

**ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА И НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ В ИЗГНАНИИ: НА ПРИМЕРЕ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ ЭМИГРАЦИИ**
**THE PROBLEM OF THE CONSERVATION OF THE NATIVE LANGUAGE AND THE
NATIONAL IDENTITY IN EXILE: THE FIRST WAVE OF THE EMIGRATION**

Аннотация: статья посвящена трудностям сохранения русского языка как основы выстраивания национальной идентичности молодого поколения послереволюционных эмигрантов, чье поколение отцов готовило к возвращению на родину. Часть молодежи, не сумевшая сохранить русский язык, ассимилировалась и была потеряна для родины, как, впрочем, и другая ее часть, сохранившая «русскость» в изгнании, поскольку возвращение не состоялось.

Abstract: the article is devoted to the difficulties of the conservation of the Russian language as a basis for the construction of the national identity of the post-revolutionary young emigrants, whose fathers prepared them for the repatriation. Those of the youth, who was not able to save Russian language and assimilated, were lost for their Motherland. Although some of the youth who saved their national identity, could not return to Russia.

Ключевые слова: идентичность, русский язык, адаптация, эмиграция.

Keywords: identity, Russian language, adaptation, exile.

Вынужденные покинуть Родину, эмигранты надеялись, что кошмар большевизма скоро закончится, и воспитывали в детях чувство принадлежности к Родине, чтобы они могли участвовать в ее возрождении. Старшее поколение всячески сопротивлялось ассимиляции, утрата русской национальной идентичности рассматривалась как духовная катастрофа. Столь сильные тенденции на консервацию родной культуры, свойственные первой волне русской эмиграции, можно расценить как настрой на сепаратизм. Однако на первых порах сохранение национальной идентичности играло позитивную роль, поскольку способствовало поддержанию позитивной самоидентификации и уменьшению культурного шока [Лебедева 1999: 206]. Философы и педагоги русского зарубежья подчеркивали важность сохранения национальных корней, считали национальное обезличение великой бедой в жизни человека. «Мы в рассеянии, мы без родины; дети - наша надежда, они должны остаться русскими», - такова, по их мнению, главная задача воспитания детей на чужбине [Мальшева 1932: 2]. Выдающийся философ русского зарубежья И. Ильин считал, что в соответствии с законом человеческой природы и культуры «все великое может быть сказано человеком или народом только по-своему и все гениальное рождается именно в лоне национального опыта, духа и уклада» [Ильин 1993: 183].

Русским считался говорящий по-русски и воспитанный в православной духовной традиции, что достигалось в процессе целенаправленного школьного обучения и составляло осознаваемый пласт национальной идентичности, во имя сохранения которой и строилась программа обучения. Строительство русской национальной школы в зарубежье осуществлялось насыщением содержания образования русским этнографическим и историческим материалом; преподаванием Закона Божия и воспитанием православия как стержня русской духовности [Седова 2010: 53].

В основу учебной программы была положена дореволюционная школьная система, разработанная для России Министром Народного Просвещения гр. П.Н.Игнатьевым, однако она имела определенную специфику: в новый учебный план были включены предметы "Россики" - русский язык, география, Закон Божий, история и литература

России, пение. Это были «национальные предметы», ограждающие русских беженских детей от денационализации. Педагоги русской эмиграции считали, что необходимо не только увеличить количество часов по этим предметам, но и изменить принципы и задачи их преподавания в соответствии с целями, которые ставило школьное образование в эмиграции: не только приобретение и усвоение знаний учащимися, но и воспитание растущего за границей будущего русского гражданина. В учебном плане, разработанном Программной комиссией, на русский язык с 1 по 8 кл. отводилось 33 недельных часа (по 4 часа в неделю, кроме 1 класса) [Перемиловский 1929: 44].

