

---

## РОССИЯ КАК РЕАЛЬНОСТЬ

---

### **Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России<sup>1</sup>**

М.А. КОЗЛОВА\*

\***Мария Андреевна Козлова** – кандидат исторических наук, доцент, Департамент социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 9. E-mail: makozlova@yandex.ru

**Цитирование:** Козлова М.А. (2019) Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России // Мир России. Т. 28. № 1. С. 124–139. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-1-124-139

*В статье рассматривается проблематика межпоколенной культурной трансмиссии, и, поскольку публикации последних лет вынуждают усомниться в возможности экстраполяции выводов, полученных при анализе трансмиссии ценностей и паттернов поведения в доминирующих группах на меньшинства, мы обращаемся к анализу содержания школьных учебников, выпускавшихся для детей русскоязычных эмигрантов, оказавшихся в принципиально различных социокультурных условиях. Межпоколенная трансмиссия рассматривается на основе анализа текстового и иллюстративного материала учебников для начальной ступени образования, издававшихся для русскоязычных детей в Латвии (N=2) и Польше (N=1), а также для детей Советской России (N=2) в период 1920-х гг. В учебнике, изданном для русскоязычных детей в Польше, мы фиксируем классический постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии. «Неизменность» транслируемых ценностей, иллюзия стабильности, гомогенизируя сообщество как в горизонтальном, так и в вертикальном измерениях, обеспечивают внутригрупповую сплоченность, защищая группу от культурной диффузии и ассимиляции. Поддерживает и усиливает эту стратегию сплочения репрезентация в польских учебниках внешней среды как враждебной. Анализ контента букварей, изданных в Советской России, позволяет говорить о реконструировании постфигуративного типа межпоколенной культурной трансмиссии. При фактическом разрыве культурной преемственности здесь применяется стратегия экстраполяции*

---

<sup>1</sup> Работа над статьей поддержана грантом РНФ № 14-18-03784 «Многообразие видов социокультурной сплоченности в условиях российских реформ: концептуализация и квалиметрия», руководитель – Н.Е. Покровский.

внутрисемейной модели на общество в целом. Это позволяет нормализовать происходящие социальные трансформации и легитимирует установившуюся социальную иерархию. Модель межпоколенной трансмиссии в проанализированных латвийских эмигрантских букварях, напротив, основана на побуждении ребенка к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств – знаний и образования. Таким образом, латвийские буквари «позволяют» ребенку включиться в сеть «слабых» связей, тем самым снижая внутригрупповую сплоченность эмигрантского сообщества, но готовя ребенка к интеграции в доминирующую культуру.

**Ключевые слова:** межпоколенная культурная трансмиссия, русская эмиграция, букварь, терминальные и инструментальные ценности, социальная сплоченность

На протяжении последних десятилетий одним из наиболее ярких исследовательских трендов стало обращение к феномену *межпоколенной культурной трансмиссии* – процессу и результату передачи ценностей одного поколения другому в процессе социализации личности [Barni, Ranieri, Scabini, Rosnati 2011]. Посредством межпоколенной культурной трансмиссии осуществляется интеграция общества как в диахроническом, предполагающем усвоение детьми ценностей и норм поведения предыдущих поколений, так и в синхроническом, основанном на внутривоколенном единстве ценностных диспозиций, измерениях. Учебник же становится важнейшим инструментом межпоколенной культурной трансмиссии. Транслируемые учебниками, предназначенными для представителей разных социокультурных групп ценности, паттерны восприятия и нормы поведения, с одной стороны, отражают, а с другой, определяют стратегии развития группы и общества в целом [Steensland 2010].

Многообразие моделей взаимодействия различных поколений, подпадающих под концепцию трансмиссии культурных ценностей, аттитюдов и паттернов поведения, привлекло наш исследовательский интерес, во-первых, ввиду особой значимости процесса культурной трансмиссии как для индивидуального развития, так и для гармоничного функционирования общества [Schönpflug 2009], во-вторых, по причине существенной разнородности, а порой противоречивости результатов эмпирических исследований, накопленных к сегодняшнему дню [Рябиченко, Лебедева, Плотка 2015]. Публикации последних лет вынуждают усомниться в возможности экстраполяции выводов, которые были получены при анализе трансмиссии ценностей и паттернов поведения в семьях, принадлежащих к большинству, на группы меньшинств [Barni, Ranieri, Scabini 2012; Hadjar, Boehnke, Knafo, Daniel, Musiol, Schiefer, Möllering 2012]. Утверждая необходимость учета широкого культурного контекста при изучении межпоколенной трансмиссии ценности и паттернов сплочения, мы обращаемся к оценке контента школьных учебников для детей, оказавшихся в один и тот же исторический период в принципиально различных социокультурных условиях.

В настоящей статье рассматривается проблематика межпоколенной культурной трансмиссии на примере учебников для начальной ступени образования (букварей), издававшихся для русскоязычных детей в Латвии и Польше, а также для детей Советской России в 1920-е гг. В условиях инокультурной среды учебник

(особенно предназначенный для начальной ступени обучения) становится инструментом адаптации всего сообщества, определяя точку отсчета и создавая своего рода призму, сквозь которую новыми поколениями воспринимаются и интерпретируются разнонаправленные социокультурные влияния. Посредством учебной книги сообщество определяет реальность для следующего поколения, поскольку именно в школе ребенок приближается или отдаляется от культурно обусловленной системы мировосприятия, религии его родителей, перенимает представления о должном и правильном, согласующиеся или противоречащие тем, которые транслируются дома. Школьное обучение, таким образом, выступает средством интеграции группы и/или общества в целом. Анализ контента букварей предваряет краткая историческая справка о состоянии русскоязычного сообщества в лимитрофных государствах в указанный период, потому что учет социокультурного контекста становится принципиально важным для понимания транслируемых учебником норм. Далее мы сопоставим содержание букварей, изданных в Латвии и Польше, с контентом учебников, предназначенных для детей того же возраста и ориентированных на ту же задачу (обучение грамоте), издававшихся в Советской России, с целью выявления универсальных и специфических аспектов содержания и инструментов социокультурной трансмиссии. В заключении обобщим результаты наших наблюдений и постараемся вписать полученные выводы в рамку современных исследований межпоколенной культурной трансмиссии и социальной сплоченности.

