

## ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В РОССИИ: от традиционных форм этнорелигиозного воспитания к регулярной школе Российской империи середины XIX в.<sup>1</sup>

М.Е. Яковлев

**Аннотация.** Статья посвящена истории детского коллектива на различных этапах истории России. Автор доказывает, что вариативные формы детских групп были характерны для образовательных практик, начиная со времен Древней Руси. Сходным образом детские группы возникали и в процессе традиционного этнорелигиозного воспитания народов России, однако социальная направленность этих групп не всегда была позитивной. Образовательные учреждения Российской империи во многом были призваны преодолеть негативные аспекты неконтролируемого, стихийного развития ребенка и изначально строились на принципах формирования глубокой коллективной солидарности и общей идентичности. В то же время попытка преодолеть негативные стороны такого подхода привела к заимствованию прусской авторитарной педагогики, заметно приглушившей чувство солидарности учеников со своими учителями и друг с другом. Начиная с эпохи Великих Реформ, две эти разнородные традиции в значительной степени сбалансировали друг друга, что привело к возникновению значимых случаев самоорганизации учащихся. На материале источников приводятся исторические примеры такой самоорганизации.

**Ключевые слова:** история образования, детский коллектив, молодежные организации, школы Российской империи, этнорелигиозное воспитание, отечественная педагогика

309

**Для цитирования:** Яковлев М.Е. Историческая динамика развития детского коллектива в России: от традиционных форм этнорелигиозного воспитания к регулярной школе Российской империи середины XIX в. // Преподаватель XXI век. 2026. № 1. Часть 2. С. 309–320. DOI: 10.31862/2073-9613-2026-1-309-320

<sup>1</sup> Результаты, изложенные в статье, получены в рамках реализации научно-исследовательской работы «Воспитательный потенциал программы развития социальной активности “Орлята России” в формировании коллектива и ценностных ориентаций школьников с целью их интеграции в деятельность детских и молодежных общественных объединений» (регистрационный номер 1024101800010-6-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенный учреждением (организацией) IMLY-2025-0014).



HISTORICAL DYNAMICS OF CHILDREN'S COLLECTIVE DEVELOPMENT  
IN RUSSIA: From Traditional Forms of Ethno-religious Education  
to the Regular School of the Russian Empire of the XIX Century<sup>2</sup>

M.E. Yakovlev

**Abstract.** *This article is devoted to the problem of the historical development of the children's collective at different stages of the history of Russia. The author demonstrates that varied forms of children's groups have been characteristic of educational practices since the times of Ancient Rus. Similarly, children's groups arose during the traditional ethno-religious education of the peoples of Russia, but the social purpose of these groups was not always positive. Educational institutions of the Russian Empire were largely designed to overcome the negative aspects of uncontrolled, spontaneous child development and were initially built on the principles of fostering deep collective solidarity and a shared identity. At the same time, attempts to overcome the negative aspects of this approach led to the adoption of Prussian authoritarian pedagogy, which significantly dampened students' sense of solidarity with their teachers and with each other. Beginning with the era of the Great Reforms, these two disparate traditions largely balanced each other, leading to significant instances of student self-organization. Historical examples of such self-organization are presented on the basis of the data from extensive sources.*

**Keywords:** *history of education, children's collective, youth movements in Russia, school in pre-revolutionary Russia, ethno-religious education, Russian pedagogy*

**Cite as:** Yakovlev M.E. Historical Dynamics of Children's Collective Development in Russia: From Traditional Forms of Ethno-religious Education to the Regular School of the Russian Empire of the XIX Century. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education. 2026, No. 1, part 2, pp. 309–320. DOI: 10.31862/2073-9613-2026-1-309-320

В современной России педагогическая наука всё чаще обращается к историческому опыту деятельности молодежных организаций и движений, а также их интеграции в школьное образование и школьный коллектив. Между тем очевидно, что любая методическая разработка в данной области не может обойтись без исторической основы, ведь не осознавая, какие образовательные технологии работали в прошлом, педагогика обречена совершать одни и те же ошибки. Оценка потенциала форм коллективного воспитания, существующих в настоящем, должна строиться на их сравнении с удачным или неудачным опытом прошлого. Данная статья представляет собой научный обзор исторических форм детского коллектива в России вплоть до конца XIX в. и призвана предложить материал для методических разработок с целью углубления аналитического потенциала психолого-педагогических исследований.

<sup>2</sup> The results presented in the article were obtained within the framework of the research work "Educational potential of the social activity development program *Orlyata Rossii* in the formation of a team and value orientations of schoolchildren with the aim of their integration into the activities of children's and youth public associations" (registration number 1024101800010-6-5.3.1, code of the academic topic assigned by the founder (organization) IMLY-2025-0014).

Понятие коллектива в гуманитарных науках используется в двух значениях. Наиболее распространенным является определение, в соответствии с которым коллектив — это группа людей, ведущих совместную деятельность и обладающих общей идентичностью. В педагогике коллектив — общность людей, характеризующаяся высоким уровнем группового развития, выражающимся в сплоченности, групповой самоидентификации, развитых межличностных связях, высокой мотивации к совместной деятельности и совместному принятию ответственности за ее результаты.