Главной опорой выстраивания и сохранения национальной идентичности был русский язык. Предвосхищая открытия в области лингвистики и этнопсихологии, педагоги русского зарубежья утверждали, что «национальное» ярче всего проявляется через язык, который определяет тональность душевной жизни, истоки ее интересов, жизненных реакций, ее основные интуиции и искания» [Зеньковский 1929: 17]. Язык хранит культуру, включающую систему ценностей, общественную мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам, и передает ее последующим поколениям [Тер-Минасова 2008: 100]. С освоением языка человек воспринимает принятые в обществе нормы поведения, что позволяет ему адекватно реагировать на вызовы социального окружения [Левин 2001: 93].

Известно, что чувство национальной идентичности тесно взаимосвязано с комплексом чувств и эмоций по отношению национальной территории, с приверженностью традиционному образу жизни, этническим традициям, ценностям и нормам поведения. [Павленко 2005: 116].

Философ и педагог Иван Ильин назвал 10 элементов культуры, необходимых в процессе воспитания «русскости»: *песня* – ребенок должен слушать русскую песню еще в колыбели; *молитва* – даст духовную гармонию; *сказка* – будит и пленяет мечту, пробуждает чувство героического; *жития святых и героев* – образы национальной святости и национальной доблести пробудят совесть ребенка; *поэзия* – уникальная русская поэзия способна облекать мудрость в «прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой»; *история* – ребенок должен знать величавую и трагическую историю своего народа, перенесшего великие страдания и крушения и выходящего из них не раз к подъему и расцвету, и должен гордиться своей принадлежностью великому славянскому племени; *армия* – оплот родины, воплощенная храбрость народа, организация чести, самоотверженности, служения; *территория* – пространственный простор родной страны, добытый кровью и трудом, волею и духом; *хозяйство* – Россия – «бесконечное и едва початое трудовое поприще», на котором есть где пробудиться «духовной почвенности и хозяйственному патриотизму», где ребенок почувствует «творческую радость и силу труда, его необходимость, источник здоровья и свободы». Главную роль в сохранении русской национальной идентичности И. Ильин отводил языку: «Язык вмещает в себя всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа... Свои внутренние состояния ребенок должен выражать на родном языке с момента пробуждения самосознания и личностной памяти» (с 3-4 лет). Ив.Ильин считал, что ребенка не следует учить чужим языкам до тех пор, пока он не заговорит связно и бегло на своем национальном языке. Это относится и к чтению: пока ребенок не начнет читать на родном языке, не следует учить его никакому иностранному чтению. В семье должен быть культ родного языка, в семье ребенок должен узнавать о «преимуществах родного языка – о его богатстве, благозвучии, выразительности, творческой неисчерпаемости, точности и т.д.». Всякие следы воляпука должны изгоняться [Ильин 1993: 183 - 205].

Русскую эмиграцию ожидала перспектива перестать существовать как эмиграция русская, поглощение и бесследное растворение в окружающей ее западноевропейской среде. «Выветривание национально формирующих процессов, замена их близкими, но иными по самому своему существу, по своему психологическому контексту» В.В. Зеньковский связывает с «упадком русского быта в эмиграции», с упадком семейной

жизни, а главное – с пребыванием на чужбине [Зеньковский 1929: 170 - 183]. Педагоги русского зарубежья обвиняли в денационализации детей прежде всего их родителей: «Никогда ребенок родителей, имеющих волю остаться русскими, не станет иностранцем» [Бем 1927 - 1928: 509]. Однако на самом деле все было сложнее. Русская семья, находившаяся в эмиграции в состоянии глубокого кризиса, не была способна грамотно провести социализацию своих детей в соответствии с новыми реалиями. Педагоги русской школы считали, что условия школы-интерната позволят лучше адаптировать детей к новой жизни и избежать денационализации. Школа, взяв на себя функции семьи, попыталась дать молодому поколению традиционное воспитание, что способствовало его отчуждению от культуры страны проживания.

