



В. Г. Безрогов

**ПЕРВЫЕ ФРАЗЫ
НАТРУЖЕННЫХ СТРОК:
ДВОЙНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
В БУКВАРЯХ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ
НАЧАЛА 1920-Х ГОДОВ¹**

УДК 811.161.1(075.2)(4)"192"

ББК 76.103(4)61,215.4=411.2

Учебники, подготовленные и изданные русской эмиграцией первой волны, рассмотрены с точки зрения состава первых фраз, помещаемых в их азбучной части до перехода к чтению небольших рассказов. Корпус этих фраз показывает не только явный и скрытый учебный план, то, что составители хотели и чего не хотели донести до детей содержанием первых предложений на родном языке. Их состав и последовательность, частота затрагиваемых в них тем и событий позволяют исследовать «третий учебный план», который неосознанно включался в учебники. В нем проявилось восприятие повседневности взрослыми, выброшенными на чужбину с родины, в такую же чужбину превращенной, и неосознанное транслирование его детям. Изучение 16 букварей, изданных в Латвии, Эстонии, Германии, Чехии и Польше, позволяет сделать вывод о значимых отличиях этого учебного плана от аналогичного содержания российских букварей 1890-х – 1910-х годов и советских букварей тех же 1920-х гг.

Ключевые слова: букварь; русская эмиграция; обучение беженцев; начальная школа.

V. G. Bezrogov

**THE WORK-WORN PHRASES:
DOUBLE REALITY
IN THE PRIMARIES OF THE RUSSIAN EMIGRATION
OF THE EARLY 1920s**

Textbooks prepared and published by the Russian emigration of the first wave are considered in the article from the point of view of the composition of the first phrases placed in their alphabet parts before the transition to small plot reading stories. The corpus of these phrases shows not only the open and hidden curriculum, that is, what the compilers wanted and what they did not

¹ Работа поддержана грантом РФФИ 17-06-00071а/ОГН..

want to teach the children as the meanings of the first studied sentences in their native language. Their structure and sequence, frequency of the subjects and events affected in them allow to see and investigate that “third curriculum” which unconsciously included in textbooks and owing to reflection in language of perception of daily life of the adults and children thrown out on a foreign land from the homeland, which in the same foreign land had been turned. The study of 16 manuals published in Latvia, Estonia, Germany, the Czech Republic and Poland, leads to a conclusion about the significant differences of this curriculum from the Russian textbooks of the 1890s-1910s and from the Soviet textbooks of the 1920s.

Key words: Primer (ABC book); Russian emigration; refugee education; elementary school.

Ребенок усваивает не одни только слова,
их сложения и видоизменения,
но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы,
множество мыслей, чувств, художественных образов,
логику и философию языка.
К. Д. Ушинский. 1861

Отправным пунктом должна служить осмысленная,
понятная фраза, речь, суждение, а не отдельные слова.
Э. Т. Янверк. Букварь. 1923

**Мы видим то, о чем читаем:
учебник как призма
и путевой фонарь**

Педагогический процесс получения образования не только интерпретирует события прошлого и настоящего, не только работает над вероятностью и репертуаром событий будущего. Обучение способно создать настоящее, обратив внимание на одну сторону жизни и отворачив наш взор от других¹. В этом плане особенно интересны школьные учебники. Они подчас выступают своего рода режиссером будущих событий, подмечаемых, планируемых, творимых теми, кто по данным пособиям учился. Или

театром, привлекающим зрителей на сцену: в начале ученик только зритель, в конце спектакля он выходит в жизнь, облаченный в сценический костюм, перешитый по его размеру за время обучения.

Учебник как «педагогическая призма для показа и отражения рекомендуемого спектра познаний» сам по себе весьма противоречив. В нем установлены грани для пропуска света знаний, фильтры его задерживания (явный и скрытый учебные планы). Помимо сознательно утаенного или вложенного в учебник, в него, как сквозь промокашку, проникает реальная реальность как своего рода

¹ Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Педагогика в(з)гляда: к теории семантико-педагогического анализа иллюстрации в учебнике для начальной школы // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы. М.: ИТИП-РГТУ, 2013. С. 9–60.

«третий план, третье содержание». В условиях тотального контроля за учебниками такое незапланированное проникновение подчас сходит почти на нет. Тогда легче формировать людей, полагающих сказку былью. В других условиях самосознание составителей пособия проявляется сильнее. Оно также вполне утопично — по педагогическим и социокультурным основаниям. Однако незапланированное через него проникает более явно. Это незапланированное и воздействует на учеников, и свидетельствует о контексте жизни, об учебных и социальных практиках составителей учебников. Слои материала, сознательно и неосознанно заложенные в учебник, по-разному воспринимаются, воздействуют и влияют на обучающихся. Мозаика смыслов определяет потенциал «мета-послания», предъявляемого ученику, и в итоге — семантическую дидактику школьного учебника.

Слова песни В. В. Высоцкого из кинофильмов «Стрелы Робин Гуда» (1975) и «Баллада о доблестном рыцаре Айвенго» (1982) о влиянии на характер человека прочитанных им в детстве книг во многом относятся именно к учебникам. Каждый школьник открывает их намного чаще, нежели другие книги. Запланировано, что тексты неоднократно прочитываются, картинки рассматриваются, слова регламентируются, а подчас и навязываются. Мы не случайно

стремимся сначала побыстрее избавиться от школьных учебников, а затем бережно сохранить найденные на чердаке издания нашей школьной молодости, показать их детям и внукам: уж слишком активна роль учебника в нашей жизни. В «Стране невыученных уроков» (1965) Л. Б. Гераскина раскрыла их тайную власть так: «На столе лежали мои учебники. Они были изорванные, залитые чернилами, грязные и ужасно скучные. Но они были очень сильными. Они держали меня в душной комнате, заставляли решать задачу о каких-то допотопных землекопах, вставлять пропущенные буквы, повторять никому не нужные правила и делать многое другое»¹. Немалую силу учебников в определении событий жизни учившегося по ним поколения изучали американские социологи. Масштабный проект Д. Мак-Клелланда охватил исследование личностных качеств в зависимости от того, по каким учебникам училось то или иное поколение американцев². Была показана связь со школьными учебниками биографических стратегий и репертуара событий в жизни индивида и социума.

Исследования советских учебников, в частности, по географии, проведенные Г. А. Орловой, дали картину того, как несколько поколений советских граждан жили в стране чаемого настоящего, на «подмостках» «сценических» событий, когда, например, в

¹ Гераскина Л. В стране невыученных уроков. М.: Рипол-классик, 1997. С. 11.

² McClelland D. C. The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961; Окольская Л. А. Тема труда в иллюстрациях и текстах учебника для начальной школы: 1980-е – 2000-е годы // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине. М.: Старица: Старицкая тип., 2011. С. 34–155.

школьных атласах и картах демонстрировались как построенные и действующие те комбинаты, фабрики и заводы, строительство которых еще даже не начиналось¹. События текущего дня формировались из светлого для партии будущего.

Напротив, азбуки и буквари, подготовленные и изданные в русском зарубежье, работали с прошлым как будущим. Будучи пособиями по языку и культуре утраченной родины, они конструировали образ дореволюционной России в глазах увезенных из нее детей². На неосознанном уровне в элементарные учебники проникали «элементы» эмигрантского существования. Формировался процесс поддержания языкового наследия, направленный на «реальность сохраняемого утраченного». В эту «реальность» проникали те события *реальности*, которую эмигранты старались не замечать, но в которой они и их дети жили изо дня в день. Образование в данном случае играло противоречивую роль: отключения учеников от происходящего ради происходившего и подсоединения их к текущим проблемам.

Азбука и первые фразы для чтения и письма.

Теория законченных предложений

Интересным семантическим полем служат первые фразы, помещаемые в азбучную часть букварей для понимания буквенных обозначений звуков речи. На их основе строится процесс восприятия, освоения и запоминания алфавитного ряда. В конце азбучной части отдельные фразы переходят в связные сюжетные рассказы из нескольких предложений. Рассказы должны быть предметом отдельного исследования, поскольку их содержание в большей степени продумано, нежели спонтанно. В данной работе мы остановимся по преимуществу на отдельных фразах, расположенных в букварях до объединяющих их сюжетных повествований.

При проведении исследования нами было сформировано две группы букварей. Центром основной группы стали эмигрантские издания первой половины 1920-х годов, времени наиболее острого вхождения русских беженцев в эмигрантскую жизнь. Для лучшего понимания ситуации и процесса в основную группу были включены все найденные и доступные для исследования буквари 1920-х годов, опубликованные вне советской

¹ Орлова Г. А. За строкою учебника: картографическая политика и советская школа в 1930-е гг. // Учебный текст в советской школе. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С.77–103; Она же. Овладеть пространством: физическая география в советской школе (1930–1960-е гг.) // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 4. С. 164–185.

² Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. «Кто сохраняет словом образ дорогой»: учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920–1930-х годов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: педагогика, психология. 2017. № 4 (46). С. 48–66.

России (в Латвии, Эстонии, Польше, Германии, Чехии). Контрольная группа включила в себя российские буквари 1890-х — 1910-х годов издания, времени относительного благополучия в стране, и советские учебники 1920-х — начала 1930-х гг. Материалы были подвергнуты диахронному и синхронному сопоставлению пофразно и пословно.

На основе изучения изданий 1890-х — 1930-х гг. мы рассмотрим те отдельные и наиболее простые фразы, которые появляются в азбучной части букваря параллельно изучению буквенных обозначений звуков и освоению чтения слов. Вычленились и рассматривались группы фраз на странице того или иного учебника и состав всего корпуса первых фраз в букваре. Из простых слов уже в азбучной части букваря формируются предложения. Они постепенно усложняются. Некоторые одиночные фразы являются не сингулярными, а универсальными: пословицами или поговорками, реже — загадками¹. Часть фраз взята из аналогичных пособий предшественников, остальные придуманы.

Эти фразы, как таковые, пока обойдены вниманием исследователей. Рассматривается состав и последовательность слов, а затем от «перечня слов» переходят сразу к разговору о «загадках, пословицах, поговорках, небольших рассказах, сказках, сти-

хах», но даже пословицы и поговорки из этого ряда идут в исследовательском дискурсе не столько как универсальные фразы, а уже как своего рода мини-рассказы². Однако в наборе и последовательности первых фраз, как нам думается, заключена бездна смыслов и уровней их предъявления, восприятия и понимания. Она присутствует даже в контексте механического, бессознательного чтения.

Составители букварей конца XIX столетия — первой трети XX в. стремились учесть осведомленность учеников в различных областях окружающей жизни, возможности восприятия ребенка определенного сословия, обучающегося в той или иной категории школ. Они размещали предложения друг за другом по их наполненности содержанием, эмоциональному отклику на них читателя, возможности «угадывания» смысла по началу предложения. Сначала во фразы помещались ближайшие, «автоматически» всплывающие ассоциации к существительным (подлежащим, предметам) — глаголы, прилагательные, наречия. Затем связки слов расширялись и компоновались.

В инвариантном алгоритме жанра начального учебника действовало два базовых параметра: 1) в состав предложений должны входить только слова из того набора букв, которые изучены к этому уроку; пока спектр изученных

¹ Сингулярное, или частное, высказывание сообщает о единичном, конкретном факте; универсальное имеет характер максимы, приложимой ко всем случаям данного рода. В букварах обычно сначала помещают сингулярные фразы, а затем начинают вводить обобщенные, универсальные.

² Корневский Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 62.

букв небольшой, слов очень немного; 2) из этих слов строится предложение с соблюдением двух критериев: предложение обязательно должно иметь смысл и быть не слишком сложным по своей синтаксической структуре. Критерий «доступности» первых, «отдельных предложений» «пониманию учащегося» был известен, по-видимому, всем составителям букварей изученного периода. Такое правило сформулировано одним из них в 1908 году как общее, которому следовал и данный автор¹.

Требование осмысленности первых фраз и отсутствие в то время «права» у ребенка самому изобретать первые фразу букваря (помимо работы с картинками) приводило к господству первых предложений в качестве «проводников» событий взрослого мира в разум детей. Первые фразы в букваре можно считать своего рода «точкой входа» в учебник, словесность и культуру — культуру сообщества, его языка, возникающих сюжетов, тем, проблем жизни, обсуждаемых в коммуникации между членами сообщества, и проблем самой коммуникации. Ученика приобщают к тем каналам, по которым письменная культура коммуницирует с подрастающими поколениями и ведет их по путям воспитания. То, как строятся первые фразы, какими словами обсуждаются и презенти-

руются в них темы, события, отношения, — важный момент для анализа той или иной педагогики и той или иной культуры в целом. Генезис этих фраз напрямую связан с их дидактическими, общеобразовательными и социализирующими функциями.

«Сцепление» слов в первоначальные мини-фразы показывает и обучает «обычным» ассоциативным связям. При рассмотрении блоков подобных фраз видна ассоциативная работа сознания составителя. Завершенные им фразы демонстрируют ученику лингвокультуру его языка и народа: «Брат спит. Грабли упали. Грибы растут. Азбука чиста. зуб болит. Рубаха вымыта. Лампа горит. Внук мал. Стул стоит. Мост широк. Куст засох. Холст тонок. Сноп просохли. Смола кипит. Лодка плыла. Палка тонка. Изба высока. Гора крута. Дом продан» или «Няня стара. Каша крута. Прут тонок. Лампа погасла. Гроза прошла. Струна лопнула. Яма глубока. Дорога грязна. Труба высока. Парус надулся. Дни ясны. Книга прочитана. Шляпа висит. Кухня мала. Армяк широк. Собака спит. Надя писала. Яблоня росла. Мясо вкусно»². При чтении таких рядов так и предстает перед внутренним взором фигура составителей букваря, в данном случае Н. Я. Ермина (?–?) и Н. Я. Некрасова (1856–1908), подстав-

¹ *Ананьев М.* Русская грамота: уроки чтения и письма. Ч. 1. Первый год обучения. Самарканд: Типо-лит. Г. И. Демурова, 1908. С. 4. Автор благодарит Н. Ф. Виноградову, М. И. Кузнецову, Е. Ю. Ромашину за консультации о процессе составления азбучной части букварей и эволюции различных к этому подходов. Разумеется, только автор ответствен за любые ошибочные положения данного текста.

² *Ермин Н., Некрасов Н.* Азбука совместного обучения чтению и письму. СПб.: Петербургский учебный магазин, 1902. С. 18–19.

ляющих к подлежащему субъекту — слову из букварного словарика — первую из его характеристик, которую педагог как культурный посредник, своего рода «медиатор», «вынимает» из своего сознания и объективирует в написанную/напечатанную фразу. Что может делать брат (мыслится — младший) в окружении ребенка, начинающего читать? Только спать, ибо этот брат еще младенец. Чем характерны грабли? — Все время падают (от того, что на них наступили в чулане?). Что происходит с грибами? — Они растут, это их основное качество. Для учителя важно, чтобы ребенок заботился о своем учебнике, поэтому «азбука чиста». Когда мы произносим слово «зуб» — ну, конечно, сразу всплывает слово «болит». Учитель не озабочен укрыванием ребенка от проблем мира, педоцентрическим вниманием к особенностям его психики и воображения, поэтому большой зуб вполне «просто» занимает в букваре свое место аномального явления как нормы случая. Основное внимание составителя уделяется не ребенку и его восприятию, а базовым словам, их связям, языку, которым должен овладеть ученик. Это слова контекстуализуются в логике взрослого. Такая ситуация видна в предложении о рубaxe. Если попросить у ребенка тех лет завершить фразу «Рубаха...», то он, скорее всего, выбрал бы другое слово — где-то, вероятно, между «новой» и «моей». Но для взрослого ума важно, что она «вымыта». У лампы два качества, два состояния, с этими номи-

ниями согласился бы и ученик, если бы ему дали возможность завершить такие фразы самому: «Лампа горит» и «Лампа погасла». Ассоциативные ряды приведенных двух наборов фраз, взятых с двух соседних страниц одного из букварей, показывают культуру того времени в главных, базовых характеристиках ее действующих лиц и присутствующих в ней предметов и явлений. Внук мал, а няня стара. Дни ясны, а мясо вкусно. Мост широк, а холст тонок — это важно. Важны просохшие снопы, кипящая смола, высокая изба. Сохраняются в последующих эпохах висящая шляпа, спящая собака и растущая яблоня, но широкий армяк уже непонятен. В некоторых случаях поменялись акценты: для человека начала XXI века книга, скорее, не прочитана, но известна, издана, а труба видна, заметна, чиста (не дымит).

После фраз из двух слов идут отдельные фразы и блоки фраз из трех слов («Мама мыла окно. Няня пряла нитки. Лиса рыла нору. Мама сажала лук. Кошка ловит мышку. Косарь косит траву. Сапожник шил сапоги. Мальчик читал книгу. Утром играла музыка. Плотник пилит липу. Пастух гонит стадо. Кузьма ловил рыбу. Пальма росла высоко», «Живи своим умом. Наташа копала лук. Отцу нужны рукавицы. Мамаша мыла раму. Коршун таскал кур. Мальчик мыл лицо. Маляр красит стол. Плотники строят избу. Брат караулит сад. Наша улица широка. Лисица ловила утят. Цыган купил лошадь. Птицы смолкли»¹ и т. п.), а затем блоки, в которых

¹ Там же. С. 20–21.

