

III. МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ В ИСТОРИЧЕСКОМ И ИСТОРИКО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

УДК 811.(112.3+16.1):374.3

Г. А. БАЕВА

Санкт-Петербургский государственный университет

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ ПЕРВЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Для цитирования: Баева Г. А. Мультимодальный контент первых пособий по обучению немецкому языку // *Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете*. 2022. Вып. 12. С. 347–377.
<https://doi.org/10.21638/spbu33.2022.118>

Информационный взрыв, вызванный изобретением книгопечатания в середине XV в., Реформация и деятельность Лютера привели к возвышению немецкого языка до уровня «высоких» языков, на которых можно было вести обучение в немецких школах дополнительно к трем священным языкам. Впервые немецкий язык становится не только объектом описания, но и объектом обучения в немецких школах, в которых наряду со счетом и основами Закона Божьего обучали читать и писать на родном немецком языке. Назрела необходимость не только лингвистического осмысления немецкого языка, но и внедрения его в обучение. Коммуникативные практики, представленные в первых пособиях по обучению грамоте на немецком языке, отражают мультимодальный процесс, осуществляющийся посредством трех основных информационных каналов — вербального, просодического и визуального. В статье описывается формирование процесса интеграции вербальной информации, ориентированной прежде всего на учителя, с просодической (слогоделение, звукоподражание и звукоизвлечение и т. п.) и невербальной, визуальной, заключенной в таблицах, графиках и картинках (с учетом жестов, мимики и т. п.), рассчитанной на обучаемого. В задачи статьи входит описание функционального взаимодействия и персуазивного потенциала вербальных, визуальных, звуковых и графических знаков в процессе коммуникации при обучении грамоте на немецком языке. Контент анализируемых пособий по обучению грамоте XVI–XVII вв., составленных Валентином Икельзамером, Фабианом Франком, Петером Йорданом, Ортольфом Фуксбергером и др., демонстрирует динамику развития этого типа текста от номодальных вербальных пособий через включение в вербальный текст таблиц и схем до интегративного встраивания картинки (изображения) в вербальный контекст и «центрического» включения инсценировочного изображения, при котором ведущая роль отдается изображению, а вербальная часть выступает как пояснение.

Ключевые слова: мультимодальность, визуализация, лингводидактика, вербальная и невербальная коммуникация, персуазивность.

G. A. BAEVA
St Petersburg State University

THE MULTIMODAL CONTENT OF THE FIRST GERMAN LANGUAGE TEACHING MANUALS

For citation: Baeva G. A. The multimodal content of the first German language teaching manuals. *German Philology in St Petersburg State University*, 2022, iss. 12, pp. 347–377. <https://doi.org/10.21638/spbu33.2022.118> (In Russian)

The information explosion caused by the invention of printing in the middle of the 15th century, the Reformation and Luther's activities led to the elevation of the German language to the level of "high" languages in which it was possible to teach in German schools in addition to the three sacred languages. For the first time, the German language became not only an object of description, but also an object of instruction in German schools, where, along with the abacus and the basics of the Law of God, they taught reading and writing in their native German. There is a need not only for linguistic comprehension of the German language, but also for its introduction into teaching. The communicative practices presented in the first literacy manuals in German reflect a multimodal process carried out through three main information channels — verbal, prosodic and visual. The article describes the formation of the process of integrating verbal information, focused primarily on the teacher, with prosodic (syllabification, onomatopoeia and sound production, etc.) and non-verbal, visual, information contained in tables, graphics and pictures (taking into account gestures, facial expressions, etc.), designed for the student. The objectives of the article are to describe the functional interaction and the invasive potential of verbal, visual, sound and graphic signs in the process of communication when teaching literacy in German. The content of the analyzed literacy manuals of the 16th–17th centuries, compiled by Valentin Ikelzamer, Fabian Frank, Peter Jordan, Ortolph Fuchsberger, etc., demonstrates the dynamics of the development of this type of text from monomodal verbal manuals, through the inclusion of tables and diagrams in the verbal text to the integrative embedding of a picture (image) in a verbal context and the "centric" inclusion of a staged image, in which the leading role is given to the image, and the verbal part acts as an explanation.

Keywords: multimodality, visualization, linguodidactics, verbal and nonverbal communication, persistence.

1. Постановка проблемы

Если рассматривать человеческую коммуникацию с точки зрения мультимодального подхода, то можно выделить три основных информационных канала — вербальный, просодический и визуальный [Кибрик 2010: 135]. Коммуникация в современном

обществе в зависимости от целей и задач задействует все эти каналы, однако в формировании различных типов текстов эти каналы используются по-разному: предпочтение может отдаваться одному или другому каналу, или может интегрироваться текстовая (вербальная), аудиальная и визуальная информация [Derkat 2003: 29; Сидорова 2013]. Последнее в полной мере относится к современным учебникам, например родного или иностранного языков, которые представлены, как правило, лингвоаудивизуальными комплексами — наборами учебных материалов, состоящих из базового учебника, книги для учителя, рабочей тетради, аудио- и видеоматериалов и т. п. Путь к созданию таких комплексов был достаточно долгим и требовал овладения не только знаниями лингвистической теории, но и практикой обучения, в которой соединялись теоретические знания и дидактика [Школьные пособия... 2017; Bödeker, Hinrichs 1999]. Задача предпринятого анализа — проверить, как эти каналы использовались и взаимодействовали в коммуникативных практиках отдаленных эпох, показать функциональную интеграцию вербальных, визуальных, просодических (звуковых) и графических знаков и их персуазивного потенциала в процессе коммуникации при обучении грамоте на родном немецком языке в XV–XVII вв. Этот процесс был очень трудным в силу социально-политических причин, он проходил на фоне укрепления религиозного и национального сознания, сопоставления немецкого и других языков (прежде всего латыни) и одновременно являлся трансфером знаний о мире вообще (Wissensvermittlung) [Klug 2021: 37; Paulsen 1919–1921]. Каждый из указанных выше каналов мог использоваться отдельно, взаимодействовать с другими или представлять собой мультимодальную коммуникацию с использованием всех указанных каналов.

Если еще в конце XIII в. Бертольд Регенсбургский в своих проповедях пишет, противопоставляя немецкий и латинский как языки разных сословий: «Необразованные люди должны учить молитву по-немецки, а образованные — по-книжному», т. е., очевидно, по-латыни (*die ungelärten liute den glauben in tiusche lernen unde die gelër in buchischem* B.111.44.3), то начиная с XV в. в Германии, несмотря на значительное количество сфер влияния латинского языка, постепенно расширяется значимость использования немецкого языка.

Изобретение книгопечатания в середине XV в., Реформация и деятельность Лютера поставили немецкий в один ряд с «высокими» языками, на которых можно было вести обучение в школах дополнительно к трем священным языкам. Впервые немецкий язык становится не только объектом описания, но и предметом обучения в немецких школах, т. е. в начальных школах для широкой публики разного возраста, где наряду со счетом и основами Закона Божьего обучали чтению, письму и пению молитв на немецком языке, в отличие от «латинских школ», где будущих церковных клириков учили основам латыни, чтобы «они могли осознанно и правильно произносить слова песнопений и молитв» [Luther 1957: 32; Таценко 1986: 23].

Новое положение немецкого языка в обществе и новые сферы его использования показали его территориально-диалектную неоднородность и выдвинули на передний план задачи по совершенствованию орфографии и стилистических средств, ставшие исходными пунктами при формировании правил, которые могли внедряться вначале в двух сферах: в деловом языке городских канцелярий и в школьном обучении. Такое положение дел привело к созданию первых грамматических описаний немецкого языка на основе латинских образцов, прежде всего Донатов [Rössig-Hager 2000: 778]. Назревала необходимость не только осмыслить родной язык, но одновременно и параллельно дать инструментарий для обучения на нем. Происходило это в разных частях Германии по-разному, но толчком явилась деятельность Лютера и его сторонников [Klein 2010: 473]. В своих трудах подвижник немецкой Реформации обосновал задачи и определил структуру первых учебных пособий по обучению грамоте, указывая на то, что дети «должны первым делом научиться читать детские книжки, в которых алфавит, “Отче наш”, “Верую” и другие молитвы», «а наряду с этим надо учить их писать и заставляя их ежедневно показывать написанное учителю» [Luther 1957: 23]. К середине XVI в. число школ настолько вырастает, что начинают издавать школьные уставы, регламентирующие их деятельность, например *Schul Ordnung Wie es mit der Lehre und Disciplin in den particlar Schulen des Fürstenthumbs Württemberg. Gehalten werden solle*. Tüwingen: Morhart, 1559 [Teistler 2003].

