

ИСТОРИОГРАФИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В XVI – НАЧАЛЕ XVII ВВ.¹

HISTORIOGRAPHY OF ELEMENTARY SCHOOL EDUCATIONAL LITERATURE OF THE 16TH – BEGINNING OF 17TH CENTURIES

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

E-mail: bezrogov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению научных подходов к истории учебников для начальной школы, появившихся в эпоху зарождения массового изготовления пособий в Европе с помощью книгопечатания; методологическим проблемам, с которыми сталкиваются и которые по-разному решают ученые разных стран.

Ключевые слова: учебник, историография, исторический источник, обучение, школа.

Bezrogov V.G.

Senior research fellow of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Corresponding member of the Russian Academy of Education.

E-mail: bezrogov@mail.ru

Annotation. This article analyzes different approaches to the history of elementary school textbooks, which started to appear during the age of mass print production of study manuals in Europe. The author also analyzes the methodological problems, which scientists from around the world face and find various solutions to.

Keywords: textbook, historiography, historical source, teaching, school.

¹ Статья подготовлена при активном участии директора ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО Т.С. Маркаровой, которой автор выражает искреннюю благодарность.

В истории учебной литературы для начального обучения именно XVI столетие оказалось временем, сформировавшим основные жанры учебной литературы, которые легли в основу педагогики Нового времени. Уже с XV в. появляются первые упоминания о новых типах пособий, а в следующих двух столетиях, XVI–XVII вв., полностью складывается тип букваря как начальной учебной книги по обучению родному языку (в отличие от другой литературы, вышедшей ранее и в это же время, направленной на изучение «священных языков»: латыни, греческого, иврита – трех языков, которые «издревле» считались «законными» языками текста Библии).

Бремя национальных культур

Изучение начального этапа возникновения национально ориентированных пособий как относительно массовой книжной продукции в первых столетиях «вселенной Гутенберга» представляет особый интерес для истории образования и историко-педагогической компаративистики, поскольку школьные книги для начального чтения являются инструментами первой языковой практики при вхождении ребенка в широкий социокультурный контекст. Предлагаемые тексты дают ребенку возможность «примерить на себя» как знакомые, так и незнакомые ранее роли, стереотипы, поведенческие модели. Культура через родной язык «закладывает» основные представления о ландшафте и границах жизненного мира, его божественной и мирской иерархии. На базе этих представлений разворачиваются процессы социализации, социальной интеграции, процессы поиска биографических стратегий. «Воспринимаемое с молоком матери» «неизвестно откуда» содержание культуры оказывается подчас явленным и спрятанным в текстах и иллюстрациях учебных книг, особенно предназначенных для начального обучения.

В России изучение учебников для начальной школы замыкается в основном на пособиях XIX – XXI вв., не выходя на исследование истории учебника как продукта культуры, имеющего гораздо более глубокие корни в традициях воспитания и обучения. Изучению первых российских учебников с историко-педагогической точки зрения посвящены отдельные работы историков образования (Л.Н. Аверьяновой, Г.В. Карпюка, О.Е. Кошелевой, Л.В. Мошковой), однако в большей степени на раннюю историю учебной книги пока обращают внимание не педагоги, но историки культуры, в том числе историки книжной культуры, философской и религиозной мысли (М.А. Корзо, А.С. Зернова, А.А. Круминг, Е.А. Мишина, Е.Л. Немировский, М.С. Петрова, Т.Н. Таценко, Ю.Э. Шустова и др.), продолжающие на новом уровне научную традицию конца XIX – начала XX вв. (С.Н. Браиловский, Н.А. Маркс, Д.Л. Мордовцев, И.М. Тарабрин, и др.).

В зарубежной историографии уже почти полвека учебная литература рассматривается с точки зрения ее функций в педагогической культуре, исследуется в качестве транслятора культурных ценностей и образцов, ценного историко-культурного источника для реконструкции представлений о реальном и идеальном мире детства и школы

в период раннего Нового времени. А.Б. Соколов, изучающий историю учебника истории, сформулировал данную ситуацию так: «В странах Запада научному анализу учебника истории как социокультурного феномена придается теперь исключительное значение. Можно сказать, что в последние годы возникла особая отрасль дидактики, которая рассматривает не прикладные дидактические вопросы, а оценивает учебник как общественное явление» [2, с. 76]. Эти слова применимы не только к дидактике и не только к учебнику истории. Конструирование любого учебника – важная культурная практика, связанная с самосознанием социума, моделированием культурной идентичности, обычаями воспитания и отношения к ребенку.

Понять учебник как продукт истории культуры, источник для исследования и реконструкции идущих в ней процессов концептуализации воспитания, обучения, социализации подрастающих поколений, переопределения образов реального мира в истории образовательной практики – задача любых историографических подходов к анализу учебной литературы. Данное обстоятельство определило и наше обращение к настоящей теме.

При переходе от средневековой системы образования, основанной на латыни, к новоевропейской, основанной на местных языках, учебники, безусловно, начинают претендовать на включение в число наиболее читаемых книг. Такое место они займут примерно с конца XVI в. Особенно массовым на протяжении последующих столетий будет чтение учебников для первого этапа обучения – для начальной школы. Учебные пособия для начальных этапов обучения демонстрируют те минимальные фундаментальные навыки, идеи, знания, которые, с точки зрения педагогической теории и властного дискурса педагогических норм, должны были осваивать представители подрастающих поколений перед выходом из детства.

История первых печатных учебников на национальных языках накопила немалый опыт выработки отношения к воспитанию и обучению, особенно на начальных ступенях развития обучения, когда воспитание через чтение полагали главным.² Историография изучения учебников демонстрирует, как проходило взаимодействие педагогики, учебной практики, семейного воспитания и культурных стереотипов. Восприятие социокультурного заказа на ту или иную учебную книгу выступает хорошим комментарием к педагогическим идеям и ожиданиям со стороны тех, кто непосредственно организовывал педагогический процесс.

² Иудаизм, христианство, ислам признают письмо, книгу как основное средство передачи вероучения. Поэтому всеми тремя конфессиями обучение чтению и воспитание через первую Книгу рассматривалось как дело очень большой важности. Обучение и воспитание с помощью письменного текста определяло создание и функционирование канона, что приводило время от времени к ожесточенным спорам относительно его состава и формул, создавало противопоставление «ортодоксии» и «ереси» в каждой из религиозных педагогических традиций и в каждом из корпусов текстов. Существовала известная вариативность в сочетании обучения на основе письменных текстов и обучения устного, когда те же тексты воспроизводились на слух. Мир устного начального наставления в религиозных предметах обычно ускользает от внимания историков образования. [Ср.: 39, 60, 35].