перемешаны фразы из трех и четырех слов (редко — пять). В расширяемых фразах описываемые ими события или качества вследствие уточнений обретают детализацию.

Если мы стянем все первые фразы, расположенные в азбучной части букваря, в единое квази-текстовое пространство, то мы можем получить что-то вроде «сжатого рассказа» о предлагаемом освоении картины мира учеником и о самой картине мира, одновременно и конструируемой, и существовавшей перед глазами составителей, «сжатого рассказа без детализации, пояснений и разъяснений»¹. Выстраивается канва, по которой ученик вступает в пространство читаемого текста, письменной речи и культуры фиксируемого бытия, своей фиксацией порождающего обозначение смыслов действий, предметов, качеств, состояний. Возникает некий квазирассказ из вроде бы независимых друг от друга фраз, когда над конкретными словами возникает метапространство содержания букваря, воплощенное в метанарративе.

Повествование первых фраз, как мы видим, чрезвычайно нагружено. В историческом контексте оно несет многие более общие символы и смыс-

лы плюс к буквальному значению. Например, между первыми фразами «Саша, не шали» «Родного слова» К. Д. Ушинского, «Сама мама» первых советских букварей и «У мамы сума» букварей эмигрантских пролезают весьма значимые семантические переходы. Эпохи, страны и обстоятельства жизни определяют внешние факторы развития семантической дидактики учебника.

В каждом букваре каждой исторической эпохи, региона, статуса аудитории, характера автора, даже переиздания при качественной переработке и т. п. присутствует своя фразовая стратегия, ближе либо дальше отстоящая от аналогичных стратегий в других букварях и изданиях. Эта стратегия активно воздействует на репертуар фраз, имеющийся в голове учащего и учащегося, актуализирующийся в учебнике. Первые фразы задают семиотику, интерпретацию происходящего, формируют контекст связи слов, предметов и действий. Они обучают видению, регистрации, объяснению, легитимации описываемого, т. е., по умолчанию, происходящего здесь или где-то, но непременно происходящего². Фраза, помещаемая в учебник, обладает своего рода «пре-

¹ Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. С. 27. Говоря о сжатом рассказе фразы-зачина, вероятно, стоит одновременно вспомнить внимание к «фразовому механизму» и входящему в его состав слову «как потенциальному члену фразы, как бы части, выпавшей из фразового механизма», сформулированное в 1920-е годы редактором «Русской школы за рубежом» С. И. Карцевским (см.: *Фужерон И. И.* Внутрифразовые и межфразовые связи в свете теории С. И. Карцевского // *Межфразовые связи: кодирование и декодирование.* Отв. ред. В. С. Ефимова. М.: Ин-т слав. РАН, 2000. С. 4).

² Ср.: *Сверцев Е. Ю.* Первая фраза текста. Ее роль и происхождение // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2017. № 12(86): в 5-ти ч. Ч. 4. С. 158–162; *Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова.* — М.: «Индрик», 2002.

зумпцией реальности», поскольку «по определению» говорит о том, что имеет место быть. Допущения, подтверждающие ожидания от такого рода фраз, стремятся придать доверительность фразам из учебника¹. Безличность по определению взрослого повествователя, одиночность фразы, рисуемого ею «пейзажа» приводит ребенка к чувству одновременной реальности языка и описываемого, соответствия *verba dicere ergo sum*. **Реальности жизни**, идущей через язык и с его помощью. Жизни такой, поскольку она так названа.

Первые фразы позиционируют словарь, язык, предметы, качества, состояния, действия, культуру и повседневность в качестве санкционированных и регламентированных учебником. Факты, описываемые первыми фразами в букваре, выделяют постоянные качества предметов («то сито мало»), действия («шла мама»), побуждения («папа, пиши!», в том числе и распоряжения самому себе: «посоли масло»), принадлежность («наша солома»), результаты («упала на пол»), местоположение («стул стоит на полу») и т. д. Среди конкретных описаний/называний встречаются «факты вечности»: аксиомы, максимы, афоризмы, пословицы, поговорки, загадки и т. п. У всех «азбучных фраз» имеется допущение по умол-

чанию: предложение воспринимается взрослым и детским читателем как в принципе возможное в том или ином месте один или много раз. Как мы уже сказали, фразы описывают, разрешают, поясняют, рекомендуют и т. д. нефантастические вещи. Пульсация первых фраз букваря создает из очевидных фактов и аксиом мозаику смыслов повседневного существования языка и самого говорящего.

Фиксация смысла происходит в чтении и обсуждении прочитанной фразы: «Обучать чтению по звуковой методе, а где введено и по ланкастерской, обратив при этом особенное внимание на то, чтобы довести учащихся до правильного понимания того, что читают; для него ученикам должно объяснять слова, фразы и целые отрывки... Учитель должен спрашивать учеников, начинающих читать, понимают ли они слова; тех же, которые читают хорошо и понимают слова, понимают ли они целые выражения, что и как они понимают из целого отрывка или статьи»². В начале XX века чтение фраз могло отпускаться на самостоятельную работу учеников: «Учителя... занимаются с учениками только при чтении отдельных слов, а чтение фраз предоставляют самим ученикам, занимаясь в то же время в других отделениях школы»³.

¹ Дубин Б. В. Протокол как букварь с картинками // <https://shalamov.ru/critique/212/> (полс. обр. 20.04.2018).

² Инструкция Симбирского губернского училищного совета учителям и учительницам городских и сельских начальных народных училищ Симбирской губернии // Народная школа. 1869. № 6.

³ Павлов А. П. Новая русская азбука для скорейшего изучения процесса чтения и письма взрослыми и детьми. Издание Алексеевского Военного Училища. М.: А. И. Снегирева, 1907. Ч. 2. С. 15.

Пространство чтения дополнялось местом, процессом и ритуалом записи¹. Сохранился циркуляр Киевского учебного округа 1859 года, где приводится описание учителем Страховским своей работы с первыми фразами в соединении с чтением как фраз, так и текстов: «Изучение отечественного языка, по современному воззрению, признано ныне единственно верным — исключительно практическое... Каждый урок я начинаю чтением, чтобы дети приобрели навык в искусстве произношения, чтобы, слушая мое чтение, замечали, что и как читается, и из того выводили бы заключение, как должно читать, сопровождая чтение краткими объяснениями слов и выражений. После того заставляю ученика прочитанное мною прочесть таким же образом и, смотря по надобности, исправляю недостатки в произношении. По прочтении я спрашиваю ученика, о чем он читал, где останавливался и для чего, заставляю его перечесть все предложения, значение которых я объясняю наглядно, заставляя написать на доске короткие, состоящие не более, как из двух слов предложения, например: ‘стол стоит’, ‘солнце светит’, ‘глаза глядят’»². В практике этого учителя первые фразы учебника, по-разному воспроизводимые, служили переходом, объединяющим

чтение, письмо, понимание, грамматику, «смысловые соединения» слов (И. И. Срезневский) и построение нормативной для данной лингвокультуры фразы, моделирующей событие, состояние, качество и т. п. Первые фразы становятся материалом и для грамматики, и для картины мира учащегося, фундаментом устойчивых образов, основой которых являются не отдельные слова, но их «базовые», как бы «неразделяемые» словосочетания, «общеважные» связи, по выражению того же И. И. Срезневского. «Дом стоит», «оса жужжит», а «машина», естественно, «едет». Сформировавшийся во второй половине XIX века опыт становится алгоритмом на рубеже XIX и XX веков и воспринимается затем в качестве методического наследия авторами букварей XX столетия.

Набор первых фраз, конечно, принципиально не формирует сложного синтаксического целого, как делает текст, но первые фразы сами по себе как бы создают связь со всеми последующими феноменами культуры (социальной и личной): языком, жизнью, письменностью, литературой. Каждая фраза по отдельности и все вместе они имеют значение путеводной нити в культуру и язык. Буквенные комбинации-символы слов, обозначаю-

¹ О процедуре ученического записывания как предмете историко-педагогических исследований см.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Старые перья рисуют новый мир: практики письма в начальной школе первых советских поколений // «Букварь – это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сб. науч. тр. и материалов / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011. С. 29–79; Reh S., Wilde D. (Hrsg.). Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016.

² Цит. по: Корневский Е. И. Объяснительное чтение. С. 18–19.

щих предметы, качества, действия, соединяются возможными (= правильными, постоянными) способами во фразы, создающие события. Они означают нечто совершенно простое, но через них сознание попадает в вербализуемый движущийся мир. Через них в этот мир входит ученик, оживает его, живет в нем и воспринимает его по заложенному учебником «списку регистрации». Структурирующие мир окружающего бытия первые фразы начального учебника могут таким образом демонстрировать различные вселенные, «петь» и даже «стонать» о создаваемом этим пением мире, вторично открывать ребенку его окружение с помощью дискретного и системного существования в фактах языка, создавать события в мире «простым» их названием и его фиксацией в печатной версии. Теория законченных предложений позволяет исследователю интерпретировать этот мир, в каждом поколении и регионе исторически конкретный.