### **Русские школы в Латвии и Польше в начале XX в.: историческая справка**

После распада Российской империи образовалось пять независимых государств (РСФСР, Эстония, Латвия, Литва и Финляндия)<sup>2</sup>. В лимитрофных государствах проживало значительное число русскоязычного населения, школы с преподаванием на русском языке имели многовековую историю, однако обретение перечисленными государствами независимости, а также прием ими значительной доли эмигрантов первой волны из Советской России (точный учет их числа невозможен по ряду причин [Полян 2005]) позволяют рассматривать русскоязычные школы в Латвии и Польше как эмигрантские.

В Латвии расцвет русскоязычного образования приходится на имперский период, но и после образования независимого Латвийского государства политическая ситуация внутри страны некоторое время благоприятствовала сохранению образования на русском языке. В 1920-е гг. русские в Латвии пользовались правами культурной автономии (русская речь звучала в Сейме, издавались газеты, работали русские школы). 8 декабря 1919 г. Народный Совет Латвии принял законы «О просветительных учреждениях Латвии» и «Об организации школ меньшинств в Латвии». Последний предусматривал право национальных меньшинств получать образование (включая среднее) на родном языке, иными словами, предоставлял

<sup>2</sup> Помимо этого, Бессарабия вошла в состав Румынии, а польские территории Российской империи, не оккупированные Германией и Австро-Венгрией, – в образованное в 1916 г. Польское Королевство.

национальным меньшинствам право на школьную автономию. В начале 1920 г. при Министерстве образования Латвии были сформированы русский, польский, немецкий, белорусский и еврейский национальные отделы, которые ведали вопросами школьного образования соответствующего национального меньшинства. К концу 1919/1920 учебного года в Латвии работали 127 русских основных школ, 12 средних школ, а в 1929/1930 учебном году – 231 основная русская школа и 11 средних [Гущин 2014]. На русском языке можно было получить и высшее образование, причем финансирование деятельности Русских университетских курсов осуществлялось из бюджета государства.

Ситуация с русскоязычным образованием в Польше в 1920-е гг. разительно отличалась: если на территории Царства Польского, входившего в состав Российской империи, до 1918 г. существовало несколько тысяч низших и средних школ, то начиная с 1918 г. правительство Польши стало проводить политику, направленную на постепенную ликвидацию русскоязычных учебных заведений. Школы, преподаватели которых желали работать по русским программам обучения и на русском языке, либо закрывались, либо становились частными, однако обучение в частной школе было дорогостоящим, поэтому многие родители предпочитали отдавать своих детей в польские учебные заведения. Формат частной школы предполагал и отсутствие права выдачи аттестата зрелости, что в свою очередь лишало выпускников возможности получения высшего образования. Ежегодно каждая школа должна была получать концессии на свою деятельность, которая предоставлялась правительством при условии, что в течение двух лет школа перейдет на польский язык преподавания. Все это приводило к сокращению числа учащихся, а впоследствии и закрытию русскоязычных школ. К середине 1920-х гг. уже не существовало высшей русской школы, а количество средних и низших учебных заведений с преподаванием на русском языке сократилось более чем в 2 раза – с 52 до 21 [Микуленок 2016.].

Правительственная политика борьбы с русскоязычным населением затронула и религиозную жизнь страны – развернулось принудительное окатоличивание населения. Несмотря на условия Рижского и Версальского договоров и положения польской Конституции 1921 г., гарантировавших свободу вероисповедания, в 1920-е гг. чрезвычайно усилились гонения на православную церковь в Польше: православные храмы и часовни передавались католическому духовенству, велась принудительная секуляризация православных монастырей, храмов, их разрушение и закрытие.

Таким образом, культурная политика польского правительства формировала принципиально иной (по сравнению с латвийским) контекст существования русской школы. Впрочем, и в Латвии характеризующий третье десятилетие XX в. демократизм в решении проблем среднего и высшего образования национальных меньшинств вызывал возражения у отдельных радикально настроенных политиков. В 1925 г. была предпринята не увенчавшаяся успехом попытка изменить закон об образовании и лишить национальную школу права на национальную автономию. Однако в начале 1930-х гг. национальные школы подверглись более серьезному натиску. А. Кениньш, министр образования Латвии, и его сторонники из Партии демократического центра настаивали на переводе всего среднего образования на латышский язык, однако данная инициатива встретила резкое противодействие со стороны всех национальных меньшинств, и в 1933 г. А. Кениньш

был вынужден уйти в отставку. Тем не менее с начала 1930-х гг. количество школ с русским языком обучения все же сократилось, а после государственного переворота 15 мая 1934 г. положение национальных меньшинств резко ухудшилось. Одним из первых решений К. Ульманиса стала ликвидация школьной автономии: уже в июне 1934 г. был принят новый закон о народном образовании, произошло резкое сокращение школ с обучением на русском языке, и к концу 1930-х гг. в стране остались только две русские правительственные гимназии – одна в Риге, другая в Резекне [Фейгмане 1997].

Поскольку наиболее разительный контраст в отношении к русскоязычной общине со стороны доминирующего общества в Польше и Латвии обнаруживается именно в третьем десятилетии XX в., на нем мы и сосредоточим внимание в рамках настоящей статьи, полагая, что анализ контента школьных учебников, издававшихся в столь различных социокультурных контекстах, позволяет уточнить некоторые аспекты теории межпоколенной культурной трансмиссии, а также выявить общее и особенное в социально-экономическом, социально-правовом и культурном положении русскоязычного населения в этих странах и стратегиях сохранения или трансформирования культурной идентичности.