Подводя итог приближающемуся десятилетию существования русской школы за рубежом, В.Руднев в качестве ее успехов и достижений отметил, что благодаря эмигрантской школе «не один десяток тысяч русских детей смог сохранить на чужбине свой национальный облик» [Руднев 1929: 273]. В 1929г. в русской школе обучалось 10 тыс. детей. Однако лишь 1/5 или 1/6 часть всего подрастающего в эмиграции молодого поколения обучались в русской школе [Руднев 1929: 278]. Большинство эмигрантских детей чаще по необходимости, а иногда и по сознательному выбору родителей попадали в местные школы, где процесс денационализации (ассимиляции) шел значительно быстрее.

Педагоги русских гимназий с горечью констатировали, что с каждым годом в средние школы поступали дети, все хуже говорившие по-русски, для которых русский язык становился почти иностранным [ГА РФ. Ф.5771.Л.43 об.].

В 1923г. в русской гимназии в Моравской Тржебове (Чехословакия) поводилось анкетирование вновь прибывших детей на предмет знания русского языка. Ответы были следующие: «Я русский язык забыл совершенно», «я по- итальянски говорю теперь гораздо лучше, чем по-русски», «приехав домой из английской школы, я даже с матерью могла объясняться только по-французски», «мне очень трудно сейчас писать по-русски» [Совещание... 1924: 17]. Затянувшееся пребывание за рубежом формировало психологически иной тип языковой культуры учащихся. Как подчеркнул И.П. Нилов в докладе на педагогическом совещании в Софии (1926 г.), симптомы денационализации проявлялись в утрате «чутья к правильной синтаксической конструкции». Задачей преподавания становилось «развитие правильной литературной речи» [Русская школа... 1995: 85]. Утрата родного языка выражалась не только в формальном забвении его, безграмотности разговорной речи или письма, в обеднении словарного запаса, вульгаризации, неполном понимании выражаемых им понятий. Утрачивались национальные черты, присущие русским [Зеньковский 1929: 176]. Рождалось иное, не свойственное православной культуре, отношение к жизни, иная система ценностей, эмигранты начинали воспринимать окружающий их мир под чужим углом зрения.

В связи с тем, что не все дети посещали русскую школу, денационализация русского подрастающего поколения за рубежом грозила принять угрожающие размеры, особенно в неславянских странах (Бельгия, германия, Швейцария). Педагоги протестовали против обучения русских детей в местных школах, поскольку чужая средняя оказывала ассимилирующее воздействие, создавала из иностранного ребенка по духу и языку гражданина своей страны [Национальная традиция...1927 - 1928: 523]. Однако в 30- годы, когда растаяли надежды на возвращение на Родину и с «чемоданной психологией» было покончено, родители стали задумываться о том, чтобы интегрировать своих детей в общество, в котором им придется жить. «В выборе школы для обучения детей действовал жесткий, непреклонный закон борьбы за существование, и это обстоятельство влияло отнюдь не в пользу средней школы русской», - вспоминает А.Б.Евреин [Евреин 2005: 89]. Педагоги советовали родителям отдавать детей в местные средние школы лишь в том случае, если семья решает оставить своих детей навсегда работать и жить в чужой стране, поскольку в этом случае ассимиляция неизбежна.

На первом Съезде по внешкольному образованию за границей, проходившему в Праге 1-3 июля 1928г., говорилось о том, что наряду с заботами о русской зарубежной школе необходимо стремиться к развитию внешкольного образования для русских детей, находящихся вне русской школы, чтобы предотвратить их денационализацию. Сохранению русского языка в эмиграции были посвящены доклады кн. П.Д. Долгорукова и П.П. Юренева. Для борьбы с денационализацией предлагалось окружить детей русской средой, с этой целью – расширять сеть детских садов, клубов для детей старшего возраста, юношеских организаций, литературных, исторических и спортивных кружков, экскурсий, устройство детских библиотек, курсов русского языка для детей, не посещающих русскую Школу. Председатель Объединения русских учительских организаций за границей (ОРУОЗ) А.В. Жекулина считала необходимым бороться за введение русского языка для русских детей в иностранных школах. Для того, чтобы заинтересовать детей, посещавших курсы русского языка во внеучебное время, подчеркивалась необходимость вести занятия с использованием игровых методов, пения, прогулок, чтобы не обременять «умственные и физические силы детей», избегать заданий на дом, но снабжать детей достаточным количеством книг и наглядных пособий на русском языке, побуждая таким образом детей к чтению [Первый Съезд...1928: 18]. Русская книга, как одно из наиболее распространенных и доступных средств внешкольного образования, должна быть приближена к духовному уровню детей с помощью художественного слова, инсценировки художественных отрывков и попутного ознакомления с русским бытом [Первый Съезд...1928: 21].