**Завершенные фразы
в непроговоренном мире
иноземья: семантическая
дидактика учебника грамоты**

В какой мир попадал читатель первых фраз подготовленного эмигранта учебника, изданного в зарубежье в 1920-е годы? Мир дореволюционного детства составителей учебника? Мир изгнавшей эмигрантов родины? Мир эмигрантского сообщества? На какой мир ориентировали читателя составители эмигрантских учебников? Какому миру (мирам) его учили — осознанно и неосознанно? Вопрос сложный, и

однозначно на него ответить вряд ли возможно.

Изучение корпуса первых фраз в эмигрантских учебниках 1920-х гг. может внести лепту в прояснение данной неопределенности. Для историко-педагогического изучения атмосферы создаваемого данными фразами контента мы разработали метод исследования первых законченных фраз в букваре. Идеология этого метода изложена выше. Нам думается, что он до некоторой степени и, конечно, весьма гипотетично, но все же позволяет реконструировать тот внутренний мир составителей начальных пособий по языку и грамоте, который неизбежно становился фоном планируемого педагогического общения учителя и ученика. Предлагаемый метод имеет некоторое сходство с психологической и социологической методиками неоконченных фраз, когда респонденту предлагается завершить фразы, первые части которых напечатаны в анкете. По выбираемым вариантам, степени их разнообразия, частотности применения делаются разнообразные выводы о внутреннем мире человека, социальных (и лингвистических, групповых и т. п.) стереотипах, паттернах речевых практик и бессознательных аллюзиях. Ценности и (не)соответствие им, ожидания, установки, механизмы совладания с ситуациями, их осмысление проявляются в завершении фраз. В учебниках мы встречаемся уже с цельными, оконченными фразами, составленными как бы вразбивку по мере освоения букв алфавита. Эта внесюжетная разбивка, позволяющая под то или иное правило, навык чтения по-

добрать относительно любые слова (в пределах известных букв и освоенного числа слогов), дает желанию составителя своего рода *carte blanche* для выражения своего понимания реальности. Исследователю остается подхватить эту карту и расшифровать сознательно-бессознательное послание составителя: ребенку, учителю, родителю, самому себе, истории, языку, родине, стране и космосу.

Изучая наборы первых фраз, мы обращали внимание, в том числе на передаваемую ими общую атмосферу, складывавшуюся из смыслов не связанных сюжетом, но рядом размещенных предложений. Выделяя и фиксируя ее характерные черты, регистрировали частотность тем, их контекстуальность в квазитексте наборов первых фраз на конкретной странице учебника и во всем азбучном блоке. Наши наблюдения и предварительные выводы, полученные на основе рассмотрения завершенных фраз азбучной части эмигрантских букварей, носят, конечно, исключительно гипотетический характер. Герменевтика и экзегеза предложений, их прочтение произведены нами на основе каждого учебника как целого и всех найденных учебных книг. Выявление скрытого смысла тех или иных фраз является исследовательским конструктом. Нет архивных документов, связанных с подготовкой, обсуждением, редактурой рассмотренных учебников; нет возможности опереться на методические поурочные рекомендации, на конспекты уроков и на воспоминания проводивших их учителей. Мы имеем только одну часть из многих, консти-

туировавших педагогический процесс и его содержание, но для нашей точки зрения и уровня достоверности достаточную. Эта часть создавала рамки процесса обучения и предлагала его многоуровневое содержание.

Доминирующим отличием общего характера атмосферы первых фраз в учебниках эмиграции первой половины 1920-х годов по сравнению с «благополучными годами» можно считать подспудно разлитое в этих изданиях ощущение разорванности и принципиальной невосстановимости относительно гармоничного порядка вещей. В лучшем случае, показано, что требуются значительные усилия для восстановления повседневной частной и общей упорядоченности, нормальной связи явлений и вещей. В дореволюционных и ранних советских (до конца 1920-х гг.) изданиях доминирует идея позитивности мира, окружающего детей и взрослых. Возникающие в нем проблемы обычны. Они решаются легко и давно отработанными способами. Не так в букварях российского зарубежья.

Ключевыми примерами могут стать «Азбука» Э. Н. Дормидонтовой и «Русская азбука» Н. Н. Троицкого, впервые опубликованные в Ревеле в 1921 и 1922 годах. В самом начале, на странице 9 пособия Дормидонтовой дан такой блок фраз: «Осина сломана. Сними с Сони сор. Соли сало, соли мало. Мало масла и сала. Масса ос. С ними сама мама. Он сам сломал сани. Она сама сломала лом. Оно само сломало лилии. Они сами сломали оси. Ссора — срам. Они слили масло на рис». На странице 21 у Троицкого чи-

таем: «...ок-на раз-би-ты, гра-бли сло-ма-лись, бу-ма-га ра-зор-ва-на... сосед ру-бит де-ре-во... наш де-душ-ка на-шел гриб, со-ба-ка у-ку-си-ла его в но-гу... у те-ти бо-лит го-ло-ва...»¹.

Тема разбитого, поломанного, ущербного, смерти вещей, животных и даже людей в учебниках 1890-х—1900-х гг. представляла как неособенный и нестрашный факт жизни. Если есть поломка, проблема — ее надо просто решать, чинить. Поломка от человека или от животного (укус) — нормальный жизненный факт. Нет никакого вселенского негатива. Сломал — починим, восстановим, поймаем, убьем волка, задровавшего и разорвавшего на глазах ребенка овцу, и т. п. Наборы вроде бы аналогичных фраз эмигрантских учебников передают ощущение безнадежности. Нет мелких происшествий — они все глобальны по трагической невозможности восстановления status quo. **Читателя — учителя, родителя, ребенка — приучают к разладу во вселенском масштабе, разладу, который не побороть, не преодолеть, но с которым можно и нужно смириться и жить, в нехватке ресурсов создавая маргинальные быт и жизнь. Чувство «внедомья», шаткость положения, душевный надлом приводили к растерянности, нередко к чувству беспомощности, утраты интуитивного ощущения онтологического порядка, прочности**

мира². Простые и обыденные вещи, которые показывали ученикам в учебнике и обсуждали с ними посредством, в том числе, контекстной атмосферы книжного разворота и пространства учебной книги в целом, становятся поэтому демоническими, «возвышаются» и раскручиваются до мини-катастроф. О них предупреждают, их демонстрируют как события (ранее — как легко исправляемое покушение на событие), учат с ними смиряться.

Аналогичным образом трансформируются темы детских шалостей и отсутствия родителей — одного или обоих, постоянного либо временного. Одинаковые действия приобретают совсем иной масштаб. Фраза из учебника «Родное слово» К. Д. Ушинского («Саша, не шали»), попадая в эмигрантское издание, теперь демонстрирует один из очень серьезных и драматичных для эмигрантского детства клубок проблем: безнадзорность, скученность, отсутствие обычного мира игрушек, деформацию среды, издерганность взрослых, реакцию на психологическую неустойчивость, негативные черты характера детей как проявление защитных механизмов, и т. д. Шалости ребенка в замкнутом и экзистенциально неустойчивом мире становятся для взрослых составителей учебников серьезнейшей темой. То,

¹ *Дормидонтова З. Н.* Азбука. Рис. А. Гринева. Ревель: Варрак, 1921. С. 9; *Троцкий Н. Н.* Русская азбука. Чтение и письмо (с ударениями). По новой орфографии. Ревель. Издание книжного магазина Ф. Вассерман, 1922. С. 21.

² *Данилкина Н. В.* В. В. Зеньковский и русская молодежь в эмиграции: религиозный реализм как ответ на исторические вызовы // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 302–306; *Лантеева Т. Н.* Источники по истории гимназического образования русского зарубежья в фонде А. В. Флоровского в архиве РАН // Там же. С. 317–319.

что «Мура и Шура сорили»¹, совсем иначе выглядело в пространстве чтения эмигрантского учебника, нежели в пространстве чтения букваря в утраченной России. Даже шалившая во ржи Маша появляется в эмигрантском букваре не случайно: теперь важно не русское поле, а шалость, нарушающая хрупкое равновесие быта эмигрантских семей. Отрицательные результаты капризов и шалостей теперь особо подчеркиваются («Луша и Раиса шалили и сломали весло» и т. п.). Шалости, слезы, капризы создают особую мелодию в «симфонии» первых фраз. Редкий случай порядка подчеркивается особо: «Ученики смиренно сидели в классе. Учитель и учительница были ими довольны»².