Источниковую базу проведенного исследования составили три букваря, изданные в 1920-е гг. в Латвии, и один вышедший в свет в Польше:

- Давис И. (1923) Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа».
- Селунский А. (1927) Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа».
- Гудков Н. (1929/1930) Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова.
- Кириллов К.М. (1930) Русская азбука в картинках. Варшава.

Также в дополнение к ним были проанализированы два букваря, изданные в Ленинграде в тот же временной период:

- Мироносицкий П.П. (1924) Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е, соверш. перераб. Л.: «Сеятель» Е.В. Высоцкого.
- Сверчков И. (1924) Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат (предназначенный для первого послеазбучного обучения чтению, но тем не менее значившийся как букварь).

## **Каналы и механизмы межпоколенной культурной трансмиссии в учебных книгах для меньшинств и большинства**

В ходе анализа иллюстративного и текстового контента букварей, издававшихся в 1920-е гг. в лимитрофных государствах для русскоговорящих детей, рассмотрим два ключевых аспекта, которые позволят вынести суждения о характере межпоколенной трансмиссии ценностей и паттернов сплочения сообщества: (1) какие ценности транслируются детям педагогическим сообществом, и (2) кто именно репрезентируется учебником в качестве транслятора этих ценностей (к кому и в чем учебник рекомендует ребенку прислушиваться).



В латвийских учебниках<sup>3</sup> почти полностью отсутствуют представители старшего поколения – родители, учителя. Ребенок совершенно самостоятелен как дома: «В школе и дома. Я встаю рано. Одеваюсь и обуваюсь. Кушаю, потом иду в школу. В школе я читаю, рисую, играю, пою. Весело в школе» [Гудков 1929/1930, с. 36], так и в школе, в том числе в ходе учебного процесса: «В школе. Я пишу. Яша рисует. Катя поет. Варя ест яблоко. Коля и Азя шалят. Звонит звонок – и все сидят смиренно» [Гудков 1929/1930, с. 26]. Внешним организующим активностью ребенка фактором оказывается звонок – универсальная безличная сила.

Взрослые, если и появляются в тексте учебника, выступают в одной из трех ипостасей:

1. *Как контекст жизни ребенка*, лишенный голоса и иных средств волеизъявления и влияния на младшее поколение: «Наша семья. У меня есть отец, мать, сестра, дедушка и бабушка. Утром отец уходит на службу, а мать остается дома и готовит обед, убирает комнаты и чинит белье. Бабушка вяжет чулки и присматривает за моей маленькой сестренкой. Дедушка очень стар и слаб. Ходить он много не может, поэтому большей частью сидит у окна и читает книгу» [Гудков 1929/1930, с. 57].

2. *Как объект заботы*. Так, в первой части букваря, там, где ребенка знакомят с буквами и учат слоговому чтению, на букву «д» предлагается слово «ве-дёт», которое иллюстрируется картинкой – мальчик сопровождает старика, испытывающего трудности в самостоятельном передвижении и потому опирающегося на плечо мальчика [Гудков 1929/1930, с. 24]. На странице, посвященной букве «й», приводится короткий текст «Нищий»: «Пришел нищий. Он был бледный и голодный. Нищий постучал в окошко. Я дал ему свой кафтан и каравай хлеба» [Гудков 1929/1930, с. 39]. На сопровождающей этот текст иллюстрации изображен человек с длинной седой бородой и палкой. Конечно, герой этого текста не ребенок (в таком случае его кафтан был бы нищему маловат), однако поскольку повествование строится от первого лица, можно предположить, что транслирует этот текст именно паттерн заботы, который ребенок должен реализовывать по отношению к нуждающимся, в том числе взрослым. Таким образом, взрослый в приведенных примерах, в частности, и в букваре, в целом, выступает не в качестве самостоятельного, сильного хозяина положения, а скорее в роли зависимого и ожидающего снисходительной поддержки. Этот паттерн подкрепляется и усиливается последующим контекстом репрезентации взрослого.

3. *Как объект (!) культурной трансмиссии*, реципиент транслируемых ребенком норм и знаний: «Письмецо от внука получил Федот: // Внук его далеко в городе живет. // Что-то пишет внучек, нужно деду знать; // Только не умеет сам он прочитать. // По дороге мальчик вдоль села идет. // Дед кричит: “Мишуха, на, прочти-ка вот!”» («Письмо»). [Гудков 1929/1930, с. 46]; «Коля пришел из школы. Мама была дома и шила рубашку. “Почитай, Коля, книжку!”, – говорит мама. Коля прочитал сказку. Мама была рада» («Коля и мама») [Гудков 1929/1930, с. 42]. Таким образом, ребенок репрезентируется как носитель и источник знания.

Знание – сила, и сакрализация этого эксклюзивного знания осуществляется через пословицы и поучения, включенные в букварь: «Ученье – свет, а неученье –

<sup>3</sup> Анализ латвийских букварей осуществлен при поддержке РФФИ № 17-06-00071 «Организация и развитие российского образования за рубежом: учебники для начального обучения 1920-х – 1940-х годов».

тьма» [Гудков 1929/1930, с. 35], «Читай много, гуляй мало» [Гудков 1929/1930, с. 39], «Грамоте учиться – всегда пригодится» [Селунский 1927, с. 31]. Единственный обнаруженный пример явной межпоколенной трансмиссии также транслирует ценность знания: «Говорит мальчик отцу: “Купи мне, тятя, очки, я хочу потвоему книги читать”. – “Хорошо”, – отвечал отец. – “Я куплю тебе очки, только детские”. И отец купил мальчику азбуку» («Детские очки») [Давис 1923, с. 38].

Таким образом, транслируемая учебниками для русскоязычных детей в Латвии основная ценность (ценность знания/образования как такового) репрезентирована в рассматриваемых учебниках как инструментальная ценность<sup>4</sup>. Набор и иерархия терминальных ценностей, ценностей-целей оставляются автором букваря на усмотрение самого ребенка – «получит образование и потом сам – благодаря этому образованию – разберется, что хорошо, а что плохо».

