Чуский правитель Кан (559–545 гг. до н.э.) с целью усиления физической подготовки своих солдат так называемого речного флота (чжоу ши) ввел практику перетягивания троса, сплетенного из бамбукового лыка. Впоследствии это мероприятие вошло в народную культуру, и каждый год 15 числа первого месяца является традиционной частью праздничной новогодней программы. Состязание сопровождается барабанным боем, призванным усилить дух соревнования у его участников (Словарь обычаев 1990: 641).

Очевидная специфика обнаруживается в изображении льва как иллюстрации к слову “шицзы” (“лев”) с инициалью “sh”. Однако здесь нарисованный лев представлен не в виде животного, а в виде главного костюмированного персонажа в танце льва⁸ (Китайский язык и литература 2001: 31). Считается, что исполнение этого танца сопутствует счастью и отстраняет беду.

“Шаньшуй” – слово, подобранное в качестве примера к носовой финали “an”. Шаньшуй считается ведущим жанром в традиционной китайской живописи. Его объектом являются типичные для Поднебесной пейзажи, в которых главное место отводится горам и рекам (там же: 48).

Характерными для китайской культуры представляются примеры слов на финали “ang”, “eng”, “ong”, “ing” и иллюстрация к ним (там же: 51, рису-

⁸ Танец льва – один из традиционных танцев, исполняемых в новогодние праздники. До восшествия на престол представителей династии Тан (618–907) широко распространен в народной среде, а после включен в развлекательную программу императорского двора (Словарь обычаев 1990: 652).

нок 4). Так, на картинке изображены пионеры, запускающие (fang) воздушных змеев⁹ (feng): дракона (long) и орла (ying). Конечно, с одной стороны, эта деятельность рассматривается как развлечение, а с другой – как часть программы, реализуемой во время традиционного праздника Цинмин (Поминование усопших). В Китае верят, что в этот день мир духов-предков открывает свои небесные врата и поэтому у людей есть возможность, используя воздушного змея, отправить им послание.

Внимания также заслуживает пример слова на финаль “ün” – “jun” (“военный”). С ним авторы использовали следующий ассоциативный ряд: “военная фуражка”, “военное судно”, “солдат ВМФ КНР” (там же: 50). Вооруженные силы Китая всегда считались предметом особой заботы коммунистического руководства. В последнее десятилетие среди приоритетных задач в деле их совершенствования стало развитие Военно-Морского Флота. К настоящему времени достижения в этой сфере наполняют гордостью сердца жителей Поднебесной. ВМФ КНР – это относительно новое, но перспективное направление, о котором рассказывают детям с первого класса.

Приобщение школьников к национальной культуре, к ее символическим явлениям демонстрируется на картинке, сопровождающей тему финалей “an”, “in”, “en” (там же: 47, рисунок 5). Авторы изобразили пионеров, смотрящих телевизионную трансляцию с площади Тяньаньмэнь. На фоне одноименных ворот, являющихся одной из визитных карточек коммунистического Китая, и флагштока, на котором развевается государственный флаг КНР, сверстники исполняют песню.

Кроме вышеизложенного материала, связанного с более специфичной частью этнонациональной культуры китайцев, существуют лексические и иллюстративные примеры иного содержания. Одни из них отражают повседневные занятия (уборка дома, полив растений, стирка, учеба), другие – окружающий материальный мир (предметы одежды, мебели, механизмы, архитектурные строения, части тела, животные, растения).

Итак, раздел по фонетической транскрипции разделен на 15 параграфов, в которых представлены единицы китайского слога – инициали и финали. Они обозначены буквами или сочетаниями букв и классифицированы по участию артикуляционных органов в их произнесении. С этой стороны,

⁹ Воздушный змей (фэнчжэн) считается достоянием китайской культуры. Его изобретение приписывают Мо Ди (5–4 вв. до н.э.). Первоначально использовался в военных и религиозных целях. Начиная с эпохи Тан, стал выступать в качестве средства развлечения среди представителей высшей знати, а с эпохи Северная Сун (960–1127) получил распространение в народной среде (Словарь обычаев 1990: 611).

раздел во многом напоминает букварь. Однако важно помнить о том, что минимальной фонетической и значимой единицей китайского языка является слог, который напрямую связан со звуковым оформлением иероглифа – письменного знака, содержащего идею. Поэтому авторы, как только стало возможным составление соответствующих слогов или односложных слов, использовали их, сопровождая картинками вместо иероглифов.

Лексический и иллюстративный материал, отобранный с целью практического закрепления навыков произнесения инициалей, финалей и тонов, по своему содержанию, в целом отражает как общие, так и специфические явления современной китайской жизни.

Несмотря на гносеологическую функцию картинки, призванной изображать идею слова и облегчать его запоминание, в разделе “Фонетическая транскрипция” авторы учебника также создали подраздел “Жэнь и жэнь”, что означает “Познай [грамоту]”. Он представляет собой таблицы, в верхней части которых изображены некие предметы или явления, а в нижней – их иероглифические эквиваленты. В данном учебном пособии существует пять таких подразделов. Каждый расположен на двух страницах и состоит из четырех таблиц, содержащих 16 иероглифов (рис. 6, 7). Общее количество равно 80 иероглифическим знакам. Посмотрим, какие идеи, выраженные в рисунках и иероглифах, предлагаются детям для запоминания.

Подраздел 1: человек (люди), рот, рука, нога (стопа), язык, зуб, ухо, глаз; металл, дерево, огонь, вода, земля, поле, камень, гора.

Подраздел 2: червяк, раковина, рыба, птица, баран, собака, черепаха, олень; шелковая нить, лубяное волокно, шерсть, кожа, бамбук, злак, рис, чумиза.

Подраздел 3: солнце, луна, звезды, свет, облако, молния, ветер, дождь; одежда, пища, проживание, передвижение, отец, мать, сын, дочь.

Подраздел 4: выйти, войти, включить, выключить, сидеть, лежать, стоять, идти; восток, запад, юг, север, вперед, назад, влево, вправо.

Подраздел 5: меч, алебарда, лук, стрела, бык, лошадь, повозка, лодка; перо, рог, зуб, выделанная кожа, бахчевые культуры, фруктовые плоды, пшеница, бобы.

Очевидно, что слова, приведенные выше, классифицированы определенным образом. Однако почему они сгруппированы именно так и в таком количестве?

Прежде всего, необходимо сказать, что одна таблица содержит четыре рисунка и соответствующие им четыре иероглифа, что, вероятнее всего, указывает на китайский классический способ четырехчленного изложения

материала¹⁰, в том числе в рифмованной форме. Такой подход способствует быстрому запоминанию иероглифических знаков.

Другая важная характеристика заключается в том, что большая часть иероглифов подраздела (60 из 80) относится к пиктограммам, выступающим в составе фонограмм¹¹ в роли детерминативов. Это свойство вызывает особый интерес, потому что связано с традиционной китайской классификацией вещей. Их знание обеспечит ученику дальнейшее изучение китайской письменности и правильное восприятие окружающего мира.

Методика овладения иероглифической базой, как правило, сводится к следующему:

Ребенок, глядя на картинку в таблице, запоминает то, что изображено на ней. Затем учитель объясняет ему, как правильно писать иероглиф (покажет порядок черт), обозначающий идею рисунка, и как правильно прочесть его; укажет на возможные ошибки, предложит возможные варианты постановки с другими иероглифами с целью образования слов и словосочетаний.

Одной из распространенных форм быстрого запоминания знаков считается гэцзюэ – ритмичное воспроизведение их чтения в рифму. Ученик должен, выдерживая ритм и интонацию, заданную учителем, читать за ним. В качестве примера рассмотрим содержание первого подраздела.

В первых двух таблицах даны иероглифы, по своему значению относящиеся к человеку, в следующих двух – к природным стихиям и объектам. Если суммировать их содержание, то получится вполне рифмованное четверостишие:

Жэнь, коу, шоу, цзу,
Шэ, я, эр, му,
Цзинь, му, шуй, хо,
Шань, ши, тянь, ту.

Чтобы повысить эффективность восприятия учебного материала, нередко учитель подбирает соответствующие стихи к каждому четырем иероглифам. Так, к словам первых двух таблиц существуют стихотворения с таким содержанием:

¹⁰ Цифра “четыре” в китайской нумерологии символизирует всеохватность, всесторонность, целостность.

¹¹ Фонограмма – иероглифический знак, состоящий из детерминатива/ключа, указывающего на сферу, к которой относится значение знака, и фонетика, указывающего на его возможное чтение.

Ты – человек, я – человек,
 Пожилой ли, ребенок – все мы люди.
 У тебя есть рот, у меня есть рот.
 Мы используем его, когда говорим или принимаем пищу.
 У тебя есть руки, у меня есть руки.
 Мы используем их, когда играем в мяч или пишем иероглифы.
 У тебя есть ноги, у меня есть ноги.
 Мы используем их, когда идем или бежим.¹²

Язык, язык, язык,
 Без него не различить вкусы.
 Зубы, зубы, зубы,
 Без них не разжевать пищу.
 Уши, уши, уши,
 Без них не различить звуки.
 Глаза, глаза, глаза,
 Без них не распознать цвета.¹³

Как можно видеть, учебный материал не ограничивает значение ключевого слова самим предметом, он представляет его в функциональной плоскости, например, глаз – восприятие цвета или нога – ходьба/бег. Можно предположить, что это явление связано с архетипом иероглифического мышления. В древнекитайском языке слово-иероглиф выступало в роли разных частей речи, то есть ему приписывали не только свойства существ-

¹² 你是人，我是人，
 老人小孩儿都是人。
 你有口，我有口，
 说话吃饭全靠口。
 你有手，我有手，
 拍球写字要靠手。
 你有足，我有足，

走路跑步要靠足。

¹³ 舌舌舌，要用到，
 分辨味道全靠它。
 牙牙牙，离不了，
 咀嚼食物全靠它。
 耳耳耳，不可少，
 辨别声音全靠它。
 目目目，很重要，

认清色彩全靠它。

вительного или прилагательного, но и глагола. Так, слово “гуань” имело значение “чиновник” и “управлять”, “шу” – “книга” и “писать”, “гао” – “отчет” и “докладывать вышестоящему”, “бай” – “белый” и “понимать” и т.п.

Таким образом, материал первого раздела, посвященного фонетической транскрипции показывает, что уже с первого полугодия школа приобщает детей к китайской национальной культуре, ее современным и классическим проявлениям. Педагогические средства, используемые в учебном процессе, позволяют реализовать воспитательно-идеологическую и социально-образовательную функции. Отсутствие теоретического знания в учебнике указывает на ответственную роль учителя, который, как и раньше, в дидактическую эпоху, выступает носителем знания. Соответственно задача учебного пособия состоит в том, чтобы с помощью разработанных заданий и упражнений закрепить пройденный материал.

Литература

1. Словарь китайских обычаев. Шанхай, 1990 [E Dabing Zhongguo fengsu cidian. Shanghai: Shanghai cishu chubanshe, 1990].
2. Устав детской организации “Мяо-мяо”. 2005.
3. Китайский язык и литература. Первый год. Первая часть. Нанкин: “Образование Цзянсу”, 2001.

**ИСТОРИОГРАФИЯ
ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ИЗДАНИЙ
БУКВАРЕЙ XVI – НАЧАЛА XVII вв.:
ИСТОРИЯ ОПИСАНИЙ
В БИБЛИОГРАФИИ¹**

В статье рассматриваются вопросы историографии библиографического учета и описания восточнославянских Букварей начального периода книгопечатания. Всего в библиографии известно около 15 изданий Букварей, напечатанных в 1674–1627 гг. Автор анализирует библиографические описания восточнославянских печатных Букварей с 1674 до 2012 гг. Отмечается специфика описания и атрибуции изданий в библиографии XIX и XX вв.

История кириллического книгопечатания начального периода тесно связана с формированием традиции издания букварей. Эти книги были не менее важны, чем богослужебные, составившие основу репертуара издания кириллических типографий. В Речи Посполитой в 70-х гг. XVI в. обострились противоречия между православным и католическим населением и православные люди впервые начали осознавать, что сохранить свою религиозную и национальную идентичность можно благодаря просвещению и образованию. Не случайно именно в это время создается первое восточнославянское учебное заведение – Острожский коллегиум, который заложил



Ю.Э. Шустова

Ключевые слова:

Восточнославянские Буквари, историография, библиография, начало книгопечатания.

¹ Подготовлено при поддержке гранта РГНФ 13-06-00149а.

основы для становления системы образования в городах и местечках². В 1586 г. Львовское Успенское братство создает школу для православных детей всех сословий, которая послужила образцом для возникавших на восточных землях Речи Посполитой других братских школ³. Если в крупных городах школы ставили перед собой задачи формировать курс обучения, исходя из принципа тривиума и квадриума, включающих обучение греческому языку как основы для понимания православного вероучения, то в школах небольших городов и местечек обучали только чтению и письму. Для всех школ нужны были буквари. Постоянная потребность в таких книгах не только в конце XVI – начале XVII вв., но и на протяжении XVII и XVIII вв. привела к тому, что книг для начального обучения сохранилось чрезвычайно мало. До середины XX в. о первопечатных букварях практически не было ничего известно. Возможно, часть изданий букварей, вышедших в конце XVI – начале XVII вв., остаётся неизвестной в настоящее время.

Вопросы историографии восточнославянских печатных букварей до сих пор не получили комплексного освещения в исторической науке. Между тем, изучение печатной традиции пособий для начального обучения является актуальной задачей гуманитарного знания. В работах исследователей находили отражение различные аспекты изучения букварей, поскольку восточнославянские печатные буквари становились объектом исследования представителей разных наук и областей знания. Они рассматривались филологами, историками, библиографами, культурологами, философами, педагогами и представителями других наук. Авторы работ в той или иной степени поднимали вопросы историографии отдельных аспектов в изучении букварей. Однако цельного исследования историографии вопроса до сих пор не проводилось.

В данной работе предпринимается попытка рассмотрения историографии восточнославянских печатных букварей начального периода издания. В этот период вышли из печати первые восточнославянские буквари, имевшие свои принципиальные отличия от южнославянских букварей и иных изданных кириллическим шрифтом различных пособий для начального обучения грамоте. Традицию издания восточнославянских книг для началь-

² Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636). Київ, 1990.

³ Шустова Ю.Э. Школа Львовского Успенского Ставропигийского братства в конце XVI – начале XVII в.: взаимодействие греко-славянских культурных традиций // Россия и Христианский Восток. Вып. II–III. М., 2004. С.163–185; Она же. Документы Львовского Успенского Ставропигийского братства (1586–1788) : источниковедческое исследование. М., 2009. С. 159–194.

ного обучения грамоте заложил Иван Федоров напечатанным им во Львове в 1574 г. букварем. Таким образом историография изучения этого издания обуславливает нижнюю границу хронологических рамок объекта нашего исследования. Традиция федоровских изданий была продолжена в кириллических типографиях Речи Посполитой и получила распространение как на украинских, так и на белорусских землях. Начальный этап издания кириллических букварей на восточнославянских землях Речи Посполитой можно считать от первого Букваря Ивана Федорова 1574 г. до Букваря, изданного в киевской типографии Тимофея Вербицкого в 1627 г. Вопросы историографии изучения этого издания определяют верхнюю границу нашего исследования. Всего с 1574 по 1625 гг. было осуществлено около 15 изданий букварей в пяти городах (Львов, Острог, Вильна, Евье, Киев) и восемью типографиями (типографии Ивана Федорова и Львовского Успенского Ставропигийского братства во Львове, князя Константина Константиновича Острожского в Остроге, виленских типографиях Мамоничей, Леона Кузьмича Мамонича, виленского Свято-Троицкого братства и в братской типографии в Евье). Неточность числа напечатанных букварей связана с тем, что в библиографии до сих пор остаются не разрешенными вопросы атрибуции некоторых изданий. Это связано с крайне небольшим количеством сохранившихся экземпляров и фрагментов изданий, находящихся в книгохранилищах разных городов и стран.

Историографию печатных восточнославянских букварей целесообразно рассматривать в двух направлениях. Чрезвычайно важным вопросом является описание изданий в **библиографии**, что способствует их введению в научный оборот. Этим аспектам посвящена данная статья.

Многие старопечатные буквари дошли до нас лишь в единичных экземплярах, иногда мы знаем только фрагмент издания. Часто отсутствует титульный лист, нет указания на название книги. В литературе используются в качестве обозначения данных книг термины «Азбука» и «Букварь» наряду с взятыми из документов названиями «Грамматика», «Грамматичка», «Грамматикия», «Читанка». Такое разночтение обусловлено как отсутствием титульного листа книг с их самоназванием, так и вариативностью пространственных названий книг на сохранившихся титулах, а также традицией называть подобные учебники в XVI – XVII вв. различными способами. Поэтому в данной работе все издания для начального обучения грамоте называются унифицированно Букварями, в отличие от книг, предназначенных для последующих этапов обучения – Часословов, Псалтырей и Грамматик.

Библиографию восточнославянских Букварей конца XVI – начала XVII вв. можно разделить на 2 периода. Первый, XIX – начало XX вв., связан с классическим периодом развития отечественной библиографии, когда некоторые издания букварей этого периода были описаны в сводных каталогах кириллических книг или в числе отдельных библиотечных собраний. Второй, 30-е гг. XX – начало XXI в., связан с введением в научный оборот большинства изданий букварей начального периода книгопечатания.

Первое упоминание печатного восточнославянского Букваря, изданного в Остроге в 1598 г., встречается в каталоге книг Бодлианской библиотеки Оксфордского университета, составленном Томасом Хайдом в 1674 г.⁴ Следует отметить, что здесь издание датировано 1518 г.

Большинство Букварей были введены в научный оборот в XX в. Только три издания были известны библиографам XIX в. – Букварь и Часовник («Часовник, в нем же непреди азбуки к научению детям хотящим разумети писание») (Вильна: Братская тип., 6 июля 1596), Лаврентия Зизания «Наука ку читаню, и розуменю писма словенского» (Вильна: Братская тип., 1596) и «Грамматика, альбо сложение писмена хотящим ся учити словеньскаго языка младолетным отрочатом» (Вильна: тип. Леона Кузьмича Мамонича, 1621).

Впервые в библиографии Букварь Лаврентия Зизания 1596 г. был описан В.С. Сопиковым в 1821 г.⁵ В 1825 г. П.И. Кеппен на страницах издаваемого им журнала «Библиографические листы» ввел в научный оборот виленский Букварь 1621 г.⁶ Также он описал оба издания 1596 г. Они вошли в «Материалы для истории просвещения в России»⁷, которые И.И. Кеппен издал уже после закрытия журнала в 1826 г. Из-за слабого интереса к журналу и отсутствия подписчиков издание журнала было прекращено, а в отдельный том вошли материалы, подготовленные для «Библиографических листов» ранее.

⁴ **Hyde T.** *Catalogus impressorum librorum Bibliothecae Bodlejanae in Academia Oxoniensi.* Oxonii [Oxford]: e Theatro Sheldoniano, 1674. Pars 2. P. 150.

⁵ Сопиков В. С. Опыт российской библиографии, или Полный словарь сочинений и переводов. СПб., 1821. Ч. 5. С. 137. № 12800; Сопиков В. С. Опыт российской библиографии: Редакция, примечания, дополнения и указатели В. Н. Рогожина. СПб., 1906. Ч. 5. С. 96. № 12800.

⁶ Кеппен П.И. Хронологическая роспись первопечатным словенским книгам // Библиографические листы. СПб, 1825 № 31. Стб. 450. № 9.

⁷ Кеппен П.И. Материалы для истории просвещения в России, собираемые Петром Кеппеном. № II. Библиографические листы 1825 г. СПб., 1826. Стб. 580; Стб. 39. № 9. С. 299. № 286.

Экземпляр Букваря 1621 г. имелся в библиотеке Ф.А. Толстого. Его описание дает в 1829 г. П.М. Строев⁸. Все три виленских Букваря были описаны И.П. Сахаровым в «Обозрении славяно-русской библиографии»⁹, И.П. Каратаевым в «Хронологической росписи славянских книг»¹⁰ и «Описании славяно-русских книг, напечатанных кирилловскими буквами»¹¹, В.М. Ундольским в «Очерке славяно-русской библиографии»¹², А.И. Миловидовым¹³. Экземпляр Букваря Лаврентия и Стефана Зизаниев 1596 г. из Народной Библиотеки в Софии был описан в 1910 г. Б. Цоневым¹⁴. Буквари 1596 г. указывает П.А. Гильтебрандт¹⁵.

В 1938 г. английский библиограф Джон Барникот на страницах «Временника Общества друзей русской книги», издававшегося в Париже, опубликовал описание шести изданий восточнославянских букварей, вышедших в Остроге (1580–1591¹⁶; 1598) и Вильне (тип. Мамоничей,

⁸ Строев П.М. Описание старопечатных книг славянских и российских, хранящихся в библиотеке тайного советника, сенатора, двора Его Императорского Величества действительного камергера и кавалера, графа Федора Андреевича Толстого. М., 1829. С. 162. № 68.

⁹ Сахаров И.П. Обозрение славяно-русской библиографии. СПб., 1849. Т. 1. Кн. 2: Хронологическая роспись славяно-русской библиографии. № 101, 103, 194.

¹⁰ Каратаев И.П. Хронологическая роспись славянских книг, напечатанных кирилловскими буквами 1491–1730. СПб., 1861. № 118, 120, 225; Ibid. Faksimile. Нови Сад, 1973.

¹¹ Каратаев И.П. Описание славяно-русских книг, напечатанных кирилловскими буквами. 1491–1730. Вып. 1: С 1491 по 1600 гг. СПб., 1878. № 129, 131; Он же. Описание славяно-русских книг, напечатанных кирилловскими буквами. Т. 1: С 1491 по 1652 гг. СПб., 1883. № 144, 146, 269.

¹² Ундольский В.М. Очерк славяно-русской библиографии. С дополнениями А.Ф. Бычкова и А.Е. Викторова. М., 1871. (Хронологический указатель славяно-русских книг церковной печати с 1491-го г. по 1864-й г.; Вып. 1). № 124, 129, 246.

¹³ Миловидов А.И. Старопечатные славяно-русские издания, вышедшие из западно-русских типографий XVI–XVIII вв. // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей российских. М., 1908. Кн. 1. № 29, 36, 61.