2. Материал исследования. Особенности вербальной информации

Из немногочисленных сохранившихся до нашего времени пособий XV–XVI вв. (их всего примерно 15) ограничимся теми, которые были написаны в духе идей Лютера на верхненемецком диалекте и распространялись преимущественно в протестантской части Германии. До нас они дошли в близкой к стереотипной редакции благодаря изданиям Мюллера [Müller 1879] и Фехнера [Fechner 1882]. Выбор материала определен задачами исследования: показать немецкий язык и как предмет описания, и как предмет обучения и их объединение в одном пособии. Кроме этого, важно проследить преемственность, сохраняемую в используемых изданиях, и их непреходящую роль в дальнейшем развитии лингводидактики.

Анализируемые ниже пособия впервые исследуются именно под этим углом зрения, несмотря на то что они неоднократно становились объектами описания, например при анализе грамматического дискурса в Германии XV — начала XVI вв. [Баева, Дюбо 1990; Баева, Дюбо 1995] или при формировании лингвистической терминологии на немецком языке [Vortisch 1910], а также в контексте европейского обучения [Безрогов, Куровская 2014; Таценко 1986; Школьные пособия... 2017] или при анализе вклада отдельных авторов [Eichler (Freyni) 1995; Giesecke 1979; Ludwig 2000; Stamm 1967; и др.].

Несмотря на наличие достаточно пространных общих рассуждений почти в каждом из пособий, все они отличаются прагматичностью и дидактичностью, направлены на усвоение правил построения собственной и истолкования чужой речи, а главное — на обучение чтению и письму на родном языке, т. е. задачам, очень актуальным для Германии с ее диалектным многообразием. Понятно, что речь еще не идет о создании языковой нормы, но призывы к умеренной унификации звучат все громче и громче. Например, анонимный автор немецкой риторики «Зерцало письма» (*Der Schryftspiegel*, 1527), созданной под влиянием Никласа фон Вилле, приводит примеры неправильного, с его точки зрения, употребления немецкого языка и делает важный вывод: «Пиसेц, в какой бы части страны он ни родился, должен писать так, чтобы его мог читать и понимать другой немец (*ander duitsch*)» [Wyle von 1478: 384]. Задолго до нормирования немецкого языка в этой сентенции зву-

чит мысль о диалектальном разнообразии немецкого языка и необходимости его преодоления.

Появившиеся в связи с указанными выше причинами пособия по обучению чтению и письму на родном языке сами их авторы первоначально обозначали как грамматики или орфографии [Баева, Дюбо 1990; Rössig-Hager 1984; Rössig-Hager 2000]. Термин «грамматика» упоминается во многих работах этого периода, однако его трактовка очень неоднозначна и значительно отличается от современной. Грамматика понимается прежде всего в духе гуманистического представления о языке как «искусстве говорить и писать» (как это представлено у Альберуса) [Rössig-Hager 2000: 778], как «искусстве, которое занимается значением слов и их особенностями» (это делает, например, Лютер) [Luther 1957: 269; Полякова 2014], или как «искусстве, по которому учат язык» (как у Фризиуса) [Rössig-Hager 2000: 778; Баева, Дюбо 1990].

Среди первых, кто предложил свою концепцию теоретического осмысления немецкого языка, следует назвать Никласа фон Вилле (Niklas von Wyle), городского писца (Stadtschreiber) из Эслингена, затем второго канцлера при графе Ульрихе Вюртембергском. В письме 1478 г. Г. Харшеру, своему бывшему ученику, он излагает свои взгляды на особенности немецкого письма и различные типы оглавлений деловых бумаг. Это письмо позже вошло в историографию как «Правила орфографии» (Orthographieregeln) [Wyle von 1478: 14]. Никлас фон Вилле, в частности, указывает на то, что немецкий канцелярский стиль «намного подвижнее латинского», и советует следовать традициям родного немецкого языка (*Landesbrauch, lokaler Brauch*) [Wyle von 1478: 16]. Он излагает свои наблюдения практического характера, например о том, что удвоенное написание согласных «часто вводит в заблуждение больше, чем дает» (*mer die verstentniis irrend dan fürdernd*), так как удвоение согласных является лишь фонетически значимым для усиления предыдущего гласного. Подобные различия автор объясняет примерами в форме целых предложений, содержащих слова с простым и удвоенным написанием согласных, например формы глаголов и существительных типа *hof — hoff, wil — will: en dinen hof hoff ich zekomen und wil din will syg ouch dar by* [Wyle von 1478: 17]. Такое написание, по мнению автора, «помогает обозначению слов не одинаковых, но только похожих, имеющих звуковые различия».

У Никласа фон Вилле мы наблюдаем уже новый, по сравнению с традиционными пословными двязычными Донатами, способ подачи примеров с помощью целых предложений, что не только показывает реализацию орфографических правил на практике, но и дает готовые образцы синтаксического строя немецкого предложения (например, порядок слов).

Среди первых учебных пособий по немецкому языку особое место занимают изданные в одной книге в 1531 г. *Orthographia* и *Ein Cantzley und Titel buchlin* [Frangk 1531] магистра и учителя Фабиана Франка (Fabian Frangk), которые выделяются «не только уровнем анализа языковых форм, но и глубиной характеристики современной языковой ситуации» [Гухман и др. 1984: 46]. Красной нитью, своеобразным эпиграфом, не только определяющим задачи конкретного пособия, но и доминирующим практически во всех пособиях этого периода, является мысль о родном языке. Автор пишет:

Denn so wir ansehen den emssigen vleis / so die Latiner allein / jnn jrer zungen fürgewandt / vnd unsern vnuleis / bey der vnsern / da gegen stellen / solten wir billich schamrot werden / das wir so ganz ablessig vnd sewmig sein / Unser edle sprach so vnwert und verachtlich halten [Frangk 1531: 93]. — «Ибо мы относимся с большим прилежанием к латинскому языку и, напротив, небрежно к своему языку, нужно стыдиться, что мы так ленивы и не ценим наш благородный язык».

Ф. Франк ставил перед собой конкретную задачу — обучать письму «по форме и правилам». Вместо отдельных замечаний и забавных примеров, как это делали его предшественники, он предлагает набор орфографических правил для немецкого языка. Орфография в его понимании — это:

Wenn ein jdlich wort / mit gebürlichen buchstaben ausgedruckt (das ist) recht und rein geschrieben wird / also / das kein buchstab müßig / odder zuuiel noch zu wenig / Auch nicht an statt des andern gesetzt nach versetzt [Frangk 1531: 95]. — «Если любое слово выражено соответствующими ему буквами, написано правильно и чисто, т. е. нет ни лишних, ни недостающих букв, ни поставленных одна вместо другой».

Ф. Франк обсуждает значение букв, отдельно рассматривает дифтонги, говорит об этимологической связи умлаутированных гласных и задолго до младограмматиков дает первые для немецкого языка сведения об историческом развитии гласных и о фонети-

ческих закономерностях, обусловивших их позиционные изменения (*Umlaut, Brechung*) [Frangk 1531: 97].

Провозглашая себя первым теоретиком единого верхненемецкого языка, Франк, вслед за своими предшественниками, не только замечает, что в каждой области Германии говорят и пишут по-разному, но и указывает на то, что верхненемецкий сам по себе тоже не однороден [Frangk 1531: 94]. Для преодоления языковой вариативности, по Франку, переписчик должен знать много языков (диалектов) (*Landsprachen*), а также овладеть хорошим немецким по «образцам», среди которых он называет документы канцелярии Максимилиана, труды Лютера и издателя из Аугсбурга Шонсбергера [Frangk 1531: 94].

Наиболее подробное и пристальное внимание к различным аспектам функционирования родного языка проявляет Валентин Икельзамер (Valentin Ickelsamer) в работах, имеющих очень пространственные полные названия: «Верный способ быстро научиться читать» (*Die rechte weise auff's kürztzist lesen zu lernen*, первое издание было осуществлено в Эрфурте в 1527 г.) [Ickelsamer 1527] и «Немецкая грамматика» (*Ein Teütsche Grammatica*, 1537) [Ickelsamer 1537].

В. Икельзамер ставит немецкий в один ряд с латинским, греческим, древнееврейским и другими общепризнанными языками и вводит понятие родного языка (*Muttersprache*). Практически продолжая рассуждения Ф. Франка, он считает позорным незнание родного языка:

Ja billich ist es allen Teütschen ain schand und spott / das sy anderer sprachen maister wollen sein / und haben jre aigne angeborne muter sprach noch nye gelernet [Ickelsamer 1537: 131]. — «Ведь просто стыдно и позорно для всех немцев, что они хотят овладеть другими языками, но до сих пор никогда не изучали свой исконный родной язык».

