

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ИННОВАЦИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МЕТОДИКА КАК ОНТОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

А.А. Аббасова, С.В. Хилькевич С.А. Юрманова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются вопросы, связанные с возникновением и развитием методов обучения русскому языку как родному и как иностранному. Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, так и от обучения другим общеобразовательным или специальным дисциплинам. Понятие «практическое владение иностранным языком» уточнялось и конкретизировалось в зависимости от уровня развития методики и смежных с ней наук. Динамика развития трактовки цели обучения иностранному языку отражает суть развития методики как науки. Практически с самого своего возникновения научная методика преподавания русского языка исповедовала идеи сознательного, творческого подхода к обучению; однако, поскольку до настоящего времени эти идеи так и не нашли широкого применения, можно сделать вывод, что общее понимание подхода не является достаточным условием для его практического применения. С одной стороны, очевидным кажется стремление «гармонизировать» обучение (т.е. уделять равное внимание как письменным, так и устным видам речевой деятельности); с другой стороны, важным фактором является цель учащегося: каким образом он планирует применять полученные знания.

Ключевые слова: функции общения, цель и содержание обучения иностранному языку, речевые навыки и умения, сознательный подход к обучению, построение оптимальных моделей обучения

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации» за №15-04-000567а.

Исследование исторически сложившихся традиций и разработка современных научных направлений составляют две взаимосвязанные стороны методической науки. Сказанное применимо и к методике преподавания русского языка. Умение ориентироваться в идеях и течениях, возникавших в процессе формирования и развития методики, является компонентом профессиональной компетенции преподавателя-русиста (как практика, так и исследователя-методиста); кроме того, распространение знаний о достижениях отечественной науки особенно актуально в наши дни, когда многие преподаватели иностранных языков (в том числе русского языка как иностранного) ориентируются на зарубежный лингводидактический опыт и зарубежные методические концепции, но порой имеют неполное представление об отечественной методике.

Методика обучения РКИ — это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале русского языка.

Изучение иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, имеет ряд особенностей, отличающих его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно, так и от освоения других общеобразовательных или специальных дисциплин. Изучение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности; другая особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в отсутствии границ в овладении языком.

Исходным пунктом в определении цели обучения иностранному (неродному) языку, в том числе и русскому языку как иностранному и как неродному, является социальный заказ; само понятие «практическое владение иностранным языком» уточнялось и конкретизировалось в процессе развития методики преподавания и смежных с ней наук. Так, в разные периоды обучение иностранным языком ставило целью:

- овладение речью на изучаемом языке в определенных рамках;
- формирование умений и навыков понимания устной и письменной речи других людей и выражения своих мыслей в устной и письменной формах;
- развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности;
- обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, ценностно-ориентационной, этикетной, регулятивной.

Показанная динамика развития понимания цели обучения иностранному языку отражает суть развития методики как науки. Современная методика обучения РКИ (РКН) ставит перед собой три основные цели: практическую, общеобразовательную и воспитательную. Они тесно связаны между собой и взаимодействуют, а обучение русскому языку преследует их комплексную реализацию в процессе овладения языком как средством общения.

Методика преподавания русского языка в полном смысле этого слова начала складываться с конца XVIII в., когда русский язык был введен в число учебных дисциплин в школах России, и к 40-м гг. XIX в. был наработан обширный методический материал, что дало возможность Ф.И. Буслаеву на основе отечественного и зарубежного опыта создать обобщающий методический труд «О преподавании отечественного языка» [1]. Важное научное значение работы «О препода-

давании отечественного языка» заключалось в том, что в ней впервые в истории русской педагогики была сформулирована научно обоснованная методическая система. По Буслаеву, учить языку — значит развивать духовное богатство учеников, а это невозможно без метода. Говоря о методах обучения, он выделяет два способа преподавания:

- ученик с помощью учителя сам доискивается до истины;
- ученик получает сведения о языке в готовом виде.

При этом первому методу отдается предпочтение: Ф.И. Буслаев был горячим сторонником эвристической методики и стремился к тому, чтобы сами ученики «открывали неизвестное посредством известного» [2].

К.Д. Ушинский, разделявший многие идеи своего предшественника Ф.И. Буслаева, ставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «... следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания» [3]. К.Д. Ушинский ввел новую методику обучения грамоте, базирующуюся на слуховой основе и подразумевающую сочетание аналитической и синтетической работы учащихся.