¹⁴ Цонев Б. Опись на рукописите и старопечатни книги на Народната библиотека в София. София, 1910. С. 520. № 592 (209).

¹⁵ Гильтебрандт П.А. Перечень по типографиям и годам западно-русской старопечати церковно-славянского шрифта // Памятники русской старины в западных губерниях империи. СПб., 1874. Вып. 6. С. 172. № 22, 27

¹⁶ Здесь и далее издание Букваря датируется по каталогу: Гусева А.А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог. М., 2003. Кн. 1. С. 570. № 80.

1593–1601¹⁷, Барникот датировал ок. 1600; тип. братства, 6 июля 1596; тип. Леона Мамонича, 1618; Вильна: тип. Леона Мамонича, 1621)¹⁸. В 1951 г. в «Оксфордских славянских записках» была опубликована статья «Некоторые неизвестные старопечатные славянские книги в английских библиотеках», написанная Джоном Барникотом вместе с Джоном Симоном Габриелем Симмонсом. Барникот и Симмонс описали 19 книг XVI–XVII вв., которые ранее не были известны в библиографии. Среди них были и первые восточнославянские начальные учебники грамоты. Всего ими было описано шесть изданий букварей (Острог, 1580–1591; Вильна: тип. Мамоничей, 1593–1601; Вильна: тип. братства, 6 июля 1596; Острог, 1598; Вильна: тип. Леона Мамонича, 1618; Вильна: тип. Леона Мамонича, 1621)¹⁹. В 1963 г. в статье Симмонса и Тырелла о находящихся в Кембридже старопечатных книгах были описаны 23 издания кирилловской печати 1518–1699 гг., в том числе три издания букваря (Острог, 1580–1591, датировали до 1592; Вильна, 6 июля 1596; Вильна, 1621)²⁰. В 1991 г. Симмонс опубликовал предварительный список книг кирилловской печати XVI–XVII вв., хранящихся в британских и ирландских библиотеках. Сюда вошло описание четырех изданий букварей (Острог, 1580–1591; Вильна, 1593–1601; Вильна, 6 июля 1596; Вильна, 1618)²¹.

А.С. Зернова восточнославянские печатные буквари указывает в числе книг кирилловской печати из зарубежных книгохранилищ и неизвестных ранее в русской библиографии. Всего здесь она описала восемь изданий букварей (Львов, 1574; Острог, 18 июня 1578 (датировала 1580–1581); Острог, 1580–1591 (датировала 1580-ми гг.); Вильна, 1593–1601; Вильна, 6 июля 1596; Острог, 1598; Вильна, 1618; Вильна, 1621)²². Виленские издания

¹⁷ Здесь и далее издание Букваря датируется по каталогу: Гусева А.А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог. М., 2003. Кн. 1. С. 893. № 126.

¹⁸ Барникот Д. Неизвестные русские старопечатные книги, найденные в Англии = Some unknown Russian early printed books found England // Временник Общества друзей русской книги. Париж, 1938. Т. IV. № 1, 2, 5, 6, 13, 14.

¹⁹ Barnicot J.D.A., Simmons J.S.G. Some unrecorded early printed Slavonic books in English libraries // Oxford Slavonic Papers. Oxford, 1951. Vol. 2. № 1, 2, 5, 6, 13, 14.

²⁰ Tyrrell E.P., Simmons J.S.G. Slavonic books before 1700 in Cambridge libraries // Transactions of the Cambridge Bibliographical Society. Cambridge, 1963. Vol. 3. N 5. P. 389, № 6; P. 390, № 11; P. 391–392, № 15.

²¹ Simmons J.S.G. Some sixteenth- and seventeenth-century Cyrillic books in British and Irish libraries. Oxford, 1991. № 20, 33, 36, 50, 52.

²² Зернова А.С. Книги кирилловской печати, хранящиеся в заграничных библио-

букварей А.С. Зернова описала в статье о типографии Мамоничей²³.

Большой вклад в изучение первопечатных Букварей, изданных на белорусских землях, внес Г.Я. Голенченко. Его описания восьми книг 1593–1621 гг. вошли в сводные каталоги белорусских книг²⁴. Собрание белорусских книг XVI в., хранящихся в Российской национальной библиотеке, описывала В.И. Лукьяненко. В подготовленные ею каталоги было включены три издания XVI в. (Букварь. Вильна, ок. 1595; Букварь с часовником. Вильна, 6 июля 1596; Букварь Лаврентия Зизания. Вильна, 1596²⁵) и одно – XVII в. (Вильна, 1621)²⁶.

Значительный вклад в библиографию внесли львовские исследователи. Ф.Ф. Максименко зафиксировал пять учебников начального обучения XVI в.²⁷ Сводный каталог книг, изданных на территории Украины, подготовленный Я.Д. Исаевичем и А.П. Запаско, заложил библиографические основы изучения книжной культуры Украины XVI–XVIII вв. В отличие от всех остальных аналогичных сводных каталогов, он включает не только книги, изданные кириллическим шрифтом, но и латинским, что позволяет получить полное представление о деятельности многих типографий, выпускавших книги на церковнославянском, украинском, польском и латинском языках. Кроме того, в этом каталоге на основании архивных документов была предпринята попытка реконструкции репертуара изданий ряда типографий, т.е. каталог содержит сведения о многих изданиях, не сохранившихся до наших дней. Это особенно важно в связи изучением учебной

теках и неизвестные в русской библиографии // Труды / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина. М., 1958. Т. 2. № 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 18, 19.

²³ Зернова А.С. Типография Мамоничей в Вильно (XVI век) // Книга. Исследования и материалы. М., 1959. Сб. 1. № 21, 25, 51, 52, 55.

²⁴ Библиографический список белорусских старопечатных изданий XVI–XVIII вв. / Сост. Г.Я. Голенченко. Минск, 1961. № 31, 35, 61, 62, 65, 76 а, 71, 77.
Книга Белоруссии: 1517–1917: Сводный каталог / Гос. б-ка БССР им. В.И. Ленина. [Сост.: Г.Я. Голенченко и др.]. Минск, 1986. № 63, 40, 43, 46, 83, 84, 85, 95.

²⁵ Каталог белорусских изданий кирилловского шрифта XVI–XVII вв. ГПБ им. М.Е. Салтыкова-Щедрина / Сост. В.И. Лукьяненко. Вып. I: 1523–1600. Л., 1973. № 33, 39, 37
Издания кириллической печати XV–XVI вв. (1491–1600): Кат. кн. из собр. ГПБ / Рос. нац. б-ка; [Сост. В.И. Лукьяненко]. СПб., 1993. № 121, 125, 127.

²⁶ Каталог белорусских изданий кирилловского шрифта XVI–XVII. ГПБ им. М.Е. Салтыкова-Щедрина / Сост. В.И. Лукьяненко. Л., 1975. Вып. II: (1601–1654). № 66.

²⁷ Максименко Ф. Ф. Кириличні стародруки українських друкарків, що зберігаються у львівських збірках (1574–1800). Львів, 1975. № 2, 179, 180, 192, 768.

литературы в целом и букварей в частности. Эти книги, как правило, издававшиеся большими тиражами и часто переиздававшиеся, тем не менее сохранились, как мы уже отмечали, весьма плохо. Каталог Я.Д. Исаевича и А.П. Запаско позволяет получить представление о количестве и тиражах несохранившихся изданий букварей, прежде всего типографии Львовского Успенского братства в связи с тем, что архив братства явился единственным дошедшим до наших дней архивом кириллической типографии XVI–XVIII вв., функционировавшей за пределами Российского государства. В сводном каталоге Я.Д. Исаевича и А.П. Запаско учтено семь изданий букварей, напечатанных в типографиях Львова и Острога²⁸, в том числе и несохранившееся издание Букваря, которое авторы датируют не позднее 1611 г.

В связи с востребованностью букварей среди населения, для которого они издавались, их сохранность на территории бытования весьма низкая. Сохранности некоторых экземпляров первопечатных букварей, все же дошедших до наших дней, мы во многом обязаны тому обстоятельству, что они в свое время были вывезены за пределы страны и сохранились в зарубежных коллекциях. Поэтому каталоги кириллических книг иностранных собраний представляют большой интерес даже в том случае, когда в них описан всего один фрагмент издания, как в каталоге книг Народной библиотеки Св. Кирилла и Мефодия в Софии, где хранится четырехлистный фрагмент Букваря Лаврентия Зизания (Вильна, 1596)²⁹. Чрезвычайно важным в этой связи было издание «Сводного каталога старопечатных кириллических книг, находящихся в британских и ирландских собраниях» в Лондоне в 2000 г. Эта работа была инициирована Дж.С.Г.Симмонсом и Е.Л.Немировским. В каталог вошли описания 265 экземпляров 171 издания кириллических книг, напечатанных до 1701 г. и хранящихся в 38 различных собраниях 13 городов³⁰. В британских коллекциях первопечатные восточнославянские буквари представлены максимально полно. Именно в этих собраниях хранятся чрезвычайно редкие экземпляры первопечатных букварей и прежде всего наиболее ценные экземпляры изданий Ивана

²⁸ Исаевич Я.Д., Запаско Я.П. Пам'ятки книжкового мистецтва: Каталог стародруків, виданих на Україні. Львів, 1981. Кн. 1. № 2, 3, 4, 20, 36, 40, 83.

²⁹ Райков Б. Опис на славянските старопечатни книги от XV и XVI век в Народна библиотека «Кирил и Методий» – София // Известия на Народна библиотека «Кирил и Методий» и на библиотеката на Софийския университет «Климент Охридски». София, 1967. Т. 7 (13). С. 251, № 80.

³⁰ Томас К. Как старопечатные кириллические книги попали в британские и ирландские собрания // Федоровские чтения – 2005. М., 2005. С. 257.

Федорова. Всего в лондонском каталоге описаны экземпляры десяти изданий букварей³¹.

Работа над каталогом кириллических книг XV–XVII вв., хранящихся в фондах Национальной библиотеки Украины им. В.И. Вернадского, позволила ввести в научную библиографию уникальный экземпляр Букваря, напечатанного в типографии Тимофея Александровича Вербицкого в Киеве в 1627 г. Впервые об этой находке сообщила В.Я. Фрыс в 1992 г.³² В 1995 г. была осуществлена публикация Букваря, включающая и факсимильное воспроизведение³³. Н.П. Бондар включила описание Букваря с кириллических изданий XVII в., не отраженных в каталоге «Славянские книги кирилловской печати XV–XVIII в.: Описание книг, хранящихся в Государственной публичной библиотеке УССР» (Сост. С.О. Петров, Я.Д. Бирюк, Т.П. Золотарь. Киев, 1958)³⁴. В 2008 г. описание Букваря Тимофея Вербицкого вошло в каталог кириллических книг XV–XVII вв., хранящихся в фондах Национальной библиотеки Украины им. В.И. Вернадского³⁵.

Работа над составлением сводного каталога кириллических книг второй половины XVI – первой четверти XVII вв. была начата Ю.А. Лабынцевым. В подготовленный им предварительный список книг были включены описания восьми изданий восточнославянских первопечатных букварей XVI в.³⁶ и трех – XVII в.³⁷

³¹ Cleminson R., Thomas Ch., Radoslavova D., Voznesenskij A. Cyrillic books printed before 1701 in British and Irish Collection. A Union Catalogue. London, 2000. № 30, 38, 44, 50, 52, 59, 66, 68, 69, 72.

³² Фрис В. Перший київський буквар // Український історичний журнал. Київ, 1992. № 4. С. 106–108.

³³ Буквар Тимофія Вербицького 1627 / Упор. О. Дзюба, В. Фрис. Київ, 1995.

³⁴ Бондар Н.П. Кириллические издания XVII века в фондах Национальной библиотеки Украины им. В.И. Вернадского // Федоровские чтения – 2005. М., 2005. С. 252. № 11.

³⁵ Бондар Н.П., Кисельов Р.Є., Росовецька Т.М. Кириличні стародруки XV–XVII ст. у Національній бібліотеці України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2008. № 131.

³⁶ Предварительный список старопечатных изданий кирилловского шрифта второй половины XVI века / Сост. Ю.А. Лабынцев. М., 1979. (В помощь составителям Сводного каталога старопечатных изданий кирилловского и глаголического шрифтов. Методические указания. Вып. 4). № 52, 66, 119, 128, 134–135, 136, 154.

³⁷ Лабынцев Ю.А. Предварительный список старопечатных изданий кирилловского шрифта первой четверти XVII века // В помощь составителям Сводного каталога старопечатных изданий кирилловского и глаголического шрифтов: Методические рекомендации. М., 1982. Вып. 3. № 75, 76, 102.

Фундаментальным научным трудом стал сводный каталог изданий кирилловского шрифта второй половины XVI в., подготовленный А.А. Гусевой. Сюда вошло полное библиографическое описание изданий, включающее информацию об их составе, а также значительное число иллюстраций, позволяющих решать проблемы их атрибуции. Всего описано девять изданий восточнославянских букварей XVI в.³⁸

Чрезвычайно важным стало издание Е.Л. Немировским сводного каталога кириллических книг 1491–2000 гг. Этот масштабный проект является итогом работы ученого на протяжении нескольких десятилетий. Важным является то, что здесь кроме описания изданий и указания на место содержания сохранившихся экземпляров приводится указатель литературы, посвященной каждому изданию, в котором учтены и библиографические справочники, и фундаментальные научные исследования, и научно-популярные работы. В настоящее время вышли два первых тома этой работы. Во втором томе учтены девять изданий букварей XVI в.³⁹

Несмотря на весьма длительную историю библиографии изданий восточнославянских изданий букварей XVI – начала XVII вв., следует отметить, что большинство из них не отвечает современным потребностям библиографического описания и не позволяет не только точно учитывать количество изданий, решать вопросы их атрибуции, но и судить о составе изданий. Большинство классических каталогов содержит только краткую библиографическую запись, включающую обозначение издания (как правило, произвольное и поэтому в разных каталогах отличающееся одно от другого при описании одного и того же издания); указание места издания, но не всегда типографии, в которой оно напечатано, не всегда приведено имя печатника; сообщение датировки издания (что для ряда изданий не является до сих пор точно установленным фактом, что приводит к значительным разночтениям в каталогах и часто затрудняет атрибуцию одного и того же издания); указание на формат и объем; очень редко воспроизводится листовая формула (в большинстве случаев из-за дефектности сохранившихся экземпляров уста-

³⁸ Гусева А.А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог. М., 2003. Кн. 1. № 58, 69, 72, 80; Кн. 2. № 126, 139, 144, 149, 164.

³⁹ Немировский Е.Л. Славянские издания кирилловского (церковнославянского) шрифта: 1491–2000. Инвентарь сохранившихся экземпляров и указатель литературы. / Отв. ред. Ю.Э. Шустова. М., 2011. Т. II. Кн. 1.: 1551–1592. № 143, 154, 179; Немировский Е.Л. Славянские издания кирилловского (церковнославянского) шрифта: 1491–2000. Инвентарь сохранившихся экземпляров и указатель литературы. / Отв. ред. Ю.Э. Шустова. М., 2012. Т. II. Кн. 2: 1593–1600. № 216, 229, 235, 237, 255, 256.

новление листовой формулы вызывает серьезные затруднения)⁴⁰.

Из всего многообразия каталогов, включающих разные по составу библиографические описания и отличающихся объемом информации в элементах библиографического описания, следует отметить те, которые представляют интерес для современных исследователей старопечатных букварей. Важно отметить, что использование одного какого-либо каталога для решения научных задач изучения букварей совершенно недостаточно. Использовать каталоги следует только комплексно, сравнивая и сопоставляя статьи описания пособий для начального обучения грамоте. Важнейшее значение имеют сводные каталоги книг, изданных на белорусских и украинских землях Г.Я. Голенченко⁴¹ и Я.Д. Исаевича / А.П. Запаско⁴² соответственно. Однако статьи описаний в этих каталогах максимально кратки. Сведения о букварях в этих каталогах при их объединении позволяют получить полную информацию о репертуаре изданий кириллических букварей в XVI–XVII вв. на территории Речи Посполитой. Весьма важным и имеющим большое научное значение является каталог изданий букварей, хранящихся в британских и ирландских собраниях, где описания букварей включают содержание изданий⁴³. Самым полным с точки зрения библиографии является каталог А.А. Гусевой⁴⁴, содержащий максимально полное библиографическое описание букварей, справочную информацию о месте хранения экземпляров, а также раскрытие содержания и факсимильное воспроизведение основных печатных полос изданий. Однако в этом каталоге подобным образом описаны только издания второй половины XVI в.

⁴⁰ Листовая формула кириллического издания состоит из трех частей. Первая часть – сигнатура и количество листов в каждой тетради. Если сигнатура отсутствует, счет тетрадей указывается в квадратных скобках: [1]8–[40]8, [42]4. Вторая часть – количественная характеристика по листам, число которых должно равняться по тетрадному счету, с фиксацией пустых листов, ошибок в нумерации и т.п.: 202, 202, 202, 203–268. Третья часть – общее количество листов. Пример: [1]8–[40]8, [41]6+1, [42]4 = л. 1 нн., 1–300, 1 пустой, 302–330 = 331 л. (См.: <http://fessler.ru/bookscollection/norm-docs/method-docs/>; посл.обращение: 16.06.2013).

⁴¹ Книга Белоруссии: 1517–1917: Сводный каталог / Гос. б-ка БССР им. В.И. Ленина. [Сост.: Г.Я. Голенченко и др.]. Минск, 1986.

⁴² Исаевич Я.Д., Запаско Я.П. Пам'ятки книжкового мистецтва: Каталог стародруків, виданих на Україні. Львів, 1981. Кн. 1.

⁴³ Cleminson R., Thomas Ch., Radoslavova D., Voznesenskij A. Cyrillic books printed before 1701 in British and Irish Collection. A Union Catalogue. London, 2000.

⁴⁴ Гусева А.А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог. М., 2003. Кн. 1–2.

Таким образом, можно сказать, что библиографическое описание изданий восточнославянских букварей 1574–1627 гг. представлено на данный момент довольно полно в составе каталогов отдельных собраний и сводных каталогах. Однако до сих пор остаются не разрешенными дискуссионные вопросы атрибуции некоторых изданий, что приводит к различной датировке одного и того же издания в разных каталогах, а также к тому, что разные экземпляры отнесены одними библиографами к одному изданию, а другие рассматривают их как разные издания. По-разному библиографы описывают иногда и состав изданий, что приводит к тому, что в одних случаях экземпляры описываются как два самостоятельных издания букваря, а в других – как части одного издания.

Приложение.

Список восточнославянских букварей конца XVI – начала XVII вв.⁴⁵

1. Букварь. – Львов: Печ. Иван Федоров, 1574. – 40 л.; 8°.
2. Букварь. Книжка. По греческіи, альфа, вита. а по рускіи, азъ, буки». – Острог: Тип. К.К. Острожского: Печ. Иван Федоров, 18 июня 1578. – [8] л.; 8°.
3. Букварь. «Начало ученїа дѣтемъ хотащимъ разумети писанїе». – [Острог: Тип. К.К. Острожского: Печ. Иван Федоров, 1578/1580]. – [48] л.; 8°. В библиографии издание как острожское датируется 18 июня 1578 г. (Немировский, Исаевич), 1578–1580 (Грассхоф, Симмонс, Каменева, Запаско, Круминг), 1580–1581 (Зернова) и как Львовское 1582 (ЧОИДР, 1905. С. 649).
4. Букварь. «Начало ученї" дѣтемъ хотащимъ разумети писанїе». – [Острог: Тип. Острожская, 1580/1591]. – [52] л.; 8°. Библиографы датируют издание ок. 1565 г. или ок. 1574 г. (Барникот, 1938, с. 65; место издания – Москва), 1582/1591 гг. (Cleminson, 2000, р. 43–44, № 38), до 1592 г. (Ceadel, 1974, № 6).
5. Букварь. «Начало ученїа дѣтемъ хотащимъ разумѣти писанїе». – [Вильна: Тип. Мамоничей, 1593/1601]. – [22] л.; 8°.
6. Букварь. – [Вильна: Тип. Мамоничей, ок. 1595]. – [48] л.; 8°.
7. Букварь с часовником. «Часовникъ. В нем же напереди азбуки къ наученою дѣтемъ хотащимъ разумѣти писанїе». – Вильна: [Тип. братва], 6 июля 1596. – [38], [104] [т.е. 142] л.; 8°.

⁴⁵ Атрибуция изданий букварей XVI в. дается по сводному каталогу А.А. Гусевой.

8. Лаврентий Зизаний, Стефан Зизаний. Букварь. «Наука ку читаню, и разумѣню писма словенскогого». – Вильна: Тип. братства, 1596. – [4], [40] [т.е. 44] л.; 8°.

9. Букварь. «Сіа книжка словенская рекомаа граматика». – [Острог: Тип. Острожская], 1598. – [48] л.; 8°. Некоторые библиографы различают два разных издания 1598 г. (Немировский, 2012, № 255, 256).

10. [Букварь. – Львов: Тип. братства, не позже мая 1612. – 8°].

11. Букварь. «Букварь "зыка славенска писаніи чтеніа оучитиса хотащим, в полезное руковоженіе». – Евье: Тип. братства, 24 июля 1618. – [52] л.; 8°.

12. Букварь. «Грамматика, албо сложение писмена хотящимъ с" оучити словеньскаго "зыка. Младолетным отрочатом». – [Вильна: Тип. Леона Кузьмича Мамонича], 1618. – [40] л.; 8°.

13. Букварь. «Грамматика, албо сложение писмена хотящимъ с" оучити словеньскаго "зыка. Младолетным отрочатом». – [Вильна: Тип. Леона Кузьмича Мамонича], 1618. – 2-е изд. – [40] л.; 8°.

14. Букварь. «Грамматика, албо сложение писмена хотящимъ с" оучити словеньскаго "зыка. Младолѣтным отрочатомъ». – Вильна: [Тип. Леона Кузьмича Мамонича], 1621. – [40] л.; 8°.

15. Букварь. – Киев: Тип. Т.А. Вербицкого, 1627. – [не менее 195] л.; 8°.