Размаху шалостей помогает отсутствие родителей, а нередко и взрослых вообще — особый и важный момент в жизни и букварях эмигрантских детей. Фразы «мама ушла», «папа и мама ушли» идут рефреном по всем учебникам эмиграции. Мамы и папы существуют вне общения с детьми и внимания к детям, в отличие от дореволюционных и самых ранних

советских букварей. В лучшем случае они *что-то* для них делают («Мама сшила Пете рубашку»³). Чаще мама и папа описываются как самостоятельные «монады», с которыми что-то происходит. Обострялись или впервые возникали разные сложные ситуации, порожденные трудностями и стрессом переездов и неустроенности. Родители, когда/если они уцелели, жили, например, нередко врозь, разойдясь реально навсегда либо временно по разным помещениям из-за проблем с квартирой. Часто один из родителей отсутствовал вообще. Мы уже не говорим о сиротстве, об эмиграции целыми учебными заведениями вне какой-либо связи с семьями. В любом случае вставал вопрос о том, где жить детям. Один из, вероятно, не очень характерных, но милых сердцу составителей ответов на него проникает на страницу учебника: «У мамы руки малы. Мы жили у папы»⁴. Папа может даже «петь» (ни в одном дореволюционном и раннем советском букваре он до такого не «опускается/поднимается»), но его никто не слушает⁵. Подчеркивается «лузерность», неудачливость взрослых⁶. «*Что-то*»,

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! Новый наглядный букварь. 1 изд. Берлин: А. Терне. 2 изд. Берлин: Отто Кирхнер и Ко., 1922. С. 15.

² Акинфиева Е. Хочу читать! С. 20, 19; Троцкий Н. Н. Русская азбука. С. 54.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 30.

⁴ Попова И. А. Друг детей. Ревель: Rahvaulikool, 1922. С. 13.

⁵ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 23.

⁶ Попова И. А. Друг детей. С. 18. Уже после проведения исследования и написания этой статьи удалось познакомиться с работами В. Ю. Волошиной, где на совсем других источниках выявлены те же проблемы, которые высветились в букварях. Данный параллелизм, возникший независимо и полученный в применении различных методов к нетождественным материалам, свидетельствует, надеюсь, что мы оба на верном пути. См.: Волошина В. Ю. Проблемы в организации школьного образования русского зарубежья в 1920–1930-е гг. // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 21–27; также: Дехтерев А. П. Новое в отношении семьи и школы в русской эмиграции // Русская школа за рубежом. 1927. № 24. С. 702–706.

происходящее со взрослыми как таковыми, не так уж сильно затрагивает детей или не затрагивает вовсе, даже несмотря на некоторую опасность для взрослых («У мамы у шеи оса», «У мамы роза хороша, а лоза засохла», «Мама пошла на чердак»)¹. Данная ситуация резко контрастирует с благополучной картиной межпоколенческих взаимоотношений, которая воспроизводилась в перепечатках материала из букварей, подготовленных до возникновения зарубежной России: «Мама дома месила тесто. Дети сидели около мамы, писали и рисовали...»². Связь и взаимоотношения поколений прописаны позитивно в дореволюционных букварях, подчеркивавших внимание к родителям,

развивавших эмпатию и внимание к старшим («Наша мама умна», «Мама рожь жала; у нея спина устала», «У мамы болят зубы», «Мать хворала», «Варя мила и маме, и няне», «Я маме сын, я маме мил; и мама мила», «Напишу я маме с папой: “милая мамаша, милый папаша!”»³ и мн. др.). Аналогичную ситуацию мы встречаем и в букварях 1918—1927 гг., изданных на советской территории⁴. Даже высокая степень идеологизации социума не сразу оторвала родителей от детей, отправляя первых в массовом порядке на фабрики и колхозные поля⁵. Как мы увидели, в эмигрантских изданиях в начале 1920-х, однако, далеко не все так же безоблачно во внимании детей ко взрослым и наоборот.

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 19; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 23.

² Красное солнышко. Наглядный русский букварь по новому правописанию. Составлен по В. А. Флерову и Л. Н. Толстому. Рига.: Кн. маг. Д. Цымлов, 1924. С. 25.

³ Пастухов А. Дружок. Год 1-й. Азбука и первая после азбуки книга для русского и церковно-славянского чтения. М.: М. Д. Наумов, 1905. С. 6, 29, 55; Бунаков Н. Азбука и уроки чтения и письма в трех книжках. 87-е изд. СПб.: М. М. Гутзац, 1907. С. 22; Криж В. Ф. Азбука для сельских школ, русская и церковно-славянская. 4-е изд. М.: И. Ф. Жирков, 1905. С. 12, 14, 37. Фигура няни уходит или трансформируется в советских букварях, исчезает или проблематизируется в эмигрантских. Например, в букваре Е. Акинфиевой «Хочу читать!» (1922) изображены издевательства ребенка над няней и ее педагогическая неэффективность в контексте фактической безнадзорности за «сходившими с катушек» детьми (Безрогов В. Г. Родного копия верна, или Свой среди других: букварь русского зарубежья // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 260–261). Защитные реакции детей на катастрофические обстоятельства требовали иных стилей работы с ними, такой помощи им и руководства ими, на которые няни из прошлого были перейти не в состоянии.

⁴ Тимакова А. Семья и школа. Азбука и первоначальное чтение после азбуки (по новому правописанию). М.: Рус. книгоизд-во, 1918; Свилле П., Кеббе К., Нечаева А. Вперед!: первая ступень (букварь). Уфа: Уфим. Кантонный отд. нар. образования, 1923; Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат, 1924; Богоявленский Л. П., Жебунева М. Н., Рыбникова М. А. Ручеек. Букварь для деревенской школы. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат, 1927 и др.

⁵ Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Изд. 3-е. Л.: Госиздат, 1925; Байдина А. В. Всем неграмотным ребятам. Букварь для городских школ и ФЗС. М.: Работник просвещения, 1930; Венгров Н., Осмоловский Н. Мы в колхозе. Букварь для школ западной Сибири. Отв. ред. А. Ф. Поляков. Осенний семестр. 11-е, перераб. изд. Новосибирск: Запсиботделение, 1931 и др.

Взрослые в эмиграции, само собой, гораздо чаще пишут письма. Мамы и тети все время что-то шьют. Они привлекают к тому и другому детей. В такой ситуации возникает редкий случай, когда показана работа детей (не всегда успешная) внутри сложных межпоколенческих и межстатусных отношений в семье («Нина пишет письмо тете», «Катя шила няне шубу на меху. Шуба была мала»)¹. Частое применение слова «мал, мало» и т. п. обрело не только лингвометодическое обоснование. В редчайших случаях взрослые передают детям что-то им интересное и для них ценное. Это ни в коем случае не игрушки, не навыки, не совместно проведенное время и т. п. Это передача детям (на время или навсегда) тех материальных или символических ценностей, которые вывезли с собой взрослые: «У мамы были бусы. Мама дала бусы Лене. Лена была рада»².

Параллельно образу взрослых в ослабленных межгенерационных связях с детьми идет разговор о фауне. Животные выступают как в роли взрослых людей, так и сами по себе. В первом случае мы видим интересную смену той обычной обстановки, в которой раньше изображались животные басен и сказок. Символический апофеоз перемены среды можно наблюдать в букваре «Друг детей»

И. А. Поповой, где на странице 50, уже после перехода от законченных фраз к сюжетам, помещен текст из басни И. А. Крылова о лисе и винограде. В нем сказано, что лиса забралась в сад и пробует достать высоко висевшую гроздь. Рядом с текстом, однако, дана иллюстрация, показывающая лису не в саду, а перед высокой стеной на типичной пыльной и пустынной улице бедного предместья европейского города. На улице доминирует длинный высокий забор, деревьев почти нет. Лиса печально смотрит на торчащую в небо из-за стены виноградную лозу и размышляет о явной невозможности достать с нее спелую гроздь. Нет смысла даже попытаться, хотя поугаривать себя вполне возможно.

Животные в обычных для них ролях в эмигрантских букварях становятся заметно более опасными, чем в дореволюционных и продолжавших их ранних советских изданиях. Подчеркивается их потенциальная или реальная конфликтность с человеком. «Жало у змеи», «Пес укусил за руку Никиту», «Кошка хитрое животное»³. Кошки и во многих дореволюционных букварях изображались без умления («Кошка напала на мышку», «Кот съел мышку. Мышка пискнула и замолкла. Кот съел мышку», «Кошка задушила дрозда»)⁴. Составители

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 27; Попова И. А. Друг детей. С. 21.

² Попова И. А. Друг детей. С. 17.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 20, 28, 29. Так же и о лисе в параллельном первом фразе рассказике из двух предложений: «Сказала лиса кролику: зачем ты, кролик, роешь такие узкие норы? «Затем, чтобы ты, лисанька, не пришла ко мне в гости», – отвечал кролик» (Попова И. А. Друг детей. С. 38–39). Вопрос о пределах гостеприимства был очень сильно обострен в эмигрантской среде.