Учебник строит и консервирует обучение

Данный аспект, как нам кажется, еще не осознан в должной мере историками образования. Иногда в исследованиях буквально ни одной страницы не отведено тому, что в изучаемое время и в изучаемом месте происходило в начальной школе.³ Другие авторы, обращая внимание на функционирование всей образовательной системы, рассматривают лишь содержание учебных планов, методы воспитания и обучения. Учебная книга, имеющая некое единство, порожденное культурой, педагогикой, религией, политикой, этикой и философией, практикой преподавания, стереотипами повседневного воспитания и т.д., обычно не рассматривается как целостность. Вероятно, считается, что содержание учебных книг стандартно и мало изменчиво, восходит к пособиям поздней Античности типа Доната, и достаточно выяснить и сообщить, что должно было быть изучено учениками по той или другой программе, чтобы создалось представление о содержании образования [65; 45, p. 85–96, 140–152, 185–191, 248–253, etc.].⁴

Подобного рода подход представляется нам узким, поскольку часто именно учебники наглядно показывают, насколько далека была моделируемая с их помощью практика от самых разных теорий обучения, или «проговариваются», например, о таких идеях, которые данные теории хотели бы лишь имплицитно имплантировать в новое поколение учеников – подрастающих взрослых ближайшего будущего.

Однако стандартизация учебников и большая «инерционность» их использования представляют действительно серьезную методологическую проблему исторического исследования учебных книг. Появляющиеся новшества существуют в среде переиздаваемых старых учебных книг, которые не так часто отменяются, а их присутствие продолжает оставаться немаловажным.

Другой методологической сложностью изучения истории ранних учебных книг является то, что мы не видим, какой путь был проделан учебником от замысла до воплощения, и должны самовольно печатника полагать знаком времени. Легче представить процесс аранжировки текстов для непосредственного включения в учебник, но и здесь возникают малообъяснимые случаи. Учебная книга была инструментом просвещения в истине, в связи с которой (а вовсе не с обучением навыкам и профессии) и происходила селекция передаваемого знания, подчас жестко отсекающая то, что ученику знать не надлежало.

³ Очень небольшое количество исследователей вопроса обращают внимание на те тексты, которые читались в процессе получения образования. Среди этих исключений, например, работа Кеннета Чарльтона об образовании женщин в Англии раннего Нового времени [20], хотя и он не отводит в своей работе структурно независимое место данной проблеме, но постоянно привлекает к анализу сведения о содержании тех книг, с помощью которых обучали англичанок рассматриваемого Чарльтоном времени.

⁴ Среди работ по истории религиозного образования в той или иной стране в ту или иную эпоху в меньшей степени затрагивают тему учебников те авторы, которые основным предметом своего исследования делают школу (см.: [77, p. 136–150]), и в большей степени – те авторы, которые основным предметом своего исследования делают ребенка, ту персону, которая проходила сквозь все этапы и (или сферы) обучения и воспитания (см.: [32, p. 78–125ff; 20, p. 77–105, 126–153ff]).

Третьей серьезной методологической проблемой для работ по истории учебных книг, изданных в XVI в., является тот момент, что *их успешное или неуспешное использование, популярность или непопулярность, общеизвестность или неизвестность далеко не всегда зависят от самого учебника, а достаточно часто – от тех, кто его применял, и от самой истории его применения* (к кому он попал впервые, как отозвался этот учитель о нем, и т.д.). Какую роль играет тот или иной учебник на определенном этапе использования, какое значение и отклик имеет тот или иной помещенный в него текст или рисунок, – это в каждом конкретном случае загадка для исследователя, требующая отгадки. При относительно небольшом числе учебников такая отгадка бывает возможна, что повышает статус исследований именно ранних новоевропейских учебников.

Четвертым методологическим затруднением в изучении учебников раннего Нового времени выступает характерное для переходного от Средневековья к Модерну периода *изменение понимания того, чему обучает тот или иной учебник, и того, насколько и кому нужно в жизни то, чему обучают с помощью рассматриваемой учебной книги*. Потребность в грамотности, ее статус в обществе исторически, конфессионально и географически постоянно менялись, менялись сами понятия «грамотность», «грамотный человек», и обучение грамоте в одном мире могло совершенно не совпадать с представлением о том, что такое грамота и зачем ее изучать в мире другом [80, 76, 6 и др.]. Сложность вычисления постоянно эволюционирующего контекста, оказывающего непрерывное, но изменчивое воздействие на моделирование обучения грамоте и на конструирование учебников, также представляет серьезную трудность, препятствующую появлению исторических исследований учебников и учебных книг. Конфессиональный аспект рассмотрения учебников усугубляет данную проблему [1].

Пятым затруднением историкографического изучения учебника можно назвать *несоответствие происхождения учебника тем или иным формам религиозности и религиозной ментальности*. Например, первые славянские глаголические и кириллические православные буквари появляются в протестантских центрах, где в основном доминирует иноконфессиональная ученость, опирающаяся на латиницу. До букваря Василия Бурцова 1634 г. начальные учебники для восточных славян издаются за пределами Slavia Orthodoxa или на пограничных территориях, опираясь на постулат протестантизма о необходимости обучения чтению Библии на родном языке того или иного народа. Но и в XVIII столетии мы сталкиваемся с изданием кириллических православных учебников в Вене, Вильно или Стокгольме.

Шестой серьезной методологической проблемой исторического изучения учебника раннего Нового времени является его *теоретическая и дидактическая многомерность*. В учебнике сложным образом соотнесены разные сферы сакрализованного практического знания (в нашем случае домашних молитв и церковной практики, сакральной лингвистики и богословия), практика и теория преподавания этой практики (теории обучения и воспитания), идеалы воспитания и стереотипы педагогического процесса, находят отражение эстетические, философские, политические, социальные, культурные движения в обществе, педагогике, и многое другое.

Проследить эти проявления, чтобы до конца понять или хотя бы приблизиться к пониманию того, откуда в учебнике берутся те или иные темы, образы и тексты, по-

чему уходят другие, очень трудно, особенно если изучать историю единичного учебника, не развившегося в серию или составляющего часть небольшой серии, выпускавшейся с продолжительными разрывами и возобновлявшейся в иных условиях, на ином оборудовании и другими авторами и мастерами.