Т.А. Опарина

Ключевые слова:

*педагогика, история,
изучение иностранцами
русского языка в
допетровской Руси.*

**НЕОБЫЧНЫЙ ПРИМЕР ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАНЦА РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КАРЬЕРА МАНУИЛА
ФИЛАДЕНСКОГО¹**

На основе новых архивных материалов автор воссоздает судьбу греческого иммигранта в России первой половины XVII в. Достигнув Москвы, он вскоре на шесть лет оказался в стенах монастыря, что, однако, впоследствии дало ему возможность стать переводчиком Посольского приказа. Автор задается вопросом о причинах этой ситуации. Кем был в обители иммигрант – монахом или учеником.

Россия XVI-XVII вв. не была столь изолирована от иных государств, как это стремились представить книжники того же времени. Публицистическая и полемическая литература этого периода трактовала неприемлемость для России иных культур. Однако насущные потребности державы в постоянно расширяющихся связях с внешним миром обусловили востребованность в людях, знающих иностранные языки, т.е. в переводчиках. Наибольшую роль в переводческой деятельности играли иностранцы. Штат переводчиков и толмачей, подведомственный Посольскому приказу, в первую очередь формировался за счет иммигрантов². Оставшиеся в России под-

¹ Работа подготовлена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00149а, а также международного проекта КЕРИЕ, 12-21-14001.

² Лисейцев Д.В. Посольский при-

данные иных государств, в силу объективных обстоятельств, овладевали русским языком. Некоторые из них усваивали язык в такой мере, что могли стать профессиональными государевыми переводчиками. Подобная служба всегда виделась престижной, к ней стремились многие. В большинстве своем в штат Посольского приказа входили иммигранты второго и третьего поколений. Родившись в России, потомки переселенцев осваивали русский язык с детства, сохраняя при этом знание родного языка.

Бывало, что в Посольский приказ попадали и представители первого поколения иммигрантов. В таком случае иностранцы входили в дипломатическое ведомство не сразу после пересечения границы, а спустя лишь некоторое время. Наиболее распространенным был постепенный путь продвижения по службе, подразумевающий смену родов деятельности. Иностранцы, принявшие русское подданство, в большинстве своем первоначально зачислялись в Иноземский приказ. Несение военной службы предполагало и усвоение языка, после чего некоторые иностранные военные делали попытку перевестись в Посольский приказ. При удачном прохождении своеобразного экзамена на знание русского и своего языков и, конечно, наличии свободного места в Посольском приказе они могли получить искомую должность. Более редким был путь холопства, когда за годы зависимости иностранец осваивал русский язык, а после ее прекращения подавал челобитную в Посольский приказ³.

Данных о том, как происходило обучение иноземцев языку, не сохранилось. Наиболее вероятно, главным условием оказывалось непосредственное общение с русским окружением. Но документы Посольского приказа донесли сведения и об одном способе целенаправленной языковой учебы.

Необычный пример обращения к властям, которым самим пришлось организовать процесс обучения иностранцев русскому языку, представляет судьба Мануила Филаденского (подлинная фамилия неизвестна)⁴. Иммигрант, покинувший Османскую империю, был задержан в Речи Посполитой и длительное время находился в Киеве при митрополите Иове

каз в эпоху Смуты. М., 2003; Куненков Б.А. Посольский приказ в 1613-1645 гг.: структура, служащие, делопроизводство: Дис... канд. ист. наук. Брянск, 2007; Беляков А.В. Служащие Посольского приказа второй трети XVII в.: Дис... канд. ист. наук. М., 2001.

³ Лаврентьев А. В. Леонтий Гросс, переводчик Посольского приказа и его потомки в России // Люди и вещи. Памятники русской истории и культуры XVI - XVII в.в., их создатели и владельцы. М. 1997.

⁴ Опарина Т.А. Мануил Филаденский в Нижегородском Печерском монастыре: К вопросу о социальном статусе иммигрантов в России // Вестник церковной истории. М., 2013.

Борецком. Но уже 6 марта 1623 года въехал в Россию в составе свиты игумена афонского Ватопедского монастыря Никодима, в приказной документации его записали «клириком». Позже он объяснял, указывая на языковой барьер, что не был правильно услышан в приграничном городе. По его версии, в Путивле отсутствовал переводчик с греческого и его наименование «кирик» (князь) было воспринято как «клирик», чем и объяснялся его статус в первых документах.

Через три месяца Мануил Филаденский отделил себя от свиты и обратился к властям Путивля с просьбой о принятии русского подданства. Остается загадкой, каким образом Мануил и Никодим изъяснялись и доводили до властей свои помыслы. Ведь именно в Путивле Мануил заявил о желании «выехать на государево имя», что каким-то образом стало известно властям. Более того, он достаточно долго находился в Киеве, имел духовного отца, у которого мог исповедоваться по-гречески, но, наиболее вероятно, уже в восточнославянских землях Речи Посполитой освоил навыки славянского языка. Согласно отписке путивльских воевод, Мануил Филаденский подал в Путивле две челобитные (не сохранились), составленные на греческом и русском языках.

Иностранец был доставлен в Москву, где чиновники оформили его «выезд». Мануил получил вознаграждение за принятие русского подданства, состоящее из тафты, сукна, 10 рублей, а также поденный корм. Судя по более поздним документам, вскоре после оформления «выезда», Мануил подал уникальную в своем роде челобитную (не сохранилась, известна в его собственном пересказе и пересказе делопроизводственных документов Посольского приказа). Несмотря на постоянное присутствие в России иностранцев-переводчиков, Мануил Филадельфский оказался единственным иностранцем, обратившимся к властям с просьбой об изучении русского языка. Суть прошения заключалась в стремлении иностранца овладеть русской речью и письменностью, которыми он, видимо, не владел (хотя он длительное время находился в Киеве, а в Путивле он подавал некую челобитную по-русски, которая, правда, могла быть составлена при помощи площадного подъячего). Греческий язык, как он напоминал, был ему известен с рождения.

Через несколько лет Мануил Филаденский объяснил появление челобитной об обучении русскому языку происками служащих Посольского приказа. Дело о выезде Мануила Филаденского оказалось в непосредственной компетенции подъячего Алексея Шахова и пристава, толмача с греческого языка Христофора Иванова. Пристав и подъячий, по словам иммигранта,

первоначально потребовали у него взятку. Встретив жесткий отказ, они, в изложении Мануила, решили наказать строптивого иностранца. Частью коварного плана стала челобитная об обучении языку. Якобы они предложили Мануилу обратиться к властям с просьбой об изучении русского языка, живо рисуя преимущества иностранцев, владеющих как своим, так и новым, русским языком: «А сказывал мне тот толмач: тоде тебе жалует государь так, а как де будешь учитьца грамоте русскои и языка руского, и тебе де жалованья выходного большое будет, потому хто де умеет по-гречески грамоте и по-русски писать, того де государь царь и великий государь святейший патриарх любят гораздо и жалуют и честь ему великую дают»⁵. Описанные в роли вымогателей, Алексей Шахов и Христофор Иванов, в изложении Мануила, предстают корыстными советчиками, предоставившими иммигранту заведомо ложную информацию. Как отмечалось, в России системы обучения русскому иностранцев не существовало, более того знание языка не открывало радужных перспектив, которые рисовали Мануилу чиновники. Толмач Христофор Иванов по долгу службы знал реальное положение переводчиков Посольского приказа. В любом случае оказывалось, что инициатива составления челобитной исходила не от иммигранта, а от служащих Посольского приказа. Но Мануил Филаденский и сам увлекся идеей изучения русского языка, составляя прошение.

Далее в деле следуют обвинения со стороны Мануила уже в подлоге, совершенном служащими Посольского приказа. Подлинный документ якобы был изъят и от его имени составлен новый. «Ложная» челобитная об обучении языку была направлена главе Посольского приказа Ивану Грамотину. Думной дьяк, известный своей образованностью, одобрил выбор иностранца.

До конца XVII в., когда в России сформировались специальные школы, образование было направлено, в первую очередь, на обучение основам грамотности и счета. Начальное обучение русских детей основам грамотности проходило при городских и сельских храмах (условно их можно назвать приходскими школами), а также при монастырях (монастырские школы). Специальной системы обучения иностранцев навыкам письменной и устной русской речи в России, как мы уже сказали, не существовало. Но Мануил предполагал получить необходимые знания в Москве. Свое первоначальное прошение он описывал как просьбу о направлении его «для грамоты русские ученья, где, государи, укажите здесь на Москве, чтоб мне русского языку натравитца и честь бы мне была по моему отчеству». Власти

⁵ РГАДА, Ф. 52, оп.1. 1632, № 5, л. 47.

откликнулись на просьбу. Но чиновники Посольского приказа наиболее подходящим местом для выезжего «клирика» определили Нижегородский Печерский монастырь. В обители иммигрант вынужден был провести шесть лет.

Спустя несколько лет Мануил настаивал, что выбор был определен не наличием особой образовательской методики при монастыре, а отдаленностью самой обители. Мануил Филаденский видел в Алексее Шахове и Христофоре Иванове виновников удаления его из Москвы. Он говорил об изучении языка в столице. Напротив, служащие Посольского приказа якобы посоветовали главе приказа Ивану Грамотину подобрать для иностранца провинциальную обитель, стремясь скрыть свои преступления: «Для того они надо мною умыслили, чтоб я, холоп ваш, вам, государем, на них не бил челом на Москве живучи, что они отчество мое прописали, наругаючи-ся мне. И они бояся того, что их воровство при вас, государей, надо мною розные за то они воруючи надо мною для своеи воровской безделной корысти, сослали меня далеко в монастырь, чтоб я на Москве будучи, от меня вам государи, про их воровство явно не было, за то меня оболгали вам государем»⁶. Однако следует помнить, что направление «выезжего клирика» в провинциальную обитель было тогда нормой распределения иностранного православного духовенства того времени.

В истории об обучении языка Мануил Филаденский сконцентрировал основное внимание на махинациях служащих Посольского приказа. Мануил Филаденский повествовал и о следующем жестоком розыгрыше служащих Посольского приказа, пообещавших поистине княжеские награды в монастырских стенах. Пристав, выполняя указания сотрудников Посольского приказа, передал Мануилу обещания богатых даров в обители: «А они, государи учали меня с Москвы ссылать и тот толмач Кристофор пришел ко мне с приставом и учал мне говорить: государь царь и государь святейший патриарх велели тебе говорить свое государское жалованное слово: как де приедешь в монастырь и тебе де тотчас дадут из монастырские казны 200 рублей денег по государеве грамоте, соболи и куницы и чары серебряные и золотои, отлас и бархат и камки и тафту и сукно и дороги и конь со всею конскою збруюю, честь де тебе в монастыре великая будет, и пити и ясти всякого покоя будет довольно. ...И я, холоп ваш, не чая от них правды вашему государскому жалованью, воззрился»⁷.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

Ожидая богатств Мануил вступил в резкий конфликт с архимандритом Макарием. Вместо роскошной жизни он встретил призывы к нищелюбию и смирению, подкрепленные «цепями и железом». Ученичество иностранца (или послушничество монаха) сопровождалось наказаниями. Через несколько лет Мануил Филаденский жаловался не только на служащих Посольского приказа, но и на монастырские власти. Архимандрит Нижегородского монастыря Макарий, судя по заявлениям Мануила, налагал на него многочисленные наказания. Грек вспоминал: «И тот архимарит Макарей велел меня бить и увечить, и всякою позорною бранью бранил, и смирял без вины и в железа меня сажал беспрестанно, и морил меня голодною смертию напрасно, и всякой работы работать меня заставлял.... И я, холоп ваш, будуче в том монастыре шесть лет в чепах и в железах во слезах живот свой мучил, терпел всякую великую нужду муками от архимарита Макария, от наруганья и от посмеиху гоненье мне от них великое было беспрестанно, и от побою бороду мою и волосы на голове выдрал до крови, головою бил до мозга и от обиды и от наложи всегда я, холоп ваш, в том монастыре кровью обливался, от ноготы и з босоты и голоду и со всякие нужды в позоре вконец погиб. А такие, государи, беды и позору над собою в поганых странах не видал от нечестивых пуши Литовской земли»⁸; «и в том монастыре я, холоп ваш, покоя никакова не видал, толко ото всяких бедности пропад, и от великой скудости и нужды». Мануил стал для игумена послушником, сопротивлявшимся главе обители, и как следствие направляемым на епитимью.

Чем же стал монастырь для выезжего «клирика», прожившего там несколько лет? Рассматривался он изначально местом подвижничества или местом языковой учебы? Несомненно лишь, что в Нижегородском Печерском монастыре Мануил провел шесть лет. Более того, методика игумена Макария имела успех. Русский язык грек выучил.

Однако весь период в обители игумен рассматривал грека не столько учеником при монастырской школе, сколько «клириком», вероятно, проходящим послушание в монастыре. В любом случае, Макарий полагал, что Мануил (в качестве инока, послушника или же служки) полностью находится в его власти. Архимандрит распоряжался судьбой иммигранта по своему усмотрению, запрещая «ученику» любые контакты с внешним миром: «А из манастиря к Москве приехать от своеи бедности вам, великим государем, побить челом тот архимарит меня не отпустить и писать челобитен да посылать из манастиря к вам, великим государем, о своеи нуже мне он же не

⁸ Там же, л. 47-48.

велел»⁹. Грек помнил об обещаниях подъячего Алексея Шахова и пристава Христофора Иванова: «А как де выучисся грамоте руской в монастыре и языку рускому навыйкнешь, тотчас де тебя возьмут из монастыря к Москве. А на Москве тебя государь царь и государь святейший патриарх пожалуют, честь великую воздадут, будеш почтен гораздо»¹⁰. Он настойчиво пытался вырваться из монастыря и вернуться в Москву.

Только смена главы обители позволила Мануилу изменить ситуацию: «И тово ж, государи, Печерского монастыря били челом вам, великим государем, священники, братья и слуги, все крестьяне на того архимарита в его бесчинстве и во всякой обиде. И тот архимарит Макареи сослан в Кирилов монастырь по вашему государскому указу».¹¹ После смещения архимандрита в Нижегородском Печерском монастыре грек смог подать челобитную в Посольский приказ. По прошествии столь длительного срока и удаления архимандрита Мануил благоговейно попросил власти вернуть его в Москву. Грек ссылаясь на факт исполнения его ранней просьбы об обучении. В 1629 г. он составил челобитную (сохранилась до нашего времени). Мануил смог составить и отправить в Посольский приказ прошение на имя государя с просьбой вернуть его в Москву: «В прошлом, государь, во 131-м году выехал я, холоп ваш, на ваше государское имя, вам, государем, служить верою и правдою и бил челом вам, государем, чтоб вы, государи, меня, холопа своего, пожаловали, велели дать научить руской грамоте. И по вашему государскому жалованью отослан я с Москвы в Нижней, в Печерский монастырь [для] наученья грамоте. И я, холоп, в том Печерском монастыре руской грамоте научился, а греческой грамоте давно умею. И меня, холопа вашего, к вам, государем, к Москве ис Печерского монастыря архиморит без вашего государского указа не отпустит. Милосердыи государь царь и великий князь Михаил Федорович всеа Руси и великий государь Святейший Патриарх Филарет Никитич Московский и всеа Руси, пожалуйте, государи, меня, холопа своего, велите, государи, меня взять к себе, государем, к Москве, и велите, государи, по меня дать в Печерской монастырь свою государеву грамоту. Государи, смилуйтесь, пожалуйте»¹². Он сообщил, что овладел языком, и просил его вызволить.

К этому времени во главе дипломатического ведомства стоял Е.Г.Телепнев

⁹ Там же, л. 48.

¹⁰ Там же, л. 48.

¹¹ Там же, л. 48.

¹² РГАДА, ф. 52, оп. 1. 1623, № 8, л. 1.

(1626-1630). Очевидно, он и вынес положительное решение по делу грека. Мануил получил согласие на возвращение из монастыря в Москву. После рассмотрения челобитная была удовлетворена. Мануила доставили в Москву: «А потому челобитью взят я, холоп ваш, ис того Печерского монастыря к Москве во 137 году»¹³. Греческому иммигранту необходимо было искать место в русском обществе. Человек, отнесенный при выезде к «клирикам», по возвращении в Москву был зачислен в Посольский приказ. Мануил Филаденский был принят в дипломатическое ведомство около 1630 г., получив должность толмача греческого языка¹⁴.

В отличие от приказа Книгопечатного дела, в штате дипломатического ведомства не состояли представители духовенства. Вхождение Мануила в число служащих Посольского приказа свидетельствует о признании его светским человеком. Действительно, с этого момента он более не именовался «клириком». В Москве иммигрант, вероятно, сумел подчеркнуть свой мирской статус. Процесс пересмотра его дела не зафиксирован документами. Следов разбирательства, следствия не дошло. Пребывание в монастыре теперь выглядело не как послушничество, а как обучение.

Достигнув цели, обозначенной, полагаем, в челобитной об обучении языку, и попав в штат Посольского приказа, Мануил Филаденский начал продвижение по службе. Добившись престижного для многих иностранцев звания, он начал долгий процесс подтверждения своего княжеского титула. В продвижении по иерархической лестнице неоценимую помощь ему оказал архимандрит Спасо-Каритского монастыря Никифор, ставший в России затворником Спасо-Андроньевского монастыря. В 1631 г. архимандрит Никифор составил на имя царя челобитную с просьбой об увеличении жалованья Мануилу¹⁵. Основной аргумент заключался не в профессиональных навыках служащего Посольского приказа, а в его высоком княжеском происхождении: «И отца ево я, богомолец ваш, знал, князя Матвея Филаденского, во своеи Греческой земли. И тот князь Матвей был человек праведный и милостивый и жил в православной крестьянской вере. И сын ево, тот Маноило Филаденский, будучи во своеи Греческой земли для веры ради православные от безбожных многие беды и убытки тер-

¹³ РГАДА, Ф. 52, оп.1. 1632, № 5, л. 49.

¹⁴ Куненков Б.А. Посольский приказ в 1613-1645 гг.: структура, служащие, делопроизводство: Дис... канд. ист. наук. Брянск, 2007. С. 486.

¹⁵ РГАДА. Ф. 52, оп. 1. 1631, № 9, л. 3-3об.

пел великие»¹⁶. Русские власти всегда откликались на прошения греческих иерархов. По прошению Никифора содержание Мануила было увеличено. Соответственно жалованью Мануила перевели с должности толмача на должность переводчика с греческого. Его оклад был повышен на 2 рубля.

В 1632 г. Никифор повторил прошение¹⁷. Во втором прошении еще больший акцент был поставлен на княжеском достоинстве Мануила. Никифор вновь уверял, что лично знал отца Мануила на родине и на этот раз описывал подробности встречи: «И я, богомолец ваш, отца ево князь Матвея Филаденскаго во своей земли знал, что он был в наших странах передо всеми князьми почтен, потому роду доброго, а муж был праведен, и христолюбив, и страннолюбец, и жил он своим княженством. Егда Господь изволил мне, богомольцу вашему, ехать с товарищи своими во Иеросалим, помолитися, у Гроба Господня приложитца, и едуци, государи, дорогою заехали к тому князь Мануилу отцу, князю Матвею, в город Филадельфис, а где жил он, тот князь Матвеи муж праведный, меня, богомолца вашего, с товарищи имал к себе в дом, яко же он был страннолюбец, и нам всем покоил и питал и честь нам великую воздал. И у меня, богомолца вашего, тот же князь Матвеи с княгинею своею и со всеми своими княжнами и тот сын ево, князь Мануило, в духовне исповедался и пановлялися и воздана нам честь и милостыня великую для нашей нужи почесть на дорогу сотворив, отпустил нас. Потому я, богомолец ваш, знаю житие их, и имение, и доброродство все знал и ведал»¹⁸. За вторым прошением вновь последовала положительная реакция властей. В данном случае повышение жалованья оказалось более внушительным. Княжеский титул Мануила не был утвержден, однако, сумма на его содержание выделялась значительная. По повторному ходатайству Никифора переводчику прибавили к окладу 15 рублей 2 алтына. Его годовой оклад теперь должен был составлять 25 рублей¹⁹.

В 1634 г. греческий монах покинул Россию. Мануилу удалось выехать вместе с архимандритом Никифором, войти в состав русского посольства Ивана Гавриловича Коробьина и Сергея Матвеева в Константинополь. По возвращении в 1636 г., обладая комплексом свидетельствованных грамот греческих иерархов, Мануил продолжил процесс утверждения княжеского титула. Около 1637 г. он покинул Посольский приказ и был как князь От

¹⁶ РГАДА, ф. 52, оп. 1. 1631 г., д. 9, л. 1.

¹⁷ РГАДА, Ф. 52, оп. 1. 1632, № 5, л. 39-40.

¹⁸ Там же, л. 39.

¹⁹ Куненков Б. А. Указ. соч. С. 486.

деятельности Мануила Филаденского в Посольском приказе сохранились фрагменты его личного архива²⁰, зафиксировавшие его автограф. Знание почерка Мануила позволяет выявить переводы с греческого языка, осуществленные им в бытность службы в Посольском приказе. Обнаружение его почерка дает возможность проследить его переводческую манеру и восстановить комплекс его переводов. Так, его рукой составлен перевод грамоты греческого архимандрита Амфилохия²¹. Кроме того, он выполнял обязанности переводчика с греческого языка в период упомянутого выше посольства Коробьина и Матвеева. Именно благодаря Мануилу Филаденскому, являющемуся единственным знатоком греческого языка в дипломатической миссии, дипломатами были осуществлены многочисленные контакты с патриархами Христианского Востока. Получается, что Мануил Филаденский, составляя в 1623 г. челобитную об обучении русскому языку, жестоко обманулся в своих ожиданиях, но в течение жизни приобрёл знания русского языка, достаточные, чтобы стать профессиональным государевым переводчиком. Он выполнял важные переводы и стал участником дипломатической миссии.

²⁰ РГАДА, ф. 159, оп. 1, № 1005. (1640).

²¹ РГАДА, ф. 52, оп.1, 1630, № 25.



М.А. Козлова

Ключевые слова:

*начальное образование,
советская школа,
ценности, ингрупповой
фаворитизм,
межгрупповые
установки, моральные
ориентации*

**ПЕРЕД ЛИЦОМ УГРОЗЫ: ФАКТОРЫ
ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ
В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА¹**

В статье на основе анализа содержания учебников и методических пособий для учителей естествознания в начальной школе рассматриваются транслируемые школьникам ценностные ориентации и модели поведения по отношению к представителям аутгрупп и их трансформации на протяжении первой половины XX века. Была выявлена следующая тенденция: установки на ингрупповой фаворитизм транслируются школьникам при обсуждении экологических явлений чуть менее активно, нежели в учебниках чтения. Цель подобных воздействий очевидна: межгрупповая дифференциация приводит к осознанию членами группы своего единства в сочетании с отказом от общения с представителями аутгрупп. В результате ингруппа приобретает более отчетливые очертания, оценки «своих» (позитивные) и «чужих» (негативные) становятся все более категоричными.