Чтение русской классической литературы помогало многим детям, не помнящим родины, осознать себя русскими. Семнадцатилетняя З.Шаховская, ставшая писателем, в письме (1923г.) учителю русской школы в Шумене (Болгария) А.П. Дехтереву делилась сомнениями о том, была ли у нее родина. Подростком оказавшись в эмиграции, родины она почти не помнила, смутные воспоминания о России ей казались сновидениями. Оторванность от родной почвы вызывала грусть и тоску: «устало опускаются руки, нет сил работать, жить». Но стоит открыть томик любимых русских писателей, пишет она, как «вспоминается усадьба, где прошло ее детство, «дворянское гнездо», окутанное в зелень запущенного сада»; с Гоголем она переживает «минуты благоговения перед украинской ночью, спустившейся над беленькими хатками», заслушивается трелями курских соловьев. Приходит ощущение родной русской земли под ногами, и «кажется, что степной ветер играет волосами, в темноте ночи призрачно шуршит листиками кудрявая береза», рождается радость от осознания своей принадлежности России, и «в сердце загорается уверенность, что такой язык мог быть дан только великому народу» [ГАРФ Ф. 5976: 1].

Однако чтение русской классики было скорее исключением для эмигрантских детей. Дети быстро начинали говорить на языке страны пребывания, на своеобразном «воляпоке», который формировал мировоззрение представителей молодежи «новой формации». Русская литература, всегда говорившая о душе, о добре и зле, проводившая четкую линию между нравственным и безнравственным, славившая красоту и искавшая истину, становилась недоступной детям эмиграции, вырванным из родной почвы и не сохранившим образ родины. Да и как объяснить человеку, выросшему на чужбине, такие понятия, как «обаяние? Нега? Упоение? Неупиваемая переводят здесь как никогда не опоражниваемая», - писала И.С.Шмелеву его многолетняя корреспондентка О.А.Бредиус-Субботина, возражая против постановки на европейском экране рассказа писателя «Неупиваемая чаша», считая это кощунством, поскольку гениальное, по ее мнению, произведение русского писателя не будет понято: «Как найти слова и определения таким понятиям, которых в своем языке, в своей душе нет?» [Шмелев 2005: 45]

Утрачивая язык, эмигрантская молодежь лишалась благотворного воздействия русского художественного слова. В течение первых лет проживания в эмиграции происходил разрыв в аккультурации, то есть в уровнях адаптации к стране пребывания детей и родителей. Поколение отцов не стремилось учить языки в надежде скорого возвращения на родину. Родители и дети в эмиграции оказывались в разных культурных полях, и даже

говорили на разных языках, что нарушало преемственность культуры и свидетельствовало о начавшейся ассимиляции.

Следствием утраты русского языка была утрата национальной идентичности, принадлежности великой культуре, помогающей «выживать в самых тяжелых условиях, дающей рецепт сохранения душевной гармонии при любых гонениях и притеснениях, и более того, указывающей путь преобразования зла в добро через жертвенную работу человеческого духа» [Лебедева, Татарко 2007: 409].

В архивных документах отложился образчик языка русских детей в эмиграции:

Правда, мама, завтра - праздница.

Праздник, детка, говорят.

Ах, какая в этом разница,

Только б дали шоколад [ГА РФ Ф.5771: 43].

Н. Тэффи с горьким юмором описывает образ России, сложившийся у эмигрантских детей: «Во-первых, какой-то сплошной борщ. Борщ с кашей, борщ с салатом, борщ с ватрушками, борщ с ветчиной. По губерниям – где что. Затем в губерниях были города и пейзажи. В городах жили губернаторы. В пейзажах – пейзажи, или мужики. Губернаторы были очень милостивые и приветливо улыбались. Мужики были – талантливый русский народ. Они пели народные песни и ели народные блюда» [Тэффи 1999: 196 - 197].