Икельзамер в целом высоко оценивает латинскую грамматическую традицию, но практически цитирует известные слова Лютера, который писал, «что тому, что принято считать грамматикой, т. е. чтению и письму, дети лучше учатся от матери, чем из книг», возвышая роль живой разговорной речи при обучении грамоте [Eichler (Freyni) 1995; Giesecke 1979; Ludwig 2000; Franck 1881; Giesecke 1992; Looss 1991; Schulz 1848]. Называя свой труд «Грамматикой», В. Икельзамер считает, что «речь идет о самой лучшей и воз-

вышенной части грамматики, а именно о значении букв, чтении и о самих словах, а также об этимологии» [Ickelsamer 1537: 147].

Сложности при обучении грамоте, по мнению В. Икельзамера, связаны с несовпадениями между письмом и устной речью. В частности, он критикует необоснованное скопление букв и непоследовательность в использовании различных графических знаков для обозначения одного и того же звука. Удвоенное употребление он приветствует «только если буквы относятся к разным слогам». Говоря о «неудачах и непоследовательностях» немецкой орфографии, он указывает на сочетания букв *ch* и *ph* вместо *g* и *f* [Ickelsamer 1537: 140], а также на обозначение одного и того же звука графическими знаками *y* и *i*, *z* и *c*, *k* и *q*, *v* и *f* и т. д. [Ickelsamer 1537: 138] — собственно, на те противоречия немецкого алфавита, которые не преодолены до сих пор. Икельзамер выступает за введение единого написания для умлаутированных гласных в виде *ï*, *ö*, *ä*, т. е. речь идет об орфографических правилах, которые позже стали нормой для немецкого языка и сохранились до наших дней. Задолго до Якоба Гримма он пишет о «передвижении согласных», например *b* и *f*, и сравнивает их с греческими соответствиями [Ickelsamer 1537: 153]. Кроме этого, новым является, например, предложенное В. Икельзамером деление слов на слоги с учетом их морфемного состава и прежде всего основы (*stamm*): *buch-stab-e*, а не *buch-sta-be* [Ickelsamer 1537: 143].

Следуя традиции своих предшественников, В. Икельзамер дает примеры сравнения грамматической структуры немецкого и латинского языков, указывая на то, что следует не «слепо следовать латинским образцам, а прибегать к сопоставлениям и учитывать те структуры, которые более распространены в немецком». Например, он говорит о том, что «правильнее избегать причастий», которые появились в немецком языке под влиянием латыни. В. Икельзамер задает риторический вопрос: «Что лучше звучит: *Ich hab das geredt mit lachendem mund / oder lachend* или *Ich habs geredt / und darzu gelachet / oder habs geredt mit lachen?*» [Ickelsamer 1527: 121] Так, начиная с В. Икельзамера, в грамматические работы вводятся элементы сопоставления с живым, разговорным языком [Velten 2012.]

В. Икельзамер четко называет свою целевую аудиторию, т. е. тех, кто будет овладевать чтением по его грамматике без помощи учителя: это «богобоязненные и благочестивые люди, лесоруб и пастух в поле» [Ickelsamer 1527: 123]. В предисловии к «Верному спосо-

бу...» необходимость уметь читать автор обосновывает не только религиозными соображениями, но и передачей знаний, ибо «не может в наше время в целом мире произойти ничего, достойного знания, о чем бы не было сообщено письменно посредством печати, чтобы можно было прочесть» [Ickelsamer 1527: 6]. Под «достойным знанием» здесь, по-видимому, подразумеваются не только знания о происходящих событиях, распространяемые с помощью нового для того периода средства массовой коммуникации — листовок, а также споры и диспуты по религиозным и политическим вопросам, но и развлекательная (произведения мейстерзингеров, легенды, шванки и др.) и познавательная литература по естествознанию, математике, ремеслам и т.п. (например, «Новая книжка об искусстве изготовления всякой красивой посуды для питья, на пользу молодым златокузнецам» или «Книжка для обучения молодых людей искусству рисования и живописи») [Giesecke 1980]. Все это полностью соответствует общему тренду эпохи: информация, которая была интересной для множества простых людей и распространялась ранее преимущественно устно, теперь все чаще и чаще фиксируется в письменной форме, точнее, с помощью печатного станка.

В «Верном способе в кратчайшее время научиться читать», согласно заголовку, речь идет о правилах чтения, «как было впервые изобретено и подмечено из речи»; книга «дополнена изображениями слогов и имен, а также текстом малого катехизиса, как то: десять заповедей, Символ веры, крещение, “Отче наш”, “Бenedиците”... а также христианская беседа двух детей» [Ickelsamer 1527]. В этом пособии довольно много оценочных дидактических пассажей, не всегда относящихся к обучению чтению и письму. Автор выступает одновременно и как педагог, и как проповедник и пишет, например, о том, что родители неправильно воспитывают детей, и это может привести к скорой Божией каре [Ickelsamer 1527: 16]. Значение и роль учителя в обучении не определены, однако в отдельных высказываниях автор сам выступает как педагог: «...некоторые ученики быстро понимают, как читать, а другие — “грубые, непроворные головы” — медленнее. <...> А непонятливым и неслышащим можно это (здесь имеется в виду, по-видимому, долгота гласных. — Г. Б.) преподать с помощью притч и других толкований» [Ickelsamer 1527: 18]. Авторская персуазивность проявляется в призыве к читателю, обозначенному как «учащийся читать» или чаще

собираательно с помощью неопределенно-личного местоимения *man*, быть внимательным и не пропускать буквы. Еще одна важная особенность «Верного способа...» заключается в том, что к нему приложен своего рода письмовник с расхожими формульными фразами типа «Я прошу тебя, чтобы ты меня извинил/защитил/удовлетворил в этом деле», «прошу тебя мне в первую очередь / поскорее / немедленно / без отговорок заплатить», «дело разбиралось бесконечно / неправильно / рассеянно / не по форме» [Ickelsamer 1527: 19] и т. д. Можно предположить, что автор не только обучает чтению, но и дает формулы-образцы для деловой переписки, считая, что они пригодятся ученикам в их будущей профессии.

Особенность работ не только Икельзамера, но и других авторов заключается еще и в трансфере лингвистического знания, принятом в исследуемых пособиях путем онемечивания латинской терминологии. Этот процесс начался уже в древневерхненемецком (например, у Ноткера), теперь же он приобретает практическую значимость для обучения немецкому языку лиц, не владеющих латинской терминологией. Онемечивание латинских грамматических терминов проводится в этот период осознанно, более точно, ориентировано на практическое использование и отражает языковое чутье переводчиков и уровень научных представлений того времени о языке. Значительный вклад в описание формирования немецкой грамматической терминологии внес Р.Фортиш, в исследовании которого приводится обширный материал по переводу латинских терминов, обозначающих основные категории языка, на немецкий и указываются авторы перевода и источники [Vortisch 1910: 10–15], хотя выбор анализируемых терминов делается произвольно, без какой-либо систематизации.

В полном названии пособия, автором которого считают Петера Йордана: *Leyenschül. Wie man Künstlich vnd behend / schreyben vnnnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn untherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns groben verstands seyn / on buchstaben / durch figuren vnd Characteren / so jnen selbst anmütig / allerley zur noturfft anzuschreyben vnd zu lesen / sollen vnderweyßt werden. Getruckt zû Meyntz bey Peter Jordan / wonend zur Güllden Ledderhosen / vff dem graben (1533)* [Jordan 1533], не только указывается целевая аудитория, задачи и цели обучения, способ и скорость их достижения, но и дается достаточно жесткая и нелюбимая характеристика обучаемых, которых автор называет «необучаемыми и неразумными»

(*die vngelerigen köpff / so eyns groben verstands seyn*). Такое негативное обозначение целевой аудитории вряд ли могло служить рекламным целям, хотя указанный способ обучения «без букв, картинками и рисунками, которые им самим понравятся, записывать и читать все, что им понадобится» вполне может быть привлекательным. Оценочная эмоционально-негативная характеристика обучаемых навела некоторых исследователей на мысль, что речь идет о так называемом инклюзивном обучении [Krimssse 1911]. Речь идет скорее о раздражении автора, который, как он пишет, обладает опытом, учил и способных, и тупых, знаком со многими «неприлежными» учителями, и поэтому «вышеназванные правила даны только для тех, кто собирается учить других» [Jordan 1533], т.е. для тех, кого он называет *Schulmeyster* или *Lermeyster*, — людей, выполняющих обучающие функции.