Морально-нравственные системы, созданные разными культурами и в разные истори-

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 13-06-00038а. Исследование осуществлено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г. (проект "Социокультурные факторы взаимной адаптации мигрантов и принимающего населения в регионах России")

ческие эпохи, существенно различаются подчас прямо противоположными основаниями и идеями, что, впрочем, не исключает наличия в них универсальных компонентов: взаимопомощи, верности, почитания власти (основания и формы легитимации власти, впрочем, различаются серьезно), ограничения физического насилия, регулирования питания и сексуальности. Что делает возможным формирование универсалий и что создает почву для различий? Поскольку моральные основания могут рассматриваться и как «учебные модули», которые помогают детям быстро и автоматически распознавать примеры ценимых в данной культурной среде добродетелей и осуждаемых пороков, мы обратились к поиску и анализу тех нравственных ориентиров, которые общество в качестве «эталона» транслирует подрастающему поколению в процессе организованного обучения.

В более ранних публикациях мы представляли данные, полученные нами в ходе сравнительного анализа контента учебников по «Литературному чтению» («Родной речи») советского и постсоветского периодов. Сравнительный анализ содержания учебников литературного чтения для начальной школы советского и постсоветского периодов показал наличие количественных и качественных изменений содержания и спектра транслируемых детям нравственных норм и суждений. Такие моральные основания, как забота и справедливость в учебниках постсоветского периода выражены последовательнее и масштабнее, чем в советское время, а категории «групповая сплоченность» и «нравственная чистота» - напротив, упоминаются реже. Иными словами, представленность индивидуализирующих нравственных оснований расширяется, а «работающих на группу» - сужается.

Отмечены также изменения объектов, в отношении которых предписывается реализация тех или иных нравственных норм и оценок. Так, в качестве «авторитетных лиц», почтение к которым транслируется подрастающему поколению в качестве моральной нормы, в советский период выступают носители советской идеологии, доказавшие свою приверженность ей. Собственно, идеологическая «зрелость» и политическая «грамотность» оказываются основными признаками, определяющими «авторитетность». То, что «авторитетное лицо», как правило, старше самого учащегося начальной школы, подразумевается, поскольку это «лицо» представляет некую следующую ступень в советской социальной иерархии – пионер, комсомолец, коммунист, и крайне редко приобретает какие-либо персонифицированные черты. Однако не возраст, но «партийный» стаж в рядах «борцов и героев» является главным основанием для определения места в иерархии релевантности. В учебниках постсоветского периода, напротив, возраст,

пожалуй, основной критерий, по которому определяется «авторитетность», которая, видимо, ассоциируется с объемом и качеством жизненного опыта. И в том, и в другом случае акцент сделан на вертикальной культурной трансмиссии, устойчивость которой – гарант стабильности социокультурной общности. В советский период содержанием этой трансмиссии выступает «правильная» идеологическая ориентация, а в постсоветский – куда более абстрактная «народная мудрость», которая, судя по размещенным в учебниках текстам, транслируется преимущественно учителями и старшими родственниками. Таким образом, если в советских учебниках образ «авторитетного лица» абстрактен, но транслируемые им требования конкретны, то в постсоветских учебниках – наоборот: почитать и слушаться предлагают вполне конкретных, близких людей (круг которых весьма ограничен), но содержание информации, которую ребенку следует у них перенять, регламентируется весьма слабо.

В такой эволюции контента учебников можно увидеть прямое следствие возросшей в постсоветский период вариативности жизненных стратегий и стилей жизни, ценностной разнородности, в которую вылилось переживание периода аномии в российском обществе. Соответственно, «большое» общество, само не разобравшееся с тем, «что такое хорошо, и что такое плохо», резко и неожиданно для всех заинтересованных лиц отстранилось от воспитания подрастающего поколения. Советская модель «общественного воспитания», где на любого взрослого возлагалась обязанность и каждый мог полагать себя имеющим право от лица «советского общества» транслировать детям те или иные нормы, сменилась моделью «родительского воспитания», в которой лишь самые близкие взрослые люди наделяются ответственностью за воспитание новых членов общества.

По большому счету, сходные соображения могут быть отнесены и к другим транслируемым учебниками моральным основаниям. Так, основание «лояльность к ингруппе» в учебниках советского периода подразумевает под «группой» страну, советский народ. В постсоветских эта линия также остается, но существенно «разбавляется» идеями сплоченности малых групп – в первую очередь, семьи и дружеской компании. Впрочем, нечто общее в определении группы и механизмов создания и укрепления групповой сплоченности сохраняется в учебниках разных периодов издания. Это – эксклюзивный принцип формирования групповой идентичности, ориентированный на поиск врага и объединение группы в процессе противостояния «внешней напасти».

Обратимся к анализу характера репрезентации групп «Своих» и «Чужих»

в советских учебниках естествознания для начальной школы. Внимание к представленности темы групповой категоризации и межгрупповых установок именно в учебниках естествознания обусловлено следующим соображением: в отличие от учебников по чтению/литературе или обществознанию, включающих темы, непосредственно предполагающие идеологическое воздействие, учебники естествознания акцентируют внимание, в общем-то, на других вопросах. Таким образом, если в учебниках чтения просоветская пропаганда осуществляется по преимуществу открыто, прямо, сталкиваясь с более или менее критичным к себе отношением, то в учебниках естествознания можно говорить о пропаганде, осуществляемой на грани сублиминального метода. Ребенок в первом, а то и во втором классе, как правило, с большим трудом соединяя буквы в слова, далеко не всегда подвергает детальному анализу определения и обстоятельства, а именно эти члены предложения порой несут интересующую нас информацию. Так, скрытым повторением нужные ценности внедряются в подсознание ребенка.

Эмпирическую базу нашего исследования составили пособия для подготовки учителей естествознания и учебники по естествознанию/природоведению для начальной школы, выпущенные в 1920-1950-е годы:

- Капелькин В., Цингер А. Природоведение. Учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника. Составил В.Ф.Капелькин. Государственное издательство. Москва, Петроград, 1923.
- Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. Четвертый год обучения. Москва, Ленинград, 1927.
- Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939.
- Беляев М.М., Ковалев К.Н. Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа. Пособие для учителя начальной школы. Учпедгиз, 1948.
- Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Пособие для учителей. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1952.
- Маркин В.И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. Москва, Ленинград, 1953.
- Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах. Учебник для педагогических училищ. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956.

- Скаткин М.Н. Природоведение. Учебное пособие для 3 класса. М.: Просвещение, 1971.
- Мельчаков Л.Ф., Скаткин М.Н. Природоведение. Учебник для 3 и 4 классов. М.: Просвещение, 1983.

В ходе анализа указанной литературы мы искали ответы на следующие вопросы:

1. По каким параметрам производится групповая категоризация: какие социальные объекты включаются в группы «Свои» и «Чужие»?

2. Какое отношение (учитывая и перцептивную, и поведенческую составляющие) к «Чужим» предписывается учебной и методической литературой?

В качестве наиболее очевидных «чужаков» можно рассматривать представителей групп, которых отделяют от «своих» политические границы, поэтому первый объект, упоминания о котором мы искали в анализируемой литературе, – иные державы и народы, их населяющие. В данном случае интерес представлял вопрос совпадения/несовпадения политических и «идеологических» границ.

В учебниках второй половины 1920-х годов мы наблюдаем вполне терпимое и даже уважительное отношение к западным государствам, что, в частности, проявляется в призывах к использованию их опыта в сфере сельского хозяйства. Так, в учебнике В.Ю.Ульянинского обсуждение достоинств многопольной системы использования земли (как бережной и во всех отношениях разумной, «прогностичной») заканчивается словами «оттого наши западные соседи и получают хорошие урожаи, что у них давно введено многополье»². И далее – относительно получения сахара из сахарной свеклы: «У нас урожай достигает в среднем 1000 пудов с десятины. Наши западные соседи высокой культурой, т.е. применением удобрений и усовершенствованных орудий добиваются урожая в 1500-2000 пудов с десятины. Это должно заставить и нас принять все меры к повышению урожайности сахарной свекловицы»³.

Однако в пособиях 1930-х годов взгляд на Запад уже совершенно иной – западные державы представляются вражескими, потенциально опасными, агрессивными. Для объяснения столь кардинальной перемены необходимы краткие пояснения относительно направленности и целей внешней политики советского государства в 1920 - 1930-е годы. «Проблемные зоны» внешней политики СССР в первые два десятилетия его существования определялись

² Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. четвертый год обучения. Москва, Ленинград, 1927. С. 13

³ Ульянинский В.Ю. Азбука естествознания. С. 25

как самим фактом появления принципиально новой общественно-политической системы и необходимостью ее признания со стороны европейских держав, так и обострением противоречий между крупнейшими капиталистическими государствами, а также между ними и «пробуждающимися» странами Востока. Официальная внешняя политика Советского государства основывалась на двух положениях, сформулированных В. И. Лениным: на принципе пролетарского интернационализма, предусматривавшем взаимную помощь международного рабочего класса в борьбе против мировой капиталистической системы и поддержку антиколониальных национальных движений, и на принципе мирного сосуществования с капиталистической системой (в первую очередь, развитии экономических связей с Западом), потребность в реализации которого обуславливалась необходимостью укрепления позиций СССР на международной арене, выхода из политической и экономической изоляции, обеспечения безопасности его границ. Противоречивость двух этих принципиальных положений вызывала непоследовательность внешнеполитических акций молодого Советского государства. Учитывая, что и политика Запада в отношении Советской России была не менее противоречивой, взаимоотношения СССР с Западом на протяжении 1920 - 1930-х годов имели весьма непоследовательный, «маятниковый» характер.

В результате - в пособии второй половины 1930-х мы читаем: *«Военная промышленность капиталистических стран* расходует колоссальное количество наиболее ценных металлов на строительство крепостей и фортов, боевых единиц морских флотов и баз, военных самолетов, цельнометаллических дирижаблей, ангаров, эллингов, убежищ и аэропортов, бронепоездов, танков, бронемашин, на изготовление всех видов и калибров артиллерийских орудий, пулеметов, винтовок, револьверов и холодного оружия, наконец, на производство чудовищного количества огнеприпасов (снарядов, мин, бомб, гранат и патронов), военного снаряжения и инженерно-технического оборудования»⁴. Ощущение вопиющей асимметричности в межгосударственных отношениях усиливается при сравнении целей индустриального развития Запада (описанных выше) и СССР (следующая фраза завершает цитируемый абзац): «В связи с потребностью в металлах и энергетических ресурсах для культурного развития и действенной обороны СССР перед нами невольно возникает вопрос: каковы же возможности и природные богатства

⁴ Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939. С.234.

наших недр?»⁵ Мы сталкиваемся, как и во всех учебниках советского периода с формированием установок так называемого гражданского милитаризма, суть и значение которого заключается в «чисто эмоциональном преклонении перед внешними атрибутами всего военного, которое диктуется переживанием страха перед внешней угрозой. В свою очередь, этот страх также носит иррациональный характер: серьезный анализ реальных угроз заменен смутным чувством, что наша страна - окруженный врагами лагерь»⁶.

Итак, злодеи-империалисты всю промышленную мощь ориентируют на свои захватнические цели, в то время как помыслы советского народа и правительства направлены исключительно на культурное развитие. Понятный и очевидный прием формирования установок на ингрупповой фаворитизм и аутгрупповую дискриминацию.

Впрочем, основная смысловая ось формирования образа врага в учебной литературе – межклассовая. В учебниках естествознания тема революционной борьбы проходит в «лирических отступлениях» «красной нитью». Так, в параграфе «Как река создает мели и острова» читаем: «Стены Петропавловской крепости, в которой царское правительство гноило революционеров, во время ее постройки спускались прямо в воду. Теперь вокруг лежит широкая береговая полоса, которая с каждым годом делается все шире»⁷, «В царской России борьба с оврагами велась очень слабо или совсем не велась. Только теперь, при советской власти, широко развернулась у нас борьба с оврагами...»⁸ И, наконец, самый развернутый экскурс в историю с тем, чтобы продемонстрировать разительный контраст между «их» жизнью и «нашей»:

Нефтяной промысел в Баку при капиталистах

До революции частные предприниматели жадно гнали за барышом, за прибылью. Они не хотели считаться с тем, что вся страна несет убытки от потерь газа из скважины. Им важно было только сорвать хорошую прибыль. Как свора хищников, стая капиталистов – Нобель, Манташев, Мусса

⁵ Там же.

⁶ Луховицкий В., Силинг Ю. Вступление // Сопричастность: Методические рекомендации по организации патриотического воспитания в средней школе. Калуга: НМЦ «Гуманист», 2007.

⁷ Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939. С.29

⁸ Там же, с.35.

Нагиев, Тагиев, Ахвердов и многие другие – в убыток всей стране рвали для себя сказочные прибыли, совершенно истощая нефтеносные районы в чрезвычайно короткие сроки. ... Вот что говорили старые Бакинские рабочие об этом дореволюционном прошлом:

«Мы вставали ночью. Начинали работу, когда на 10 шагов еле-еле можно было разглядеть человека. Мы работали по 16-18 часов в день. От усталости темнело в глазах. Кружилась голова. Опускались руки. Медленно билось сердце. Мы падали. Нас обливали холодной водой, порой пороли плетьюми и снова гнали в дым, в газ, в нефтяную грязь.

Мы утонали в грязи. Грязные комнаты с липким полом кишели паразитами. Смертность наших детей было огромна. За наш каторжный труд нефтепромышленники платили по 30 копеек в день.

Мы страдали, а хозяева жили в роскоши...

Мы пили грязную воду из колодцев, озер и ям, в которых гнили человеческие отбросы и падаль. А в это время Нобель за сотни километров, из Астрахани, возил прекрасную пресную воду для полива своих цветников...

Средств сообщения – трамваев и т.д. – с промыслами не было. Никаких культурных учреждений на промыслах не было. Как проклятый, заколдованный лес, стояли залитые нефтью черные вышки. Кругом повсюду была нефть. Нефть и копоть, запах бензина, пыхтение паровых машин, всюду грязь – вот как выглядели нефтяные промыслы при капиталистах»⁹.

Ситуация, разумеется, кардинально изменилась с приходом Советской власти: «Устроены специальные помещения, где рабочий в свободное время может погреться в ненастную и холодную погоду. На каждом промысле устроены красные уголки, столовые и буфеты. Здесь рабочий может получить доброкачественную горячую пищу, отдохнуть после работы, послушать лекцию, посмотреть кинокартину, почитать хорошую книгу, газету... Тяжелый физический неквалифицированный труд тартальщика, протекавший в отвратительных условиях, заменился трудом насосных бригад, масленщиков, слесарей. Самая обстановка работы стала иной. Вместо утомительных путешествий по грязи – поездка к месту работы в электрифицированном вагоне, поезде-узкоколейке или автобусе.

Культурный отдых в клубе, красном уголке и дворце культуры; культурная и уютная обстановка дома; поездка за государственный счет в дома отдыха и санатории во время ежегодного отпуска – вот условия труда и быта советского рабочего-нефтяника так же, как и миллионов других рабочих всех иных отраслей нашей промышленности.

⁹ Там же, с.220-222.

Значительно снизилось количество несчастных случаев на промыслах, понизилась заболеваемость и смертность, средняя продолжительность жизни советского нефтяника значительно возросла...»¹⁰

Для первых послереволюционных десятилетий такой акцент на повышении качества жизни по сравнению с досоветским периодом вполне ожидаем, однако, и в конце 1940-х оппозиция «Мы» - «Они» строится все еще вокруг 1917 года: так, в числе воспитательных задач курса естествознания в начальной школе называется «показ роли советской социалистической системы хозяйства и социалистического уклада общественной жизни – в науке и технике, в постановке и разрешении больших и сложных хозяйственных и научно-технических проблем, с разрешением которых не могла справиться помещичье-капиталистическая система старой царской России»¹¹.

Вокруг той же идеи противопоставления «прежнего» и «нового» режимов выстраивается и изложение тем, в которых упоминается этнокультурное многообразие: «С давних времен в тундре живут ненцы. Их главное занятие – оленеводство. Северный олень заменяет им лошадь, корову и овцу. На оленях ездят, их молоко и мясо идет в пищу, из шкур шьют теплую одежду и обувь, шкурами покрывают жилища – чумы. Ненцы занимаются не только оленеводством, но и охотой на песцов, волков и других зверей, на птицу.

В царской России ненцы жили очень плохо. Купцы, приезжавшие в тундру, обманывали их и за низкую цену скупали оленей и дорогие звериные шкуры. В тундре не было школ и больниц. Все ненцы были неграмотны. Много взрослых и детей умирало от разных болезней. Ветеринарных врачей, которые лечат животных, тоже не было, поэтому от различных болезней часто погибали большие стада оленей.

Теперь жизнь ненцев сильно изменилась. Они объединились в колхозы. Возникли постоянные селения. Кроме жилых зданий, в них строятся школы с интернатами, больницы, клубы, магазины, почты. С каждым годом в колхозах увеличивается количество оленей, организуются молочнотоварные фермы, а также фермы по разведению ценных пушных зверей. Ненцы, живущие по берегам рек и морей, занимаются рыбной ловлей и промыслом морского зверя. Они объединены в колхозы. У них есть хорошие моторные суда, сети и другое снаряжение»¹².

¹⁰ Там же. С. 225-226.

¹¹ Беляев М.М., Ковалев К.Н. Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа. Пособие для учителя начальной школы. Учпедгиз, 1948. С.3.

¹² Скаткин М.Н. Природоведение. Учебное пособие для 3 класса. М.: Просвещение, 1971. С.77.

«На хлопковых полях Ферганы после Великой Октябрьской социалистической революции хозяевами земли и воды стали труженики: узбеки, таджики, киргизы. Были построены Ферганский канал и водохранилища. Вода оросила обширные земли. Расширились хлопковые поля, бахчи, фруктовые сады и виноградники. Ферганская долина стала цветущим краем»¹³.

Эти два упоминания полностью исчерпывают тему поликультурности советского государства в учебниках природоведения в начальной школе, что показательно уже само по себе – как демонстрация однозначной ориентации на культурную ассимиляцию представителей нерусских народов на территории СССР и формирование единой общности «советских людей». Справедливости ради отметим, что ассимиляция в отношении «народов окраин» составляла основу политики и Российской империи, которая была направлена на «русификацию» коренных народов. Специфика советского периода связана с тем, что нивелировалась и «русскость», по крайней мере, на идеологическом уровне. «Единая общность» формировалась с ориентацией не на этнокультурные, а исключительно на политические критерии. Естественно, что при такой постановке вопроса и речи не могло быть о межэтническом противопоставлении и использовании темы этнокультурного многообразия в том смысле, который составляет основу данной статьи¹⁴.

Классовые же и политические враги в учебной и методической литературе по естествознанию, как видно из приведенных в статье примеров, в учебниках естествознания/природоведения и соответствующей методической литературе представлены, но, разумеется, не в таком объеме, как в учебниках чтения и литературы. В разделах «Воздух» и «Почва» (в курсах естествознания) упоминание империалистов-милитаристов куда менее уместно, нежели в разделах «Наша армия родная», «Советская армия на страже Родины» и «Так в Октябре мечта сбылась рабочих и крестьян» (из учебников чтения¹⁵).

¹³ Там же. С.92.

¹⁴ Безусловно, интересный для обсуждения вопрос о противоречиях в политике «управления многообразием» в советский период (сочетание декларирования принципов построения «единого советского народа» с принципами административного деления страны именно на национальной основе и проч.) в формат данной статьи не вписывается, поскольку учебники для начальной школы не дают для всестороннего рассмотрения достаточного материала (см.: Дробижева Л. М., Аклаев А. Р., Коротеева В. В., Солдатова Г. У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 1990-х гг. М., 1996).

¹⁵ Васильева М.С., Горбушина Л.А., Никитина Е.И., Оморокова М.И. Родная речь. Книга для чтения в 1-м классе. М.: Просвещение, 1980; Книга для чтения во 2-м классе. М.: Просвещение, 1974.

Тем не менее, установки на ингрупповой фаворитизм с большей или меньшей ориентированностью на осознанное восприятие школьниками транслируются им и при обсуждении явлений живой и неживой природы.

Цель и воспитательное значение подобных воздействий, осуществляемых на грани осознаваемого, очевидны: межгрупповая дифференциация приводит к таким перцептивным и поведенческим следствиям, как осознание членами группы своего единства, усиление их сопротивления воздействию аутгруппы и отказ общаться с ее представителями¹⁶. В результате ингруппа приобретает более отчетливые очертания, оценки «своих» (позитивные) и «чужих» (негативные) становятся все более категоричными. Таким образом, мы наблюдаем «в действии» ставшие уже классическими положения социальной психологии, касающиеся эффектов межгруппового восприятия (производные от двух основополагающих теорий - теории социальной идентичности¹⁷ и теории самокатегоризации¹⁸): необходимость поддержания позитивной социальной идентичности для укрепления и подтверждения позитивной самооценки - и принцип метаконтраста, позволяющий сформировать преувеличенное представление о сходстве представителей одной группы на фоне гипертрофирования их отличий от представителей другой. Потребность же в формировании установок на ингрупповой фаворитизм и аутгрупповую дискриминацию возрастает в условиях, когда ситуация воспринимается членами группы как неопределенная (индивид затрудняется в определении степени позитивности своей группы¹⁹). Таким образом, аутгрупповая дискриминация оказывается вторичным, и по сути, «вспомогательным» механизмом поддержания позитивной групповой идентичности, которая, в свою очередь, позволяет индивиду поддерживать высокую самооценку через демонстрацию себе и окружающим достоинств той группы, принадлежность к которой индивид осознает.

¹⁶ Reicher S.D. The battle of Westminster: Developing the social identity model of crowd behavior in order to explain the initiation and development of collective conflict // *European Journal of Social Psychology*. 1996. V.26. P. 115-134.

¹⁷ См., например: Сушков Н.П. Социально-психологическая теория Дж.Тернера // *Психологический журнал*, 1993, Т.14. №3. С.115-125.