«Язык – душа народа, от того, как говорят эмигрантские дети, можно прийти в негодование или в отчаяние: варваризмы, иностранные слова в русском склонении и спряжении, неправильные ударения», – выражалась обеспокоенность в эмигрантской печати. «Детям непонятны строки Н.А. Некрасова: «В армяке с открытым воротом...». На вопрос, что такое «армяк», отвечают: «Армяк покорил Сибирь», может, речь идет об армянах?» [Малышева 1932: 3]. Дети переставали чувствовать прелесть и глубину смыслов русского языка, утрачивался один из маркеров русской идентичности – чтение русской литературы, непревзойденной по своим художественным достоинствам, широте влияния и глубине воздействия на душу читателя.

Великая русская классическая литература переставала играть роль «учительницы жизни», не оказывала целительного воздействия на душу ребенка. С переходом школ почти повсеместно на местные языки чужой язык становился своим для эмигрантских детей, они начинали думать на чужом языке, а вместе с языком выковывалось и новое мировоззрение, иное, чем у отцов; создавался целый комплекс уже не родных, а чуждых национальных традиций [Письмо...1927-1928: 522].

Педагогическая мысль русского зарубежья исходила из необходимости воспитывать позитивную национальную идентичность, «укреплять в детях веру в Россию»¹. Молодое поколение должно воспитываться в сознании своей принадлежности великой стране, в нем должна быть воспитана «бодрая уверенность в ее грядущем расцвете». Можно говорить о недостатках, об отрицательных сторонах русской жизни, не умаляя величия России. Учителя местных школ нередко давали во время урока искаженное представление о России, характеризовали русских в самых отрицательных чертах, с насмешкой описывали их быт, утверждали, что на всю страну приходится с десятков каменных зданий, что во всех войнах русские были биты и т.д. [Малышева 1932: 3].

1. Педагоги русского зарубежья были убеждены в том, что сохранить «русскость» невозможно без патриотизма, который рождается гордостью свершениями своего народа и его вкладом в культурную копилку человечества, и настаивали на том, чтобы изучение в школе русского языка и русской литературы поддерживало любовь к Родине и русскому народу, гордость быть русским [Перемиловский 1929: 44]. Директор Первой Русско-Сербской гимназии в Белграде И.М. Малинин, выступая на Совещании представителей Русских учебных заведений в Праге, выразил убеждение в том, что воспитывать надо на

¹ Исследования психотерапевтов доказывают необходимость формирования позитивной этнической идентичности: у представителей этнических меньшинств, подвергшихся ассимиляции, психические нарушения встречаются значительно чаще, чем у тех людей, у которых отсутствует конфликт между культурой и этничностью (см. [Лебедева 1999: 14]).

положительных примерах: «Есть опасность в том, что преподаватели, склонные критически и отрицательно относиться к явлениям нашей прошлой исторической жизни, будут сообщать эти мысли свои умам, еще юным и не могущим в должной мере самостоятельно разобраться во всем сообщаемом. Есть возрасты, когда на первом плане должен быть расцвет и подъем тех или иных возвышенных чувств. И нельзя преждевременно вызывать критические мысли без непоправимого в дальнейшем угасании чувства. Нечего говорить уже о том, что при патриотическом настроении большей части нашей молодежи такой характер преподавания неизбежно будет производить оскорбительное впечатление на молодую душу и, конечно, лишит школьные занятия того воспитательного значения, какое столь необходимо придать им» [Косик 2007: 60-61]. Сформированная позитивная этническая идентичность помогала выжить в изгнании. «У меня нет комплекса неполноценности по отношению к Франции, поскольку я знаю, что по своему происхождению я принадлежу великой стране. Если у нас есть свои пороки, то много и добродетелей, в существовании которых я не хочу ей отказывать», - писала З.Шаховская, четырнадцатилетним подростком вывезенная из России [Шаховская 2006: 267]. Вместе с тем потеря связей с родиной приводила к разрушительным тенденциям в духовной сфере, противостоять которым определенная часть эмигрантских детей не смогла.