Проанализируем еще два пособия. *Grüßbeutel J. Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren / welche die stymmen an jn selbs anzeygen / mit silben vnd namen / Jn welchem die Gesellen / Eehalten / vnd ander alt leut / auch die kinder / weib vnd mann / bald (als in .xxiiij. stunden auff das minst) leychtlich mögen lernen lesen / Mit eynem gegründten fast schönen Benedicite vnd Gloria zum Tisch die jungen kinder zů lernen / Durch Jacob Grüßbeutel zů Augsbpurg. M. D. XXXiiij. Augsburg, 1534* [Grüßbeutel 1534]. Перевод названия пособия Якоба Грюсбойтеля может звучать как «Особая, очень полезная книжка голосов (имеются в виду звуки. — Г. Б.) с картинками, которые сами показывают голоса (звуки), со слогами и именами, с которой подмастерья, прислуга и другие старые люди, а также дети, женщины и мужчины быстро (самое меньшее за 24 часа/урока) легко могут научиться читать. С очень красивым (fast schönen) “Benedicite” и “Gloria”, чтобы за столом учить маленьких детей». Важным в этом названии является указание на связь голосового и визуального восприятия.

Близким по назначению и указанным целям и задачам является пособие, обычно приписываемое Ортольфу Фуксбергеру: [Fuchsberger O.] *Leeßkonst. || Buechel zum Leser. || Der khinder Leeßkonst nent man mich / || Dadurch Sie werden teugelich || Zulernen was jr alter darf. || Wie khond man sonst so treffelich scharf / || Der menschen nothurf beschreiben moegen || Wen Got der Herre nit seinen segen || Den khindern gaeb zum Abece. Ingolstadt, 1542* [Fuchsberger 1542].

В обоих пособиях отсутствуют введение и лингводидактические рассуждения авторов, но в заглавии четко указана целевая аудитория: в первом пособии — дети, мужчины и женщины, во втором — только дети. Обе книги уже очень похожи на букварь, открываются азбукой в виде букв и соответствующих им картинок, о которых еще пойдет речь позже. Считается, что Грюсбойтель и Фуксбергер воплотили «в простую и наглядную форму» основные положения Икельзамера, поэтому их пособия были доступны широким массам [Grömminger 1968: 29; Culmann 1534]. У Грюсбойтеля помимо собственно учебника даны тексты для чтения (это молитвы), а также наставления по письму и весьма подробная глава, посвященная цифрам и числам, т. е. эта книга содержит в себе полный набор учебного материала для тогдашних начальных немецких школ.

Для сравнения проанализируем еще одно пособие, изданное Тилеманом Олеарием практически через 100 лет, в 1630 г., «Искусство немецкого языка», подзаголовок которого гласит: «Составлено на основе самых надежных сведений, сообразных здравому смыслу и всеобщему обыкновению говорить по-немецки. В приложении — новый метод быстро и с удовольствием изучить латинский язык» [Olearius 1630].

Тилеман Олеарий определяет своей целевой аудиторией детей, «которых надо скорее радовать, учить со смехом и шутками, нежели мучить изощренными кропотливыми, тяжелыми и длинными наставлениями» [Olearius 1630: 38]. Вот он, коммуникативно-мотивационный подход с элементами игры и эмоций! Затем дается описание умственных способностей детей, из которого следует, что речь идет прежде всего о мальчиках. Важно, что среди целей обучения детей указаны проекции в будущее: умение хорошо говорить и писать в таких сферах общественной жизни, как политика, посольства, переговоры, суды и прочие собрания; в церкви, читая проповеди; и, наконец, в школе, где преподают «ученейшие мужи, знающие иностранные языки, но на родном не способные связать двух слов». По-видимому, это ироническое замечание касается университетского образования, в котором господствовала латынь [Grubmüller 2000; Schulz 1848]. Отсюда можно сделать вывод, что контингент учащихся, на которых ориентируется автор, — не только люди, осваивающие грамоту ради исполнения своего христианского долга и чтения религиозной литературы, но и дети, которым принадлежит будущее. Пособие было напечатано на верхненемец-

ком языке, который уже постепенно распространялся и на нижне-немецкие территории.

3. Интеграция вербальной и невербальной информации

Трансфер знания в немецких пособиях проявляется в своеобразной интерактивности, стремлении соединить общее грамматическое понимание языка с упражнениями-тренингами по обучению чтению и письму. Как было показано выше, анализ и описание языковых феноменов становятся предпосылкой для освоения грамоты. Особая важность сентенций Икельзамера, гласящих, что «чтение — ключ к небесному и земному счастью», «чтение — источник познания, знания, понимания, вечного сохранения, а также изменения всего в мире без необходимости личного присутствия и устного объявления», подчеркнута в следующих его словах:

Dann was will man doch einer solichen kunst vergleichen/durch welche man alles in der welt erfahren/wissen/vnd ewig mercken vnd behalten/auch andern/wie fern die von vns sein/one personliche beywesung vnd mündtliche anzeygung/züwissen thûn kan? [Ickelsamer 1527: Bl. A iiij]¹

Методика Валентина Икельзамера предполагала не только обучение чтению и письму, но и формирование языкового сознания, развитие когнитивных способностей учащихся, к которым он относит точное восприятие звуков и их характеристик, умение анализировать, самонаблюдение, поощрение собственной инициативы, обучение в игре и т.п. В итоге усвоение контента учебного пособия носит интегрированный характер, объединяющий обучение и воспитание. Такой подход открывал возможности к освоению новой письменной и печатной культуры, распространившейся в это время уже широко и повсеместно. Обучение письменной культуре родного языка помогало работать с документами и письмами, вести домовые и хозяйственные книги, переводить на родной язык делопроизводство, работать со словарями, расширять общение с иноязычными торговыми партнерами, а также давало возможность читать новую литературу: специальные, морально-

¹ Здесь и далее после цитаты указываются страницы источника в том виде, в котором они даны в соответствующем издании. В отдельных случаях нумерация страниц отсутствует.

дидактические, профессиональные и развлекательные произведения [Таценко 1986; Школьные пособия... 2017; Klein 2010; Paulsen 1919–1921].

Как уже отмечалось, наряду с передачей разрозненных знаний о родном немецком языке, его фонетике, орфографии и грамматике, Икельзамер посвящает значительную часть своих работ указаниям по обучению грамоте, говоря о том, что полезно было бы использовать таблицы с буквами и соответствующие картинки, чтобы «ученик, произнося, например, звук [m], находил подходящую к нему картинку — корову, которая мычит, или картинку с изображением монаха и буквой M», сочетая визуальный и слуховой образы. При этом он ссылается на опыт других преподавателей, которые «вывешивают такого рода нарисованные таблицы... и считают, что буква, которую ищут и хотят узнать, всегда должна стоять в начале имени изображения» [Ickelsamer 1537: Bl. Biir]. То есть слово, называющее изображенный предмет или лицо, должно начинаться с этой буквы. Правда, при этом речь могла идти не только о номинации предмета как такового, но и о звуке, который могло издавать то или иное животное, например собака, корова, гусь или медведь. В практической части своих работ Икельзамер стремился к максимальной точности в описании того или иного звука при его артикуляции, используя метафорику, например *geflochtene silben, gefüret und gebogen* и т. п. Описывая произношение звука [r], автор, например, прибегает к образу рычащей собаки, отгоняющей голубей: *Dar's /r/ ist der hundts buchstab, wann er zornig die zene blickt und nerret, so die zung kraus zittert, das s ist ain subtil pfeysung oder sibiln (Zischen) auß auf ainander stossung derv zene, wie die junden Tauben oder Nateren sibilen oder zischen* [Ickelsamer 1527].

Основные лингводидактические приемы и пояснения Икельзамера для обучения самостоятельно или с помощью учителя можно представить в виде цепочки действий обучающего: «услышал/увидел — произнес — написал» [Wenzel 1995]. Этот способ обучения грамоте, при котором главное — определение связи между звуком и буквой и запоминание слова не по буквам, а по звукам, обычно называют аудиальным, или звуковым/звукоподражательным (*Lautiermethode*) [Schmid 2015: 34]. Такой дидактический прием Икельзамер использовал для того, чтобы обучающиеся с помощью длительных тренировок самостоятельно смогли почувствовать связь между буквами и звуками.

По неизвестным причинам, сожалея об этом, он все-таки не дает такого наглядного материала и ограничивается лишь отдельными обобщающими таблицами (рис. 1).