В «Азбуке», выпущенной для русских детей в Польше, мы видим картину, принципиально отличную от зафиксированной в латвийских букварях. Различия касаются трех аспектов. Во-первых, родители – мама и папа – появляются на страницах азбуки сразу, как только ребенок знакомится с буквами, из которых эти слова можно сложить: они открывают первые две страницы, где ребенку предлагается список слов для чтения по слогам. Мама становится ключевым героем целой темы, включающей два текста и пословицу: «Нет такого дружка, как родная матушка: днем она моя печальница, в ночь – ночная богомолица» [Кириллов 1930, с. 37]. Важно отметить, что как в приведенной пословице, так и в обоих текстах мама выступает в роли защитника и гаранта благополучия ребенка в мире, в целом опасном и враждебном для него: «Плохо без матери. Забежал Миша к соседу. У него в доме плохо. Дети немытые, рубахи на них грязные, волосы нечесанные. Меньшие валяются по грязному полу, двое других дерутся, а старший лежит больной и некому за ним присмотреть. Вспомнил тут Миша, что у соседа недавно умерла жена, вспомнил и свою мать: побежал домой и крепко обнял родимую» [Кириллов 1930, с. 38].

Второй аспект, определяющий суть отличий контента «Азбуки», выпущенной в Польше, от латвийских учебников – место и роль священного, божественного в помещенных в учебник текстах и иллюстрациях. Уже в первой (собственно букварной) части мы видим буквы «а» (ангел) и «ц» (церковь), а слово «вера» встречаем в числе первых слов [Кириллов 1930, с. 26]. Божественное начало присутствует во всем, что поддерживает человека и доставляет ему радость: труд («С тихою молитвой // Я вспашу, посею. // Уроди мне, боже, // Хлеб – мое богатство!»<sup>5</sup>), красота природы, добрые отношения с окружающими людьми. Как мы видели, забота матери также предстает в связке с божьей поддержкой. В последующих текстах эта связь усиливается: добрые дела, совершаемые взрослыми по отношению к страдающему ребенку, представляются как вмешательство бога. Так, включенное в учебник стихотворение К.А. Петерсона, где осиротевшего малютку приютила и накормила старушка, завершается строфой: «Бог и птичку в поле кормит, // И кропит росой цветок, // Бесприютного сиротку также не оставит Бог!» [Кириллов 1930, с. 40].

<sup>4</sup> Мы встретили и еще один случай ценностной трансмиссии: «Говорит мне брат: “брать чужое грешно”» [Гудков 1929/30, с. 37]. Как видим, здесь также транслируется инструментальная ценность – честность – и транслятором ценности выступает представитель одного с ребенком поколения, речь идет о горизонтальной трансмиссии.

<sup>5</sup> Сокращенное стихотворение А.В. Кольцова «Песня пахаря» [Кириллов 1930, с. 50].

Третий аспект, на который следует обратить внимание, – обилие пословиц, включенных в «Азбуку» К.М. Кириллова, которые выступают в качестве первых фраз для самостоятельного чтения, в разделе, следующем после букварного и предшествующего текстовому. Они не выделены никакими оформительскими приемами и перемежаются фразами, не содержащими ценностных ориентиров, как, например, в следующем блоке: «Маша солила кашу»; «Наука не мука»; «Принеси нам малины»; «Наши кошки скушали лепешки»; «Своя хатка – родная матка»; «Гони коня не кнутом, а овсом»; «Добро не умрет, а зло пропадет» [Кириллов 1930, с. 27]. Включенные в «Азбуку» пословицы затрагивают темы труда («Хочешь есть калачи, так не сиди на печи», «Не спеши языком, а спеши делом»), отношения к окружающим людям, гостеприимства («Не красна изба углами, а красна пирогами»), дружбы («Нет друга, так ищи, а есть – так береги», «Дружбу помни, а зло забудь»), а также транслируют инструментальные ценности сдержанности («Лишнее говорить – себе вредить», «Сперва подумай, а потом скажи»), прозорливости («Что посеял, то и жни», «Как аукнется, так и откликнется»), бережливости («Капля мала, а по капле море», «Слову вера, хлебу мера, а деньгам счет»), образования («Учный водит, а неученый следом ходит») [Кириллов 1930, с. 27–32].

Таким образом, учебник, изданный в Польше, полностью воспроизводит ориентиры и стратегии постфигуративной культуры, если пользоваться терминологией М. Мид: формирование ценностей и моделей поведения молодого поколения выступает результатом непосредственных, однонаправленных действий и поступков родителей [Мид 1983]. При этом ребенок оказывается пассивным реципиентом культурного багажа, а процесс трансмиссии сводится к автоматическому копированию [Barni, Ranieri, Scabini, Rosnati 2011].

В латвийских учебниках, напротив, мы наблюдаем сочетание элементов кофигуративной и префигуративной культур. Префигуративный тип культурной трансмиссии, в котором взрослые и более старшие поколения могут учиться и учатся у своих детей, перенимают более современные модели поведения, которые явно прослеживаются в приведенных примерах, где представители старшего поколения обращаются за помощью к ребенку как носителю особого знания – грамотности. Преимуществом, характеризующая кофигуративный тип культуры, примечательна тем, что и взрослые, и дети могут с одинаковой успешностью перенимать паттерны поведения у своих сверстников [Мид 1983]. Трансляцию именно такой модели мы и фиксируем по большей части в букварях для детей русскоязычного населения Балтии. В целом такая модель, по замечанию М. Мид, присуща обществам, находящимся на этапе индустриализации: члены таких обществ черпают новую информацию у партнеров-сверстников, разрабатывают инновации и новшества, выводят общество на новый уровень. Теоретическая привязка кофигуративности к индустриализации побудила нас обратиться к анализу контента букварей, изданных в 1920-е гг. в Советской России.