¹⁸ Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, NY, 1987.

¹⁹ Mullen B.A., Hogg M.A. Dimensions of subjective uncertainty in social identification and minimal intergroup discrimination // *British Journal of Social Psychology*. 1998. V.37. P.345-365.

ТАТАРСКИЕ БУКВАРИ НА КИРИЛЛИЦЕ: ОТ БУКВАРЯ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО ДО СОВЕТСКИХ УЧЕБНИКОВ КОНЦА 1930–1950-х гг.¹

Статья посвящена татарским букварям для детей и взрослых, появившимся в результате второй «графической революции» татарского языка – перевода его на кириллицу в 1939 году. Рассмотрена их дореволюционная предыстория, определена специфика, прослежены изменения, происходившие с ними в конце 1930-х – 1950-е гг., выявлена тенденция к унификации, подражанию федеральным изданиям и сокращению национальной специфики.

Первый татарский букварь на кириллице, предназначенный для крещеных татар, был создан известным востоковедом и педагогом–просветителем Н.И. Ильминским (1822–1891) и опубликован в Санкт-Петербурге в 1862 г. В 1874 г. появился букварь, в котором окончательно был оформлен как сам алфавит для передачи татарских текстов русскими буквами, так и нормы написания. Этот учебник переиздавался 11 раз и вплоть до 1917 г. был единственным букварем, используемым для обучения грамоте крещеных татар².



А.А. Сальникова



Д.М. Галиуллина

Ключевые слова:

татарский букварь, кириллица, текст, контекст, герои и антигерои, конец 1930-х – 1950-е гг.

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 13-06-00038а.

² См.: Ильминского алфавит // Татарская энциклопедия: В 6-ти тт. Казань, 2002. Т. 2. С. 558.

Внесенные в кириллицу поправки включали, в частности, буквы, отсутствовавшие в русском алфавите, но необходимые для воспроизведения фонетических особенностей татарского языка. В первом издании букваря появилась одна дополнительная буква – «ң» – для обозначения носового «н», во втором под специфические звуки татарского языка «ә», «ү», «ө» были приспособлены такие буквы русского алфавита, как «ä», «ÿ», «ö»³. Букварь активно использовался для обучения грамоте в Казанской центральной крещено-татарской школе, открытой в 1864 г.

Николай Ильминский создал, таким образом, первую кириллическую азбуку татарского языка, которой кряшены продолжали пользоваться и с приходом советской власти. Но уже в начале 1920-х гг. в связи с введением единой национальной образовательной системы для всех этноконфессиональных групп татарского населения встал вопрос и о графике крещеных татар. В 1923 г. на конференции кряшен Татарики было принято единогласное решение о переходе на арабский алфавит⁴. Появились первые буквари на арабской графике для кряшенских школ, например, букварь «Якты юл» («Светлый путь») Г. Шарафа и И. Алексеева, учитывавшие культурную самобытность крещеных татар. Однако практика показала, что крещеные татары с трудом овладевали арабской графикой, а иногда просто не хотели ее осваивать, расценивая распространение арабской графики как «исламизацию» и насильственное приобщение к «татарскому письму». Коммунисты-кряшены вынуждены были проводить широкую разъяснительную работу среди населения, в том числе через газету «Киңәш» («Совет») и оргконференции для беспартийных, поскольку неграмотных среди крещеных татар было больше, чем среди татар-мусульман⁵.

Когда же советское правительство взяло курс на «латинизацию» письменности тюркских народов России, предполагалось, что именно кряшены будут переведены на яналиф одними из первых. По крайней мере, обсуждая

³ См.: Ильминский Н. Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам. Казанская центральная крещено-татарская школа. Казань, 1883. С. 12–14. Служа в Переводческом комитете при Казанской духовной академии, занимавшемся переводом и изданием богослужебных книг для инородцев, Н.И. Ильминский пришел к выводу, что «необходимо делать переводы на живой народный язык и печатать их русскими буквами, приспособленными к фонетике инородческого языка» (Чичерина С.В. О приволжских инородцах и современном значении системы Н.И. Ильминского. СПб., 1906. С. 12).

⁴ См.: Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан (далее – ЦГА ИПД РТ). Ф. 15. Оп. 2. Д. 352. Л. 90.

⁵ Григорьев А. Н. Кряшенняр арасында «Яналиф» мясялясе. Казан, 1927. Б. 3–10.

вопрос об очередности перехода на латинскую графику, Татарское Бюро Обкома ВКП(б) в 1927 г. намеревалось перевести на нее кряшен раньше, чем татар–мусульман. Правда, далеко не все были согласны с таким решением. Некоторые коммунисты–кряшены утверждали, что если крещенные татары первыми откажутся от арабской графики, это будет означать критику прежней линии партии и «дискредитацию партруководства». «Имея в виду отсутствие... как общих условий, так и подготовленность кряшенского населения», с переходом на яналиф решили пока не спешить⁶. В результате переход на латинскую графику был осуществлен одновременно для всех этноконфессиональных групп татарского населения, причем в этом усматривался глубокий политический смысл: «Единственным безболезненным средством к слиянию кряшен с татарами является НТА (новый татарский алфавит, латиница – *авт.*)», – утверждали в 1928 г. в своем письме в Татарский обком ВКП(б) члены кряшячейки при Всесоюзном Центральном Комитете Нового Тюркского Алфавита (ВЦК НТА)⁷.

Очередная «графическая» революция 1939 г., связанная с отказом от латиницы, вновь заставила вспомнить об алфавите Н.И. Ильминского и о возможности приспособления к татарскому языку «русского письма». Проходившие в тот период в Татарии дискуссии касались не возможности применения кириллицы в принципе, а лишь введения в татарский алфавит дополнительных букв⁸. Опубликованный в 1938 г. проект татарского алфавита на основе кириллицы, подготовленный М.А. Фазлуллиным, включал в себя только буквы русского алфавита. В 1939 г. были обнародованы еще два проекта – М.Х. Курбангалиева и Ш.А. Рамазанова. Первый проект предлагал ввести в татарский алфавит шесть дополнительных букв: «э», «ө», «ү», «ж», «ң», «һ». Второй формулировал основные орфографические правила литературного татарского языка. Именно эти проекты и легли в основу

⁶ ЦГА ИПД РТ. Ф. 15. Оп. 2. Д. 352. Л. 90–94.

⁷ Там же. Д. 396. Л. 92.

⁸ Курбатов Х.Р. Татар әдәби теленң алфавит һәм орфография тарихы. Казан, 1999. Б. 100–101. Заметим, кстати, что ввести кириллицу в качестве графики татарского языка в учебниках для национальной школы пыталось и царское правительство. Так, в пункте 13 «Правил о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» от 31 марта 1906 г., подготовленных Министерством народного просвещения, предлагалось печатать «учебные книги и пособия» «на инородческом наречии русскими буквами» – в целях «облегчения учащимся инородцам перехода к изучению русского языка» (Национальный архив Республики Татарстан. Ф.1370. Оп. 1. Д. 2. Л. 14–16 // Гасырлар авазы / Эхо веков. 2005. №1 С. 250), что вызвало крайне отрицательную реакцию со стороны мусульманского населения страны. Введение этого пункта, наряду с рядом других, было приостановлено.

сформированной тогда кириллической татарской письменности⁹.

Материальные затраты государства в связи с переоборудованием типографий, пишущих машинок, переизданием учебников и учебных пособий на кириллицу были огромны, но идеология вновь оказалась важнее здравого смысла. Не прошло и десятка лет, а татарское население вновь (!) оказалось неграмотным, его вновь (!) стали переучивать, что также потребовало вложения огромных сил и средств.

Татарский букварь на кириллице изначально был унифицирован по содержанию и безальтернативен, что объяснялось возобладавшей тогда тенденцией к стандартизации учебных изданий, зато выходили они массовыми тиражами. Круг реальных и потенциальных авторов «Алифбы» был резко ограничен: составителями ее стали те, кто писал учебники еще для джадидских мектебов, а позднее – буквари на арабской графике и латинице для советских школ, те, кто избежал репрессий, а таких было немного. Первым татарским букварем на кириллице, изданным в 1939 г., стал букварь М.Х. Курбангалиева. Этот учебник использовался в школах Советской Татарии вплоть до выхода в 1946 г. «Алифбы» Г.Г. Сайфуллина¹⁰.

В целом букварь на кириллице лишь незначительно отличался от предшествовавшей ему «Алифбы» М. Курбангалиева и Х. Бадиги на латинской графике, впервые опубликованной в 1933 г. После ареста Х. Бадиги как участника «буржуазно-националистической организации «Идель–Урал»¹¹ в 1938 г. имя его исчезло с обложки букваря – осталось лишь имя соавтора. После смерти М. Курбангалиева в апреле 1941 г. до конца Великой Отечественной войны выходили посмертные издания букваря под редакцией Д. Сафина¹².

Издатели, конечно же, хотели бы сделать этот учебник внешне привлекательным – ярким и цветным. Но художественно-полиграфические возможности предвоенного времени, еще более ограниченные в условиях войны, не позволили этого. Однако сочетание контрастных зеленого и коричневого цветов на обложке все же несколько украсило и «оживило» издание.

На протяжении 1939–1941 гг. содержание и оформление букваря оставалось практически неизменным. На третьей странице, открывающей

⁹ Там же. Б. 112–113.

¹⁰ Г.Г. Сайфуллин (1887–1951) – специалист в области тюркских языков, автор многочисленных учебников, методических пособий для татарских школ (См.: Ханбиков Я.И., Шарафутдинов З.Т. История педагогики Татарстана. Казань, 1998. С. 290–291).

¹¹ Памяти жертв политических репрессий. Казань, 2001. Т. 2. С. 36.

¹² Ибраһимов Ф. Белем элифбадан башлана. Б. 178.

учебник, изображена молодая женщина, собирающая детей в школу. Этот рисунок прямо заимствован из прежнего букваря М. Курбангалиева на латинской графике¹³. Комната, в которой разворачивается действие, хорошо обставлена, что свидетельствует о высоком достатке семьи. На столе остатки завтрака: белая булка, открытая банка с консервами, масло на тарелке. На стенах красивые обои, на полу добротный ковер, на видном месте этажерка с книгами и часы. На стене висят портреты В.И. Ленина и И.В. Сталина. Это – новый, советский комфорт, приправленный «нужными» идеологическими символами. Одежда матери и детей вполне соответствует убранству комнаты: она модная и добротная. Именно так стремились одевать в конце 1930-х гг. советских граждан. Женщина с короткой стрижкой выглядит по-домашнему просто, но изящно. В соответствии с советской детской модой того времени, во многом повторявшей взрослые тренды, одеты и дети: на девочке – приталенное пальто с поясом и глубоко заложенной складкой на спине, плиссированная юбка; мальчик в массивном пальто в стиле «military» с расширенным плечевым поясом, накладными карманами и отложным воротником, в укороченных брюках до колен¹⁴.

Такой рисунок, свидетельствующий об обретенном советскими людьми достатке и комфорте, в букваре был не единственным. На другом изображалась семья из шести человек все в том же домашнем интерьере. Мягкое кресло, большой ковер, «французские» шторы с бахромой на окнах, тяжелая скатерть, высокий фикус в горшке, на стенах картины – от всего этого веяло поистине «буржуазным» достатком. Глава семьи читает газету, младшие дети играют. У мальчика большой паровоз. Его младшая сестра с обручем в руке в красивом, нарядном платье наблюдает за ним. Остальные члены семьи спокойно беседуют. У матери семейства на руке часы, вырез платья украшен необычайно популярной тогда брошью. Это был немислимый, невообразимый шик: бижутерии в СССР практически не было, а украшения из золота и драгоценностей – после массовых изъятий и конфискации 1920-х гг. – являлись большой редкостью. Стоит заметить, что на картинке, по утверждению авторов букваря, изображена «простая» советская татарская семья, о чем свидетельствует сопровождающий текст: «Отец и дядя Ильяс работают на заводе. Мама работает на фабрике. Гюльюзем-апа – учительница»¹⁵.

¹³ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1938. Б. 3.

¹⁴ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1939. Б. 3.

¹⁵ Там же. Б. 61.

Хотя в татарском букваре по-прежнему сохраняется пришедший сюда еще из 1920-х гг. образ матери-труженицы, одетой просто и даже бедно (мешковатые юбка и блуза, платок, завязанный узлом на затылке)¹⁶, рядом с ней на страницах букваря присутствует и нарядная, ухоженная горожанка, не просто одетая по моде того времени, но как будто сошедшая со страниц модного журнала: удлиненного силуэта струящееся платье из крепдешина или крепжоржета с непрямым рукавом-фонариком, с непропорциональным рисунком или в диагональную полоску, теплый жакет типа мужского пиджака с каракулевым воротником, берет, хорошая стрижка и укладка, лодочки с перепонкой на невысоком каблуке с удлиненным носком¹⁷.

Представления об идеальном советском быте и вещественном наполнении идеальной советской повседневности были воплощены на этих иллюстрациях в полной мере: вместе с «обуржуазиванием» новой элиты в советской стране отныне начинают цениться прежние «буржуазные» ценности, в частности, традиционные элементы буржуазного интерьера, красивая, модная одежда. Хорошо обставленная квартира, нарядные платья, украшения, хорошие детские игрушки должны были свидетельствовать о неуклонном повышении благосостояния советского народа и постоянной заботе партии и правительства о советских гражданах – больших и маленьких. Хотя в действительности до таких «красивых картинок» большинству жителей Советской Татарии в то время было очень и очень далеко¹⁸.

Столь же приукрашенным выглядело на страницах букваря и новое публичное пространство: красивые, благоустроенные школы и детские сады, советские города и села («Мы новые дома строим. Мы новые заводы строим. Мы новые фабрики строим. Мы новые колхозы и совхозы создаем. Мы новую жизнь строим»)¹⁹. Таков, например, передовой колхоз, в котором, если следовать тексту, есть не только «коммунисты и комсомольцы», но еще «радио и кино». Или фабрика, где трудятся «стахановцы». Или новый дом для рабочих, в котором «есть все: ясли, школа, клуб, кино» (вероятно, речь идет о порожденных архитектурными поисками и воплощенных преимущественно в «бумажной архитектуре» 1920 – 1930-х гг. многоэтаж-

¹⁶ Там же. Б. 4,12.

¹⁷ Там же. Б. 9, 13, 24.

¹⁸ О том, каким на самом деле был интерьер большинства казанских квартир и домов и как одевались казанцы в предвоенные годы, см. подробно: Вишленкова Е., Малышева С., Сальникова А. Культура повседневности провинциального города: Казань и казанцы в XIX–XX гг. Казань, 2008. С. 198–208, 317–320.

¹⁹ Корбангалиев М. Элифба. Казань, 1939. Б. 85. А также б. 9, 13, 27, 28, 57 и др.

ных домах, обеспечивавших абсолютную рационализацию повседневности путем создания развитой инфраструктуры в каждом отдельном здании). Или даже зал в каком-то общественном заведении, может быть, в школе: люстра, мягкий диван помимо стульев, большой экран на стене, пальмы и фикусы в горшках, пейзажная живопись, тяжелые шторы с ламбрекеном²⁰.

И эти достижения советского строя было кому защитить: тема защиты Родины от внешнего врага, конечно же, присутствовала в данном букваре, хотя и не являлась его доминантой. Открывал «военный» раздел букваря текст «Климент Ефремович Ворошилов», в котором говорилось: «У нас есть сильная Красная Армия. Она хорошо вооружена. Ею руководит наш дорогой маршал Климент Ефремович Ворошилов. Если фашисты, капиталисты нападут на нас из-за границы, мы сможем дать им решительный отпор. Откуда бы враг ни напал на нас, мы разгромим его на его же территории». И далее: «Мы не хотим войны. Мы боремся за мир. Но если фашисты угрожают покою нашей страны, СССР со своей стороны готовится к войне. Мы должны быть готовы дать им сокрушительный отпор. Мы всеми силами готовы защищать свою великую родину»²¹. Если в букваре 1941 г., подписанном в печать еще в ноябре 1940 г., заявление о разгроме врага на его собственной территории сохранялось²², то из издания 1942 г. оно, как, впрочем, и весь этот амбициозно-патриотический текст, было бесследно изъято.

Памятуя о желании всех мальчишек предвоенной поры стать летчиками и об их восхищении «сталинскими соколами», в букварь 1939 г. включается текст о летчике Ильдусе, который «хорошо учился в школе. На переменах между уроками играл в военные игры. После окончания средней школы он поступил в летную школу. Он сейчас летает на самолете. Он защищает страну от врагов»²³. Стихотворение «Красная армия», сопровождаемое изображением красноармейца с винтовкой, подтверждало готовность армии защитить Страну Советов. А в стихотворении «Песня матери», написанном в форме колыбельной, была четко заложена установка на будущее: «Вырастешь и пойдешь защищать границы нашей страны»²⁴.

Начиная с 1942 г. содержание букваря перестраивается на новый, военный лад. На страницах учебника зримо и незримо присутствует образ

²⁰ Там же. Б. 17, 49, 59, 85.

²¹ Там же. Б. 96.

²² Корбангалиев М. Элифба. Казан, 1941. Б. 100.

²³ Корбангалиев М. Элифба. Казан, 1939. Б. 96.

²⁴ Там же. Б. 97.

фашиста – главного врага советского народа, которого любой ценой нужно разгромить²⁵. В тексте об Октябрьском празднике, наряду с уже присутствовавшими в букваре 1939 г. лозунгами «Да здравствует Октябрь во всем мире!», «Да здравствует наш великий наставник товарищ Сталин!», «Да здравствует непобедимая Красная Армия!», появляются лозунг «Долой фашизм!»²⁶, а также изображения военной техники и вооружения: винтовки, самолеты, гранаты, бутылки с зажигательной смесью, пулемет, танк, самолет и красноармеец в каске и противогазе с винтовкой старого образца²⁷.

Лишь в 1945 г. в издание включается текст «Помощь фронту». Причем речь идет не о сборе теплых вещей или продовольствия, что стало уже привычной обязанностью детей и взрослых. Мальчик Фарид решил помочь фронту по-другому. Он вырастил щенка Сорыбая, выдрессировал его. Школьный военком отправил собаку на фронт. С фронта пришло письмо: «Сорыбай многих спас от смерти. Фариду большое спасибо»²⁸.

Пропаганда здорового образа жизни, физкультуры и спорта также обосновывалась потребностями военного времени. В букваре, по существу, отсутствовало описание каких-либо иных игр и развлечений детей, кроме зимних. Так, хорошая лыжная подготовка необходима была для воинов – нынешних и будущих, а особенно для разведчиков: «Мы учимся ходить на лыжах, чтобы потом помогать защищать Родину», «по берегу реки идут разведчики в белых халатах. Это наши отцы. Мы, как и они, научимся хорошо ходить на лыжах»²⁹.

Значительное место в букваре М. Курбангалиева по-прежнему занимали тексты и рисунки с изображением лидеров и вождей коммунистической партии и советского государства. Причем здесь присутствовали ставшие уже традиционными для советского татарского букваря блоки материалов о В.И. Ленине и И.В. Сталине, так и портреты М.И. Калинина, В.М. Молотова, К.Е. Ворошилова, Л.М. Кагановича и сопровождающие их пояснительные тексты. Первоклассники должны были запомнить не только имена и отчества этих людей, но и занимаемые ими посты в системе советского партийного и государственного руководства (председатель Президиума Верховного Совета СССР, председатель Совета народных комиссаров СССР, маршал,

²⁵ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1942. Б. 60.

²⁶ Там же. Б. 67.

²⁷ Там же. Б. 85.

²⁸ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1945. Б. 93.

²⁹ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1944. Б. 89, 92.

народный комиссар путей сообщения)³⁰. Тексты о вождях старались подавать в рамках «детского» дискурса, будь то рассказ о «хорошем ученике» Володе Ульянове или текст о Мамлакат Наханговой – таджикской девочке, героине труда и рационализаторе, начавшей «срывать хлопок двумя руками», собравшей «больше всех» хлопка и награжденной за это орденом Ленина и часами лично товарищем Сталиным. При этом Мамлакат – обычная девочка, она учится в школе, стала отличницей. Текст сопровождал известный рисунок, где Сталин обнимает Мамлакат³¹. Вывод очевиден: и ты, юный друг, можешь стать таким же советским героем и получить такую же высокую награду из рук самого Сталина.

Образ «товарища Сталина» – «лучшего друга советских детей» – становится в этот период культовым образом татарского советского букваря. Имя Сталина дети выводят мелом на доске, они «получают знания в сталинской школе» с тем, чтобы «построить дворец счастья на всей земле», они – октябрюта, «радостные дети сталинской эпохи», неустанно возносящие ему благодарности за их счастливое детство³².

Наградой за успехи в учебе и труде могла быть поездка в Артек. Одним из таких «счастливчиков» стал Марат. Он встретился в Артеке с самим В.М. Молотовым, который беседовал с детьми, шутил и даже погладил Марата по голове. Узнав об этом, маленький брат (сестра?) Марата воскликнул(а): «Какой он счастливый, мой брат Марат!»³³ Таким образом, «счастье» даже не в том, чтобы поехать в Артек – счастье в том, чтобы получить личное одобрение и похвалу советского вождя.

Кроме организованного досуга в жизни советского ребенка всегда есть место празднику. Это, например, новогодняя елка, которую украшают не только Сема и Лева, но и отныне приобщающаяся к этой чужой этнокультурной праздничной традиции Флера³⁴. Проникновение «елочной» темы в татарский букварь произошло вместе с возвращением в праздничные практики советских людей самой елки в канун 1936 г. (прежде – рождествен-

³⁰ Как вспоминает Г.А. Сальникова (1932 г. рождения), она, как и другие октябрюта предвоенной поры, действительно знали перечисленные имена и названия занимаемых этими людьми должностей наизусть.

³¹ Корбангалиев М. Элифба. Казан, 1939. Б. 92.

³² Там же. Б. 52, 70, 80, 91.

³³ Там же. Б. 95. В тексте повествование идет от первого лица. Установить мальчик это или девочка трудно, потому что в татарском языке нет деления на роды (мужской, женский, средний).

³⁴ Там же. Б. 55.

ской, а теперь – новогодней) как феномена уже новой советской праздничной культуры. Отныне новогодняя елка, вместе с другими советскими праздниками, призвана была в очень привлекательной и доступной форме воплощать, фиксировать и пропагандировать достижения советской власти и преимущества социалистического строя, а главное – базисный идеологический концепт «счастливого советского детства».