⁴ Тихомиров Д., Тихомирова Е. Букварь для совместного обучения. М.: М. Г. Волчанинов, 1893. С. 8; Душечкин Я. Раздельная азбука. Новгород: Губ. Правление, 1895; Добровольский В. Русская грамота. Букварь для народных школ. СПб.: Ф. А. Сушинская, 1897. С. 13.

ориентировались на практическую крестьянскую субкультуру. Однако в дореволюционных изданиях нет подчеркивания негативной составляющей в характере этого домашнего животного. Коты нужны для практических целей, и это нормально. В эмиграции же кот поистине приобретает демонический характер, подчеркивая проблемы человеческого общежития, которое портит людей через животных и приписывает животным негативные человеческие характеристики¹. Другие животные также не только не добреют, но и, в полном негативном смысле этого слова, звереют. Им вторят насекомые: блохи, осы, пауки, комары и пр., прилетает на «пир» даже муха-цеце. Насекомыми полны наборы первых фраз в эмигрантских изданиях. Прекрасные пернатые тоже не избежали смыслового переодевания и акцентирования нехарактерных для дореволюционных букварей образов. Птицы теперь — это не толь-

ко соловьи прошлого, которые «пели в нашем лесу», но еще и злые своей вестью вороны («Точно сажа черен, злой и веший ворон»)². Слово «злой» становится весьма распространенным. Появляются фразы, давно забытые в учебниках к концу XIX века: «Луша хороша, а Маша зла» либо в них невиданные: «Злую собаку держат на цепи», «Я боюсь злых собак»³.

В первых фразах букварей много пострадавших от разных «злых». Среди потерпевших и люди, и животные. Значимо больше, чем ранее, встречается фраз типа «Оса укусила брата в щеку. ...У сестры на щеке сидит комар... Собака укусила ребенка», «Рана Жени не мала. ...У Жоры жар. Ему дали хину. ... Ране Леша было хуже. ... Маша, не чеши рану на руке.... Мазь для Вали не худа. Рана не мала, но лань еще жива», «ранили Мирона... Наума ранили. Нил носил Науму рис и манну. Нил с Наумом росли на Руси»⁴. Часто встречаются

¹ Безрогов В. Г. Родного копия верна... С. 259–260.

² Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16; Попова И. А. Друг детей. С. 35.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 36, 30. Просто «злая собака» присутствует в дореволюционных букварях, но чаще всего в общем, назывном виде внутри перечислений предметов и их качеств.

⁴ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 36, 37. Попова И. А. Друг детей. С. 14, 19, 39, 32. «Злые» в эмигрантских букварях встречаются примерно в 3,4 раза больше, чем в контрольной группе. Антипод «хорошие», обычно в форме «хорошо, хороша, хорошо», встречаются еще реже, от 5,9 до 7,9 раз в зависимости от границы подсчета. Среди изданий русского зарубежья встречаются переработки или продолжения прежних учебников, в которых позитива больше. Частота слова «хорошо» и производных от него повышается к рубежу 1920-х – 1930-х гг. Есть значительные различия между конкретными учебниками как в основной, так и в контрольной группе. Например, в контрольной группе присутствуют издания с ярко выраженным позитивом (например, букварь Х. Корчинского: *Корчинский Х. В. Букварь. Школа обучения-образования. 2е изд. СПб.: Т-во М. О. Вольф, 1907*) и с менее ярко выраженным, чьи показатели сближаются с перепечатками в русском зарубежье, хотя и не достигают их, если переиздания переработаны. Среди эмигрантских изданий встречаются буквари как с почти полным отсутствием в каноне первых фраз такого слова, так и с его некоторым присутствием, равно как и в дореволюционных букварях есть пособия с очень частым «хорошо», а есть и другие. Встречаются яркие примеры, которые «вешают» больше соответствующих единиц подсчета на других страницах и в других букварях. Поэтому количественные методы в изучении данной темы имеют весьма ограниченное и более чем относительное значение.

больные. Это и взрослые, и дети, и животные («У брата болит шея», «У слона на спине рана»)¹. В «сводки» об их здоровье нередко заложена надежда: «больной выздоравливает», «больной стал поправляться»². Это чуть ли не единственная тема, в которой нарушение «правильного порядка» сопровождается темой его восстановления. Однако этот процесс никак не связан с активностью читателя: такая активность полагается ничемной, не влияющей на исход дела. Становится важной не фигура доктора, очень популярная в советских букварях, но аптекаря, поскольку деньги в семье находились, прежде всего, на лекарство, а не на врача: «Аптекарь приготовляет лекарство». Ему можно верить, так как «в аптеке весы верные»³. Слово «боль» (и производные от него: «болен, больна, больно» и т. п., а также «горе») появляется как одно из основных, подсказываемое менталитетом эмигрантского сообщества. Оно по очереди прилагается к самым разным персонажам — к маме, к брату, к детям с разными именами, просто к «девочке» и к «ребенку».

Боль постоянно причиняют растения. Команда «Рви цветы!», появляющаяся в «Русской азбуке» Н. Н. Троицкого на стр. 47, взывает то ли к тактике выжженной земли, то ли к ненависти по отношению к аккуратной постриженной Европе, то ли просто апеллирует к воспитанию пос-

лушности в учениках. Дети особенно «внимательны» именно к цветам: «Варвара сорвала розу». Полезные растения также подвергаются опасности: «Щади дыни: они еще малы». И взрослым, и детям не хватает сил на правильный, заботливый уход за растениями: «Лоза и роза засохли... Лиза засушила розу... У мамыши роза хороша, а лоза засохла»⁴. Взрослые дамы оказываются внимательнее к цветам, чем к винограду. Составители букварей лучше регистрируют и с негативной, беспросветной стороны подчеркивают события проблемного характера, повышая их удельный вес при взгляде ученика на действительность.

Особой темой выступают деньги и ценности. Эмигрантские буквари намного чаще дореволюционных и советских говорят о суме и наполненности бюджета, хотя и «не в деньгах счастье, а в нас самих». Бок о бок идут фразы о важности достатка и о том, что «железом золото добывают». Показательно такое место, стянувшее в себя обе идеи и перемешавшее их: «Овца руно растит, а скупой денег копит не про себя. Одно золото не старится. Не тот богат, кто много имеет, а тот, кто малым доволен». С персонажем, который доволен малым, букварь обсуждает уровень цен. Аналогично дореволюционным отмечается важность золота и серебра.

¹ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 28; Акинфиева Е. Хочу читать! С. 25.

² Там же. С. 48; Дормидонтова З. Н. Азбука. С. 23.

³ Там же. С. 42, 34.

⁴ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 18, 16; Попова И. А. Друг детей. С. 26. Кто диктует автору-составителю применять именно слово «засохли»? Никто. Оно выражает ее внутреннее состояние и взгляд на мир.

Однако в контексте жизни в изгнании выражения «Из золота делают разные вещи», «Золотое кольцо... Золото и серебро металлы», «Золотое кольцо стоит очень/весьма дорого», «Цепочки для часов делают из золота, серебра и других металлов...», «Жемчуг драгоценный камень» приобретали дополнительную ценность поддержания жизни, понятную взрослым, а возможно, и детям¹.

Есть и другие темы среди первых фраз азбучной части букварей, которые в них представлены иначе, нежели в дореволюционных и ранних советских изданиях. Например, иначе дана смерть. Хотя она и была обычной гостьей в букварях конца XIX — начала XX вв., но теперь она выступает как произвольный, а не как неизбежный фактор. Если в букваре 1892 года мы читаем «От смерти нет лекарства», то в букваре 1922 года встречается лишь первая часть истории о зайце, убитом охотником и — не воскрешенном («Вдруг охотник выбегает, Прямо в зайчика стреляет; Пиф-паф, ой-ой-ой, Умирает зайчик мой»). Одной из первых однофразных загадок появляется в учебнике загадка о пуговице: «Маленький Данилка в петельке удавился»².

Можно обнаружить и другие значимые несоответствия в «регистрации» конкретных событий, в но-

минации общих характеристик или качеств той или иной ситуации, в самой «материи существования» первых сентенций в букваре. В целом, общая атмосфера первых фраз эмигрантских букварей показывает нам противоречивые и неосознанные попытки осмыслить новое существование, проступающие сквозь необходимый для детей позитив и концептуальное отношение к традиции. В азбучной части учебников данная ситуация в чем-то, вероятно, даже более явно видна, нежели в составе следующих за ней первых сюжетных рассказиков для чтения³. Контекст первых фраз приучает юного читателя с детства к проблемному, дисгармоничному миру, в котором часто крадут, перешивают, выясняют отношения, следят за ценами и продовольствием, передают ценные вещи, живут в тесном соседстве с другими дядями и тетями, неприятными детьми и животными. Эти фразы таким образом обращают внимание учеников на события повседневности, что являются свидетельством о неустойчивости взрослых, транслируемой молодежи. «У мамы болит палец... брат упал с лестницы... золотое кольцо стоит очень дорого...», «У брата болит шея... поросенок упал в яму... ученик опоздал вчера на урок...», «...Кафтан брата разорван... графин упал на пол и разбился... в наше село пришли сол-

¹ Попова И. А. Друг детей. С. 37, 33, 35, 20; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 34, 40, 56, 25, 16, 41, 51.

² Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. 5 изд. СПб.: Русский кн. магазин, 1892. С. 28; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 56; Попова И. А. Друг детей. С. 38.

³ См.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: берлинский вариант // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 159–180.

даты...», «грязный пол... злую собаку держат на цепи... Петуху обрезали крылья... он запачкал пальцы чернилами, горчица горька, эта задача для нас трудна...», «Елена и Емилия уехали в деревню... Есть на свете много бедных.... Зови детей домой! Закрой окно! Зима стояла холодная. Записка лежит на столе. Заплати портному! Змея шипит.... . Золотое кольцо.... Задачу мальчик решить не мог.... Ездок упал с лошади.... Золото и серебро — металлы», «Наша еда — каша. Саша ела кашу, но мало. Она дала её Даше. ...», «Цена на дыни и дули [груши] пала. ... На руку Саши села цеце. ... Цена на цепи не мала», «Тетья Маня у ямы. ... Дуня дала коту рыбу, но тете надо рыбу на уху...», «Лоза и роза засохли. У Маши росла роза. Мороз заморозил лозу. Лиза засушила розу. Луша хороша, а Маша зла. Зима суха. У мамы роза хороша, а лоза засохла», «...У Миши слеза. ... Луша и Раиса шалили и сломали весло. У мамы у шеи оса», «Маша шалила во ржи. ... Жара иссушила мураву. ... Жало у змеи...», «... Папа пел, а Паша пил. Папироса упала в сор. ... У орла упало перо» — такого рода фразы, где все время что-то не так, помещенные вместе, своей семантической дидактикой создавали в итоге общий контекст начального чтения¹. Даже рядом с обычным в учебниках такого рода позитивом постоянным рефреном звучит минор: «Эти ягоды

созрели рано. Эти дети принесли из лесу ежа. Этот калач горяч. Эта девочка упала и ушиблась...»². Дети падают и ушибаются во все времена и во многих учебниках, но в данное время и в данном месте рассеяния беженцев такое событие «охотнее» регистрируется сознанием и предьявляется ученику в виде элементарных, базовых фраз, конституирующих не только синтаксис языка, но и «синтаксис» окружающей ученика среды.

Мелкие ссоры в ограниченном пространстве сложного бытия, иные содержание и структура повседневной деятельности, подчас нарочито обращенной к необычным или недостаточным в том или ином качестве предметам, наглядно демонстрирует «Азбука» З. Н. Дормидонтовой 1921 года: «Лампа мала. Липа росла. Она напоминала лису, а он слона. Спи, пора! Спилили сосну напрасно. Попроси пилу и спили липу у паромы. Папа уронил лампу. Лампа упала на пол. Он писал. Она написала. Оно списало. Они спорили о России... Мама писала, а папа спал. Сима попросила у Нила пилу. Она сама пилила слона на полу. Нил уронил пилу и сломал слона и пилу. Сима с Нилом поспорили. Ссора. Мама помирила Симу с Нилом»³. Заметим в скобках, что мама мирит детей, но не препятствует распилю слона, так как кроме слона, вероятно, нет других игрушек и нечем заняться.

¹ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 25, 28, 31, 32, 36-37, 56; Попова И. А. Друг детей. С. 16, 20, 21; Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16, 19, 20, 23.

² Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 51.

³ Дормидонтова З. Н. Азбука. С. 12.

**Растрянность частного
vs катастрофы всеобщего:
заключение как проект**

Теория и методика изучения репертуара первых фраз азбучной части букваря позволили выявить, что мир учебников русской эмиграции возникающие в нем полочки, раны и болезни видел как катастрофу, связанную с утратой онтологического порядка, утратой личностных опор. Бремя изгнания подчеркивало и тем самым создавало из потока жизни те события, которыми оно отмечено в сознании беженцев. Исследование начальных учебников для чтения показало пер-

вые законченные фразы их азбучной части особыми «классификаторами» эпохи и «актуализированными единицами» бытия (С. И. Карцевский). Мир первых фраз учебников конца XIX — начала XX в. более устойчив и благополучен. В советские учебники катастрофический слом действительности проник на рубеже 1920-х — 1930-х годов в виде глобальных социальных и природных катаклизмов: преодоление деструкции превращали в пафос нового мира¹. Фразы родного языка, попадая в буквари, творили считываемую с мира реальность как матрицу.

¹ Куляпин А. И., Скубач О. А. Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х — начала 1930-х гг. // Лингвистика и школа — IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001): материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. Б. Парубченко. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. С.157–162; Они же. Азбука социализма: учебники русского языка 1920-х — 1930-х годов // Семиотика и поэтика отечественной культуры 1920–1950-х годов. Отв. ред. С. А. Комаров. Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. С. 294–303; см. тж.: Шевченко В. А. Юные безбожники против пионеров. М.: Алгоритм, 2009. С. 260–272, 280–293, 304–309, 315–320.

Источники

Основная группа

1. 1921 Давис И. Родной мир. Книга для обучения русскому языку. 24-е изд. Рига: Вальтерс и Рапа.

2. 1921 Дормидонтова Э. Н. Азбука. Рис. А. Гринева. Ревель: Варрак.

3. 1922 Попова И. А. Друг детей. Ревель: Rahvaulikool.

4. 1922 Троицкий Н. Н. Русская азбука. Чтение и письмо (с ударениями). По новой орфографии. Ревель. Издание книжного магазина Ф. Вассерман.

5. 1922 Акинфиева Е. Хочу читать! Новый наглядный букварь. 1 изд. Берлин: А. Терне. 2 изд. Берлин: Отто Кирхнер и Ко.

6. 1922 Острогорский А. Я. Живое слово. Прага: Umca press.

7. 1923 Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи. Рига: Вальтерс и Рапа.

8. 1923 Декен К. Моя первая русская книга. Рига: Вальтерс и Рапа.

9. 1923 Янверк А. Букварь. Ревель: Kool.

10. 1924 Красное солнышко. Наглядный русский букварь по новому правописанию. Составлен по В. А. Флерову и Л. Н. Толстому. Рига. (Кн. маг. Д. Цымлов, 1924–1925; Изд-во Гудкова 6 изд. 1932, 7 изд. 1934, 8 изд. 1939, 9 изд. 1940).

11. 1925 Озолин Э. П., сост. Друг. Азбука и первое чтение после азбуки. 3 изд. Рига: А. Гулбис (и то же в 1927).

12. 1925 Подарочек добрым деткам. Русско-славянский букварь и первое наставление в Законе Божиим. Варшава: Синод. тип.

13. 1927 Дехтерев А. П. Новое в отношениях семьи и школы в русской эмиграции // Русская школа за рубежом. № 24. С. 702-706.

14. 1928 Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Вальтерс и Рапа.

15. 1929 Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. 2-е изд. Рига: Изд-во Гудкова.

16. 1930 Ошинь М. Наша жизнь. Учебник русского языка. Рига: Вальтерс и Рапа.

17. 1930 Кириллов К. М. Русская азбука в картинках. Варшава: кн. маг. Л. Индицкого.

Контрольная

и вспомогательная группа

18. 1869. Инструкция Симбирского губернского училищного совета учителям и учительницам городских и сельских начальных народных училищ Симбирской губернии // Народная школа, № 6.

19. 1892 Аугенберг И., Соостэ М. Азбука для обучения письму и чтению. 4-е изд. Либава: М. Петерсон.

20. 1892 Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. 5 изд. СПб.: Русский кн. магазин.

21. 1893 Тихомиров Д., Тихомирова Е. Букварь для совместного обучения. М.: М. Г. Волчанинов.

22. 1893 Павленков Ф. Азбука-копейка. СПб.

23. 1894 Азбука, составленная комиссией учителей Екатеринбургского уезда. 4е изд. Екатеринбург: Екатеринбургская Неделя.

24. 1894 Барышников П. Русская и церковно-славянская азбука. М.: И. Н. Кушнерев.

25. 1894 Букварь Пашкова. Изучение по картинкам. 13-е изд. М.: И. И. Пашков.

26. 1895 Душечкин Я. Раздельная азбука. Новгород: Губ. Правление.