Седьмой сложностью при реконструкции истории учебной литературы XVI – начала XVII вв. *выступает размытость границ, определяемой создателями учебников аудитории – как в характере и уровне учителей, так и в уровне учеников.* Некоторые учебники, например, могут быть рассчитаны на использование как законоучителем-катехетом, так и светским школьным учителем или членами семьи. Подобная разноадресность могла задаваться не только самими авторами учебников, но и теми задачами, которые формулировались перед ними. Несоответствие групп адресатов разных учебных книг создает сложности при их сопоставлении и выстраивании в исторически последовательные ряды.

Восьмой трудностью, связанной с изучением учебников раннего Нового времени, является *одновременное существование разных педагогических традиций и подходов при отсутствии четкой их оформленности.* Предшествующие концепции продолжают сохраняться и передаваться наряду с новыми типами педагогического мировоззрения.

Учебник XVI – начала XVII вв. уже в силу своей уникальности являет собой результат сложнейшего переплетения теоретико-педагогических, практическо-традиционных, общественно-культурных, государственно-властных, церковно-доктринальных, экономико-книгоиздательских, статусно-родительских и многих других влияний, а после своего создания он включается в дальнейшую эволюцию такого переплетения. История педагогической мысли и история педагогической практики, таким образом, лишь две стороны социокультурной деятельности из многих, которые воплощены в учебнике и в которых он продолжает свое присутствие. Не только доктринальная и семантическая комплексность, но и более широкая многомерность учебной книги усложняют анализ истории учебника, особенно по сравнению с историей педагогической теории.

И, наконец, при рассмотрении учебной литературы раннего Нового времени необходимо разделять:

- а) грамотность в вопросах культуры (прежде всего, повседневной);
- б) грамотность как способность читать письменный текст.

Первый род грамотности в то время не предполагал еще обязательное наличие второго, поскольку изустная передача образцов и стереотипов культуры уже предполагала включение человека в ряды «культурно грамотных», которые в принципе могут и не уметь читать письменные тексты, а тем более создавать их. Учебные средства для достижения указанных двух видов грамотности могли быть одни и те же, но могли и различаться. Понимание удельного веса средств обучения, опирающихся на устное и на письменное слово, в тот или иной момент истории, в том или ином регионе и сегменте общества представляет собой особую методологическую трудность именно при изучении истории учебных книг.

Обучение культуре не равно обучению читать, но обучение читать вплоть до XIX в., а кое-где и до XX столетия и даже позже, означало прежде всего обучение культуре.

Методологические затруднения могут быть преобразованы позитивным образом в исследовательские инструменты, если принять как данное неизбежную фрагментарность даваемых учебником сведений и в то же время утвердиться в понимании его целостности как произведения, порожденного той или иной культурой и политикой воспитания, эпохой и менталитетом.

Опыт и пути зарубежной историографии

История учебных книг раннего Нового времени в зарубежной историографии привлекала по преимуществу историков книжности, чтения и грамотности, конфессионализации (распространения тех или иных деноминаций и церквей), а также историков конкретных учебных предметов: Х. Фехнера, К. Кера [31, s. 122–251], К. Крумбаха [55], Ф. Бюнгера [14], П. Вендта [86], Г. Рентнера [72], Ф. Хана [42], П. Габеле [33], В. Рюге [74], Х. Хелмерса [46] и др. Особое внимание ряда исследователей истории учебных книг обратили на себя книги для чтения, первые печатные буквари.

В первой половине и середине XX в. особенно большое число публикаций о ранних учебниках вышло в США, где внимание историков образования тема учебников привлекла в связи с тем, что еще с первых лет после завоевания независимости идея создания своих учебников и воспитания с их помощью нового, идеального человека, строящего в Новом Свете рай на земле, прочно вошла в педагогическое сознание американцев. Новому миру требовались совершенно новые учебники, не повторяющие буквально учебники бывшей метрополии. Первые 50 лет после Декларации о Независимости сформировали особое отношение к учебникам, их написанию, их традиции и их истории, характерное для американской культуры в целом. Темой истории учебников американцы заинтересовались в начале XX в., и в результате появились работы К. Джонсона «Школы и учебники прежних времен» и Д. Литлфилда «Ранние (первые) школы и учебники Новой Англии» [51, 57].

После Второй мировой войны основа современных исследований по истории учебников как в Америке, так и в Европе закладывалась в основном в 1960-е гг., когда, с одной стороны, было выпущено несколько основополагающих книг, а с другой, поступили в университеты те, кто потом продолжит данную тему [26, 87]⁵. Наиболее значимы в данной перспективе работы немца Георга Эккерта и американца Джона Нитца, которые не толь-

⁵ В книге Б. Бейлина 1960 года, посвященной раннему периоду американского образования, содержалась рекомендация обратить внимание на изучение учебников, поскольку они наглядно демонстрируют процессы по созданию новой системы образования за океаном и новой страны в целом, по формированию «американского характера», «столь отличного от других» [4, цит. по: 11, р. 1]. Призыв не остался без ответа [62, 63, 19, 29]. Имеется, однако, и более ранняя работа, охватывающая, правда, лишь переходный период в Англии XVI в. от латинской азбуки и катехизиса к английской азбуке и пособиям по обучению чтению и катехизации на английском языке. Интересно, что в условиях послевоенного блокирования автор выбрал именно период становления национального типа букваря и корпуса обучающих английской религии текстов [17].

ко выступили классиками жанра, но и создали первые коллекции школьных учебников, собрание которых продолжается и теперь [50; <http://digital.library.pitt.edu/nietz>]. Однако в исследованиях 1960–1970-х гг. основное внимание уделялось учебникам для средней школы, которые было гораздо легче рассматривать с содержательной стороны и в которых проблемы текущей жизни отражались в более явной форме. Исключение составила работа Д. Нитца (1961), в которой две главы специально посвящены ранним американским начальным пособиям по орфографии и книгам для чтения. В исследованиях 1990-х – начала 2000-х гг. начальной школе уделяется уже больше места [21, 58]. Это обстоятельство связано не только с внутренней интеллектуальной традицией изучения учебников, но и с современными реалиями глобального мира, в котором предметом активных споров вокруг глобализации и связанной с ней толерантности становится именно положение учителей и школ начального уровня [79].

Среди современных европейских ученых, начавших специально изучать учебники для начальных классов как особый источник, не похожий на учебники для средней школы и требующий своей методологии рассмотрения, пальму первенства на настоящий момент можно отдать Гизеле Тайстлер, составившей всегерманскую базу данных по немецкоязычным букварям и опубликовавшей на их основе соответствующий каталог [82].