Важный вклад в методику преподавания родного языка внес Л.Н. Толстой, создатель Яснополянской школы для крестьянских детей и составитель «Азбуки» в четырех книгах (1873). Писатель-педагог уделял серьезное внимание вопросам дидактической теории и предложил ряд оригинальных методических решений, обогативших педагогическую науку. Обратившись к текстам 2-й и 3-й частей «Азбуки», можно видеть, что их работа с ними обучаемых подразумевает такие мыслительные операции, как сопоставление, выявление причинно-следственных отношений и оценка; причем в тексте эти операции только намечаются, с тем чтобы учащийся (возможно, под руководством педагога) мог проводить рассуждение самостоятельно.

Таким образом, практически с самого своего возникновения научная методика преподавания русского языка исповедовала идеи сознательного, творческого подхода к обучению; однако, поскольку до настоящего времени эти идеи (при всей очевидности и неоднократно практически доказанной их эффективности) так и не нашли широкого применения, можно сделать вывод, что общее понимание подхода не является достаточным условием для его практического применения.

Обращаясь к анализу методов обучения иностранному языку, следует иметь в виду, что в методике преподавания и смежных с ней науках термин «метод» понимается неоднозначно. В настоящей работе метод выступает как способ познания, путь исследования, достижения какой-то научной цели или же решения проблемной задачи. В методике преподавании языков основное значение приобретает поиск эффективных путей освоения речевых умений и навыков, что и делает, в конечном счете, использование изучаемого языка коммуникативным процессом. Следовательно, если метод рассматривается как путь или способ обучения языку, общее направление к цели, то под методическим направлением имеется в виду группа методов, имеющих общие принципы. Иначе говоря, метод обучения иностранному языку является обобщенной моделью реализации ос-

новых компонентов учебного процесса по изучаемому языку, базирующейся на определенной доминирующей идее достижения основных целей обучения.

В процессе развития методики обучения иностранным языкам складывались различные, порой диаметрально противоположные методические направления. Все эти направления ставили перед собой определенные цели обучения и предполагали определенное содержание, адекватное достижению поставленных целей. Можно сказать, что история методики преподавания иностранных языков представляет собой многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения; процесс развития методов обучения иностранным языкам можно охарактеризовать как постоянную борьбу и поочередную смену методов, ставящих своей целью то обучение чтению / письму, то устной речи. Современные исследования в области методики свидетельствуют о том, что создание универсального метода — задача вряд ли осуществимая, ибо эффективность метода определяется конкретными целями, задачами и условиями обучения.

Самым первым методом обучения иностранным языкам является натуральный метод, состоящий в том, что иностранный язык осваивается путем подражания готовым образцам, многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Он удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было необходимо немногим; однако с возникновением массовых школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета натуральный метод был признан неэффективным.

Переводные методы обучения иностранным языкам, и в первую очередь — грамматико-переводной метод, получили распространение в преподавании латыни в XVI—XVII вв., а затем нашли и более широкое применение. Содержание переводных методов определялось принципом сознательности (т.е. осознание учащимися языковых фактов должно было происходить по мере их усвоения, кумуляции способов их применения в речевом общении), параллельным развитием видов речевой деятельности на основе письменной либо устной речи, организацией обучения по модели «от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям», разграничением учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированным усвоением в результате использования различных видов упражнений, а также сопоставлением общих и различных явлений в двух языках — родном (либо известном) и иностранном (изучаемом) с целью преодоления интерференции и использования положительных результатов переноса. Что касается массового, школьного обучения иностранным языкам, то вначале основной его задачей было обучение чтению (преимущественно чтению книг на изучаемом языке); для этого грамматико-переводной метод был достаточно удобным. Однако для переводных методов характерен отрыв формы от содержания: так, в грамматико-переводном методе максимальное внимание направляется на грамматику, а лексическая работа нередко вовсе игнорируется.

С развитием технической стороны жизни общества появляется массовая необходимость в непосредственной коммуникации на иностранном языке. Грамматико-переводной метод не соответствовал целям усвоения живых языков, вследствие чего в конце XIX в. была разработана новая методика, имевшая целью при-

вить изучаемый иностранный язык в качестве «второго родного» и, соответственно, обращавшая основное внимание на устную речь. В этой методике имелось несколько различных течений и направлений, но все их объединяло отрицательное отношение к переводно-грамматической методике.

Принципы прямого метода (возникшего на базе натурального) основывались на данных лингвистики и психологии своего времени; создателями этого метода стали П. Пасси, Н. Суит, О. Есперсен и другие крупные ученые-лингвисты. Метод предполагал следование устному языковому образцу, т.е. его имитацию и заучивание. Таким образом, процесс обучения иностранному языку фактически оказался сведен к запоминанию готовых образцов с последующим воспроизведением их в различных комбинациях.