Значительное место в «Алифбе» занимал, конечно же, праздник Великого Октября, рассказ о котором был включен в букварь дважды: вначале для ознакомления детей со временами года и месяцами, а затем в качестве сопроводительного текста к букве «Ц» и таким сложным понятиям, как «революция», «революционер», «социалист»³⁵. И это было не случайно. Как известно, праздники удачно соотносятся с присущим здоровой детской психике позитивным настроением и характерным для детей стремлением к определенности, четкому разграничению «хорошего» и «плохого», что, следовательно, способствовало успешному и прочному закреплению в детском сознании образов «хороших» революционеров, героев и вождей.

Национальная тематика в букваре была представлена очень слабо, зато все большее место стали занимать в нем тексты о «дружбе народов» и «старшем брате». Знаковым являлся текст о дружбе народов Советской Татарии: «В Татарстане³⁶ татары, русские, чувашы, марийцы и другие народы живут по-родственному дружно. Дети русских, татар, чуваш, марийцев и других трудящихся – товарищи и друзья». Завершало текст четверостишие, подразумевавшее единение всех советских людей на основе и во имя общей политической идеи:

«Да здравствует Страна Советов!
Да здравствует красное знамя!
Нашему вождю Сталину
От нас пламенный привет!»³⁷

Впрочем, «дружить» предполагалось не только со своими сверстниками в Советской стране, но с детьми рабочих всех стран мира – «немецких, французских, негритянских (!), испанских, китайских, японских»³⁸.

В «Алифбе» 1937 г. у текста «Татарстан» было продолжение: «Среди раз-

³⁵ Там же. Б. 60, 64.

³⁶ В татарском языке термин «Татария» не употреблялся.

³⁷ Корбангалиев М. Элифба. Казан, 1939. Б. 81.

³⁸ Там же. Б. 79.

витых стран есть одна страна, которая называется Татарстаном»³⁹. Не удивительно, что это предложение потом исчезло: создавая учебники и памятуя о трагической участи своего соавтора, М. Курбангалиев был вынужден остерегаться обвинений в сепаратизме и национализме.

В 1946 г. на смену «Алифбе» М.Х. Курбангалиева пришел татарский советский букварь Г.Г. Сайфуллина⁴⁰, мало чем отличавшийся от других советских учебников такого типа. С 1946 до 1964 год этот букварь выдержал 19 ежегодных переизданий. На протяжении двух десятилетий по нему обучались все татарские дети. После смерти Г. Сайфуллина в 1951 г., работу по переработке и доработке издания выполняла талантливый методист М. Галлямова⁴¹.

В первые три года издания «Алифба» Г. Сайфуллина во многом воспроизводила тенденции, заложенные ранее в учебнике М. Курбангалиева. Тексты и рисунки букваря были простыми, обложка – неброской. Несмотря на довольно многочисленные иллюстрации с изображением сельского быта, учебник однозначно был ориентирован как на сельскую, так и на городскую школу. Об этом свидетельствовала, в частности, обложка букваря и рисунок, изображающий урок, где за партами сидят одни только девочки⁴², что вполне соответствовало принятому в 1943 г. решению о раздельном обучении мальчиков и девочек в семилетних и средних школах Москвы, Ленинграда, столиц союзных республик, областных и краевых центров и ряда крупных промышленных городов СССР.

При этом этнокомпонент в «Алифбе» Г. Сайфуллина был представлен более ярко, нежели чем в «Алифбе» М. Курбангалиева. Многие герои учебника, особенно жившие в селе, использовали в своих костюмах элементы национальной одежды, имели четко выписанные антропологические черты. Сюда впервые был включен текст об ученом, просветителе и писателе Каюме Насыри (1825-1902)⁴³.

³⁹ Bədigof X., Qorbangəlief M. Əlifba. Kazan, 1937. B. 74.

⁴⁰ С 1910 г. Г. Сайфуллин начинает составлять учебники и методические пособия для татарских школ. В 1912 г. он опубликовал «Сочинения с рисунками на татарском языке» для первого класса. В 1930 г. вместе с М. Курбангалиевым издал букварь «Яңа ил» («Новая страна»), построенный по комплексной системе обучения. Он также является автором букварей «Ярыш» («Соревнование»), «Ленин юлы» («Путь Ленина») и др. (См.: Ибрагимов Ф. Белем элифбадан башлана. Б. 18–187).

⁴¹ Там же. Б. 179.

⁴² Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1946. Б. 4.

⁴³ Там же. Б. 91.

В связи с тем, что букварь Сайфуллина появился в первый послевоенный год, значительное место занимала в нем военно-патриотическая тематика, причем это был уже не букварь сражающегося народа, а букварь народа-победителя. Чувство гордости и уважения к своей стране воспитывалось не только через рассказы о героической Красной Армии, но и через родной и понятный образ отца-героя. Это смелый, отважный командир, увенчанный за свои подвиги боевыми орденами и медалями. Он разбил врага и пришел с победой. И пусть на самом деле домой вернулись далеко не все, этот образ воплощал мечту многих осиротевших в годы войны мальчишек и девчонок, заставляя их надеяться и верить.

Впервые за многие годы существования татарского букваря в качестве главного «взрослого» персонажа в жизни детей позиционировалась не мать, а отец. «Мой папа – капитан. Он сражался против фашистов. Фашисты были разгромлены. Папа вернулся домой. На его груди сверкают ордена и медали. Он – герой-командир»⁴⁴.

Еще одним примечательным отличием букваря Г. Сайфуллина стало большое количество упоминаемых и изображенных на его страницах игрушек и других атрибутов детских забав и детских игр. Кукла, мишка, лошадка на колесиках, шарики, обруч, мяч, коньки, барабан, санки, погремушка, качели, лото, лыжи, наряженная елка, игрушечный паровоз не раз и не два встречались на страницах «Алифбы». Был здесь даже целый магазин игрушек, с полками и прилавком, тесно уставленными ими⁴⁵. И пусть на самом деле легкая промышленность и промысловая кооперация, на долю которой приходилась основная масса производимой в СССР игрушечной продукции, находилась в тот период в состоянии упадка, а игрушечный ассортимент был крайне ограничен⁴⁶, автор учебника не ошибся в одном: он прекрасно осознавал, сколь привлекательна для 7-милетнего ребенка не только сама игрушка, но и ее изображение на страницах учебника, многократно повышавшее степень привлекательности букваря.

Игра всегда занимала одно из важнейших мест в жизни ребенка, а игра «в войну», в «своих» и «чужих» традиционно являлась одной из излюбленных детских игр. В военное и послевоенное время на смену игре «в Чапаева», в «белых» и «красных» пришла игра в «наших» и «фашистов». Букварь отра-

⁴⁴ Там же. Б. 119.

⁴⁵ Там же. Б. 13.

⁴⁶ Об этом см. подробнее статьи в сборниках: За советскую игрушку. Сб.1.Б.м., 1948; Игрушка: Сборник статей. М., 1950, а также: Сальникова А. История елочной игрушки, или Как наряжали советскую елку. М., 2012. С. 125–127.

зил эти изменения в игровой культуре детей, когда в играх появился образ недавнего реального «врага» и возможность «отомстить» ему за утраченное детство. «Булат играет. Он красноармеец, а медведь – фашист.

– Вперед за Родину, ура! А... вот где спрятался враг!

Он направил клинок на медведя.

Кровь за кровь!

Смерть за смерть!

Отомстил я

Фашистам сегодня!»⁴⁷

Хотя игрушкам, действительно, обычно доставалась в таких играх роль врага, текст этот довольно жесток, особенно когда видишь на сопутствующей ему иллюстрации несчастного, беззащитного маленького игрушечного медвежонка с палочкой в лапе, которого атакует храбрый Булат.

Столь же психологически тяжелое впечатление даже на взрослого человека производил и рисунок «Пожар»: деревенская изба пылает, хозяйка и ее маленький сын в ужасе простерли к ней руки, мужчины выносят из горящей избы мешки с вещами, соседи с ведрами воды спешат на помощь⁴⁸. Такие образы могло породить лишь травмированное войной сознание.

Но, пожалуй, для детей самым «страшным» персонажем букваря была некая женщина, показывающая, как правильно произносить отдельные звуки: черты лица ее невероятно искажены, мимика утрирована, гримасы зачастую отвратительны. Благое желание автора учебника научить ребенка правильному произношению вполне объяснимо, но образ «учительницы» получился просто отталкивающий⁴⁹.

В 1950-е гг. «Алифба» Г. Сайфуллина изменяется кардинальным образом и внутренне, и внешне. С 1953 г. букварь становится цветным. Увеличивается формат издания, что дает возможность художникам «развернуться»: в 1953 г. вопрос о необходимости изменения формата детских книг был специально поднят на производственном совещании художников Татарии⁵⁰. С этого времени имена художников впервые стали включаться в выходные данные букваря. В разные годы над иллюстрациями к татарскому букварю работали такие известные художники-графики, как Б. Альменов, С. Кульбака, И.

⁴⁷ Там же. Б. 125.

⁴⁸ Там же. Б. 115.

⁴⁹ Там же. Б. 11, 12, 15, 19, 42 и др.

⁵⁰ О нем см.: Абдулхакова А.Р. Из искусства татарской советской детской книги // Библиотековедение. 2010. № 3. С. 59.

Язынин. Таким образом, отныне в учебник попадали не случайные рисунки, а иллюстрации, специально разработанные для детей, каждая из которых имела конкретную образовательную цель и задачу.

В рассматриваемый период существенно изменяется сама ситуация с национальным образованием в ТАССР, что также не могло не сказаться на направленности и содержании татарского букваря. В республике начинается постепенное свертывание татарских школ и их перевод на русский язык обучения. Если в учебном 1947/48 году в ТАССР на родном языке обучались 95 % детей-татар, то в 1957/58 – уже 70, а в Казани – всего 16,8 %. В 1950–1958 гг. число татарских школ в республике уменьшилось на 13 % (с 1741 до 1515), учащихся – на 35,6 % (со 197 до 127 тыс. человек)⁵¹. Закон 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», предусматривавший введение обязательного 8-летнего обучения, еще более усугубил ситуацию, поскольку обеспечил родителям право выбора школы с целью защиты детей «от языковых перегрузок»⁵². Это в свою очередь привело к массовому переводу татарских школ на русский язык обучения и превращению их в обычные русские школы с изучением татарского языка как дополнительного предмета. В 1958–1967 гг. число татарских школ сократилось еще на 7,6 % (с 1515 до 1400). К середине 1960-х гг. в Казани осталось всего пять татарских школ, причем две из них были только восьмилетками⁵³. Курс на создание новой исторической общности – советского народа – сопровождался властными практиками, направленными на формирование единого этнокультурного и образовательного пространства.

В 1950-е гг. фактически была приостановлена разработка и издание новых учебников для национальных школ, в том числе букварей. Татарские дети продолжали в это время обучаться по «Алифбе» Г. Сайфуллина, которая все более ориентировалась на сельскую детскую аудиторию. Так, издание 1953 г. по-прежнему открывал рисунок с изображением матери, провожающей детей в школу, рисунок очень напоминал рисунок из учебника М.

⁵¹ Данные приведены по: Шамсутдинов Д.З., Шайдуллин Р.В. Особенности развития татарской национальной школы в ТАССР в 50–60-е годы XX века // Ученые записки Казанского университета. Т. 154. Серия «Гуманитарные науки». Кн. 3. Казань, 2012. С. 101–102.

⁵² Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 г. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9934>

⁵³ Шамсутдинов Д.З., Шайдуллин Р.В. Особенности развития татарской национальной школы в ТАССР в 50–60-е годы XX века. С. 102.

Курбангалиева⁵⁴. Однако убранство комнаты, как, впрочем, и населяющие ее персонажи, резко изменились. Женщина прощается с детьми уже не в городской квартире, а в уютном деревенском доме с простой обстановкой⁵⁵. Со стены исчезли портреты В.И. Ленина и И.В. Сталина. Единственными украшениями помещения являются самовар на столе (вместо прежнего чайника) и часы с маятником и гирей (вместо прежнего будильника). Броские, яркие обои с крупным рисунком и пеструю дорожку на полу заменяют гладкие стены и однотонный зеленый ковер. Девочка приоткрывает дверь в прихожую, откуда видна вторая дверь, открытая настежь прямо на улицу. Мать одета просто, в повседневное платье, на голове – платок. Девочка в школьной форме с белым фартуком, на шее – пионерский галстук. На мальчике формы нет, что вполне соответствует реалиям времени: хотя советская школьная форма была введена в 1935 г., в первой половине 1950-х гг. для мальчиков она еще не стала обязательным атрибутом школьной повседневности, тем более на селе. Девочки действительно стали носить школьную форму раньше мальчиков.

Любопытно, что в «Алифбе» 1950-х гг. девочки часто изображались в школьной форме и дома, и на школьных праздниках, например, на новогодней елке⁵⁶. Причина заключалась, видимо, не только в настойчивом желании создателей букваря пропагандировать новый вид школьной одежды, но и в реальной ситуации, сложившейся на советском потребительском рынке в те годы, когда с нарядной одеждой, особенно с детской, было неважно, да и семейный бюджет зачастую был невелик и не позволял ее приобрести. Подчас школьная форма с белым фартуком и была у девочки самым лучшим, самым нарядным, самым красивым платьем – отсюда и использование ее в праздничной ситуации. Со второй половины 1950-х гг. мальчики также постоянно изображаются в «Алифбе» в школьной форме так называемого «старого образца», повторяющей прежнюю гимназическую, и в школе, и дома, и на пришкольном участке⁵⁷.

Изменился в букваре рисунок, изображающий досуг и вещно-предметный мир татарской советской семьи. Он стал более реалистичным и вполне соответствующим эстетическим канонам и потребительским идеалам своего времени. Теперь на видном месте в комнате стоял не только горшок

⁵⁴ Курбангалиев М. Элифба. Казан, 1939. Б. 3.

⁵⁵ Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1953. Б. 3.

⁵⁶ Там же. Б. 36, 104, 111.

⁵⁷ Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1959. Б. 3, 13, 41, 53 и др.

с фикусом, но и радиоприемник⁵⁸. Наблюдается в букваре и постепенное изменение семейных ролей. Если до начала 1950-х гг. роли эти сугубо патриархальны (отец читает газету, дети играют сами или находятся рядом с матерью), то в букваре 1953 г. мы уже видим отца, читающего книгу девочке⁵⁹. Впрочем, отцов, находящихся рядом с детьми, в «Алифбе» по-прежнему мало – воспитанием детей в основном занимаются матери.

Распределение семейных ролей отражала и одежда взрослых. Мужчина изображался даже дома в костюме и галстук, что подчеркивало высокий социальный и гендерный статус этого персонажа, женщина, даже работающая («мама на фабрике работает»), – в простой домашней одежде, в фартуке или накинутой на плечи шали, что подкрепляло статус мужчины⁶⁰. Постепенно из букваря стало исчезать изображение большой семьи и распространилось изображение семьи нуклеарной, малодетной. Так, на рисунке в учебнике 1959 г. мать сидит на диване одна с двумя маленькими детьми. На другой странице букваря изображена семья из трех человек – отец, мать, дочь⁶¹. Бабушки и дедушки «пропали» из букваря совсем, хотя в понимании авторов джадидских и раннесоветских татарских букварей на арабской графике нормальная татарская семья всегда должна была состоять из представителей трех поколений. Возврат к такому традиционному пониманию семьи можно увидеть лишь в «Алифбе» Р.Г. Валитовой и С.Г. Вагизова 1965 г.⁶²

На протяжении второй половины 1940-х – первой половины 1950-х гг. в букваре сохранялись тексты о В.И. Ленине и И.В. Сталине. Последнее упоминание о Сталине встречается в издании 1955 г.⁶³ Обязательным становится с середины 1940-х гг. текст о Москве – «столице нашей Родины», месте, где живет И.В. Сталин и где находится мавзолей В.И. Ленина⁶⁴. Скрытый советский патриотический подтекст содержали также внешне нейтральные тексты о природе, о колхозах и совхозах, заводах и фабриках.

Переход на кириллицу потребовал появления новых букварей для взрослых. В конце 1930-х в 1940-е гг. они были столь же немногочисленны и

⁵⁸ Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1953. Б. 111.

⁵⁹ Там же.

⁶⁰ Там же; Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1959. Б. 32.

⁶¹ Там же. Б. 20, 32.

⁶² Вэлитова Р.Г., Вагыйзов С. Г., Элифба. Казан, 1965. Б. 78.

⁶³ Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1955. Б. 123.

⁶⁴ Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1946. Б. 134; Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1953. Б. 126; Сэйфуллин Г. Элифба. Казан, 1959. Б. 97 и др.

стандартизированы, как и буквари для детей. Среди немногих можно назвать букварь М. Фазлуллы «Зурлар өчен элифба» («Алифба для взрослых»), впервые увидевший свет в 1939 г. В связи с тем, что этот учебник был ориентирован на взрослую аудиторию, в нем безусловно преобладал вербальный текстовый материал. В отличие от букваря для детей, были большие тексты и мало рисунков.

Основная масса помещенных в букварь текстов была посвящена недавним политическим событиям в стране – VIII съезду Советов, XVIII съезду ВКП(б), сталинской Конституции 1936 г.⁶⁵ Тексты о профсоюзах, колхозах, МТС, заводах и фабриках составляли едва ли не основное содержание букваря. Довольно большое место было отведено сюжетам, связанным с разоблачением «внутреннего врага» и обоснованием необходимости политических репрессий. Так, например, в тексте «Будем бдительны» назывались основные враги советского народа, с которыми нужно вести постоянную и непримиримую борьбу: фашисты и их скрытые пособники в СССР, «злейшие враги народа: троцкисты, рыковцы, бухаринцы и буржуазные националисты. Эти враги народа зверски убили Кирова, Горького, Куйбышева, Менжинского. Они же собирались убить товарища Сталина и других руководителей трудящихся. Они выводили из строя машины, поджигали шахты, травили рабочих»⁶⁶. Этих врагов нужно выявлять и сурово наказывать.

Образцом такой непримиримой ненависти к «врагам народа» было пронизано, по утверждению автора букваря, творчество «близкого друга Владимира Ильича Ленина и Иосифа Виссарионовича Сталина», «великого пролетарского писателя» А.М. Горького: «Максим Горький оказал большую помощь большевистской партии в разоблачении врагов народа. Его огненные слова бьют врага и обжигают, как молния. Максим Горький умер в 68 лет. Его отравили враги народа»⁶⁷.

Курс на неустанную борьбу с «врагом» – как внутренним, так и внешним – был невозможен без воспитания чувства советского патриотизма. Чрезвычайно актуальным на тот период событиям у озера Хасан посвящено включенное в букварь стихотворение А. Гарая «Рассказывает герой». В целях ужесточения образа врага автор прибегает к ярким образным сравнениям вполне в духе советской пропагандистской риторики тех лет.

⁶⁵ Фазлулла М. Зурлар өчен элифба. Казан, 1939. Б. 53, 87, 91.

⁶⁶ Там же. Б. 69–70.

⁶⁷ Там же. Б. 43.

Например, японских самураев он называет каннибалами. В сноске разъясняется: «Каннибал – это людоед, злой, жадный (ненасытный) человек»⁶⁸. Остается надеяться, что пользователи букваря трактовали это сравнение как образное, и у них не сложилось превратное представление о японцах как о существах, пожирающих себе подобных.

В духе времени был выдержан и текст «Мы готовы к обороне», сопровождаемый портретом К.Е. Ворошилова: «У нас есть сильная Красная Армия. Она хорошо вооружена. Если капиталисты нападут на нас, мы должны дать им хороший отпор. Откуда бы ни напал враг, мы разгромим его на его же территории»⁶⁹.

Преданность, верность советской Родине неотъемлемо сопряжена в сознании советского человека с верностью и преданностью партии – таков основной лейтмотив стихотворения Н. Баяна «Клятва». Автор счастлив тем, что страну защищает бдительная, как Сталин, ЧК. Но если вдруг он нарушит эту клятву верности, он готов предстать перед народным судом и быть наказанным по суровым, но справедливым революционным законам⁷⁰.

Образам врагов следовало противопоставить образы героев, и таковые действительно присутствовали на страницах букваря. Это были и папанинцы – отважные «покорители Северного полюса», и даже «сталинские ученые»⁷¹. Отныне героем мог стать любой – ведь Октябрьская революция круто изменила жизнь народов России. Здесь логично было бы поместить текст о «проклятом прошлом» татарского народа. Но нет – автор учебника не мог выйти за рамки пропагандистских стереотипов тех лет и включил в букварь текст «Ненцы»: «Во времена царской власти их обманывали русские купцы. Вместе с другими товарами они привозили ненцам и водку. Спаивая ненцев, покупатели задешево брали у них меха и оленей». С приходом советской власти «в тундре были организованы Советы. Созданы колхозы и совхозы. Появились кооперативы, школы, больницы, радио. Сейчас за больными оленями ухаживают ветеринары»⁷².

Ряд текстов букваря, которые в то время, вероятно, воспринимались вполне нормально, сегодня явно могли бы быть отнесены к категории ан-

⁶⁸ Там же. Б. 75.

⁶⁹ Там же. Б. 84.

⁷⁰ Там же. Б. 90. Нур Галимович Баян (1905–1945) поэт. Автор стихотворений и поэм. Погиб на фронте в 1945 г. (ТЭС. С. 68).

⁷¹ Там же. Б. 77.

⁷² Там же. Б. 83–84.

тигуманных и уж точно были бы осуждены представителями «зеленых». Таковым является, например, текст «Медведь»: «Лес. На краю дороги стоит толстое дерево. На верхушке дерева сидит медведь. Путники остановились. Юлий выстрелил в медведя. Медведь заревел. Юлий выстрелил еще раз. Медведь упал с дерева на землю. Медведь убит. Путники выпотрошили тушу. Шкуру взяли с собой»⁷³. С какой целью этот текст был включен в букварь, абсолютно непонятно.

Букварь М. Фазлуллы был переиздан в 1945 г. В этом издании были опубликованы указы Президиума Верховного Совета СССР об объявлении 9 мая и 3 сентября праздничными днями, а также обращение И.В. Сталина в связи с победой над фашистской Германией и милитаристской Японией. Сообщалось также о награждении товарища Сталина орденом Победы за выдающиеся заслуги по руководству страной в тяжелое военное время⁷⁴.