Из всего многообразия подходов к истории букваря Г. Тайстлер, прежде всего, выделила тот, который связан с пониманием букваря как свидетельства распространения грамотности. Хотя, конечно, люди в разные эпохи осваивали грамоту без всяких букварей, тем не менее создание и распространение специальных, предназначенных для этого книг свидетельствует о возникновении и более или менее полном удовлетворении массовых потребностей в постижении грамоты, властных компаниях по индокринированию населения в той или иной идеологии посредством обучения грамоте по утвержденным цензурой учебникам. Г. Тайстлер показывает, как возникновение и распространение учебников может демонстрировать степень прогресса в обучении грамоте [83, S. 255–281].

Содержательны исследования учебной литературы в эпоху Средневековья, предшествующую появлению новоевропейских учебников на национальных языках. Сложность и фрагментарность имеющегося материала, разграничение обучения письму, чтению и просто молитвам на слух перед приведением к первому причастию и исповеди, заставляют с большой тщательностью подходить к каждому памятнику учебной литературы, сохранившемуся в различных рукописных редакциях и списках, к каждому описанию возможного педагогического процесса [54].

Одной из наиболее серьезных проблем является рассмотрение того или иного текста (фрагмента или полного сочинения) в целом как образовательного и привязка его к определенному уровню школьного, домашнего или индивидуального ученического обучения: нередко одни и те же книги могли использоваться и в начальном, и в дальнейшем обучении [40, 22, 9 и др.]. Помимо этого сложным для исследователей-медиевистов вопросом является соотношение формального и неформального в обучении. Известно, что значительная или даже большая часть начального образования приобреталась внутри семьи и в ее окружении, куда входили крестные родители, воспитатели (временная семья, куда

нередко принимали ребенка на возвращение, поскольку институт воспитательства был достаточно развит в Средние века) и приходящие учителя.

Символ веры и основные молитвы на первых порах заучивались на слух без обращения к тексту, последующие учителя в школах и монастырях лишь укрепляли предыдущее знание и укореняли его посредством изучения священных текстов. Представления о «взрослении в вере» были связаны не с ее преподаванием, но с индивидуальным мистическим опытом человека. Первая исповедь и первое причастие отмечали начальные вехи на этом пути. Переход от изучения алфавита и способа распознавания слов к чтению осуществлялся на материале литургических книг – таких, как Псалтирь и Антифонал, в которых «буквы были написаны крупно и отдельно друг от друга, поэтому легки для чтения» [64, p. 145–146]. Специальные пособия использовали до знакомства с Псалтирью (алфавитные таблицы и слова первых молитв) и после него (руководства по грамматике, в том числе «донаты», и словари), когда переходили к изучению значений и форм слов, а затем к написанию собственных текстов все возрастающей сложности и каллиграфического совершенства, сначала в прозе, а потом и в стихах. Помимо литургических книг пособиями для «продвинутого» чтения выступали морализирующие собрания изречений наподобие «Дистихов Катона». Многомерность средневековой словесности, одновременно выполнявшей многие функции, в том числе дидактические, с помощью одних и тех же текстов, приводит к необходимости выработки методистами особых подходов к выявлению, классификации и реконструкции учебных книг в догутенберговской и раннегутенберговской Европе.⁶

Отдельно следует остановиться на особенностях теологического рассмотрения проблемы истории начальных школьных книг. К какой бы конфессии ни принадлежал тот или иной автор, характерной чертой церковно ориентированного подхода является понимание развития букварей и книг для чтения как постоянного прогресса в деле духовного воспитания и обучения. Такая точка зрения элиминирует периоды кризисов, падения интереса к религии и отрицания религиозного воспитания, признавая их лишь в том случае, когда они имеют внешнюю причину, вытекающую не из характера образования и применяемых в нем книг, не из несоответствия используемой в обучении доктрины и ее формулировок текущему моменту.

Религиозное содержание учебников для начальной школы воспринимается как та вечная необходимость, которая поддерживает ребенка, вступающего в мир. Это, с точки зрения церковных авторов разных христианских конфессий, своего рода «страшущая человеческую душу помощь», отсутствие которой наносит его формированию серьезный урон, который впоследствии довольно тяжело будет преодолеть. Подобное прогрессивистское, оптимистическое и то же время императивно-требовательное видение проблемы, конечно, задает эмоционально приподнятый тон исследованию и питает веру в возможность преодоления всех проблем, но оно не дает адекватной картины происходящего, не прорисовывает его многомерности и разносторонности. Подобное, вероучением определенное

⁶ См., например, проект М. Бальдцуна о средневековых переработках «Дистихов Катона», выполнявших функцию учебных книг по чтению и морально-нравственному воспитанию [5].

отношение создает для исследователей учебников серьезные эпистемологические трудности, приводящие подчас к антиисторизму [27, 38, 75 и др.].

Грамотен ли я, если не умею писать?

Изучение обучения на начальном этапе образования связано не только с проблемами катехизации, но также с исследованиями по истории грамотности. Грамотность, определяемая, с одной стороны, как способность читать и писать, только начинала становиться важной для коммуникации в обществе раннего модерна. Это проявилось в бурном развитии книгопечатания, подо что неизбежно должно было подстраиваться обучение (см. [59, 24]).⁷ У этого подхода к базовой грамотности существуют несколько подвариантов.

К одному из них относится точка зрения Ж. Гуди, высказанная им еще в 1968 г. В предисловии к сборнику исследований разных авторов «Письменность в традиционных обществах» Гуди определял грамотность в технологическом аспекте как сумму интеллектуальных техник, основанную исключительно на письме, которая обязательно включает в себя способность (обученность) использовать стандартный вариант письменного языка, то есть «правильный» словарный и стилевой канон [37, p. 11].⁸

Сторонники другого, коммуникативного определения грамотности считают, что грамотным надо считать человека, который «просто» умеет прочесть текст (некоторые авторы добавляют: и написать какой-либо текст).⁹

Больше всего сторонников и технологического, и коммуникативного подвариантов подхода к определению понятия «грамотность» как умения читать и писать имеется среди исследователей истории последних двух столетий – периода, когда большинство государств Европы столкнулись с феноменом, который можно называть «массовой грамотностью». Это явление характеризуется не только тем, что подавляющее большинство жителей данных стран могли подписаться своим именем или прочесть заметку в газете, но и тем, что грамотность, умение читать и – что в эти столетия не менее важно – писать стали настоящей необходимостью и потребностью, вошли неизменной частью в повседневную жизнь населения. Д. Винсент относит визуальное закрепление «взрослого состояния» европейской грамотности к 1874 г., году

⁶ В начале XVI в. было уже примерно 240–300 типографий (ок. 1700 станов), а общий тираж за первые 50 лет книгопечатания составил около 10–15 млн экз. (ко времени изобретения книгопечатания во всех западноевропейских собраниях было приблизительно 5–7 млн рукописных книг, переписанных с VI по XV вв. В середине XVI в., через 100 лет после изобретения книгопечатания, число названий ежегодно издаваемых книг составляло уже несколько сотен, а в некоторые годы переваливало за тысячу; см. [48]). За XVI столетие издано порядка 150–200 млн экземпляров, как минимум в 25–30 раз больше, чем за все Средневековье [28; 15, p. 409–445 и др.].