Живя в иной культуре, «поколение детей» неизбежно воспринимало язык, а вместе с ним и ценности и нормы своего окружения, которые зачастую вступали в противоречие с ценностями русской традиционной культуры. Вполне естественное желание жить и быть успешными в пространстве иной культуры, когда с каждым годом таяли надежды на возвращение на родину, требовало отказа от «багажа предков», ставшего ненужным в условиях эмиграции, что неизбежно вело к ассимиляции, в худшем случае – маргинализации, балансированию на грани двух культур. «Смогу ли я сохранить свои русские привычки и в то же время научиться на французский манер «следовать рассудку»? Я курсирую между двумя мирами: одним – теплым и хаотичным и вторым – блестящим и более холодным», - рассуждает юная З.Шаховская, четко осознающая разницу двух культур [Шаховская 2006: 267]. «Дети эмиграции» психологически существовали «по обеим сторонам границы», «как бы сбоку мира и истории», «чужие даже для своих отцов», ощущая «ветерок несуществования» и остро переживая свою маргинальность [Варшавский 1956: 9].

Духовная преемственность, сохранение «русскости» в пространстве эмиграции неизбежно обрекала молодое поколение на изоляцию, невозможность вхождения в инокультурную среду. Жить «белой вороной» с ощущением своей инаковости в окружении «чужих» маленькому человеку, не обладающему ни прочным интеллектуальным багажом, ни четкими представлениями о родине, которую он не помнил, а многие и не знали, было не под силу. «Я пытался быть французом. Мою мать это очень огорчало. Она пыталась заставить меня читать русских авторов, но меня это все раздражало. Я хотел быть французом, как мои приятели, как все вообще. Почему все французы, а я один не француз», – писал Г.Эфрон, сын Марины Цветаевой, в своем дневнике, страдая от своей чужеродности [Эфрон 2004: 287]. Ситуация между двух культур, в которой оказалась эмигрантская молодежь, порождала ощущение растерянности, боязнь перед жизнью, неуверенность в будущем и острую необходимость осмысления своего места в общественной структуре, собственной самоидентификации. Поиски духовно-смыслового самоопределения проходили в этнокультурном дискурсе, в разрыве связи со средой. Трудности эмигрантского существования порождали у подростков стремление избавиться от такой жизни, искать для себя лучшей доли, что означало прежде всего полную ассимиляцию и отказ от традиционных ценностей, «русскости».

Лишенные тесной связи с культурной и исторической традицией своей родины и будучи не в состоянии быстро принять и усвоить ценности европейской культуры, часть эмигрантской молодежи оказалась вне пределов какой-либо традиции вообще, что

привело их к духовному кризису, одним из проявлений которого было стремление достичь материального благополучия любой ценой. [Ипполитов 2004: 325-327]. Отсюда духовная трезвость, суровое чувство действительности, столь несвойственный детям практицизм, способность приспособиться к любым условиям, стремление во что бы то ни стало преуспеть в жизни. Русская традиционная система воспитания стремилась пробудить в ребенке совершенно иные качества, которые могли быть востребованы на родине в русской коллективистской культуре: терпимость, доброжелательность, такт, умение действовать согласованно с другими, подчинение дисциплине, умение поступаться личными интересами, милосердие, любовь к истине и сострадание. [Карцевский 1926: 240]

Восприятие чуждой русской культуре аксиологии прагматизма свидетельствовало о нарушении преемственности поколений, поскольку русская культура была построена на иных основаниях. Прагматические интенции, легшие в основу европейской модели культуры, шли вразрез с идеалистической парадигмой, оплодотворившей русскую православную культуру. В русской культуре существовала четкая грань между духовным и материальным, и деловой успех не конвертировался в социально одобряемое поведение. Дети эмигрантов, закончившие русские школы, воспитанные в русле православной культурной традиции, оказались психологически чужеродными окружающей среде, дезадаптированными к новым условиям существования. Ощущение бесцельности существования вне Родины, отсутствие ясного осмысления собственной судьбы и невозможности вне России найти духовную основу бытия действовало на поколение эмигрантских детей особенно разрушительно. Несмотря на стремление части эмигрантской молодежи сохранить «русскость», острое чувство утраты родины с годами сглаживалось.