В букваре, изданном для маленьких детей дореволюционным педагогом с учетом перевода прежних реалий в контексты нового строя, мы находим утреннюю ситуацию, симметричную той, которая была представлена в латвийском букваре, – ребенок собирается в школу: «Бабушка будила Машу: “Пора, Маша! Пора, голубушка, в школу!”. Маша скоро оделась. Бабушка дала ей горячую лепешку да чашку молока. Закусила Маша, пошла в школу» [Мироносицкий 1924, с. 76]. Здесь мы видим совершенно иную картину: ребенок окружен заботой взрослого,



принимающего на себя ответственность и за самочувствие ребенка, и за успешность в выполнении им (ребенком) обязанностей. В школе ребенка встречает такой же заботливый взрослый, чьи профессиональные обязанности предполагают трансляцию ценностей и норм поведения, педагогическое «приглушение индивидуального шума»: «Помню, как мне сшили сумку и послали в школу учиться. Со мной пошла бабушка. Она сказала учительнице:

– Вот, милая моя, поучите-ка моего маленького любимца. Он паренек-то умный, да только шумный.

– Ничего, – сказала учительница, – был бы умен, а шум уйдем.

И показала на скамейке место, где мне сесть» [*Мироносицкий* 1924, с. 78].

Сравним этот отрывок с процитированными выше фрагментами из латвийского букваря, в которых ребенок в полном одиночестве собирается в школу, а в школе в окружении таких же детей-одиночек осваивает грамоту, и где единственным регулятором поведения оказывается обезличенный формальный сигнал (звонок), выполняющий роль закона, перед лицом которого все равны вне зависимости от индивидуальных, а также социальных (семейных, сословных, этнокультурных, региональных, религиозных) особенностей и атрибутов. Если в латвийских букварях ребенок выводится из первичных групп (семьи) в мир вторичных групп и институционализированных, обезличенных отношений, то в букварях советских он остается укорененным в первичных – семейных или подобных семейным взаимодействиях, и это неслучайно. В букварях, изданных в 1920-е гг. Советской России, ребенок, окруженный взрослыми, осваивает характерные виды деятельности, включаясь в трудовой процесс и выполняя посильные для него функции, воспроизводя трудовые практики, реализуемые взрослыми, которые непосредственно контактируют с ребенком (как правило, связанными с ним кровными узами): «Мы жили лето у деда Пахома. Работали у деда на сенокосе. У меня на ту работу мало силы, но и у меня были вилы» [*Мироносицкий* 1924, с. 48].

В приведенном примере мы вновь встречаем проявления культурной трансмиссии постфигуративного типа. На первый взгляд, этот «прорыв» постфигуративности в культуре индустриального общества, еще совсем недавно пережившего масштабные политические и социокультурные потрясения, вызывает недоумение. Однако именно масштабность произошедших трансформаций объясняет актуализацию довольно архаичных форм культурной трансмиссии: сложность и непредсказуемость реальных событий и беспокойных времен затмеваются воспроизведением обыденно-стабильного, и таким образом драматизм стирается вовсе, «<...> события, которые должны быть соотнесены с непривычной обстановкой, <...>, принимают в памяти привычные формы» [*Мид* 1983]. Трагичное и неопределенное вытесняются<sup>6</sup>, остается лишь возвышенное: «<...> устойчивое, не допускающее сомнения чувство своей особенности, всепроникающее сознание правильности любого аспекта жизни, характерное для постфигуративных культур, может проявиться – и может быть восстановлено – на любом уровне культуры любой сложности» [*Мид* 1983].

<sup>6</sup> Из букварей первого советского десятилетия исчезают чувствительные и страшные темы: нищета, сиротство, болезнь, смерть, в букварях дореволюционных и эмигрантских присутствовавшие [*Ляровский* 2014].

В советских учебниках старшие представители первичных социальных групп становятся для ребенка проводниками в широкое идеологически насыщенное социальное окружение, при этом через действия и предметы оставаясь с ним постоянно, обеспечивая его связь с первичной (кровнородственной) группой. Ребенок же обеспечивает их связь с окружением, через верное применение подарка легитимирует лояльность взрослых, обеспечивая им статус «правильных граждан»:

«Дядя Иван купил на базаре барабан и подарил Васе.

Вася надел барабан на себя, вышел на улицу, запел песню, а сам выбивал на барабане:

“Ай да мы, ай да мы,

Ай да пи-о-не-ры!

Юны мы, но и мы

Рево-лю-цио-не-ры!”

Наш Вася – пионер. У него на рубаше повязана алая повязка» («Барабан») [Мироносицкий 1924, с. 71].

Так ребенок, более подготовленный, т.е. освоивший азы (политической) грамоты, включается в более плотный трансмиссионный поток, а затем постепенно меняются и «трансмиссионные ремни» – формы и инструменты ценностной трансмиссии. Место непосредственного участия в жизни ребенка и привлечения его к соучастию в трудовой деятельности занимают не только ближайшие взрослые люди, но и символические формы:

«Мы пришли в класс и увидели на стене большой новый портрет в раме, а кругом рамы – ленты красные и черные.

Учительница сказала нам:

– Смотрите, дети: это портрет ЛЕНИНА. Владимир Ильич Ленин был друг рабочего народа. И вы будьте друзьями рабочего и крестьянина!

Мы встали и все громко сказали:

– ВСЕГДА ГОТОВЫ!» [Мироносицкий 1924, с. 83].

В букваре, предназначенном для детей более старшего возраста, мы обнаруживаем ту же логику изложения: прежде всего утверждается факт межпоколенной преемственности («Наш город на реке. На берегу нашей реки завод. Наша река – Нева. На ней жили и наши деды» [Сверчков 1924, с. 17]) и определяется место ребенка в этой вертикали воспроизводства культуры («Петя и Сима – пионеры. Петя и Сима – дети рабочих. Папа и мама Пети и Симы – рабочие» [Сверчков 1924, с. 38]). Затем репрезентация опыта дедов и отцов как модели жизни детей становится базой для выстраивания линии межпоколенной культурной трансмиссии: «Мы пионеры – дети рабочих. Юные пионеры. Юные революционеры. Дети рабочих» [Сверчков 1924, с. 29]. Дети объединяются в единое целое «мы» с героями революции: «У нас была революция. До революции мы были рабы. Мы работали на богатых. Наши заводы были их заводами. Наши дома были их домами. Мы жили как рабы. Вот 8 лет как мы не рабы. Заводы наши. Мы сыты, обуты, одеты. Нам хорошо». На сопровождающей текст иллюстрации мы видим демонстрацию рабочих, где в числе других лозунгов – «Дети – наше будущее», они шествуют в первых рядах: жизненные перспективы детей репрезентируются как продолжение судьбы их отцов и дедов, однако представленных уже как сила, обобщенная в абстрактном понятии: «Мы, юные пионеры, – дети революции» [Сверчков 1924, с. 30].