Das q hat auch sonst mit teyner bu- chstab zu- thun/ vnd kombt inn tein ande- re spilabē.	kn		knol							
	kr	a	krebs		B	a e i o u	ft	D	a e i o u	mpff
	pf		pfaff							
	pf		pflantz							
	pf		pfründ							
	pl		plag							
	pr	e	prust							
	ps		psalm							
	qu		qual		B	a e i o u	lt	D	a e i o u	rtz
	sch		schaff							
	schl		schlang							
	schm	i	schmir							
	schn		schnur							
	schr		schrift							
	schw		schwab		B	a e i o u	rt	D	a e i o u	ft
	sc		scotist							
scr	o	scrupel								
sp		spinn								
spr		sprach								
st		stang								
str		strick		B	a e i o u	tz	D	a e i o u	ntz	
tr	u	truh								
vl		oleis								
zw		zwelff								

Рис. 1. Примеры сводных обобщающих таблиц, которые можно использовать как упражнения [Ickelsamer 1527]

Предложенные Икельзамером упражнения на чтение и письмо определяются его грамматическим пониманием языка, т. е. правилами, которые необходимо усвоить учащимся для обучения чтению. В этой связи он пишет:

Man solt denn erst aus dem teütschen schüler ainen Grammaticum machen / vnd jn leren alles was zü ainer teütschen Orthographia / Etymologia vnnnd Sintaxi dienet / vnd das wer ser nutz / sonderlich denen die etwa gemaine Schreiber solten werden / oder in den andern sprachen hernach wolten studieren / darzû sygar leichtlich moechten kummen/wa sy züuor jren verstand in ainer sollichen teütschen Grammatic geyebt hetten... [Ickelsamer 1527: Bl. D7 r. u. v.].

«Следует вначале сделать из немецкого ученика грамматиста (Grammaticum) и обучать его всему, что относится к немецкой ор-

фографии, этимологии и синтаксису, и это было бы очень полезно, особенно тем, кто хочет стать, например, писцом или изучать другие языки; и это все давалось бы ему легче, чем до того, как он поупражнялся в такой немецкой грамматике...».

Такой прием обучения также является новаторским и предполагает использование в обучении еще одной цепочки: «орфография — этимология — синтаксис — грамматика».

Визуальное выделение тренингов, представленных в виде картинок и таблиц, характеризует практически все пособия, появившиеся после работ Икельзамера [Astington 2002: 102]. Первые «настоящие» картинки, которые повсеместно получают широкое распространение в почти не измененном виде, даны на обложке и титульном листе «Орфографии» Ф. Франка (рис. 2).



Рис. 2. Титульный лист «Орфографии» Ф. Франка [Frangk 1531]

Von den Halblauten buchstaben.

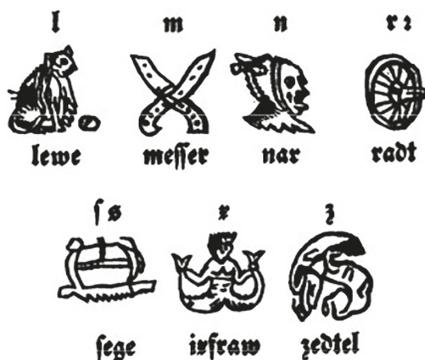


Рис. 3. Фрагмент иллюстрации из «Школы для мирян»
Йордана [Jordan 1533]

Практически все авторы пособий, так или иначе опирающиеся на теоретические положения Икельзамера, добавляют визуальный канал информации, используя разнообразные картинки, очень похожие на изображения выше (ср. рис. 2 и 3).

В «Школе для мирян» Петер Йордан предлагает медленно писать буквы и одновременно их громко произносить, при этом каждая буква сопровождается рисунком (*Figur*) и литерой — графическим обозначением буквы (*Carakter*), кроме этого приводится слово, которое начинается с этой буквы. Мы видим изображения как живых существ, так и предметов, выбор которых не всегда объясним с позиций сегодняшнего дня, но, по-видимому, был «актуальным» и хорошо воспринимался учащимися в то время. Например, *a* актуализируется как *Armbrost*, ‘арбалет’; *e* — как *Ege*, ‘борона’; *g* вводится с помощью двух слов: *Galg* и *Gabel*, ‘виселица’ и ‘вилка’; *p* объясняется через *Peyhel*, ‘топор’; *n* как *Nar*, ‘шут, дурак’ и т.п.; в других же случаях используются достаточно обыденные «традиционные» картинки: *b* — *Becher*, ‘кружка’; *f* — *Fisch*, ‘рыба’; *i* — *Igel*, ‘еж’; *o* — *Ochs*, ‘бык’; *u* — *Uhr*, ‘часы’, и т.д. Из соединения текста и картинки видно, что в «Школе для мирян» картинки и таблицы букв и слогов предназначены для «разглядывания» учениками, в то время как текст представляет собой методическую рекомендацию и комментарий, например:

In dissen obgesetzten figuren oder tafeln /seyn gemeynlich alle syllaben der wörter verfasst / so im teütschen breüchlich / dar umb laß man sie die Schüler auch lernen / man müß aber güoten fleyß haben das sie recht underweyst werden / wie die Konsonanten uff die Lautbuchstaben sollen gezogen werden / So aber sich eyn lerneyster des fleyßes nitt liesse dauren / so möchte man dem schüler die syllaben unzerteylt / auß dissen tafeln mit gantzen sylben für schreiben uss daß sie dadurch in übung kommen / auch geschriebene buchstaben zur kennen lernen [Jordan 1533]. — «В этих приведенных выше иллюстрациях или таблицах сведены вместе все слоги слов, которые употребляются в немецком языке, и потому следует заставить учеников их выучить; но надо прилагать должное усердие, чтобы они были правильно обучены тому, как согласные тянутся гласными буквами. Если же у ученика усердие иссякнет, то можно ему показать, как пишутся слоги, не разделяя их, целиком переписывая с этих таблиц, чтобы они тем самым упражнялись и узнавали письменные буквы».

По сравнению с учебниками Икельзамера пособие Йордана, очевидно, в большей степени приспособлено к обучению детей в школе благодаря достаточно четким и понятным детям описаниям «силы» букв, т.е. особенностей их звучания [Grömminger 1968]. Например, вводя звук [g], Икельзамер пишет, что этот звук похож на то, «как гуси кричат, когда бегут на человека, чтобы его ущипнуть». Похожее сравнение находим и у Фуксбергера: «G — это гусиный гнев, или голос, который получается, когда язык немного мягко поднимается к своду гортани» [Fuchsberger 1542]. Произношение звука [r] визуализируется с помощью рычащей собаки (рис. 4), произношение сочетания *st*, по замыслу автора, похоже на звук при отбивании (или рубке) мяса (рис. 5). Визуализация звука [ʃ] проводится с помощью картинки с изображением женщины, отгоняющей гусей (рис. 6).

Параллельно с визуализацией и акустическим образом следует подробное описание звука и способа его произнесения с помощью того или иного органа или его части, например:

Das d mit seinem gleychen t bringt die Zunge oben an den gaumen / rürend die untern zene mit der spitze / unnd so man den athem mit gewalt herraus trudt wirts eyn t / so man aber lind trudt / wird's eyn d [Fuchsberger 1542]. — «D с подобным ему t поднимает язык вверх к нёбу, касаясь нижних зубов кончиком языка, и так дыханием с силой наружу проходит, получается t, однако если мягко проходит, получается d».



Рис. 4. Визуализация звука [r] с помощью рычащей собаки [Jordan 1533]



Рис. 5. Иллюстрация звука, произнесение которого похоже на звук при отбивании (или рубке) мяса [Jordan 1533]



Рис. 6. «Женщина, отгоняющая гусей»: визуализация звука [ʃ] [Jordan 1533]

В конце обучения ученик должен практиковать слоги (*syllaben*) и слова. Дидактические указания Йордана заключаются в том, что он советует обучающимся подходить к процессу усвоения грамоты «не торопясь и осознанно».

Как видно из ниже приведенных иллюстраций, упражнения на произношение слогов построены с помощью таблиц на согласование слогов и слов (*Anstimmung aller Syllaben und wörter*). При этом Йордан советует «медленно и последовательно готовить ученика к слитному чтению». Практическим материалом для формирования и совершенствования навыков чтения связных текстов служат четыре религиозных текста, т.е. обучение родному языку должно привести к чтению основных религиозных текстов.