Список литературы:

1. Варшавский В.С. Незамеченное поколение. - Нью-Йорк: Изд-во им. А.П.Чехова, 1956. – 387 с.
2. ГА РФ Ф.5771.Оп.2. Д.19.Л.43.
3. ГАРФ Ф. 5976. Оп.1 Д.. 47. Л.1
4. Евреинов А.Б. Между двумя эмиграциями. - Торонто-СПб., 2005. – 234 с.
5. Зеньковский В.В. Проблема школьного воспитания в эмиграции: Доклад на Педагогическом съезде русской эмиграции в Париже. 19-20 мая 1929 г. // Русская школа за рубежом. - Прага, 1929. - Кн. 29. - с. 170-183.
6. Ильин И. Путь духовного обновления // Собр. Соч.: В 10 т. - М.: Русская книга. 1993-1999. - Т.1. - С. 39-284.
7. Ипполитов С.С. Российская эмиграция и Европа: Несостоявшийся альянс. - М.: Изд-во Ипполитова, 2004. – 376 с.
8. Карцевский С. Национализм в школе // Русская школа за рубежом. - Прага, 1926. - Кн. 21-22. - С. 239 - 261.
9. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. - М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.
10. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценность культуры и развитие общества. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 527 с.
11. Левин З.И. Менталитет диаспоры: Системный и социокультурный анализ. - М.: Институт востоковедения РАН, 2001. – 170 с.
12. Малинин И.М. Доклад на съезде – совещании представителей русских учебных заведений в Королевстве С.Х.С. 1 мая 1923г. // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов: Сб. документов. - М.: ИНПО, 1995.- С. 22 - 26.
13. Малышева И. Русские дети в эмиграции // Современная женщина. – Берлин. - 1932. - № 1. - С. 2 - 4.

14. Нилов И.П. Об изменении в программе по русскому языку и литературе: Доклад на Педагогическом совещании в Софии, 5-7 мая 1926г. // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов.: Сб. документов. - М.: ИНПО, 1995. – С. 81-87.
15. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология. - М.: Товарищество научных изданий КМК, 2005. - 483 с.
16. Первый Съезд по внешкольному образованию за границей. – Прага, 1928. – 42с.
17. Перемиловский В.В. Задачи изучения словесности // Русская школа за рубежом. – Прага, 1929. - Кн.31.- С. 35-48.
18. Руднев В. Судьбы эмигрантской школы //Русская школа за рубежом. - Прага 1929. - Кн.33. – С. 273-291.
19. Седова Е.Е. Русская беженская школа в Германии и Болгарии: 1920–1940-е годы // Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. - Т. 2. Отечественная педагогическая традиция /Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ. - 2010. - Вып. 33.- с. 181-193.
20. Совещание по борьбе с денационализацией // Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Прага. 4-5 октября 1924г. - Прага, 1924. - 22с.
21. Старый педагог. Национальная традиция и школа // Русская школа за рубежом. - Прага. 1927-1928. - Кн. 28. - С. 521-524.
22. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Изд-во МГУ, 2008. - 350с.
23. Тэффи Н. На новый, 1927 год // Библиотека мировой новеллы. - М.: Звонница – МГ, 1999. - 347с.
24. Шаховская З. Таков мой век. - М.: Русский путь, 2006. - 672с.
25. Шмелев И.С., Бредиус-Субботина О.А. Роман в письмах: В 2-х томах. - М.: РОССПЭН, 2005. - Т.2. - 856 с.
26. Эфрон Г. Дневники: Т.1-2. – М.: Вагриус, 2004. - т.1. – 560с.