Далее вертикаль культурной трансмиссии детализируется и иерархизируется: «Пионеры – смена комсомольцам и коммунистам.

Пионеры – дети трудового народа» [Сверчков 1924, с. 89];

«Пионер верен делу рабочего класса и заветам Ильича.

Пионер – младший брат и помощник комсомольца и коммуниста» [Сверчков 1924, с. 97].

Через семейные категории – «дети» и «младший брат» – вновь актуализируется кровнородственная общность, и процесс трансмиссии приобретает вид непосредственной передачи потомкам паттернов поведения предков.

### **Межпоколенная культурная трансмиссия в разных культурных контекстах: преемственность и разрывы**

Межпоколенная культурная трансмиссия – основа стабильности общества, именно благодаря ей поддерживается связь между разными поколениями, сохраняются культурно-специфические знания, верования, воспроизводятся модели поведения [Schönpflug 2001]. Анализируя содержание азбук, изданных в одно время, но в разных социокультурных контекстах, мы обнаружили три типа стратегий вертикальной (межпоколенной) культурной трансмиссии.

Первый тип – классический постфигуративный, предполагающий передачу культурных традиций в неизменном виде от старших поколений младшим, мы встречаем в учебнике, изданном для русскоязычных детей в Польше. Включенные в него тексты во многом воспроизводят контент дореволюционных российских букварей, и в их числе как авторские поучительные истории, так и фольклорный материал – пословицы. Эта неизменность транслируемых ценностей, иллюзия стабильности, гомогенизируя сообщество как в горизонтальном, так и в вертикальном измерениях, обеспечивает внутригрупповую сплоченность, как кокон защищая группу от культурной диффузии и ассимиляции. Репрезентация в этих учебниках внешней среды как угрожающей становится первым этапом в развитии стратегии сплочения русских. Если эти шаги перечислить последовательно, получится следующая картина: создается образ враждебной и опасной среды, где относительным гарантом благополучия становятся «свои» – люди, связанные с ребенком кровным родством (семья), шире – единокордцы, представители русской общины. Этот переход от кровного родства к культурному осуществляется через включение в «Азбуку» божественного начала. Учитывая гонения на православную церковь в Польше в рассматриваемый исторический период, обращение к богу в текстах учебника становится чрезвычайно мощным инструментом сплочения. В мире, наполненном недоброжелателями, где благополучие ребенка зависит только от людей, родных по крови, но где и им угрожают неприятности, кроме бога уповать не на кого. Здесь наблюдается чистое воплощение идей Э. Дюркгейма о сущности и функциях религии: религиозные представления – это убеждения коллективные, и то, что придает религии роль связующего и образующего фермента всей человеческой жизни, – не абстрактная идея, а совершающееся на основе религии участие в общественной жизни. Поэтому религиозные идеи и действия – это сама общественная жизнь, средоточие тех аспектов общества, которые наделены качеством священности [Давыдов 2015, с. 276].

Так посредством конструирования образов враждебной внешней и надежной внутригрупповой среды формируются основания для сплочения сообщества как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах. Межпоколенная связь укрепляется и трансляцией ценностно насыщенных высказываний, пословиц, включенных в Азбуку, с очевидно-методической (отработать навыки складывания букв в слова, а слова – в фразы) и латентно-дидактической (выстроить вертикаль культурной преемственности, напитать новое поколение мудростью предшествующих) целями.

Анализ контента букварей, изданных в 1920-е гг. в Советской России, выявляет, на первый взгляд, парадоксальную ситуацию: при фактическом разрыве культурной преемственности, произошедшем в результате кардинальных трансформаций устройства жизни в стране, букварь репрезентирует постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии, а внутрисемейная межпоколенная модель экстраполируется на общество в целом. Это, с одной стороны, позволяет нормализовать произошедшие и происходящие трансформации (через обращение к повседневным практикам рядовых акторов), с другой, легитимирует установившуюся социальную иерархию (через уподобление ее внутрисемейной структуре). Таким образом, конструирование модели культурной трансмиссии в публичном (педагогическом) дискурсе также вполне успешно справляется с исполнением стабилизирующей функции, создавая иллюзию воспроизводства прежних (внутрисемейных, домашних, повседневных) каналов трансмиссии, на деле наполняя их идеологизированным контентом. Так или иначе, связь поколений показывается и утверждается как сохраняющаяся и даже укрепившаяся.

Ощутимый контраст этим моделям составляет модель межпоколенной трансмиссии, репрезентированная в русско-латышских букварях. В семьях мигрантов и этнических меньшинств уровень сходства ценностей родителей и детей теоретически должен отличаться от уровня подобного сходства в группах большинства. В ситуации с мигрантами и этническими меньшинствами важно понимать, что и родители, и дети вовлечены в процесс аккультурации [Vedder, Berry, Sabatier, Sam 2009], они не всегда приобретают одинаковый опыт и не всегда ориентируются на одни и те же референтные группы. Цели родителей-мигрантов и детей-мигрантов в новой культурной среде могут различаться [Vedder, Berry, Sabatier, Sam 2009], и, как следствие, между детьми-мигрантами и их родителями могут появляться дополнительные различия в ценностях, помимо тех, что происходят из несовершенства процесса социализации [Phinney 2000]. В латвийских учебниках для русскоязычного меньшинства ребенок, видимо, не нуждающийся в защите и постоянной опеке<sup>7</sup>, вполне эмансипирован, он побуждается взрослым сообществом к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств – знаний и образования. Таким образом, мы наблюдаем институционализацию межпоколенного разрыва: родители, чьи культурные ценности и сложившийся поведенческий репертуар могут оказаться нерелевантными новым условиям, отходят на второй план, их влияние на младшее поколение минимизируется. Единственной безусловной культурной ценностью становится ценность образования, которая, впрочем, не регламентирует цели, не ясные, вероятно, самим взрослым,

<sup>7</sup> См. первый раздел статьи, где говорится об отношении к меньшинствам со стороны принимающего населения и процветании русских школ в рассматриваемый период.