«В чистом виде» прямой метод использовался сравнительно недолго; однако рядом его последователей были предложены интересные модификации этого метода. Так, одним из важных принципов системы Г. Палмера был принцип отбора, организации и рационализации языкового материала. Палмер придерживался мнения, что весь реальный и потенциальный речевой поток конкретного человека складывается из фрагментов, когда-то выученных им наизусть либо составленных из более мелких выученных частей. Исходя из этого, весь лексический материал, подлежащий усвоению на иностранном языке, ученый разделил на «первичные» и «вторичные» речевые единицы. К категории первичных речевых единиц он относил отдельные слова, группы слов и предложения («эргоны»), из которых конструируются предложения при помощи подстановочных таблиц. Подстановочные таблицы следовало использовать для усвоения грамматических конструкций. На основе ста подстановочных таблиц, составленных Палмером, обучаемый мог освоить необходимый грамматический материал. Далее, комбинируя взаимозаменяемые элементы, обучаемый имел возможность составлять аналогичные предложения. Упражнения, согласно этому методу, могли выполняться в быстром темпе, поскольку возможность ошибок была исключена. Безошибочность речи рассматривалась Палмером как важнейшее условие успешного формирования речевых навыков; в формировании таких навыков и заключается процесс овладения иностранным языком.

Ч. Фриз и Р. Ладо под целью изучения иностранного языка понимали овладение всеми четырьмя видами речевой деятельности. Рассматривая язык как отражение истории, культуры и быта народа — носителя данного языка, Р. Ладо утверждал, что изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру народа, так как они неразделимы и нельзя понять одно без другого. Приняв за единицу устного общения предложение и, таким образом, определив его основным объектом изучения, Ч. Фриз и Р. Ладо строили обучение языку, не рассматривая изолированно отдельные слова или грамматические формы. В результате изучение языка сводилось к механическому овладению грамматикой на материале бесконечного количества не связанных друг с другом предложений.

В начале 60-х годов XX века появился и быстро получил широкое распространение так называемый аудиовизуальный метод, основанный на комплексном применении технических средств, что обеспечивало зрительно-слуховой синтез

при обучении иностранным языкам, а следовательно, значительно интенсифицировало учебный процесс. Аудиовизуальный метод (бывший, строго говоря, еще одной модификацией прямого метода) ставил своей целью подвести учащихся к порождению высказывания на изучаемом языке без посредничества родного языка и обязательного учета правил нормативной грамматики. Согласно принципам аудиовизуального метода, материалом для обучения должен служить разговорный язык в диалогической форме. Восприятие должно происходить только на слух, причем главное внимание уделяется единству звукового образа: звуки, интонация, ритм должны образовывать единое целое. Только после 70 часов устных занятий учащиеся приступают к письму (именно к письму, а позже — к чтению, как это было и в системе К.Д. Ушинского).

Следующий период развития методики преподавания иностранных языков можно охарактеризовать как поиск «золотой середины» между всевозможными модификациями грамматико-переводного и прямого методов. В это время большую роль в развитии методики преподавания языка сыграли идеи Пражской лингвистической школы и американской дескриптивной лингвистики. Под влиянием их идей появляются методы, основанные на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки, и хотя в центре внимания психологии обучения иностранным языкам продолжает оставаться формирование речевых действий, требование их осмысления находит все больше сторонников.

Характерной чертой последних десятилетий стал интерес к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Широкое распространение получили активные методы обучения. Среди ведущих методических установок последнего времени можно назвать самостоятельную и активную речевую деятельность с преобладанием устных форм общения, опору на зрительно-слуховые образы как источники семантизации языкового материала и др.

Коротко говоря, все современные методы обучения иностранным языкам можно условно объединить в две большие группы, различающиеся по исходным посылкам и основанные на опыте обучения иностранным языкам либо через интуитивное усвоение в процессе коммуникации («коммуникативные» методы), либо через сознательное усвоение правил языка, его лексического и грамматического строя («традиционные» методы). Между тем проблема эффективного обучения иностранным языкам (в том числе и русскому языку как иностранному) стоит сегодня достаточно остро. Очевидно, в современной ситуации должны быть найдены методики, не ограничивающиеся «коммуникативными» или «традиционными» методами, но объединяющие в себе наиболее ценные находки прошлого.

Методика преподавания русского языка как иностранного развивалась под знаком популярности того или иного метода (или группы методов) обучения параллельно с развитием методики преподавания иностранных языков вообще. В развитии методики РКИ достаточно отчетливо просматриваются пять основных этапов, отражающих взгляды тех или иных исследователей, а также научных школ и направлений, которые являлись определяющими для своего времени в системе преподавания русского языка как иностранного.