Новый этап в развитии татарской букваристики пришелся уже на 1960-е гг. и был связан с «Алифбой» Р.Г. Валитовой и С.Г. Вагизова (1965), учебника, по которому на протяжении последующих десятилетий училось несколько поколений татарских детей, а в 1990-е гг. – и русские дети. Создание этого учебника было обусловлено как изменением социокультурной ситуации в стране, так и появлением нового поколения детей – более развитых, более подготовленных к школе, их потребностям прежний букварь уже не отвечал. Однако значение татарских букварей на кириллице конца 1930-х–1950-х гг. ни в коей мере нельзя умалять. Хотя они представляли собой типичные советские учебники с определенным набором идеологически «правильных» текстов и рисунков, хотя они во многом утратили свою национальную специфику и стереотипно копировали общефедеральные издания, они, тем не менее, сумели сохранить свою главную функцию – обучение татарских детей читать и писать на родном языке.

⁷³ Там же. Б. 46.

⁷⁴ Фазлулла М. Зурлар өчен элифба. Казан, 1945. Б. 71–87.



Т.А. Опарина



Л.Б. Шицкова

Ключевые слова:

*книговедение, педагогика,
редкая книга.*

ОБЗОР КОЛЛЕКЦИИ «БУКВАРИ И ПРОПИСИ» В СОБРАНИИ ОТДЕЛА РЕДКИХ КНИГ ГПИБ РОССИИ

Статья представляет собой обзор не изученной ранее коллекции «Буквари и прописи», хранящейся в Отделе редких книг Государственной публичной исторической библиотеки России. Авторы дают краткие сведения по истории и хронологии коллекции, используя архивные материалы, сохранившиеся в отделе. В статье представлены наиболее интересные и показательные экземпляры из коллекционного собрания.

Государственная публичная историческая библиотека России обладает одним из самых значительных собраний детских книг, выделенных в отдельную коллекцию. Коллекция восходит к библиотеке Императорского Исторического музея, где уже на ранней стадии развития музея был сформирован Отдел редких книг. Образование детской коллекции в рамках отдела относится к советскому периоду существования музея. Толчком для выделения из фондов Отдела редких книг детской коллекции стал эпизод, подробно описанный в воспоминаниях заведующей отделом того времени Е.В.Благовещенской. Обращаясь к событиям 1933 г., она писала в 1948 г.: «В октябре 1933 года Музей детской книги обратился к Историческому музею с просьбой о передаче ему детских книг библиотеки. Пришлось представить докладную записку о том, какую

ценность представляет эта категория книг, особенно иллюстрированных, в историко-бытовом отношении, а также о невозможности во всех случаях провести разграничение между детской книгой и книгой для взрослых. Многие ставшие классикой детской литературы писались изначально для взрослых (Робинзон, Гулливер, Мюнхгаузен), и, наоборот, некоторые книги, предназначенные авторами для юношества, у нас в XVIII веке переводились для взрослых (Телемах, Фенелона)... Музеем детской книги было передано некоторое количество детских книг из обязательного экземпляра, и несколько изданий Отдел выбрал из своего фонда. Этот случай имел значение, так как привлек особое внимание Отдела к этой категории книг. Был просмотрен весь алфавитный каталог Отдела, с целью выявления всех уже взятых детских книг, которые и на полках стояли вперемешку с другими. Обратно карточки уже не вставлялись, а образовали отдельную группу... Были выделены и книги. Коллекция оказалась настолько интересной, что, естественно, последовало ее усиленное докомплектование. В результате создалось исключительное по ценности и полноте собрание детских книг, особенно XVIII и первой половины XIX веков, позднее пополнявшееся также и учебниками. В настоящее время в нем около 2000 названий. Ими широко пользовались и пользуются специалисты этой области. В частности, на этом материале создавалась хрестоматия по детской литературе для высших учебных заведений, вышедшая в 1940 г.»¹

Таким, образом, в 1933 г. в Отделе редких книг ГИМа была сформирована особая коллекция детских книг. После реорганизации библиотеки ГИМа в 1938 г. фонды Отдела, наряду с другими, были переданы вновь созданной Государственной Публичной Исторической библиотеке. В ГПИБ детская коллекция продолжала пополняться за счет букинистики, а также современных детских изданий. На 1 июня 2013 года коллекция детской литературы в составе Отдела редких книг ГПИБ России включает 3554 экземпляра (4940 экземпляров с учетом детской периодики).

Уже изначально задачей коллекции было стремление максимально полно отразить репертуар детской книги XVIII - первой четверти XX вв. и представить образцы детских изданий более позднего времени. В состав коллекции вошли книги для всех возрастов, учебники, книги для внеклассного чтения, сборники сочинений для учащихся гимназий и пансионов, развивающие и обучающие материалы. Хронологически коллекция начинается изданием латино-русско-немецкого словаря И.Ф.Копиевского (Спб., 1732). К началь-

¹ Благовещенская Е.В. Отдел редкой книги ГПИБ (1922-1948). М., 1948. Машинопись. С. 67-68.

ному периоду относится издание "Атласа сочиненного к пользе и употреблению юношества..." (Спб., 1737). Необходимо отметить четыре издания "Юности честного зеркала" (1740, 1742, 1745, 1767 гг., два более ранних издания находятся также в ГПИБ, но в коллекции книг, изданных при Петре I). Из изданий XIX века можно выделить такие издания, как "Живописный Карамзин" (1836г.), два издания "Детского музеума" (1815-1829, 1821-1822), напечатанных в типографии И.Глазунова с большим количеством иллюстраций. Конец XIX - начало XX вв. представлены такими популярными в то время, как "Жизнь европейских народов" Е.Н.Водовозовой (Спб., 1875-1878), "История России в рассказах для детей" А.О.Ишимовой (от второго изд. 1841г. до шестого 1890 г.). В коллекции хорошо представлены издания произведений для школьников В.П. Авенариуса, В.П. Желиховской, К.В.Лукашевича, Л.А.Чарской. Рубеж XIX и XX веков отличался интересом крупных художников к иллюстрации детской книги. В коллекции имеется значительная подборка книг с иллюстрациями А.Н.Бенуа, И.А.Билибина, В.М.Васнецов, Б.В.Зворыкина, В.В.Лебедева, Д.И.Митрохина, Г.И.Нарбута. Много книг популярных издательств М.О.Вольфа, А.Ф.Девриена, И.Н.Кнебель, "Экспедиции заготовления государственных бумаг". Редкие в настоящее время издания 20 – 30-х годов XX века представлены именами Л.Н.Кассиля, Б.С.Житкова, С.Я.Маршака, К.И.Чуковского. Из более поздних изданий особый интерес представляют издания периода Великой Отечественной войны.

Первоначально в состав коллекции детской литературы входила и учебная литература, которая тематически охватывала все виды учебников, предназначенных для обучения детей того времени (включая точные дисциплины). Учебная литература XIX - XX вв. в Отделе редких книг собиралась по профилю библиотеки, представляя предметы гуманитарного цикла (от 1728 по 1962 гг.). Она была выделена из коллекции детской литературы в самостоятельные коллекции «Буквари и прописи» (в конце 40-х гг. XX в.) и «Учебники» (в 90-е гг. XX в.). В состав коллекции «Буквари и прописи» вошли только книги для начального обучения – буквари, азбуки, прописи. Грамматики и другие учебники остались в коллекции детской литературы или же вошли в коллекцию «Учебники».

В состав коллекции «Буквари и прописи» в настоящий момент входят 260 экземпляров азбук и букварей, из которых русских 188 отдельных изданий и 17 изданий в составе конволютов. Издания расположены по хронологическому принципу, что позволяет создать ясное представление о развитии этого жанра учебной литературы от XVII века до середины XX столетия.

Следует отметить, что наиболее ранние учебные издания входят в другие коллекции Отдела. Так, напечатанные кириллицей буквари В.Ф.Бурцева-Протопопова (1637), Кариона Истомина (1694), Федора Поликарпова (1701) входят в коллекцию старопечатных книг. Основная часть коллекции «Буквари и прописи» относится к XVIII в. Это типичные пособия для первоначального обучения грамоте, раскрывающие историю обучения письму и чтению в России. Среди них можно отметить в первую очередь «Российскую азбуку» Екатерины II (1781). К последующим периодам относятся, например, «Краткая славянская грамматика» П.Н.Виноградова (1813), «Первый год занятий в новой народной школе» (1918).

Особый интерес представляют очень редкие издания на языках народов Российской империи, а затем бывшего СССР. На национальных языках в коллекции представлены 26 экземпляров букварей на азербайджанском, чувашском, латышском, литовском, украинском, карачаевском, бурят-монгольском, татарском. Эти издания зафиксировали не только уровень лингвистики того времени, но и этапы миссионерства, они также дают материал для этнографических исследований, например, «Алеутский букварь» (1846), «Букварь черкесского языка» (1853) и др.

В коллекцию «Буквари и прописи» входят 29 экземпляров букварей на различных западноевропейских языках, изданных с 1702 по 1956 гг. Это – буквари французского, немецкого, латинского, греческого, испанского и ряда славянских языков. Среди них можно отметить две азбуки приода Великой Французской революции 1890 и 1894 г., азбуку французского языка "Alphabet du premier âge" (Paris, 1826), шведский букварь 1848 г., испанский 1947 г., изданный в Мехико.

Самостоятельной частью коллекции являются прописи. В коллекцию входят 44 экземпляра на русском языке, а также прописи на европейских языках, в большинстве из которых представлен вариант одновременного обучения двум или нескольким языкам (например, русскому и французскому). Хронологически издания прописей относятся к 1782 - 1890 гг. (одна – 1950г.). Этот тип изданий очень плохо сохранился до настоящего времени, является большой редкостью. В коллекции представлены издания начиная с «Прописей, расположенных по правилам» Ф.И.Янковича (1782) до неоднократно издававшихся в XIX в. прописей «Новой российской азбуки».

Дополнительный исследовательский интерес к букварям и прописям коллекции вызывают содержащиеся в них иллюстрации, а также следы бытования книг: записи, пометы, рисунки на полях, форзацах и обложках.

Коллекция «Буквари и прописи» особенно интересна и ценна в своей це-

лостности. Она позволяет исследователям увидеть историю учебной книги, дает возможность проследить изменения репертуара, оформления, а также особенности бытования. В силу прежних представлений об учебной книге, реально составлявшей значительную часть всей печатной продукции, как мало значимой для истории книги, подобные издания редко откладывались в собраниях библиотек. Учебная книга традиционно уничтожалась самими читателями по мере их взросления. Сохраненная в ГПИБ России коллекция, одна из немногих в России, дает материал для разнообразных исследований. Она позволяет проследить многие стороны истории образования и его специфики, детской культуры в рамках культуры общества, истории повседневности. В целом, она становится источником для различных направлений исследований, не только книговедческих и библиографических, но и педагогических и социологических.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Статья посвящена изменению общей парадигмы образования в связи с принятием нового стандарта школьного образования. В основе стандарта лежит системно – деятельностный подход к воспитанию и развитию школьников. Автор отмечает, что этот подход отражает, например, переход от изолированного изучения учащимися научных понятий к включению содержания образования в контекст решения жизненных задач; а также переход от индивидуальной формы обучения к признанию решающей роли сотрудничества в достижении целей обучения.

В настоящее время в сфере образования произошли серьезные изменения. Принятие нового стандарта в школе не только повлекло за собой пересмотр давно сложившейся системы образования, но и позволило педагогам по-новому выстраивать школьное образовательное пространство.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур. Чтобы решать эти задачи, каждому педагогу важно понять, **что, зачем и каким**



Л.П. Кочнева

Ключевые слова:

*системно -
деятельностный
подход в образовании,
классическая и
новая парадигмы
образования, проблемно
- ориентированный
анализ, новая
деятельностная
система, принципы
образовательной
инициативы,
переподготовка
учителей и
администрации школы.*

образом изменить в своей деятельности.

Системно-деятельностный подход является основой ФГОС и обуславливает *изменение общей парадигмы образования*, которая находит отражение в переходе:

- к определению цели школьного обучения как формированию умения учиться, обеспечивающего овладение новыми компетенциями;
- от изолированного изучения учащимися системы научных понятий к включению содержания обучения в контекст решения жизненных задач;
- от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Сравнение классической и новой парадигм образования

№	Классическая парадигма	Новая, неклассическая парадигма
1	Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к труду	Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
2	Человек – простая система	Человек – сложная система
3	Знания – из прошлого (школа памяти)	Знания – из будущего (школа мышления)
4	Образование – передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
5	Ученик, студент – объект педагогического воздействия, обучаемый	Ученик, студент – субъект педагогического воздействия, обучающийся
6	Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучаемого
7	«Ответная», репродуктивная деятельность обучаемого	Активная, творческая деятельность обучающегося

С обновлением парадигмы, несомненно, обновляются подходы к организации учебно-воспитательного процесса. Сравнение традиционного и инновационного развивающего обучения:

Традиционное обучение	Инновационное, развивающее обучение
Базируется на принципе доступности	Опирается на зону ближайшего развития
Учащийся выступает в роли объекта ПД	2. Учащийся действует как субъект собственной УД
Ориентировано на усвоение определенной суммы знаний	3. Нацелено на усвоение способов познания конечной цели учения
Развивает обыденное мышление, эмпирический способ познания	4. Развивает теоретическое мышление и теоретический способ познания
Решая конкретно-практические задачи, учащиеся усваивают частные способы	5. На первый план выступают учебные задачи, решая которые учащиеся усваивают общие способы умственной деятельности
6. В результате формируется индивид – человек, способный к исполнительской деятельности	6. Формируется личность, способная к самостоятельной творческой деятельности.

Изменение парадигмы образования и переход на развивающее обучение было вынужденным шагом педагогического коллектива, поскольку запросы заказчика, родителя резко изменились: если 20 лет назад они считали, что главная миссия школы – это дать только прочные знания, то анкетирование родителей 2010 года показало, что большая часть родителей ожидает получение детьми в гимназии навыков самостоятельно учиться.



Использование новых стандартов для достижения поставленных целей, а также для формирования компетенций требует ухода от строго традиционной когнитивной модели (ЗУН - знания, умения, навыки), где доминируют репродуктивная деятельность обучаемых и экстенсивный характер образовательного процесса, где результат образования оценивается в основном количественными показателями, а модель более ориентирована на процесс, чем на результат.

Гимназия работает по формуле успеха, опираясь на проблемно-ориентированный анализ:

СОЦИАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ГИМНАЗИИ
Проблемно-ориентированный анализ
УСЛОВИЯ + ПРОЦЕСС = РЕЗУЛЬТАТ

Гимназия представляет собой деятельностьную систему, на формирование и развитие управления которой влияют следующие **факторы**:

Фактор	Содержание
Социальный климат в обществе.	Общий уровень социальной стабильности или напряженности, состояние занятости населения, сложившаяся социальная структура и социальное расслоение, характер национально-этнических проблем и взаимоотношений создают благоприятный или неблагоприятный фон, определяют образовательные запросы разных социальных групп населения.
Экономический.	Состояние экономики и финансовой системы страны, республики, края, региона и города влияют на уровень благосостояния в обществе, образовательные потребности населения обуславливают развитие образовательной сферы – школьное строительство, оборудование и т.п.
Политико-правовой.	Курс внешней и внутренней политики, характер действующих законодательных актов и правовых норм определяют границы правового поля и «правила игры» для образовательных учреждений.
Социально-психологический и этический.	Морально-психологический климат в обществе, образ и стиль жизни разных слоев населения, реально действующие моральные нормы и правила оказывают влияние на развитие подрастающего поколения и должны быть учтены школой.

Экологический.	Оказывает влияние на состояние здоровья школьников и учителей и определяет профилактическую и оздоровительную направленность деятельности школы.
Демографический.	Определяет численность контингента учащихся, количественное соотношение «учитель-ученик».
Духовно-культурный.	Влияет на образовательную активность людей и ее направления.
Отраслевой.	Показывает состояние и тенденции изменений образовательной политики в мире и стране, определяет новые идеи, концепции, образцы лучшего педагогического опыта, дает возможности отдельной школе определить собственную траекторию развития.
Институциональный.	Показывает наличие разветвленной сети социальных организаций, с которыми сотрудничает школа, что способствует росту престижа школы и улучшению ее имиджа.

Только исключительно *новая* деятельностная система может подготовить *нового* выпускника, на что, безусловно, нацелено введение стандарта *нового* поколения.

Выпускник гимназии – это:

- осознающий себя личностью, живущей в обществе, социально активный, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении;
- носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений;
- креативный и критически мыслящий, мотивированный к познанию и творчеству, самообразованию на протяжении всей жизни;
- готовый к выбору профессии и построению личной профессиональной перспективы и планов;
- способный к личностному выбору и поступкам, готовый нести ответственность перед обществом и государством за самостоятельно принятые решения;
- разделяющий ценности безопасного и здорового образа жизни и следующий им в своем поведении;
- уважающий других людей и умеющий сотрудничать с ними для достижения общего результата.

В выступлении члена-корреспондента Российской академии образования Александра Кондакова в 2010 году «Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – основа формирования новой личности» обозначена основная цель российского образования – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России, способного к творческой инновационной деятельности.

В гимназии новые стандарты успешно внедряются, обеспечиваются условия для достижения гарантированного уровня образования каждым конкретным учащимся в соответствии с требованиями нового государственного стандарта для учащихся начальной школы. Внеурочная деятельность в объеме 10 часов представляется следующими направлениями:



Направление	Содержание
Спортивно-оздоровительная деятельность	Бассейн Большой теннис Ритмика Бальные танцы Клуб «Мисс Татарстан»
Лингвистическое образование	Английский для всех Проект «Сингапур-Татарстан» Носители языка Математика на английском
Патриотическое воспитание	«Юный казанец» Выпускник – Герой России (А.Козин)

Формирование мотивации к обучению	Клуб «Хочу все знать» (хим. шоу «Безумная наука») «Живая инновация»
Научно-познавательное	Шахматы Развивающее обучение Пальчиковый метод
Электронное образование	Электронные учебники Программа «Кирилл и Мефодий» ИКТ (интерактивные доски) Зал 3Д
СМИ	Телепередачи Школьное радио Школьная газета
Основы жизнедеятельности	Кружок ЮИД Экология Психология
Проектная деятельность	В рамках НПК

Внеурочная деятельность не является аудиторной нагрузкой и может чередоваться с урочной в рамках реализации основной образовательной программы класса.

Работа педагогического коллектива по новым стандартам связана непосредственно с новой системой аттестации учителя:

Пример представления результатов экспертной оценки в форме «лепестковой диаграммы»



Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности (актуальность темы конференции)

Так, например, критерий №3 – компетентность в области мотивации учебной деятельности рассматривается экспертами, безусловно, через интерес ученика к тому или иному предмету и предполагает осознанный переход обучающегося из жизнедеятельности в пространство учебной деятельности.

С этой целью на данном этапе организуется мотивирование ученика к учебной деятельности на уроке, а именно:

1) учителем создаются условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»).

2) актуализируются требования к ученику со стороны учебной деятельности и устанавливаются тематические рамки («надо», «могу»).

В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности и самополагания в ней, предполагающие сопоставление учеником своего реального «Я» с образом «Я - идеальный ученик», осознанным подчинением себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработки внутренней готовности к их реализации.

За последние пять лет 265 учителей прошли курсы повышения квалификации по самым разнообразным направлениям.

Повышение квалификации педагогов

№	Виды курсовой подготовки	Человек за 5 лет
1	Курсы повышения квалификации учителей-предметников на базе ГАОУ ДПО «ИРО РТ».	91
2	Курсы повышения квалификации на базе АПК РФ.	4
3	Курсы повышения квалификации на базе образовательной площадки ИППО РАО г.Казани по программе Intel «Обучение для будущего».	52
4	Курсы руководителей – стажировки за рубежом: в Германии.	1
5	Курсы руководителей – стажировки за рубежом: в Финляндии.	1
6	Курсы руководителей на базе ГАОУ ДПО «ИРО РТ» по вопросам менеджмента.	3
7	Курсы «Развитие нанотехнологий в современной школе» в рамках всероссийского проекта «Школьная лига РОСНАНО»	32
8	Курсы на базе АНО «Межрегиональный центр обучения здоровью» по программе «Здоровье».	64
9	«Профессиональная переподготовка учителей РТ» - «Whole School Professional Development Programme in the Republic of Tatarstan Schools», Сингапур.	17

Ориентиром для учителя любой ступени общеобразовательной школы могут являться государственные принципы национально-образовательной инициативы «Наша новая школа»:

- школа формирования идентичности гражданина России;
- школа успешной социализации личности и развития инновационного потенциала России;
- школа доверия, толерантности, миролюбия, диалога культур и психологического комфорта;
- школа поддержки мотивации личности к познанию, творчеству и труду;
- школа предупреждения и профилактики социальных рисков;
- школа формирования здорового и безопасного образа жизни.

Информационная система гимназии ориентирована на совершенствование информационного обеспечения и системы управления гимназией как целостным учебно-научно-инновационным и социальным комплексом.

Для формирования единого информационного пространства в настоящее время внедрена структурированная кабельная система гимназии, которая позволяет:

- выйти на новый уровень применения ИКТ в образовательной деятельности,
- обеспечить базу дистанционного обучения,
- объединить и систематизировать внутригимназические информационные ресурсы,
- внедрить системы видеоконтроля за учебно-воспитательным процессом в режиме on-line,
- организовать видеоконференции в режиме on-line, системы дистанционного обучения и контроля,
- выйти на новый уровень работы школьной видеостудии,
- обеспечить беспрепятственный доступ в Интернет для любого пользователя со своего рабочего места (согласно уровню доступа),
- интегрировать в региональные и глобальные информационные сети.

Эффективность результатов по использованию ИКТ в учебном процессе мы отслеживаем по следующим критериям:

- Качество и эффективность уроков и внеклассных мероприятий, проводимых с применением ИКТ.
- Развитие информационных, исследовательских, проектных умений учащихся.
- Увеличение количества учащихся, выполняющих учебные задания на творческом уровне, участвующих в телекоммуникационных городских,

региональных и федеральных олимпиадах, конкурсах и проектах.