Все мы обучались чтению по пособиям, где одни и те же иллюстрации долгие десятилетия переходили из одного букваря в другой, и несколько поколений владели схожими визуальными образами букв и звуков. Этот же типичный процесс наблюдаем и в ранних немецких пособиях для чтения. Для демонстрации традиции азбучной визуализации сравним приведенные выше иллюстрации и визуализацию из букваря 1850 г. (рис. 7).



Der Geck erschrickt hier vor dem G,
Die Gans lernt nie das A-B-C.

Рис. 7. Визуализация G — «Щеголь испугался буквы G, а гусь никогда не выучит алфавит» (оба слова по-немецки начинаются на G: Der Geck erschrickt hier vor dem G, die Gans lernt nie das A-B-C) [Glaßbrenner 1850]

Приведем еще один пример из уже упомянутого выше более позднего пособия Тилемана Олеария *Deutsche Sprachkunst* 1630 г., о котором Р. Ханнс писал, что «в этой книжечке, насколько мы знаем, впервые предпринимается попытка дать психологическое обоснование способа обучения и предлагается “modus docendi” через различные картинки» («das werkchen macht, soweit wir wissen, zum ersten male den versuch, die psychologische begründung seiner lehrart zu geben, und bietet dann einen ‘modus docendi’ durch vnterschiedene bilder») [Hanns 1881: 31–32]. Олеарий, например, указывает на сложности в употреблении временных форм глагола для детей:

Weil die lehre von den temporibus in doctrina verborum, meines erachtens / die schwerste ist / vnd von den kleinen Kindern nicht so bald gefasset / habe ich die selbe in folgende Bildnisse vnnnd imagines Mnemonicas bringen wollen / welche dann den Kindern ganz leicht mögen eingebildet werden [Olearius 1630: 58]. — «Поскольку обучение temporibus in doctrina verborum, по моему мнению, является самым сложным и маленькими детьми постигается не сразу, я решил их представить в следующих картинках и мнемонических образах, которые дети могли бы легко себе вообразить».

Для противопоставления настоящего и прошедшего времени автор предлагает использовать следующие картинка-инсценировки (рис. 8):

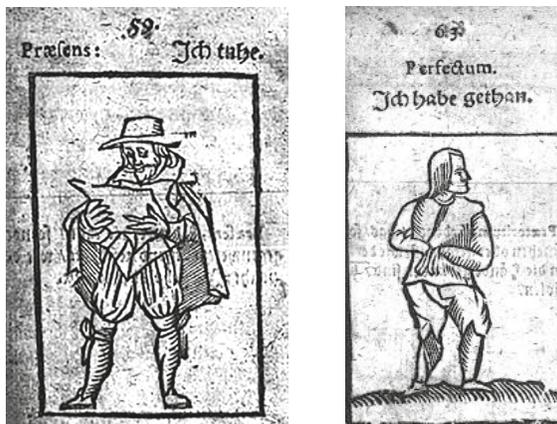


Рис. 8. Инсценировочная визуализация: слева — Praesens, справа — Perfekt [Olearius 1630: 59–60]

На картинках с помощью жестов автор указывает на действие сейчас и действие в прошлом. В тексте читаем: “Praesens, bedeutet die thät, so noch gegenwärtig ist / vnd geschihet/ wie der spricht: Ich steh / oder ich lese” [Olearius 1630: 60]. «Презенс обозначает действие так, что оно еще есть в настоящий момент и происходит, когда кто-то говорит: “я стою” или “я читаю”». И далее: “Praeteritum, bedeutet / das / so gantz geschehen oder getahn ist / wie der Dieb / dem die Hände gebunden sind / der hat gestolen” [Olearius 1630: 64]. — «Претерит обозначает то, что все уже произошло или сделано, как вор, который совершил кражу и которому связали руки». В данном случае без текстового сопровождения вряд ли можно понять различие между двумя временными формами, но соединение текста и визуального образа, своеобразной инсценировки, помогает запомнить текст и картинку и по необходимости возвращаться к ним снова и снова в практике коммуникации.

4. Итоги

Анализ первых учебников немецкого языка как родного, направленных на освоение грамоты, показал как динамику их развития, так и преемственность, от мономодальных вербальных пособий через включение в вербальный текст таблиц и схем к интегративному встраиванию картинки (изображения) в вербальный контекст и постепенному инсценировочному изображению, так называемому центрическому включению, при котором ведущая роль отводится изображению, а вербальная часть лишь поясняет и конкретизирует его [Ворошилова 2007: 77]. В этом развитии уже начинают формироваться и закрепляться будущие лингводидактические основы аудиовизуального метода с использованием звуковой и графической визуализации изображений и постепенное противопоставление иллюстративного и тренировочного материала для обучающихся и инструктивных указаний для учителя, т. е. практически основы современного образовательного процесса [Teistler 1999].

Подводя итог и констатируя поступательную преемственность в создании учебных пособий по немецкому языку, следует еще назвать, пожалуй, самый известный букварь XVII столетия — «Мир чувственных вещей в картинках» (*Orbis sensualium pictus*) основателя педагогики как отдельной дисциплины Яна Амоса Коменско-

го (1592–1670), впервые изданный в 1658 г., в котором воплотился весь накопленный до этого опыт создания пособий по обучению грамоте [ср.: Коменский 1957]. Даже спустя столетие этот букварь неоднократно переиздавался и служил пособием для многих поколений вплоть до середины XIX в. О нем вспоминает Гёте в своей «Поэзии и правде».

Источники иллюстративного материала

- I. *Frangk F. Orthographia deutsch, Lernt, recht buchstäbig deutsch schreiben. Durch M. Fabian Frangken. Wittemberg. MDXXXI; Ein Gantzley und Titel buechlin 1531 // Neudruck: Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, 1882. [Reprograph. Nachdruck. Hildesheim, New York: Olms, 1969].*
- II. *Fuchsberger (Fuchesperger) O. Leeßkonst. || Buechel zum Leser. || Der khinder Leeßkonst nent man mich || Dadurch Sie werden teugelich || Zulernen was jr alter darf. || Wie khond man sonst so treffelich scharf || Der menschen 377 nothurf beschreiben moegen || Wen Got der Herre nit seinen segen || Den khindern gaeb zum Abece. Ingolstadt: Weissenhorn, 1542.*
- III. *Glaßbrenner A. Das A-B-C. 1850. <https://www.projekt-gutenberg.org/glassbre/glasalph/glasalph.html> (дата обращения: 18.10.2022).*
- IV. *Grüßbeutel J. Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren / welche die stymmen an jn selbs anzeygen / mit silben vnd namen / Jn welchem die Gesellen / Eehalten / vnd ander alt leut / auch die kinder / weib vnd mann / bald (als in .xxiiij. stunden auff das minst) leychtlich mögen lernen lesen / Mit eynem gegründten fast schönen Benedicite vnd Gloria zum Tisch die jungen kinder zů lernen / Durch Jacob Grüßbeutel zů Augspurg. M. D. XXXiiij. Augsburg, 1534.*
- V. *Ickelsamer V. Ein Teütsche Grammatica. Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen / mit allem dem / so zum Teütschen lesen vn desselben Orthographia mangel vnd Überfluß / auch anderm vil mehr / zu wissen gehört. Auch ettwas von der rechten art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vn wörter in jre silben theylen / vnd zusammen Buchstaben soll. Nürnberg (?), 1537. Neudruck: Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, 1882. [Reprograph. Nachdruck. Hildesheim, New York: Olms, 1969].*
- VI. *Ickelsamer V. Die rechte weis auffß kürzist lesen zu lernen wie das zum ersten erfunden und aus der rede vermerckt worde ist sampt einem gesprech zweyer kinder aus dem wort Gottes. Erffurd: Johannes Loersfelt, 1527, 1533. Neudruck: Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, 1882. [Reprograph. Nachdruck. Hildesheim, New York: Olms, 1969].*

- VII. *Jordan P. Leyenschül.* Wie man Künstlich vnd behend / schreyben vnnnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn untherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns groben verstands seyn / on buchstaben / durch figuren vnd Characteren / so jnen selbst anmütig / allerley zur noturfft anzuschreyben vnd zu lesen / sollen vnderweyßt werden. Getruckt zů Meyntz bey Peter Jordan / wonend zur Gülden Ledderhosen / vff dem graben. 1533.
- VIII. *Olearius T.* Deutsche Sprachkunst. Aus dem allgerwisesten / der Vernunft und gemeinen brauch Deutsch zu reden gemässen / gründen genommen. Sampt angehengten newen methodo, die Lateinische Sprache geschwinde und mit Lust zu lernen. Halle: Oelschlegel, 1630.
- IX. *Wyle von N.* Interpunktionsregeln. Wien (1477); Orthographienregeln. Eslingen (1478) // Neudruck: Müller J. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, 1882. [Reprograph. Nachdruck. Hildesheim, New York: Olms, 1969].