⁷ Его точки зрения продолжают придерживаться Э. Хирш [47, p. 3] и Брайан Стрит [81, p. 19–66].

⁸ Дж. Адамсон формулировал грамотность как «умение читать рукопись или печатную книгу» [3], а У. Гэлбрейт добавлял: «читать и писать» [34, p. 201]. С последним согласен Франц Бемль, подчеркивающий, что для определения грамотности излишне рассматривать социальные функции тех или иных читаемых либо создаваемых текстов [7, p. 248–259; 8, p. 239].

основания Всемирного почтового союза согласно договору, подписанному в Берне (Швейцария) [84, p. 1–2].¹⁰ Коммуникация побеждала обособленность, что, однако, создавало проблемы партикулярному начальному образованию, укорененному в локальных традициях.

С другой стороны, «грамотность», «грамотностную ментальность» рассматривают не как чистую технологию коммуникации, но как использование людьми такой модели культуры, в которой письмо есть важный инструмент не только информационной, но и социальной, возрастной, гендерной, этнокультурной, конфессиональной коммуникации. Этот второй подход старается учесть социальные и психологические условия участия (неучастия) людей, коллективов и групп в письменной культуре, взаимодействия этой культуры с устной, историческое развитие использования письменных документов и книг [70, 78, p. 247–271; 18, p. 228–246; 85, p. 272–293; 43; 52 и др.]. Сторонники такого подхода к грамотности подчеркивают, что умение читать (и писать) не существовало в вакууме, оно было всегда укоренено в том или ином социальном или социокультурном контексте и без этого контекста рассматриваться не может. Если подход Гуди можно назвать технологическим, то второй можно определить как социокультурный или культурологический. Использование или неиспользование письменного слова создаёт разные историко-психологические конструкции (помимо разных конструкций власти и социальных отношений). Грамотность становится при таком ее определении не количественным, а качественным показателем, формой своего рода идеологии, за которой скрывается та или иная картина мира и человека в нем, способ понимания, осмысления мира и стратегий деятельности в нем, отношение к высшим ценностям (Абсолюту) и простраивания иерархии ценностных категорий вообще, определенный с помощью того или иного языка и его понятий.¹¹

¹⁰ В это время число изданных в Западной Европе книг достигает миллиарда копий.⁷ Его точки зрения продолжают придерживаться Э. Хирш [47, p. 3] и Брайан Стритг [81, p. 19–66].

¹¹ О качественном, а не о количественном подходе к грамотности см. [61, p. 258]. Различия принадлежности тех или иных авторов к коммуникативному или социокультурному подходам нередко, как ни странно, определяются их лингвистической принадлежностью. Например, немецкоязычные работы неизбежно смещаются в сторону второго подхода, поскольку базовый термин *Schriftlichkeit*, ассоциируемый с *Schriftkultur*, относится к грамотности как владению письмом в целях социальной коммуникации [73, S. 29; 71, S. 231–255; 30]. Первому подходу, вероятно, ближе термины *Verschriftlichung*, *Alphabetisierung* и *Literalisierung*, но они связаны, прежде всего, с персональным или региональным развитием способности читать и писать, с образованием, а не с грамотностью как таковой [36, S. 39–70; 53, S. 286–314; 16, S. 305–321; 12]. Вопрос о разграничении «алфabetизации» населения (внедрения элементарной грамотности) от распространения «культуры письма» (в гудиевском смысле) поставлен итальянскими исследователями (см. [68, p. 451–465]). Алфabetизация как распространение «чистой» способности читать рассматривается итальянскими авторами отдельно от приобретения углубленных знаний в письменной культуре. Именно с алфabetизацией связано применение начальных пособий по обучению чтению, опирающихся на симбиоз обучения буквам и обучения религии (в самых элементарных основах вероучения, повседневной и церковной практики) [56; 13, p. 39–50; 67]. Во франкоязычном мире, наоборот, «грамотность» более связана именно с «культурой письма» (*pratiques de l'écriture, pratique / culture / l'utilisation / les usages de l'écrit*) [66, 69]. Для преодоления подобного смещения смыслов во французской науке был также принят термин «алфabetизация» (правда, в самом широком смысле; например, может говориться о «функциональной алфabetизации» или об «алфabetизации взрослых», причем последнюю следует отделять от «образования взрослых» [10]). Рассматриваемый термин помимо итальянцев, французов и немцев стали использовать и англоязычные авторы [25, 23, 49].

С третьей стороны, грамотность в историографии раннего Нового времени толкуют как «искусность», «обладание навыком» в той или иной специфической области, и в этом смысле данное понятие на замыкают на навыке, связанном с чтением и письмом, рассматривая профессиональную грамотность или грамотность в таких сферах, которые не требуют обязательного наличия письменных текстов, где знание и навыки передаются устным путем или с помощью подражания либо ученичества.

В рамках данного подхода появилась возможность отделить грамотность в чтении от грамотности в письме и рассматривать их историческую эволюцию сепаратно, поскольку во многих обществах, как в рассматриваемое историческое время, так и в современную эпоху, есть немало сфер, где обученность чтению выступает достаточным навыком. Этот же подход дает возможность говорить о «грамотности слушания», «культурной грамотности в традиции», поскольку изустная, не связанная с чтением и письмом передача канонических текстов отнюдь не являлась редкостью в Европе XVI – начала XVII вв. В воспитании последующих поколений она сыграла не менее важную роль, нежели грамотность чтения и письма. Современное развитие аудиовизуальных средств обучения и виртуальной реальности детской субкультуры сделало вновь актуальными позиции «образной грамотности», а в молодежных субкультурах и «слуховой грамотности» (оба эти вида грамотности свойственны и другим поколениям и ситуациям, связанным не только с компьютером и плеером, но там они заметны в гораздо в меньшей степени).¹²