- Количество школьников, обучающихся дистанционно, в том числе по программам профильного обучения посредством сети Интернет, а также в заочных школах по программам углубленного изучения предметов.
- Интеграция содержания учебных предметов с применением ИКТ.

Деятельность гимназии осуществляется в рамках долгосрочной целевой программы развития гимназии «Использование экономических и педагогических ресурсов для формирования образовательных и жизненных траекторий учащихся», в основе которой лежит режим жизнедеятельности учреждения.

Этапы развития гимназии:

Этап	Срок
Становление.	1981-1985
Набор высоты.	1986-1990
Создание и взаимная подгонка структуры объектов и субъектов управления.	1991-1996
Стабильное и стационарное функционирование.	1997-2000
Развитие. Цель: создание Академического инновационного образовательного учреждения: Ориентационно - мотивационный (Баланс накопленного опыта).	2000-2020
Определение целей и задач на следующий период развития гимназии.	2000-2005
Конструктивно-формирующий (модернизация школьных инфраструктур в формате интеграции с информационными технологиями) .	2006-2008
Определение целей и задач на следующий период развития гимназии	2009-2010
Результативно-диагностический. Формирование механизмов обеспечения устойчивости достигнутых положительных изменений.	2011-2015
Определение целей и задач на следующий период развития гимназии.	
Проектно-эмпирический (Баланс новаций). Разработка основных моделей изменений, нормативной базы для их реализации. Разработка конкретных сценариев реализации программы на всех уровнях системы.	2016-2020
Определение целей и задач на следующий период развития гимназии.	
Академическое инновационное учреждение	

Задача результативно-диагностического и проектно-эмпирического этапов, а также отчетного периода: повысить качество образования и разработать основные модели изменений и нормативную базу для их реализации; конкретные сценарии реализации программы на всех уровнях системы.

В рамках реализации поставленной задачи было запланировано:

1. Скорректировать (понятийный аппарат исследования) стратегию реализации программы «Развитие гимназии», изучив состояние исследуемой проблемы в зарубежной и отечественной теории и практике, в определении содержания образования в условиях его непрерывности.
2. Совершенствовать систему самоопределения и самореализации школьников в условиях предпрофильного обучения на старшей ступени.
3. Расширить возможности использования экономических и педагогических ресурсов для формирования образовательных и жизненных траекторий учащихся в рамках проектно-исследовательской деятельности гимназии в целом и учащихся в частности.
4. Продолжить работу по созданию условий для эффективной реализации социально-педагогических инициатив учителя, обеспечивающих защиту диссертаций и получение ученых степеней по актуальным темам.

Результаты экспериментальной работы первой половины проектно-эмпирического этапа (Баланс новаций) 2010-2012 г.г.:

Разработаны основные модели изменений, а также проекты нормативной базы для их реализации. Ведется разработка конкретных сценариев реализации программы на всех уровнях системы:

1. Стратегическое образовательное партнерство гимназии № 7 и Американского Университета в Болгарии.
 - Гимназия как школа-партнер университета является площадкой Поволжских регионов для сдачи международных экзаменов TOEFL, SAT. Обработка результатов осуществляется в США и Болгарии.
 - Подготовка выпускников гимназии позволяет обучаться в Университете на льготных условиях: полная и частичная финансовая поддержка администрации университета. Например, Луканова Ксения получила самый высокий балл по России при сдаче SAT; Юсупова Наиля получила самый высокий балл среди выпускников-международников при сдаче TOEFL. Всего на льготных условиях в

Американском Университете обучаются 7 выпускников.

2. Стратегическое образовательное партнерство гимназии № 7 и социально-гуманитарного колледжа с целью организации профильного образования в 9-11 классах по форме колледж-класс с получением диплома по специальностям «Юриспруденция», «Экономика».

3. Профессиональная переподготовка учителей и администрации гимназии, организованная образовательной корпорацией «Educare», Сингапур по следующим направлениям:

- «Глобализация и образование в 21 веке. Развитие критического мышления»;
- «Развитие креативности и инноваций в образовании через проблемно-ориентированное обучение»;
- Профессиональные школьные сообщества и анализ собственных образовательных практик.

4. Гимназия № 7 обладает свидетельством о внесении в реестр участников проекта по присвоению статуса участника проекта СКОЛКОВО и является резидентом Инновационного центра.

5. Гимназия № 7 – центр сетевой организации «Школьная лига РОСНАНО», стражировочная площадка по изучению лучших практик по изучению естественнонаучных дисциплин и пропаганде нанотехнологий.

6. Проектная деятельность учащихся гимназии.

- Ученица гимназии №7 Диана Галаутдинова представляла работу на секции «биохимия» по теме «Биохимическая активность частиц диоксида кремния, модифицированных аминокетонами и ионами цинка, по отношению к системе протеиназы *Candida albicans* – гемоглобин» и получила III специальную награду компании Medprin Biotech LLC при защите своей работы на Международной научно-инженерной ярмарке школьников Intel ISEF в Лос-Анджелесе, Калифорния.

7. Интеграция предметных дисциплин, проектной деятельности и внеурочной деятельности на основе научно-популярной публикации С.Л.Лескова «Живая инновация».

8. Высшая заочная математическая школа им. А.Н.Колмагорова. Организация занятий по углубленному изучению математики по форме «Коллективный ученик» с получением в 11-м классе сертификата об окончании ВЗМШ.

15 августа 2013 года исполнилось 80 лет **ИГОРЮ ИОСИФОВИЧУ ЛОГВИНОВУ**, главному научному сотруднику лаборатории дидактики, доктору педагогических наук, профессору, члену-корреспонденту Российской академии образования.

Игорь Иосифович – известный ученый, человек, профессиональная жизнь которого неразрывно связана с педагогической наукой и сферой образования. Многолетняя работа Игоря Иосифовича в качестве школьного учителя физики сделали связь между проводимой им научной работой и деятельностью на ниве просвещения органичной, взаимодополняющей, по своей сути упраздняющей искусственные препятствия, которые порой разделяют педагогическую науку и образование.

Игорь Иосифович – один из первопроходцев использования математических методов и вычислительной техники в моделировании процессов обучения и информационном обеспечении управления образованием. Он был главным конструктором автоматической системы управления общеобразовательными школами в 1972–1974 гг., ведущим разработчиком подсистемы «Народное образование» АСПР Госплана СССР в 1973–1976 гг. Игорь Иосифович – создатель и многолетний руководитель Главного информационно-вычислительного центра Минпроса СССР и Гособразования СССР (1979–1991 гг.). Параллельно с руководством вычислительным центром в период с 1978 г. по 1985 г. возглавлял в Институте психологии АПН СССР лабораторию математического моделирования психических процессов. В 1980–1993 го-



И.И. Логвинов

дах Игорь Иосифович – соруководитель совместного российско-немецкого исследования по проблемам обучения в средних общеобразовательных школах. С1993 г. – главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования.

Игорь Иосифович – автор многих трудов, ставших знаковыми для отечественной дидактики. В настоящее время основные направления его научно-педагогической деятельности – исследование генезиса дидактического знания, процессов изменения его содержания и структуры.

Коллектив Института гордится тем, что имеет в своих рядах крупного ученого, профессионала, для которого интересы педагогической науки и образования всегда стоят выше всего, человека, демонстрирующего своим поведением нестигаемость перед препятствиями и исключительную порядочность во взаимоотношениях с людьми.

Редакция журнала поздравляет многоуважаемого Игоря Иосифовича с 80-ти летним юбилеем и желает ему здоровья и творческих успехов.

Безрогов Виталий Григорьевич – д-р педагогических наук, член–корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО.

E-mail: bezrogov@mail.ru

Галиуллина Диляра Магзумовна – канд. ист. н., доцент кафедры историографии, источниковедения и методов исторического исследования Казанского федерального университета.

E-mail: galiullina-dilara@mail.ru

Закурдаев Алексей Александрович – канд. ист. н., старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО, младший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН.

E-mail: zhongguo56@mail.ru

Козлова Мария Андреевна – канд. ист. н., доцент кафедры общей социологии НИУ Высшая школа экономики.

E-mail: makozlova@yandex.ru

Кочнева Любовь Петровна – канд. пед. н., доцент ИРО РТ, руководитель Отделения Национального ЮНЕСКО\ЮНЕВОК центра РФ по Республике Татарстан.

E-mail:

Кошелева Ольга Евгеньевна – канд. ист. н., ведущий научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО.

E-mail: okosheleva@mail.ru

Маркарова Тамара Сергеевна – канд. филол. н., доцент, директор ФГНУ НПБ им. К.Д.Ушинского РАО.

E-mail: tmarkarova@inbox.ru

Наumenко Юрий Владимирович – д-р. пед. наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики, социальной психологии и здоровьесформирующего образования ГБОУ ДПО (ПК)С «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования».

E-mail: yv_naumenko@mail.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – канд. пед. н., старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО.

E-mail: katya5030@rambler.ru

Наши авторы |

Опарина Татьяна Анатольевна – канд. ист. н. проф, декан факультета искусствоведени Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова.

E-mail: t-a-opart@yandex.ru

Робак Владимир Евгеньевич – канд. биологических наук, старший научный сотрудник, заведующий отделом естественно–математических дисциплин Львовского научно–практического центра профессионально–технического образования Национальной академии педагогических наук Украины.

E-mail: volodymyr.robak@ukr.net

Сальникова Алла Аркадьевна – д-р. ист.н., профессор, заведующая кафедрой историографии, источниковедения и методов исторического исследования Казанского федерального университета.

E-mail: Alla.Salnikova@ksu.ru

Тендрякова Мария Владимировна – канд. ист. н., доцент РГГУ, старший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН.

E-mail: mashatendryak@gmail.com

Шикалов Юрий Геннадьевич – д-р. филос. н., исследователь Университета Восточной Финляндии (г.Йоэнсуу).

E-mail: yury.shikalov@uef.fi

Шицкова Любовь Борисовна – главный библиотекарь отдела редких книг ГПИБ России.

E-mail: rarebook@shpl.ru

Шустова Юлия Эдуардовна – канд. ист. н., доцент кафедры вспомогательных и специальных исторических дисциплин Высшей школы источниковедения, вспомогательных и специальных исторических дисциплин Историко–архивного института Российского государственного гуманитарного университета; старший научный сотрудник Научно–исследовательского отдела редких книг (Музея книги) Российской государственной библиотеки.

E-mail: shustova@yandex.ru

Methodological Aspects of Comparative Researches in the Light of the Study of Training Literature

Vitaly G. Bezrogov, Olga E. Kosheleva

The approaches and directions of historical and comparative researches in the study of the evolution of training literature for elementary schools of various countries and regions are considered in the article. The authors demonstrate possible methodological bases and epistemological complexities of this kind of direction in the pedagogical sciences.

Keywords: school textbook, comparison, transfer, comparative pedagogy, elementary school.

Under the Local Skies: The English Late Medieval ABC Book from the Plimpton Collection

Vitaly G. Bezrogov, Maria V. Tendryakova

The MS Plimpton 258 manuscript, which included the ABC Book of the XV century, realized for the children's initial training of Middle English language is considered in the article. Its differences from the tutorial for Latin training testify to the important transformations in the pedagogy of early Modern Europe.

Keywords: ABC Book, manuscript, catechism, Latin, Middle English. In the Face of Threat. Analysis of the Factors of Group Cohesion in the School Textbooks of the Soviet Union Period

Maria A. Kozlova

On the basis of analysis of content of textbooks for primary schools and teaching aids for teachers of science we considered broadcast value orientations and models of behavior in relation to the members of out-group, and their transformation during the first half of the XX Century. The following trend was found: attitudes of the in-group favoritism were broadcasted to the schoolchildren during the discussion of the ecological phenomenon slightly less active than in the textbooks of reading. The purpose of such an influence is obvious: in-group differentiation leads to the increasing of group cohesion, combined with the refusing of out-group members from communication.

Keywords: elementary school, education of the Soviet Union period, values, in-group favoritism, intergroup attitudes, moral orientation.

Summary|

The Nature of the Aesthetic Rhythm in the theory of Tzezar P. Baltalon and its Importance to the Methodology of Elementary Training of Reading

Ekaterina Ev. Nikitina

The theory of Tzezar P. Baltalon from the viewpoint of the perception of fiction by the reader is discussed in the article.

Keywords: Tzezar P. Baltalon, aesthetic rhythm, aesthetic sense, reader, fiction.

Tatar Cyrillic ABC Books: From ABC Book of Nikolay I. Ilminsky To Soviet Union Textbooks of the Late 1930s - 1950s.

A.A. Salnikova, D.M. Galliulina

The article is devoted to the Tatar ABC Books for children and adults appeared as a result of the second Tatar language “Graphic Revolution” – translation into Cyrillic alphabet in 1939. The Pre-Revolutionary prehistory is considered, the specificity is determined, the changes which took place at the end of the 1930s–1950s are traced. The tendency to unification, imitation of federal publications and national peculiarity’s reducing is revealed.

Keywords: Tatar ABC Book, Cyrillic alphabet, texts, context, heroes and antiheroes, end of the 1930s–1950s.

Unusual Example of Russian Language Learning of the Foreigner: Translation Career of Manuel Philadensky

Tatyana A. Oparina

The article analyses the unique example of the studying the Russian language at the XVII Century. The Greek emigrant had spent 6 years in the monastery and after that became the official tsar interpreter. But it was not common practices for studying language. The author tries to understand the situation and answer to the question: at first was he as a monk or as a pupil in the monastery?

Keywords: linguistics, pedagogy, studying of the Russian language by immigrants at the Early Modern Time.

Review of the “ABC Books and Handwriting Worksheets” Collection from the Department of Rare Books of the State Historic Public Library of Russia

Tatyana A. Oparina, Lyubov B. Shitzkova

The article is devoted to the investigation of the previously unstudied collection “ABC Books and Handwriting Worksheets” from the Department of Rare Books

of the State Historic Public Library of Russia. The authors give brief information on the history and chronology of the collection using archival materials extant in the Department. The most interesting and illustrative copies from the collection are presented in the article.

Keywords: bibliology, pedagogy, rare book.

Reflection of the Traditional Culture in the Contemporary Textbook "Chinese Language and Literature" (Grade One. First Part.)

Alexey A. Zakurdaev

The article is devoted to the content of the contemporary Chinese textbook on Chinese language and literature for grade 1. The author's basic idea is to trace how extensively the traditional culture is represented and what is its concrete expression.

The work has demonstrated that the traditional component is typical for a modern textbook. It's still successfully woven into the modern system of education.

Keywords: school, schoolchild, textbook, word, literacy, illustration, hieroglyph.

The History of Finnish ABC Books: From Agricola to the Present Time

Yuri G. Shikalov

This article is primarily based on the doctoral thesis of Liisa Kotkaheimo "Five Centuries of the Finnish ABC Books" ("Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa"), a thorough study of the Finnish ABC Books covering the period of the 16th to the Mid-20th Century. The author of the present article adds some minor clarifications and comments and gives a brief overview of publishing practices concerning ABC Books in today's Finland.

Keywords: history of textbooks, ABC Book, Finland, history of the Finnish school system.

Methodology, Concept and Technology of the "Shaping Health" Education

Yuri V. Naumenko

The main provisions of the author's concept of complex shaping of the social and cultural "Health" phenomenon in the school educational process are enounced in the article. A fundamentally new categorical and conceptual base ("Health", "Health Life", "Internal Picture of Health" and "Viability", "Readiness

Summary|

for Optimizing the Viability in Terms of Systemic Social Changes") is offered and the base relationship with other pedagogical notions is presented. The integrative pedagogical model of forming of "Health" socio-cultural phenomenon in ontogenesis and the model specificity in relation to adolescence are revealed. The system of didactic principles of construction of specific component of over-subject content of general education aimed at forming health and health life of schoolchild is concretized. The conceptual regulations of the complex psycho-pedagogical monitoring of effectiveness of school activity to form students' "Health" social and cultural phenomenon are formulated.

Keywords: health, health life, internal picture of health, viability, readiness to optimize the viability in terms of systemic social changes, health-saving and health-forming education.

Problem of Old Age in Europe (VI-XV Centuries): Socio-Gerontological Context

V.E. Robuck

The role and significance of older age groups in the life of society of the Middle Ages are analyzed in the article. The problems of socio-economic status of the elderly people, social indicators of old age, the causes of the low social status of old age are considered. The conclusion about socio-pedagogical value of historical experience of attitude to old age for nowadays problems solving is presented.

Keywords: old age, elderly people, social gerontology, Middle Ages.

Yulia E. Shoustova

The article examines the historiography of the bibliographic records and descriptions of the East Slavonic ABC Books of the initial period of book printing. In total in the bibliography about 15 issues of ABC Books printed in 1674–1627 are known. The author analyzes bibliographic descriptions of East Slavonic ABC Books, since 1674 till 2012. Specifics of the description and attribution of editions in the bibliography of XIX and XX Centuries is noted.

Keywords: East Slavonic ABC Books, historiography, bibliography, beginning of the book printing.

Systemic-Activity Approach Under Conditions of Incultation of the State Educational Standards

Lyubov P. Kochneva

The article is devoted to the change of the general paradigm of education in connection with the new standard adoption of school education. The systemic-activity approach to the education and development of schoolchildren lies at the heart of the standard. The author notes that this approach reflects, for instance, the transition from isolated study of scientific notions of pupils to the inclusion in the content of education in the context of solving life's problems as well as transition from individual forms of training to recognition of the decisive role of cooperation in the achievement of training objectives.

Keywords: systemic-activity approach in education, classic and new paradigm of education, problem-oriented analysis, new activity system, principles of educational initiative, retraining of teachers and school administration.

THE AUTHORS:

Vitaly G. Bezrogov

Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education

Principal Research Fellow of the Laboratory of History of Pedagogy, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (RAE)

E-mail: bezrogov@mail.ru

Dilyara M. Galliulina

Ph.D. (History), Associate Professor of the Chair of Historiography, Source Studies and Methods of Historical Research, Kazan Federal University.

E-mail: galiullina-dilara@mail.ru

Alexey A. Zakurdaev

Ph.D. (History), Senior Research

Fellow, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (RAE), Junior Research Fellow, Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences

E-mail: zhongguo56@mail.ru

Maria A. Kozlova

Ph.D. (History), National Research University - Higher School of Economics, Chair of General Sociology

E-mail: makozlova@yandex.ru

Summary

Olga E. Kosheleva

Sc.D. (History), Leading Research Fellow of the Laboratory of History of Pedagogy, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (RAE), Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education

E-mail: okosheleva@mail.ru

Yuri V. Naumenko

Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Special Education, Social Psychology and Shaping Health Education, Volgograd State Academy of Raising the Level of Skills and Retraining of Education Personnel

E-mail: yv_naymenko@mail.ru

Tatyana A. Oparina

Ph.D. (History), Professor, Dean of the Faculty of Art Studies of the Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture by Ilya Glazunov

E-mail: t-a-opart@yandex.ru

Ekaterina Ev. Nikitina

Ph.D. (Pedagogy), Senior Research Fellow of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)

E-mail: nikitina@itiprao.ru

Maria V. Tendryakova

Ph.D. (History), Associate Professor, Russian State University for the Humanities, Senior Research Fellow of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences

E-mail: mashatendryak@gmail.com

Lyubov B. Shitzkova

Chief Librarian of the Department of Rare Books of the State Historic Public Library of Russia

E-mail: rarebook@shpl.ru

Alla A. Salnikova

Sc.D. (History), Professor, Head of the Chair of Historiography, Source Studies

and Methods of Historical Research, Kazan Federal University

E-mail: Alla.Salnikova@ksu.ru

Yuri G. Shikalov

Sc.D. (Philosophy), Researcher of University of Eastern Finland (Joensuu)

E-mail: yury.shikalov@uef.fi

Yulia E. Shoustova

Ph.D. (History), Associate Professor of the Chair of Auxiliary and Special Historical Disciplines, History and Archives Institute of the Russian State University for the Humanities, Senior Research Fellow of the Scientific and Research Department of Rare Books (Book Museum) of the Russian State Library

E-mail: shustova@yandex.ru

Lyubov P. Kochneva

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Institute for Educational Development, Republic of Tatarstan, Chief of the Department of UNESCO-UNEVOC National Center of Russian Federation for the Republic of Tatarstan

Tamara S. Markarova

Ph.D. (Philology), Associate Professor, Director of the Ushinsky Scientific Pedagogical Library

E-mail: tmarkarova@inbox

Vladimir E. Robuck

Ph.D. (Biology), Senior Research Fellow, Head of the Department of Natural and Mathematical Disciplines, Lviv Scientific and Practical Center of Vocational-Technical Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

E-mail: volodymyr.robak@ukr.net

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word. Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7

E-mail: redactor@itiprao.ru

Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
"ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ"
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ
(ФГНУ ИТИП РАО)**

В ФГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу:

129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.

Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

«Отечественная и зарубежная педагогика»

осуществляется в любом почтовом отделении
через каталог Роспечати «Газеты. Журналы».

Подписной индекс 83284

Оформить подписку на электронную версию журнала можно в Научной
электронной библиотеке

www.elibrary.ru

Приобрести журнал можно по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7.
Тел. (495) 683-09-55

		Ф. СП-1									
АБОНЕМЕНТ		газета журнал	83284								
Наименование издания		Количество комплектов:									
Отечественная и зарубежная педагогика											
на 20 12 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X
Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес)											
Кому _____ (фамилия, инициалы)											

		газета журнал		83284 (индекс издания)							
Наименование издания											
Отечественная и зарубежная педагогика											
Стои- мость	подписки	руб.	коп.	Количество комплектов							
	перезадрес.	руб.	коп.								
на 20 12 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X
Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес)											
Кому _____ (фамилия, инициалы)											



В 2012 году в Институте теории и истории педагогики
Российской академии образования
основана серия трудов

«Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО»,

к 70-летию юбилею АПН СССР – РАО, к 70-летию юбилею Института.

В книгах серии отражены материалы исследований по теории и истории образования, методологии образовательного пространства, непрерывного образования, философии образования, теории воспитания, дидактики, педагогической компаративистики, исследований образования и педагогики зарубежных стран.

Анонс серии трудов представлен на сайте ФГНУ ИТИП РАО
<http://www.itiprao.ru>.

Книги можно приобрести по адресу:

тел.: (495)683-09-55, *Демидова Оксана Дмитриевна*

Библиотека: тел.: (495)683-85-02, *Лямкина Евгения Сергеевна*