Литература

1. *Баева Г. А., Дюбо Б. А.* На подступах к немецкой грамматике // Сопряженность глагольных единиц. Сборник научных трудов. Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1990. С. 26–34.
2. *Баева Г. А., Дюбо Б. А.* Первые семантико-грамматические исследования немецкого языка // Вопросы романо-германского языкознания. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск II. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1995. С. 7–17.
3. *Безрогов В. Г., Куровская Ю. Г.* Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 147–158.
4. *Ворошилова М. Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. № 21. С. 75–80.
5. *Гухман М. М., Семенюк Н. Н., Бабенко Н. С.* История немецкого литературного языка XVI–XVIII вв. М.: Наука, 1984. 248 с.
6. *Кибрик А. А.* Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования — IV. М.: ИП РАН, 2010. С. 134–152.
7. *Коменский Я. А.* Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. 2-е изд. / пер. с лат. Ю. Н. Дрейзина. М.: Учпедгиз, 1957. 351 с.
8. *Полякова М. А.* Педагогическая программа Мартина Лютера: истоки, содержание, начало реализации. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 192 с.
9. *Сидорова Е. В.* Использование мультимодального текста при изучении эмоциональной речи // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5. С. 145–149. <https://cyberleninka.ru/article/n/>

ispolzovanie-multimodalnogo-teksta-pri-izuchenii-emotsionalnoy-rechi (дата обращения: 23.12.2021).

10. Таценко Т. Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало Нового времени / под ред. чл.-кор. АН СССР В. И. Рутенбурга. Л.: Наука, 1986. С. 127–151.

11. Школьные пособия раннего времени: от Часослова к *Orbis sensualium pictus*. Коллективная монография / под ред. К. А. Левинсона, Ю. Г. Куровской, В. Г. Безрогова. М.: Памятники исторической мысли, 2017. 400 с.

12. Astington J. H. Letters and pictures in seventeenth-century education // Literacy, Narrative and Culture. Ed. by Jens Broskmeier, Min Wang and David R. Olson. Richmond: Curzon, 2002. P. 97–109.

13. Bödeker H. E., Hinrichs E. (Hg.) Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Max Niemeyer, 1999 (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 26). 366 S.

14. Culmann L. Teutsche Kinder-Tafel: Anfang des Christlichen Glaubens und Teutschen sprach, wie sie die jungen Kinder in den teutschen schulen lernen sollen. Nürnberg, o. V., 1534. 13 S.

15. Depkat V. Kommunikationsgeschichte zwischen Mediengeschichte und der Geschichte sozialer Kommunikation // Medien der Kommunikation im Mittelalter / К.-Н. Spiess (Hg.). Stuttgart: Franz Steiner, 2003 (Beiträge zur Kommunikationsgeschichte, 15). S. 9–48.

16. Eichler (Freyni) B. Valentin Ickelsamer und Hans Fabritius — sprachgeschichtliche Reminiscenz an zwei frühe Erfurter Schulmeister // Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Bd. 24 / H. Ehrhardt, E. Sonntag (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 1995. S. 33–47.

17. Fechner H. Die Methoden des ersten Leseunterrichts — eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung // Fechner H. Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Berlin: Wiegandt & Grieben, 1882. S. 3–38.

18. Franck J. Ickelsamer, Valentin // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Bd. 13. Leipzig: Duncker & Humblot, 1881. S. 739–740.

19. Giesecke M. Alphabetisierung als Kulturrevolution. Leben und Werk Valentin Ickelsamers (ca. 1500 — ca. 1547) // Sinnenwandel — Sprachwandel — Kulturwandel. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 997. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992. S. 122–185.

20. Giesecke M. Schriftspracherwerb und Erstlesedidaktik in der Zeit des „gemein teutsch“ — eine sprachhistorische Interpretation der Lehrbücher Valentin Ickelsamers // Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 1979. Bd. 11. S. 48–72.

21. Giesecke M. „Volkssprache“ und „Verschriftlichung des Leben“ im Spätmittelalter: Am Beispiel der Genese der gedruckten Fachprosa in Deutschland // Literatur in der Gesellschaft des Spätmittelalters / H. U. Gumbrecht (Hg.). Heidelberg: Winter, 1980. S. 39–70.

22. *Grömminger A.* Der Bildungsinhalt der deutschen Fibeln der Gegenwart aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Heidelberg: J. Beltz, 1968. 316 S.

23. *Grubmüller K.* (Hg.) Schulliteratur im späten Mittelalter. München: Fink, 2000 (Münsterische Mittelalter-Schriften. Bd. 69). 535 S.

24. *Hanns R.* Beiträge zur Geschichte deutsch-sprachlichen Unterrichts im siebzehnten Jahrhundert. Leipzig: Teubner, 1881. 63 S.

25. *Klein W.P.* Die deutsche Sprache in der Gelehrsamkeit der frühen Neuzeit. Von der lingua barbarica zur HautbSprache // Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit: Ein Handbuch / H. Jaumann (Hg.). Berlin; New York: de Gruyter, 2010. S. 465–516.

26. *Klug N.-M.* Zur multimodalen Analyse historischer Texte und Diskurse // Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte / Hr. von J. A. Bär. Berlin; Boston: De Gruyter, 2021. S. 33–47.

27. *Krimse M.* Peter Jordans „Leyenschul“ vom Jahre 1533, zugleich die erste methodische Anweisung für den Unterricht Schwachsinniger // Zeitschrift für Kinderforschung. 1911. Nr. 16: 8. S. 256–263.

28. *Looss S.* Der Rothenburger Schulmeister Valentin Ickelsamer // Zeitschrift für bayerische Kirchengeschichte. 1991. Bd. 60. S. 1–19.

29. *Ludwig O.* Valentin Ickelsamers Beitrag zum Deutschunterricht // Zeitschrift für Germanistische Linguistik, Bd. 28. 2000. S. 23–40.

30. *Luther M.* Pädagogische Schriften / H. Lorenzen (Hg.). Paderborn: Schöningh, 1957. 214 S.

31. *Müller J.* Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts // Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes / C. Kehr (Hg.). Bd. 4. Gotha: Thienemann, 1879. S. 9–13.

32. *Paulsen F.* Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3., erweiterte Auflage. Hg. und in einem Anhang fortgesetzt von R. Lehmann. Leipzig: Veit & Comp., 1919–1921. 189 S.

33. *Rössig-Hager M.* Frühe grammatische Beschreibungen des Deutschen // History of the language sciences (Geschichte der Sprachwissenschaft). Vol. 1. Berlin, New York: de Gruyter, 2000 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 18). S. 777–784.

34. *Rössig-Hager M.* Konzeption und Ausführung der ersten deutschen Grammatik. Valentin Ickelsamer: „Ein Teutsche Grammatica“ // Grenzmann, L., Stackmann, K. (Hgg.): Literatur und Laeimbildung im Spätmittelalter und in der Reformationszeit. Stuttgart: Metzler, 1984. S. 534–556.

35. *Schmid H. U.* Historische deutsche Fachsprachen von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. 288 S.

36. Schulz O. Valentin Ickelsamer, der Erfinder der rechten Lesemethode // Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1848. Jg. 13. S. 48–52.
37. Stamm K. Peter Jordan — von seinem Leben und Schaffen zu Mainz und Köln // *Mainzer Almanach* 1967. Mainz, 1967. S. 99–109.
38. Teistler G. Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: H. Th. Wenner, 2003. 623 S.
39. 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: Niemeyer, 1999. S. 255–281.
40. Velten H. R. Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers *Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen* (1527) und *395 Teutsche Grammatica* (1532?) // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2012. Bd. 17. S. 31–48.
41. Vortisch R. *Grammatische Termini im Frühneuhochdeutschen (1500–1663)*. Basel, 1910. 103 S.
42. Wenzel H. *Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter*. München: C. H. Beck, 1995. 626 S.