Бок о бок с исследованиями грамотности идут исследования по истории чтения. На данный момент это направление, пожалуй, теснее всего соприкасается с историко-педагогическими сюжетами и темами. Навык чтения, задолго до навыка письма ставший базовым в «жизнестроении» собственных биографий жителей Западной Европы вне большой зависимости от сословной принадлежности, обусловил важность обучения чтению и, соответственно, статус пособий, организующих такой процесс, потребность в подобном рода изданиях. С. Хелленкампис, Ж.-Л. Ле Кам и Э. Конрад пишут в предисловии к специальному номеру «Журнала по педагогическим наукам», посвященному пособиям по чтению XVI–XVIII вв.: «Иметь возможность читать – необходимое условие не только для приобретения знаний практически по всем школьным предметам, а также для дальнейшего обучения и проведения научных исследований, но и для участия в общественной жизни в современном мире вообще... Это «инструмент культуры модерна», поскольку [в эпоху модерна] без навыка чтения вести самостоятельный и приносящий радость образ жизни становится невозможно» [44, р. 1]. Данный выпуск журнала продол-

¹² Одной из важных и специфических проблем историко-педагогических исследований является, например, история визуальных средств обучения, то есть по сути история конструирования и использования педагогических технологий приобретения подрастающим поколением визуальной грамотности (а не только история того, как дополнительно улучшить качество преподавания, основанного на текстах). Визуальным способам обучения была посвящена специальная сессия Постоянной международной конференции по истории педагогики в Лувэне (Бельгия) в 1998 г. Краткие резюме докладов и отдельные тексты доступны в Интернете по адресу: <http://ppw.kuleuven.be/ische/index2.htm>. Широкое (междисциплинарное, межпредметное) понимание грамотности в третьем варианте корреспондирует с компетентностным подходом в педагогических и социологических теориях, придавая им историческое измерение.

жает традицию, заложенную изданиями начала 2000-х гг., показавшими новые перспективы изучения учебников именно с точки зрения их составления, копирования, распространения в качестве книг для чтения, содержащих и текстуальный канон, и средства его постижения. Данные работы позволяют увидеть, как мир скриптория и мир устного слова в позднее Средневековье и раннее Новое время дополняются сферой учебников для обучения чтению, как Европа слушания и письма (в основном, еще на латыни) все более и более становится еще и Европой чтения, причем все более и более на родном для той или иной местности языке [41].

Первые учебники начальной школы, появившиеся на заре современной Европы, становятся предметом комплексных исследований, демонстрируют теоретикам и практикам, насколько богатым и многослойным источником по реальной и идейной истории образования, и даже по ее контексту, могут быть такие издания.

Приложение.

Избранные отечественные работы, посвященные учебникам XVI-XVII вв.

Аверьянова, Л. Н. Азбука Василия Бурцова / Л. Н. Аверьянова // Школьная библиотека. – 2009. – № 9/10. – С. 101-103.

Аверьянова, Л. Н. «Приложи сердце твое к научению моему, понеже украсит тебе» / Л. Н. Аверьянова // Школьная библиотека. – 2002. – № 7. – С. 68-71.

Быкова, Т. А. Место «Букваря» Ивана Федорова среди других начальных учебников / Т. А. Быкова // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1955. – Т. XIV, вып. 5. – С. 469-473.

Зернова, А. С. Второе издание букваря Ивана Федорова / А. С. Зернова // Труды Гос. б-ки СССР им. В. И. Ленина. – М., 1959. – Т. 3. – С. 189-194.

Карпюк, Г. В. Букварь – источник сведений о жизни страны, народа и его культуры / Г. В. Карпюк // Проблемы школьного учебника. Вып. 14. – М., 1984. – С. 194-240.

Корзо, М. А. О структуре и содержании букварных катехизисов московской печати XVII – начала XVIII века / М. А. Корзо // Славяноведение. – 2005. – № 2. – С. 61-71.

Крумлинг, А. А. Первопечатные славянские буквари / А. А. Круминг // Федоровские чтения 1983. Великий русский просветитель Иван Федоров. – М., 1987. – С. 70-110.

Крумлинг, А. А. Печатные азбуки и буквари / А. А. Круминг, Е. Ю. Фарзтдинова // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. – М., 1989. – С. 185-192.

Маркс, Н. А. Азбука-пропись XVII века (с Александрией). К азбуке 1667 года из собрания рукописей Московского публичного и Румянцевского музея, изданной Московским археологическим институтом / Н. АН Маркс. – М., 1910.

Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII-XVIII веков / Е. А. Мишина // От Средневековья к Новому времени: сборник статей в честь Ольги Андреевны Белобровой. – М., 2006. – С. 419-431.

Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII-XVIII веков : каталог рукописей / Е. А. Мишина // Книга в пространстве культуры. Вып. 1(6). – М., 2010. – С. 82-95.

Мордовцев, Д. Л. О русских школьных книгах XVII века / Д. Л. Мордовцев. – М., 1862.

Мошкова, Л. В. «Ветер с Запада»: к вопросу о европейском влиянии на восточнославянские буквари XVI – первой трети XVII в. / Л. В. Мошкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 4(7). – С. 30–39.

Мошкова, Л. В. Азбука-восьмилистка – «гадкий утенок» русского просвещения / Л. В. Мошкова // Древняя Русь: вопросы медиевистики. – 2011. – № 3(45). – С. 87–88.

Мошкова, Л. В. Букварь Кариона Истомина 1694 г.: проблемы типологии / Л. В. Мошкова // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики. – М., 1986. – С. 140–146.

Мошкова, Л. В. Конфессиональный фактор и судьба первого восточнославянского букваря // Церковь в общественной жизни славянских народов в эпоху Средневековья и раннего Нового времени. – М., 2008. – С. 67–71.

Немировский, Е. Л. Иван Федоров. Начало книгопечатания на Руси: описание изд. и указ. лит.: к 500-летию со дня рождения великого русского просветителя / Е. Л. Немировский. – М., 2010.

Петрова, М. С. Восприятие латинского грамматического знания русской ученостью в XVI веке: на примере Дмитрия Герасимова и других / М. С. Петрова // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – 2011. – № 34. – С. 311–364.

Тарабрин, И. М. Лицевой букварь Кариона Истомина / И. М. Тарабрин. – М., 1916.

Таценко, Т. Н. Учебники письма как источник по истории немецкого курсива XVI–XVII веков / Т. Н. Таценко // Средние Века. – 1978. – № 42. – С. 157–181.

Шустова, Ю. Э. Азбука в печатных кириллических Букварях южнославянской и восточнославянской традиции в XVI – начале XVIII в. / Ю. Э. Шустова // Очерки феодальной России. – М., 2010. – Вып. 14. – С. 402–496.