но определяет лишь средства достижения тех целей, которые детям предлагается самостоятельно найти в новой социокультурной среде.

Таким образом, на примере контента букварей, материала тем более наглядного, поскольку он предназначен для маленьких детей, нам удалось продемонстрировать многообразие стратегий межпоколенной культурной трансмиссии, представить ее как инструмент легитимации социального порядка и продукт сложного процесса оценки группой интрагруппового и надгруппового («экологического») контекста.

## Литература

- Гудков Н. (1929/1930) Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова.
- Гущин В. (2014) Судьба русской школы в Латвии // Проблемы обучения билингвов в «русских школах» (сборник материалов) // [http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=de](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=de)
- Давис И. (1923) Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига.
- Давыдов Ю.Н. (ред.) (2015) История теоретической социологии. М.: РАН.
- Кириллов К.М. (1930) Русская азбука в картинках. Варшава.
- Ляровский А.Б. (2014) «Вот я! Зачем звал?»: смерть в букварях и книгах для чтения в России для начального чтения в России конца XIX – начала XX в. // Безрогов В.Г., Макарова Т.С. (ред.) Начало учения детям: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. М.: Канон-плюс. С. 231–253.
- Мид М. (1983) Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука. С. 322–361 // <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>
- Миклуленок А.А. (2016) Российская эмиграция в Польше (1917–1939 гг.). Автореф. дисс. канд. ист. наук. Краснодар.
- Мироносицкий П.П. (1924) Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е. Л.: «Сеятель» Е.В. Высоцкого.
- Полян П. (2005) Эмиграция: кто и когда в XX веке покидал Россию // Глезер О., Полян П. (ред.) Россия и ее регионы в XX веке: территория – расселение – миграции. М.: ОГИ. С. 493–519.
- Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М., Плотка И.Д. (2015) Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии // Культурно-историческая психология. Т. 11. № 2. С. 68–79.
- Сверчков И. (1924) Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат.
- Селунский А. (1927) Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа».
- Фейгмане Т. (1997) Русская школа в Латвии (1918–1940) // Ясинская Т. (ред.) Русские Прибалтики. Механизм культурной интеграции (до 1940 г.). Вильнюс: Русский культурный центр. С. 129–138.
- Barni D., Ranieri S., Scabini E. (2012) Value Similarity Among Grandparents, Parents, and Adolescent Children: Unique or Stereotypical? // *Family Science*, vol. 3, no 1, pp. 46–54.
- Barni D., Ranieri S., Scabini E., Rosnatiel R. (2011) Value Transmission in the Family: Do Adolescents Accept the Values Their Parents Want to Transmit? // *Journal of Moral Education*, vol. 40, no 1, pp. 105–121.
- Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A., Schiefer D., Möllering A. (2012) Parent-child Value Similarity and Subjective Well-being in the Context of Migration: An Exploration // *Family Science*, vol. 3, no 1, pp. 55–63.



- Phinney J.S., Ong A., Madden T. (2000) Cultural Values and Intergenerational Discrepancies in Immigrant and Non-immigrant Families // *Child Development*, vol. 71, no 2, pp. 528–539.
- Schönpflug U. (2001) Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 2, pp. 174–185.
- Schönpflug U. (ed.) (2009) *Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, New York: Cambridge University Press, pp. 212–239.
- Steenland B. (2010) Moral Classification and Social Policy // *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research* (eds. Hitlin S., Vaisey S.), Springer Science+Business Media, pp. 455–468.
- Vedder P., Berry J., Sabatier C., Sam D. (2009) The Intergenerational Transmission of Values in National and Immigrant Families: The Role of *Zeitgeist* // *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 5, pp. 642–653.

---

---

## **The Intergenerational Transmission of Patterns of Group Cohesion in Different Socio-cultural Contexts: the Case of ABC Books for the Children of Russian Emigrants and Soviet Russia**

M. KOZLOVA\*

\***Maria Kozlova** – PhD in Ethnography, Ethnology and Anthropology, Associate Professor, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Address: 9, Myasnitskaya St., 101000, Moscow, Russian Federation. E-mail: makozlova@yandex.ru

**Citation:** Kozlova M. (2019) The Intergenerational Transmission of Patterns of Group Cohesion in Different Socio-cultural Contexts: the Case of ABC Books for the Children of Russian Emigrants and Soviet Russia. *Mir Rossii*, vol. 28, no 1, pp. 124–139 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-1-124-139

### **Abstract**

This article studies the issue of intergenerational cultural transmission. Since it is questionable that the conclusions of recent studies in this area can be extrapolated to minority groups, the author revisits the case by studying school textbooks employed by children located in the same historical period, yet in different socio-cultural contexts. Specifically, the study is based on ABC books employed in primary education of Russian-speaking children in Latvia (N=2), Poland (N=1) and Soviet Russia (N=2) in the 1920s. The conceptual framework of the research draws on the typology of culture by Mead and more recent studies of intergenerational cultural transmission.

In the Polish edition of the ABC book, the author reveals a classic post-figurative type of intergenerational cultural transmission – the ‘permanence’ of conveyed values and the illusion of a stable homogenous community, both vertically and horizontally,

and in-group cohesion by protecting children from cultural diffusion and assimilation. This cohesion strategy is supported and strengthened by the representation of the external environment as hostile and the internal in-group environment as stable, with stability emanating from age-old wisdom and its superior, i.e. divine, essence.