Первый этап (20—40-е гг. XX в.), по сути, представляет собой время становления методики РКИ как самостоятельной научной дисциплины. Этот период ха-

рактиковался неким противостоянием между адептами двух весьма популярных методов в преподавании иностранных языков: сознательно-сопоставительного и прямого. Попытки снизить остроту этой полемики были предприняты в середине 30-х гг. XX в. посредством синтеза сознательно-сопоставительного и прямого методов в рамках так называемого комбинированного, или смешанного, метода. Комбинированный метод, с одной стороны, предполагал обязательный устный вводный курс, отсутствие акцента на использовании грамматических правил и опоры на родной язык обучаемых (или язык-посредник) на начальном этапе овладения иностранным языком. С другой стороны, комбинированный метод допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение изучаемого языка с родным (или известным) на последующих этапах обучения. Такой эклектизм комбинированного метода привел к тому, что в середине 30-х гг. некоторые крупнейшие отечественные психологи и методисты почувствовали необходимость в разработке целостной концепции процесса овладения неродным (иностраным) языком, подразумевающей на начальном этапе формирование представлений о системе изучаемого языка, а в дальнейшем — формирование на базе такого полученных представлений спонтанных и бессознательных речевых действий. В этом направлении работали Л.С. Выготский, Л.В. Щерба и С.И. Бернштейн.

На *втором этапе* (40—50-е гг. XX в.) происходило формирование теоретической и практической базы методики преподавания русского языка как иностранного. В этот период серьезное влияние на развитие методики оказали лингводидактические идеи Л.В. Щербы. В качестве важнейших концептуальных установок методики выступили следующие положения:

- 1) доминирующим видом речевой деятельности при организации и подготовке учебных занятий должна быть письменная речь;
- 2) центральным компонентом системы обучения является формальная грамматика, она определяет построение учебного процесса и отбор учебного материала;
- 3) важное значение в учебном процессе имеет перевод;
- 4) на занятиях большое внимание должно уделяться реализации принципа сознательности, использованию правил и различных пояснений.

Таким образом, начало второго периода развития методики РКИ характеризовалось преобладанием грамматико-переводного метода; однако теоретические разработки лингвистов и методистов 50-х годов (Л.В. Щербы, И.В. Рахманова, З.М. Цветковой, В.С. Цетлина) постепенно сместили акценты с грамматико-переводного на сознательно-сопоставительный метод обучения. В основу преподавания РКИ было положено овладение языком через осознание его системы, обучение велось с учетом родного языка учащихся, рекомендовалось использование конструкций и правил с целью понимания значения языковых явлений в процессе их представления и способов презентации в речи, изучение лексики и грамматики проводилось на синтаксической основе, параллельно шло обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи.

В то же время при все привлекательности теоретических положений, лежащих в основе сознательно-сопоставительного метода обучения, практическое его использование в учебном процессе оказалось не вполне эффективным, поскольку

не приводило к подлинному владению иностранным языком. Снова была предпринята попытка создать комбинированный метод обучения, который на этот раз объединил бы наиболее перспективные принципы прямого, грамматико-переводного и сопоставительного методов обучения. Так появились предпосылки для разработки принципиально новых методов обучения, и прежде всего сознательно-практического метода, который определил дальнейшее развитие методики преподавания русского языка как иностранного. Этот метод был призван синтезировать четкую речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации языковых средств и правил уже на начальном этапе овладения русским языком как иностранным.

Третий этап развития методики РКИ (60-е — середина 80-х гг. XX в.) характеризовался широким разнообразием новых идей и направлений в лингводидактике, значительными достижениями в базовых для методики преподавания иностранных языков научных отраслях — лингвистике, психолингвистике, психологии речи и психологии обучения. Психологическая концепция преподавания РКИ формировалась под влиянием теории деятельности и психолингвистики. Получили распространение идеи о стадийности развития навыков и умений, которые использовались методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, дифференцированных по этапам становления и развития речевых умений. Ведущим методом 60-х гг. XX в. стал сознательно-практический метод обучения, в качестве основной концептуальной идеи обучения в рамках которого были сформулированы два важнейших положения: принцип сознательности и принцип коммуникативной активности. Таким образом, основной акцент в методике обучения языку был перемещен с языка на речь, а сама концепция обучения языку получила последовательное обоснование на базе теории речевой деятельности. Закономерным развитием такого подхода стала разработка методистами вопросов речевой и учебно-речевой ситуации, а также замена традиционных форм презентации лексико-грамматического материала на более функциональные. К началу 70-х годов XX в. использование сознательно-практического метода обучения получило повсеместное распространение; развитие методики направилось по пути усовершенствования этого метода за счет внесения в основную его парадигму уточняющих и детализирующих положений.