Шустова, Ю. Э. Азбука в российских изданиях Букварей XVII – первой четверти XVIII вв. / Ю. Э. Шустова // Три столетия русского гражданского шрифта (1708–2008) : материалы науч. конф. «Иные гражданские книги печатать темиж новыми азбуками...». 3 июня 2008 г. – М., 2008. – С. 106–127.

Шустова, Ю. Э. Азбуки в печатных кириллических букварях XVI–XVII вв.: проблемы палеографического и источниковедческого анализа / Ю. А. Шустова // Вспомогательные исторические дисциплины – источниковедение – методология истории в системе гуманитарного знания: материалы XX междунар. науч. конф., Москва, 31 янв. – 2 февр. 2008 г. Ч. 1. – М., 2008. – С. 96–120.

Шустова, Ю. Э. Азбучные ряды в восточнославянских печатных букварях конца XVI–XVII вв. / Ю. Э. Шустова // Палеография и кодикология: 300 лет после Монфокона: материалы междунар. науч. конф., Москва, 14–16 мая 2008 г. – М., 2008. – С. 265–295.

Шустова, Ю. Э. Документы Львовского Успенского Ставропигийского братства (1586–1788) : источниковедческое исследование / Ю. Э. Шустова. – М., 2009.

Шустова, Ю. Э. Названия и графика букв кириллицы в печатных азбуках XVI–XVII вв. / Ю. Э. Шустова // Кириллица. От возникновения до наших дней. – СПб., 2011. – С. 110–154.

Шустова, Ю. Э. Поздравительные тексты «На новое лето» в московских печатных букварях второй половины XVII в. / Ю. Э. Шустова // Вспомогательные исторические дис-

циплины – источниковедение–методология истории в системе гуманитарного знания : материалы XX междунар. науч. конф., Москва, 31 янв. – 2 февр. 2008 г. Ч. 2. – М., 2008. – С. 696–701.

Список литературы:

1. Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX века : конфессиональный аспект. – М., 2013.
2. Соколов, А. Б. Английские учебники истории (вторая половина XIX – начало XXI века) / А. Б. Соколов // Историк и общество: научная лаборатория исследователя / отв. ред. М. П. Айзенштадт. – М., 2009.
3. Adamson, J. W. The extent of literacy in England in the fifteenth and sixteenth centuries // *The Library*, 10, 1930. P. 168–197.
4. Bailyn, B. *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. – N.Y., 1960.
5. Baldzuhn, M. ‚Disticha Catonis‘ – Datenbank der deutschen Übersetzungen // <http://www1.uni-hamburg.de/disticha-catonis>.
6. Baumann, G., ed. *The Written Word. Literacy in Transition*. Oxford, 1986.
7. Bäuml, F. H. & E. Spielmann. From illiteracy to literacy: Prolegomena to a study of the Niebelunglied // *Forum for Modern Language Studies*, 10, 1974.
8. Bäuml, F. H. Varieties and consequences of medieval literacy and illiteracy // *Speculum*, 55, 1980.
9. Beaujouan, G. L'enseignement de l'arithmétique élémentaire à l'Université de Paris aux XIIIe et XIVe s. // *Hommage à Millos Vallicrosa*. Barcelona, 1954, t. 1.
10. Belloncle, G., éd. *Universités, alphabétisation et Éducation des adultes: un projet de cursus-type pour la création de filières de formation des cadres supérieurs de l'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les universités francophones du tiers-monde*. Paris, 1983.
11. Belok, M. V. *Forming the American Minds: Early School-Books & their Compilers (1783–1837)*. Moti Katra, 1973.
12. Boedeker, H. E. & E. Hinrichs (Hg.) *Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*. Tuebingen, 1999.
13. Browning, R. L'alfabetizzazione nel mondo bizantino // Cavallo G., ed. *Libri e lettori nel mondo bizantino: Guida storica e critica*. Roma-Bari, 1990.
14. Bünger, F. *Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches*. Leipzig, 1898.
15. Buringh, E., van Zanden J.L. Charting the «Rise of the West»: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries // *The Journal of Economic History*, Vol. 69, No. 2, 2009.
16. Busch, J. W. Spiegelungen des Verschriftlichungsprozesses in der lombardischen Historiographie des 11. bis 13. Jahrhunderts // Keller H. und T.Behrmann (Hg.) *Kommunales Schriftgut in Oberitalien: Formen, Funktionen, Überlieferung*. München, 1995.
17. Butterworth, C. C. *The English Primers (1529–1545). Their Publication and Connection with the English Bible and the Reformation in England*. Philadelphia, 1953.

18. *Camitta M.* Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students // Street B., ed. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, 1993.
19. *Carpenter, C.* *History of American Schoolbooks*. Philadelphia, 1963.
20. *Charlton, K.* *Women, Religion and Education in Early Modern England*. L., 1999.
21. *Crain, P.* *The Story of A: The Alphabetisation of America from the «New England Primer» to «Scarlet Letter»*. Stanford, 2000.
22. *Das Doctrinale des Alexander de Villa Dei, kritisch-exegetische Ausgabe mit Einleitung, Verzeichniss der Handschriften und Drucke, nebst Registern*, ed. T.Reichling, Berlin, 1893.
23. *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne: XVI-XIXem siècles*. Paris, 1987.
24. *Depkat, V.* *Kommunikationsgeschichte zwischen Mediengeschichte und der Geschichte sozialer Kommunikation* // Spiess K.-H. (Hg.) *Medien der Kommunikation im Mittelalter*. Stuttgart, 2003.
25. *Derville, A.* *Alphabétisation du peuple à la fin du Moyen Age* // *Revue du Nord*, 66, 1984. – P. 761-776.
26. *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher*. Hrsg. von G.Eckert. Braunschweig, 1954.
27. *Die Kinderfragen: der erste Deutsche Katechismus. MDXXI*. Hrsg. und mit einer Einleitung und einem Abriss der Brüdergeschichte versehen von Alexander Kästner. Leipzig, 1902.
28. *Eisenstein, E. L.* *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. 2nd, rev. ed. Cambridge, 2005.
29. *Elson, R. M.* *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*. Lincoln, 1964.
30. *Erfurt, J. & J.Gessinger (Hg.)* *Schriftkultur und sprachlicher Wandel*. Osnabrück, 1993.
31. *Fechner, H.* *Geschichte des Volksschullesebuchs* // Kehr, Karl. *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*. 2.Aufl. Gotha, 1889. Bd. 1.
32. *Fleming, S.* *Children & Puritanism. The Place of Children in the Life and Thought of the New England Churches, 1620-1847*. New Haven, 1933.
33. *Gabele, P.* *Die Prägung der Fibel (Über den Inhalt bisheriger Fibeln u. ihre Weltansicht im Kleinen)*. Diss. Mainz, 1954.
34. *Galbraith, V. H.* *The literacy of medieval English kings*. L., 1935.
35. *Garrison, M., M. Mostert. A. Orbán & W. S. van Egmond*, eds. *Spoken and Written Language: Relations between Latin and the Vernaculars in the Earlier Middle Ages*. Turnhout, 2004.
36. *Giesecke, M.* „Volkssprache« und „Verschriftlichung des Lebens« im Spätmittelalter: Am Beispiel der Genese der gedruckten Fachprosa in Deutschland // Gumbrecht H.U. (Hg.) *Literatur in der Gesellschaft des Spätmittelalters*. Heidelberg, 1980.
37. *Goody, J.* *Introduction* // Idem., ed. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, 1968.
38. *Götz, G.* *Das Gottes- und Jesusbild in Fibeln des 19. und 20. Jahrhunderts*. Augsburg, 1993.
39. *Graham, W. A.* *Beyond the Written World: Oral Aspects of Scripture in the History of Religion*. Cambridge, 1987.