The analysis of the Soviet Russian books reveals that they are a reconstruction of the post-figurative type of intergenerational cultural transmission. In spite of apparent discontinuities in cultural transmission, here, the strategy of extrapolating the intra-family model onto society at large, is used. It normalizes current social transformations and legitimizes the established social hierarchy.

In contrast, the model of intergenerational transmission in Latvian ABC books, urges autonomy on behalf of the children in working out the values, attitudes, and behavioral practices, including the means approved in the adult community, i.e. knowledge and education. Therefore, Latvian ABC books 'allow' children to be included in the network of weak ties, thereby loosening in-group cohesion, and preparing them for integration into the dominant culture.

**Key words:** intergenerational cultural transmission, Russian emigration, alphabet book, terminal values, instrumental values, social cohesion

## References

- Barni D., Ranieri S., Scabini E. (2012) Value Similarity among Grandparents, Parents, and Adolescent Children: Unique or Stereotypical? *Family Science*, vol. 3, no 1, pp. 46–54.
- Barni D., Ranieri S., Scabini E., Rosnati R. (2011) Value Transmission in the Family: Do Adolescents Accept the Values Their Parents Want to Transmit? *Journal of Moral Education*, vol. 40, no 1, pp. 105–121.
- Davis I. (1923) *Novaya russkaya azbuka* [The New Russian Alphabet], Riga.
- Davydov Yu.N. (ed.) (2015) *Istoriya teoreticheskoy sotsiologii* [The History of Theoretical Sociology], Moscow: RAS.
- Fejgmane T. (1997) Russkaya shkola v Latvii (1918–1940) [Russian School in Latvia (1918–1940)]. *Russkie Pribaltiki. Mekhanizm kul'turnoj integratsii (do 1940 g.)* [The Russians of Baltic. The Mechanism of Cultural Integration (Until 1940)] (ed. Yasinskaya T.), Vilnius, pp. 129–138.
- Gudkov N. (1929/1930) *Naglyadnyj russkij bukvar' po novoj orfografii* [Russian Visual Primer on the New Spelling], Riga.
- Gushchin V. (2014) Sud'ba russkoj shkoly v Latvii [The Fate of Russian Schools in Latvia]. *Problemy obucheniya bilingvov v «russkikh shkolakh» (sbornik materialov)* [Problems of Bilingual Education in “Russian Schools”. Collection of Materials]. Available at: [http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshnij&Itemid=37&lang=de](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshnij&Itemid=37&lang=de), accessed 14.01.2019.
- Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A., Schiefer D., Möllering A. (2012) Parent-child Value Similarity and Subjective Well-being in the Context of Migration: An Exploration. *Family Science*, vol. 3, no 1, pp. 55–63.
- Kirillov K.M. (1930) *Russkaya azbuka v kartinkakh* [The Russian Alphabet in Pictures], Warsaw.
- Lyarskij A.B. (2014) «Vot ya! Zachem zval?»: smert' v bukvaryakh i knigakh dlya chteniya v Rossii dlya nachal'nogo chteniya v Rossii kontsa XIX – nachala XX v. [“Here I am! Why Did You Call Me?”: Death in Primers and Readers for Primary Reading in Russia in the

- Late XIX – Early XX Century]. *Nachalo ucheniya detyam: rol' knigi dlya nachal'nogo obucheniya v istorii obrazovaniya i kul'tury* [The Beginning of Exercise for Children: the Role of Books for Primary Education in the History of Education and Culture] (eds. Bezrogov V.G., Makarova T.S.), Moscow, pp. 231–253.
- Mead M. (1983) Kul'tura i preemstvennost'. Issledovanie konflikta mezhdu pokoleniyami [Culture and Continuity. A Study of the Conflict between Generations]. *Mead M. Kul'tura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood], Moscow: Nauka, pp. 322–361. Available at: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>, accessed 14.01.2019.
- Mikulenok A.A. (2016) *Rossiyskaya emigratsiya v Pol'she (1917–1939 gg.)*. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Russian Emigration in Poland (1917–1939). PhD Thesis in Historical Science], Krasnodar.
- Mironositskiy P.P. (1925) *Slovezhko. Knizhka dlya obucheniya gramote* [The Word. The Book On Learning How to Read], Leningrad.
- Phinney J.S., Ong A., Madden T. (2000) Cultural Values and Intergenerational Discrepancies in Immigrant and Non-immigrant Families. *Child Development*, vol. 71, no 2, pp. 528–539.
- Polyan P. (2005) Emigratsiya: kto i kogda v XX veke pokidal Rossiyu [Emigration: Who and When in the XX Century Was Leaving Russia]. *Rossiya i ee regiony v XX veke: territoriya – rasselenie – migratsii* [Russia and Its Regions in the XX Century: the Territory – Settlement – Migration] (eds. Glezer O., Polyan P.), Moscow: OGI, pp. 493–519.
- Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. (2015) Vliyanie motivitsii k etnokul'turnoj preemstvennosti i strategij akkul'turatsii roditelej na akkul'turatsiyu detej v russkikh sem'yah Latvii [Influence of the Motivation for Ethno-cultural Continuity and Acculturation Strategies of Parents on the Acculturation of Children in the Russian Families of Latvia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, vol. 11, no 2, pp. 68–79.
- Schönpflug U. (2001) Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 2, pp. 174–185.
- Schönpflug U. (ed.) (2009) *Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, New York: Cambridge University Press, pp. 212–239.
- Selunskij A. (1927) *Veselyj bukvar' dlya derevenskikh detej* [An Entertaining ABC Book for Rural Children], Riga.
- Sverchkov I. (1924) *Pioner. Detskij bukvar'* [Pioneer. A Children's Primer], Leningrad.
- Stensland B. (2010) Moral Classification and Social Policy. *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research* (eds. Hitlin S., Vaisey S.), Springer Science+Business Media, pp. 455–468.
- Vedder P., Berry J., Sabatier C., Sam D. (2009) The Intergenerational Transmission of Values in National and Immigrant Families: The Role of Zeitgeist. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 5, pp. 642–653.