References

1. Astington J.H. Letters and pictures in seventeenth-century education. *Literacy, Narrative and Culture*. Ed. by Jens Broksmeier, Min Wang and David R. Olson. Richmond, Curzon, 2002, pp. 97–109.
2. Baeva G. A., Dubo B. A. On the approaches to German grammar. *Sopriazhenmost' glagol'nyh edinic. Sbornik nauchnyh trudov*. Kalinin, Izd-vo Kalininskogo un-ta Publ., 1990, pp. 26–34. (In Russian)
3. Baeva G. A., Dubo B. A. The first semantic and grammatical studies of the German language. *Voprosy romano-germanskogo iazykoznaniiia. Mezhdvuzovskii sbornik nauchnykh trudov*. Iss. II. Saratov, Izd-vo Saratovskogo un-ta Publ., 1995, pp. 7–17. (In Russian)
4. Bezrogov V. G., Kurovskaya Yu. G. Teaching literacy in textbooks on reading by Valentin Ickelsamer. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 147–158. (In Russian)
5. Bödeker H. E., Hinrichs E. (Hg.) *Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*. Tübingen, Max Niemeyer, 1999 (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 26), 366 S.
6. Comenius J. A. *The World of sensual things in pictures, or a Picture and the name of all the most important subjects in the world and actions in life*. 2nd ed., transl. from Latin by Yu. N. Dreyzin. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1957, 351 p. (In Russian)
7. Culmann L. *Teutsche Kinder-Tafel: Anfang des Christenlichen Glaubens und Teutschen sprach, wie sie die jungen Kinder in den teutschen schulen lernen sollen*. Nürnberg, o. V., 1534, 13 S.

8. Depkat V. Kommunikationsgeschichte zwischen Mediengeschichte und der Geschichte sozialer Kommunikation. *Medien der Kommunikation im Mittelalter*, K.-H. Spiess (Hg.). Stuttgart, Franz Steiner, 2003 (Beiträge zur Kommunikationsgeschichte, 15), S. 9–48.
9. Eichler (Freyni) B. Valentin Ickelsamer und Hans Fabritius — sprachgeschichtliche Reminiscenz an zwei frühe Erfurter Schulmeister. *Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts*. Bd. 24, H. Ehrhardt, E. Sonntag (Hg.). Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1995, S. 33–47.
10. Fechner H. Die Methoden des ersten Leseunterrichts — eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Fechner H. *Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts*. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1882, S. 3–38.
11. Franck J. Ickelsamer, Valentin. *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Bd. 13. Leipzig, Duncker & Humblot, 1881, S. 739–740.
12. Giesecke M. Alphabetisierung als Kulturrevolution. Leben und Werk Valentin Ickelsamers (ca. 1500 — ca. 1547). *Sinnenwandel — Sprachwandel — Kulturwandel*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 997. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1992, S. 122–185.
13. Giesecke M. Schriftspracherwerb und Erstlesedidaktik in der Zeit des „gemein teutsch“ — eine sprachhistorische Interpretation der Lehrbücher Valentin Ickelsamers. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 1979, Bd. 11, S. 48–72.
14. Giesecke M. „Volkssprache“ und „Verschriftlichung des Lebens“ im Spätmittelalter: Am Beispiel der Genese der gedruckten Fachprosa in Deutschland. *Literatur in der Gesellschaft des Spätmittelalters*, H. U. Gumbrecht (Hg.). Heidelberg, Winter, 1980, S. 39–70.
15. Grömminger A. *Der Bildungsinhalt der deutschen Fibeln der Gegenwart aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes*. Heidelberg, J. Beltz, 1968, 316 S.
16. Grubmüller K. (Hg.) *Schulliteratur im späten Mittelalter*. München, Fink, 2000 (Münsterische Mittelalter-Schriften. Bd. 69), 355 S.
17. Hanns R. *Beiträge zur Geschichte deutsch-sprachlichen Unterrichts im siebenzehnten Jahrhundert*. Leipzig, Teubner, 1881, 63 S.
18. Huhman M. M., Semenyuk N. N., Babenko N. S. *The story of the German literary language of the 16th–17th centuries*. Moscow, Nauka Publ., 1984, 248 p. (In Russian)
19. Kibrik A. A. Multimodal linguistics. *Kognitivnye issledovaniia — IV*. Moscow, IP RAN Publ., 2010, pp. 134–152. (In Russian)
20. Klein W. P. Die deutsche Sprache in der Gelehrsamkeit der frühen Neuzeit. Von der lingua barbarica zur Hauptsprache. *Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit: Ein Handbuch*, H. Jaumann (Hg.). Berlin; New York, De Gruyter, 2010, S. 465–516.

21. Klug N.-M. Zur multimodalen Analyse historischer Texte und Diskurse. *Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte*, hr. von J. A. Bär. Berlin; Boston, De Gruyter, 2021, S. 33–47.

22. Krimss M. Peter Jordans „Leyenschul“ vom Jahre 1533, zugleich die erste methodische Anweisung für den Unterricht Schwachsinniger. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 1911, Nr. 16: 8, S. 256–263.

23. Looss S. Der Rothenburger Schulmeister Valentin Ickelsamer. *Zeitschrift für bayerische Kirchengeschichte*, 1991, Bd. 60, S. 1–19.

24. Ludwig O. Valentin Ickelsamers Beitrag zum Deutschunterricht. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 28, 2000, S. 23–40.

25. Luther M. *Pädagogische Schriften*, H. Lorenzen (Hg.). Paderborn, Schöningh, 1957, 214 S.

26. Müller J. Quellschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes*, C. Kehr (Hg.). Bd. 4. Gotha, Thienemann, 1879, S. 9–13.

27. Paulsen F. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3., erweiterte Auflage. Hg. und in einem Anhang fortgesetzt von R. Lehmann. Leipzig, Veit & Comp., 1919–1921, 189 S.

28. Polyakova M. A. *Martin Luther's pedagogical program: origins, content, beginning of implementation*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014, 192 p. (In Russian)

29. Rössig-Hager M. Frühe grammatische Beschreibungen des Deutschen. *History of the language sciences* (=Geschichte der Sprachwissenschaft). Vol. 1. Berlin; New York, de Gruyter, 2000 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd.18), S. 777–784.

30. Rössig-Hager M. Konzeption und Ausführung der ersten deutschen Grammatik. Valentin Ickelsamer: „Ein Teütsche Grammatica“. Grenzman L., Stackmann K. (Hgg.). *Literatur und Laeinbildung im Spätmittelalter und in der Reformationzeit*. Stuttgart, Metzler, 1984, S. 534–556.

31. Schmid H. U. *Historische deutsche Fachsprachen von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2015, 288 S.

32. *School manuals of Early Modern Times: from the Horologist to Orbis sensualium pictus*. Collective monograph, ed. by K. A. Levinson, Yu. G. Kurovskaya, V. G. Bezrogov. Moscow, Pamiatniki istoricheskoi mysli Publ., 2017, 400 p. (In Russian)

33. Schulz O. Valentin Ickelsamer, der Erfinder der rechten Lesemethode. *Schulblatt für die Provinz Brandenburg*, 1848, Jg. 13, S. 48–52.

34. Sidorova E. V. The use of multimodal text in the study of emotional speech. *Uchenye zapiski OGU*. Serii: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki, 2013, no. 5, pp. 145–149. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimodalnogo-teksta-pri-izuchenii-emotsionalnoy-rechi> (accessed: 23.12.2021). (In Russian)

35. Stamm K. Peter Jordan — von seinem Leben und Schaffen zu Mainz und Köln. *Mainzer Almanach 1967*. Mainz, 1967, S. 99–109.
36. Tatsenko T. N. Reformation and primary education in German cities of the 16th century. *Gorodskaja kul'tura. Srednevekov'e i nachalo Novogo vremeni*, ed. by V. I. Rutenburg. Leningrad, Nauka Publ., 1986, pp. 127–151. (In Russian)
37. Teistler G. *Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944*. Eine Bibliographie. Osnabrück, H. Th. Wenner, 2003, S. 255–281.
38. 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, Niemeyer, 1999, S. 255–281.
39. Velten H. R. Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen (1527) und 395 Teütsche Grammatica (1532?). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, Bd. 17, S. 31–48.
40. Voroshilova M. B. Creolized text: aspects of study. *Politicheskaja lingvistika*, 2007, no. 21, pp. 75–80. (In Russian)
41. Vortisch R. *Grammatische Termini im Frühneuhochdeutschen (1500–1663)*. Basel, 1910.
42. Wenzel H. *Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter*. München, C. H. Beck, 1995, 626 S.

Баева Галина Андреевна

профессор кафедры немецкой филологии СПбГУ, доктор филологических наук
Адрес: Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

Galina A. Baeva

Professor of German Philology Department, St Petersburg State University,
Doctor of Philological Sciences
Address: 7–9, Universitetskaya nab., St Petersburg, 199034, Russian Federation

E-mail: g.baeva@spbu.ru

Статья поступила в редакцию 31 января 2022 г.
Принята к публикации 26 апреля 2022 г.