40. *Grubmüller, K. (Hg.) Schulliteratur im späten Mittelalter. München, 2000.*
41. *Grubmüller, K., hrsg. Schulliteratur im späten Mittelalter. München, 2002; Campi E. et al. Scholarly Knowledge. Textbooks in early modern Europe. Geneva, 2008.*
42. *Hahn, F. Die evangelische Unterweisung in den Schulendes 16. Jahrhunderts. Heidelberg, 1957.*
43. *Heidecker, K. (Hg.). Charters and the Use of the Written Word in Medieval Society. Turnhout 2000.*
44. *Hellenkamps, S., Le Cam J.-L., Conrad A. Introduction: schoolbooks and reading in early modern lessons // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17, 2012.*
45. *Helmreich, E. C. Religious education in German Schools. An Historical Approach. Cambridge, Mass., 1959.*
46. *Helmers, H. Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart, 1970.*
47. *Hirsh, E. D. Cultural literacy. N.Y., 1988.*
48. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:European_Output_of_Books_500%E2%80%931800.png.
49. *Illich, I. & B.Sanders. ABC: The Alphabetisation of the Popular Mind. San Francisco, 1988.*
50. *Internationale Verständigung: 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig / hrsg. von U.A. J. Becher u.a. Hannover, 2000.*
51. *Johnson, C. Old-Time Schools and School-Books. N.Y., 1904.*
52. *Jones, S. R. (ed.) Learning and Literacy in Medieval England and Abroad. Turnhout 2003.*
53. *Keller, H. Oberitalienische Statuten als Zeugen und als Quellen fuer den Verschriftlichungsprozess im 12. und 13. Jahrhundert // Frühmittelalterliche Studien, 22, 1988.*
54. *Kline, D. T., ed. Medieval literature for children. N.Y.-L., 2003.*
55. *Krumbach, C. J. Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. Leipzig, 1894.*
56. *Langeli, A. Alfabetismo e cultura nella storia della societa italiana. Perugia, 1978.*
57. *Littlefield, G. E. Early Schools and School-Books of New England. Boston, 1904.*
58. *Monaghan, E. J. Learning to Read and Write in Colonial America. Worcester, 2005.*
59. *Mostert, M., ed. New Approaches to Medieval Communication. Turnhout, 1999.*
60. *Nedkvitne, A. The Social Consequences of Literacy in Medieval Scandinavia. Turnhout, 2004.*
61. *Nelson, J. N. Literacy in Carolingian government // McKitterick R. The Uses of Literacy in Early Medieval Europe. Cambridge, 1990.*
62. *Nietz, J. A. Old Textbooks. Pittsburgh, 1961.*
63. *Nietz, J. A. The Evolution of American Secondary School Textbooks. Rutland, 1966.*
64. *Orme, N. From Childhood to Chivalry. The education of the English kings and aristocracy 1066-1530. L., 1984.*
65. *Orme, N. Medieval Schools from Roman Britain to Renaissance England. New Haven, 2006.*
66. *Ornato, M. & N. Pons, éd. Pratiques de la culture écrite en France au XVe siècle. Louvain-la-Neuve, 1995.*
67. *Petrucchi, A. & C. Romeo. «Scriptores in urbibus»: Alfabetismo e cultura scritta nell'Italia altomedievale. Bologna, 1992.*

68. *Petrucci, A.* Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi – materiali – quesiti // *Quaderni Storici*, 38: Alfabetismo e cultura scritta. Ancona, 1978.
69. *Pratiques de l'écriture* // *Annales*, 56, № 4–5. Paris, 2001.
70. *Pryce, H.*, ed. *Literacy in Medieval Celtic Societies*. Cambridge, 1998.
71. *Raible, W.* Die Anfänge der italienischen Schriftkultur // *Romanische Forschungen*, 105, 1993.
72. *Rentner, G.* Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. Diss. Hamburg, 1949.
73. *Rörig, F.* Mittelalter und Schriftlichkeit // *Welt als Geschichte*, 13, 1953.
74. *Rüge, W.* Lübecker Schulbücher des 16. Jahrhunderts // *Zeitschrift des Vereins für Lübeckische Geschichte und Altertumskunde*, 8, 1900.
75. *Schilling, H. & S.Ehrenpreis* (Hrsg.) *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*. Münster, 2003.
76. *Schousboe, K. & M.T. Larsen*, eds. *Literacy and Society*. Copenhagen, 1989.
77. *Sherill, L. J.* *Presbyterian Parochial Schools 1846–1870*. New Haven, 1932.
78. *Shuman, A.* Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority? // *Street B.*, ed. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, 1993.
79. *Starrett, G.* *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt*. Berkeley, 1998.
80. *Street, B.*, ed. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, 1993.
81. *Street, D. V.* *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, 1984.
82. *Teistler, G.* *Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie*. Osnabrück, 2003.
83. *Teistler, G.* *Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung: ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850* // *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit*. Tübingen, 1999.
84. *Vincent, D.* *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge, 2000.
85. *Weinstein-Shr, G.* *Literacy and social process: a community in transition* // *Street B.*, ed. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, 1993.
86. *Wendt, P.* *Kurze geschichtliche Entwicklung des Volksschullesebuchs von Anfang bis zur Gegenwart*. Langensalza, 1912.
87. *Wie andere uns sehen: die letzten 100 Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern*. Hrsg. von G.Eckert. Braunschweig, 1955.