Четвертый этап (конец 80-х — конец 90-х гг. XX в.) главным образом стал временем совершенствования методики. К числу наиболее значимых достижений этого периода относится обоснование общих и частных положений методики обучения русскому языку как иностранному, ее психологических и лингвистических основ, а также разработка новых перспективных методов обучения (таких как коммуникативный, или коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-индивидуализированный, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения и т.д.).

Развитие целого ряда новых направлений лингвистики в 90-е гг. позволило под новым углом зрения взглянуть на проблемы, имеющие непосредственное отношение к обучению коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Так, результаты исследований в области коммуникативно-когнитивной лингвистики подтвердили, что овладение иностранным языком представляет собой поэтапный процесс, конечным результатом которого является умение участвовать в коммуникативной деятельности на изучаемом языке, т.е. порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в объеме, заданном целью общения. Порождению речевого действия предшествует речевая интенция говорящего, т.е. намерение выразить определенный коммуникативно-значимый смысл, в котором учитываются предварительные знания о партнере по коммуникации, цель, предмет, место и время общения. В соответствии с основными постулатами теории коммуникации, эффективность речевого общения зависит (а) от умения реализовывать речевую интенцию, степени владения лексико-грамматическими единицами языка и адекватности их употребления в конкретных ситуациях общения, (б) от уровня владения набором речереорганизующих формул, необходимых для общения. Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции, которой обучаемый должен овладеть для того, чтобы успешно использовать язык в любых социально-детерминированных ситуациях общения.

Идеи коммуникативной лингвистики в методике преподавания русского языка как иностранного получили реальное воплощение в процессе создания двух типов практических функциональных грамматик — описательно-функциональных (для преподавателей) и коммуникативно-функциональных (для учащихся).

Пятый этап (с конца 90-х гг. XX в.) — этап превращения методики РКИ в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также личности обучаемых. В последние годы становится все более очевидным тот факт, что построение оптимальных моделей обучения возможно лишь в том случае, если эти модели будут включать в себя весь спектр механизмов, элементов и параметров, на базе которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком.

В общем виде можно резюмировать, что развитие методики происходит по синусоиде: основным аспектом является обучение то письменной, то устной речи. Видимо, по этому вопросу не существует однозначного ответа: с одной стороны, очевидным кажется стремление «гармонизировать» обучение (т.е. уделять равное внимание как письменным, так и устным видам речевой деятельности); с другой стороны, важным фактором является цель учащегося: каким образом он планирует применять полученные знания.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. М.: Либроком, 2010. 360 с.
- [2] *Буслаев Ф.И.* Мои воспоминания. URL: http://dugward.ru/library/buslaev/buslaev_moi_vospominaniya.html
- [3] *Ушинский К.Д.* Воскресные школы. Собр. соч. Т. 2. М.: Л., 1948. С. 489—512.

RESEARCH METHODOLOGY AS ONTOLOGY OF MODERN EDUCATION

A.A. Abbasova, S.V. Khilkevich, S.A. Iurmanova

Faculty of re-training of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article discusses issues related to emergence and development of methods of teaching Russian as a native and as a foreign language. Teaching Russian as a foreign language has its own characteristics that distinguish it from both the mastery of their native language, as well as from other educational training or special subjects. The concept of “working knowledge of a foreign language” refined and detailed, depending on the level of development of techniques and related sciences. The dynamics of the interpretation of the goal of learning a foreign language reflects the essence of technique as a science. Almost from its inception scientific methods of teaching Russian language professed ideas of the conscious, creative approach to learning; however, as far these ideas and are not widely used, it is possible to conclude that the common understanding of the approach is not sufficient for its practical application. On the one hand, it seems obvious desire to “harmonize” training (i.e., pay equal attention to both written and oral forms of speech activity); On the other hand, an important factor is the purpose of the student: how it intends to apply this knowledge.

Key words: communication function, purpose and content of foreign language teaching, language skills and knowledge, conscious approach to training, to build optimal models of learning

REFERENCES

- [1] Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka [On Teaching Native Language]. Moscow: Librokom, 2010. 360 p.
- [2] Buslaev F.I. Moi vospominaniya [My Memoirs]. URL: http://dugward.ru/library/buslaev/buslaev_moi_vospominaniya.html
- [3] Ushinskiy K.D. Voskresnye shkoly [Sunday Schools]. Sobr. soch. T. 2. Moscow: Leningrad, 1948. P. 489—512.