27. 1895 Ислентьев В. Русский букварь. Казань: Тип. Имп. ун-та.

28. 1896 Глинка С. Звуковой букварь. М.: А. А. Левенсон.

29. 1897 Добровольский В. Русская грамота. Букварь для народных школ. СПб.: Ф. А. Сущинская.
30. 1898 Белый В. Наша азбука. 10е изд. Одесса.
31. 1898 Павленков Ф. Наглядная азбука. 17-е изд. СПб.: Общественная польза.
32. 1900 Баранов А. Наше родное. Русский и церковнославянский букварь. СПб.: Д. Д. Подубояринов.
33. 1900 Новая краткая азбука. 6-е изд. М.: Сыгин.
34. 1902 Паульсон И. И. Первая учебная книжка. СПб.: Р. Голике.
35. 1902 Вахтеров В. П. Первый шаг. Букварь для письма и чтения. М.: И. Д. Сыгин.
36. 1902 Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. СПб.: Петербургский учебный магазин.
37. 1903 Букварь для воскресных школ. М.: В.Рихтер.
38. 1903 Зюкова П. А. Товарищ. Азбука для обучения чтению и письму. СПб.: Вскоды.
39. 1903 Новейшая полная российская азбука. М.: Сыгин.
40. 1904 Авилова П. Азбука для совместного обучения чтению и письму. СПб.: Скороходова.
41. 1904 Гречушкин С. И. Мир Божий. Русская азбука для обучения чтению и письму. 2-е изд. М.: Г. Лисснер и Д. Совко.
42. 1905 Александрович М. Школка грамоты. Начатки родного языка, Христова учения и счета для крестьянских ребят. М.: И. Д. Сыгин.
43. 1905 Вахтеров В. П. Русский букварь для обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому. М.: И. Д. Сыгин.
44. 1905 Криж В. Ф. Азбука для сельских школ, русская и церковнославянская. 4-е изд. М.: И. Ф. Жирков.
45. 1905 Пастухов А. Дружок. Год 1-й. Азбука и первая после азбуки книга для русского и церковно-славянского чтения. М.: М. Д. Наумов.
46. 1906 Зюкова П. А. Товарищ. Азбука для обучения чтению и письму. М.: И. Д. Сыгин.
47. 1907 Бунаков Н. Азбука и уроки чтения и письма в трех книжках. 87-е изд. СПб.: М. М. Гутцац.
48. 1907. Корчинский Х. В. Букварь. Школа обучения-образования. 2-е изд. СПб.: Т-во М. О. Вольф.
49. 1907. Павлов А. П. Новая русская азбука для скорейшего изучения процесса чтения и письма взрослыми и детьми. Издание Алексеевского Военного Училища. М.: А. И. Снегирева.
50. 1908. Ананьев М. Русская грамота: уроки чтения и письма. Ч. 1. Первый год обучения. Самарканд: Типо-лит. Г. И. Демурова.
51. 1918 Тимакова А. Семья и школа. Азбука и первоначальное чтение после азбуки (по новому правописанию). М.: Рус. книгоизд-во.
52. 1918 Флеров В. А. Новый русский букварь для обучения чтению и письму без слияния звуков: по новому правописанию. 31-е изд. М.: Флеров.
53. 1923 Свиале П., Кеббе К., Нечаева А. Вперед!: первая ступень (букварь). Уфа: Уфим. Кантонный отд. нар. образования.
54. 1923 Флеров В. А. Новый русский букварь для обучения чтению и письму без слияния звуков: для шк. I и II ступени. М.; Пг.: Госиздат.
55. 1924 Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат. (изд. 3-е—24-е, 1925—1930).
56. 1925 Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Изд. 3-е. Л.: Госиздат.
57. 1927 Богоявленский Л. П., Жебунева М. Н., Рыбникова М. А.

Ручеек. Букварь для деревенской школы. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат.

58. 1930 Байдина А. В. Всем неграмотным ребятам. Букварь для городских школ и ФЭС. М.: Работник просвещения.

59. 1931 Венгров Н., Осмоловский Н. Мы в колхозе. Букварь для школ западной Сибири. Отв. ред. А. Ф. Поляков. Осенний семестр. 11-е, перераб. изд. Новосибирск: Записботделение.

60. 1931. Пешковский А. М., Андреевская М. А., Губская А. П. Первые уроки русского языка. Грамматика, правописание, развитие речи, стиль: 1-й год обучения: кн. для ученика. Изд. 5-е. М.: ОГИЗ, Учпедгиз.

61. 1932 Аврорин В. А. и др. Sikun pokto: Sikun pokto: əsimə nanaj taeəoeəri daŋsani / Букварь нанайского языка. Л.: Учпедгиз.

62. 1933 Прейс П. Учебник русского языка для латышской начальной школы. Часть 1. М.: Прометей.

63. 1936 Василевич Г. М. Əwədi bukwar. Эвенкийский букварь. М.-Л.: Учпедгиз.

64. 1940 Афанасьев П. О., Шапошников И. Н. Учебник русского языка для начальной школы. (Грамматика и правописание). Часть 1. 1-й и 3-й классы. Рига: ВАПП.

Литература

65. Баранникова, Н. Б. «Кто сохраняет словом образ дорогой»: учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920–1930-х годов / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: педагогика, психология. — 2017. — № 4 (46). — С. 48–66.

66. Баранникова, Н. Б. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: берлинский вариант / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 159–180.

67. Баранникова, Н. Б. Старые перья рисуют новый мир: практики письма в на-

чальной школе первых советских поколений / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // «Букварь — это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сб. науч. тр. и материалов / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. — М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011. — С. 29–79.

68. Безрогов, В. Г. Родного copia верна, или Свой среди других: букварь русского зарубежья / В. Г. Безрогов // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 253–264.

69. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 173 с.

70. Волошина, В. Ю. Проблемы в организации школьного образования русского зарубежья в 1920–1930-е гг. / В. Ю. Волошина // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 21–31.

71. Гераскина, Л. В стране невыученных уроков / Л. Гераскина. — М.: Рипол-классик, 1997. — 448 с.

72. Данилкина, Н. В. В. Зеньковский и русская молодежь в эмиграции: религиозный реализм как ответ на исторические вызовы / Н. В. Данилкина // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 301–310.

73. Дубин, Б. В. Протокол как букварь с картинками / Б. В. Дубин // <https://shalamov.ru/critique/212/> (пол. обр. 20.04.2018).

74. Корневский, Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917) / Е. И. Корневский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 201 с.

75. Куляпин, А. И. Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х — начала 1930-х гг. / А. И. Куляпин,

О. А. Скубач // Лингвистика и школа — IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920—2001): материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Л. Б. Парубченко. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. — С. 157—162.

76. Куляпин, А. И. Азбука социализма: учебники русского языка 1920-х — 1930-х годов / А. И. Куляпин, О. А. Скубач // Звезда: лит.-художеств. журн. — 2009. — № 8. — С. 195—201, переизд.: Семиотика и поэтика отечественной культуры 1920—1950-х годов: коллективная моногр. / отв. ред. С. А. Комаров. — Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. — С. 294—303.

77. Лаптева, Т. Н. Источники по истории гимназического образования русского зарубежья в фонде А. В. Флоровского в архиве РАН / Т. Н. Лаптева // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб. : РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 311—319.

78. Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. — М. : «Индрик», 2002. — 648 с.

79. Окольская, Л. А. Тема труда в иллюстрациях и текстах учебника для начальной школы: 1980-е — 2000-е годы / Л. А. Окольская // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине. — М.-Старица: Старицкая тип., 2011. — С. 34—155.

80. Орлова, Г. А. За строкою учебника: картографическая политика и советская школа в 1930-е гг. / Г. А. Орлова // Учебный текст в советской школе. — СПб.; М. : Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. — С. 77—103.

81. Орлова, Г. А. Овладесть пространством: физическая география в советской школе (1930—1960-е гг.) / Г. А. Орлова // Вопросы истории естествознания и техники. — 2004. — № 4. — С. 164—185.

82. Сиверцев, Е. Ю. Первая фраза текста. Ее роль и происхождение / Е. Ю. Сиверцев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики — Тамбов: Грамота, 2017. — № 12 (86): в 5-ти ч. — Ч. 4. — С. 158—162.

83. Фужерон, И. И. Внутрифразовые и межфразовые связи в свете теории С. И. Карцевского / И. И. Фужерон // Межфразовые связи: кодирование и декодирование. Отв. ред. В. С. Ефимова. — М. : Ин-т слав. РАН, 2000. — С. 3—16.

84. Шевченко, В. А. Юные безбожники против пионеров / В. А. Шевченко. — М. : Алгоритм, 2009. — 351 с.

85. McClelland D. C. The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961. — 512 p.

86. Reh S., Wilde D. (Hrsg.). Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016. 325 S.