Подобная специфика восприятия термина отечественными педагогами родилась в недрах советской психолого-педагогической школы и отражает особенности отечественной воспитательной теории, предполагающей целенаправленную работу учителя по формированию детского коллектива для достижения образовательных целей.

Со времен А.С. Макаренко коллектив зачастую воспринимается как нечто позитивное, необходимое для гармоничного развития личности воспитанника. Распад СССР повлек за собой частичный пересмотр аксиом советской психолого-педагогической школы, что привело к активно идущей дискуссии о месте коллектива в современном воспитательном процессе. Представляет ли он собой рудимент социалистической системы, препятствующий переходу к индивидуальным образовательным траекториям и служащий средой для подавления личности воспитанника, «выравнивания» в ущерб одаренным детям, буллинга, распространения вредных привычек и девиантного поведения? Или же детский коллектив и ценности коллективного восприятия как-то совместимы с личностно-ориентированной педагогикой и способствуют достижению образовательных целей?

Эта не разрешенная до конца интеллектуальная проблема делает уместным обзор исторических форм развития детского коллектива в России и его особенностей на разных этапах общественного развития.

Истоки восприятия коллектива как ценности лежат, конечно, в традиционном этно-религиозном воспитании народов России.

Найденные берестяные грамоты косвенно указывают на коллектив как исконную ценность педагогики русского народа. Так, грамота № 206 содержит детский рисунок, принадлежавший руке новгородского мальчика Онфима. Сюжет рисунка зачастую интерпретируется как образ держащихся за руки детей (шесть маленьких фигур), слушающих учителя (одна фигура больше остальных) [1, с. 156].

Особый интерес представляет возраст ребенка, еще даже неспособного сосчитать пальцы на руке — у нарисованных фигур число пальцев различается — и едва складывающего слоги в слова, но уже нарисовавшего свой «класс» держащимся за руки и, вероятно, обладающего простейшей коллективной идентичностью.

Онфим жил в XIII в. — и это, наверное, одно из самых ранних свидетельств, проливающих свет на жизнь в древнерусских школах. Дети там были, видимо, примерно одного возраста и выполняли единообразные задания, по крайней мере до нас дошли упражнения Данилы, одноклассника Онфима, содержательно близкие сходным упражнениям самого Онфима [2, с. 49].

Подобная образовательная ситуация оказалась возможна в условиях как почти всеобщей грамотности, характерной для Великого Новгорода, так и в период

отсталой домонгольской Руси. Конечно, ни о какой классно-урочной системе и речи быть не может, но развитие образования, видимо, естественным образом приводило как к совершенствованию и унификации методики, так и к усилению связей внутри детских групп.

Своего рода «альтернативу» организованному образовательному процессу можно найти в работах этнографов, оставивших нам яркие описания традиционного крестьянского быта, преимущественно XIX в. Вне школы для крестьянских детей социализация за пределами семьи начиналась, видимо, лет с 7 — возраста, когда ребенка привлекали к исполнению хозяйственных обязанностей: мальчиков посылали на выпас отцовской лошади, а девочек — на выпас телят. Поскольку обязанность была однотипной и встречалась в каждой семье, дети сбивались в две гендерные группы. Девичьи группы, по наблюдениям ученых, спокойнее, а вот мальчишечьи часто становились рассадниками для девиантного поведения — воровства из садов и огородов, вербальной агрессии в адрес девочек, курения [3, с. 54].

При этом отмечается, что к ругательствам и дракам крестьянские дети приучались в семье, а не черпали их от сверстников. Однако на поведение детей всегда влияло не лучшим образом появление в группе заводилы, подростка 14–16 лет. «Взрослой девочке стыдно бывает даже пройти мимо них, такими шутками и словечками они ее приветствуют» [там же, с. 55].

Попробуем разобраться в данном явлении. Налицо, с одной стороны, «брошенность» детей, предоставленных самим себе, с другой же стороны, наблюдается тенденция к поиску наставнической фигуры, которой в отсутствие взрослых становится девиантный подросток.

Крестьянский мир, конечно, сталкивался с наставнической фигурой, обычно в лице вольного учителя, занимающегося с детьми на дому бесплатно или за плату. Но фокус был сделан прежде всего на обучении грамоте, а не на воспитании. Так, вольный учитель середины XIX в. имел зачастую 5–6 учеников разного возраста, каждый из которых получал отдельные упражнения [4, с. 179]. Если ребенок уставал, то учитель отправлял его во двор «побегать». Таким образом, говорить о каком-то осмысленном создании детского коллектива в целях образования не приходится.

Надо отметить, что записи особенностей традиционного крестьянского быта в основном начали вестись с эпохи Великих Реформ наблюдателями, уже способными сравнить обстановку на селе с атмосферой в государственных или земских школах. Такие наблюдатели застали русский народ в переходную эпоху, когда старые общинные нормы интеграции уже отходили в прошлое, а новая система социализации посредством всеобщего образования еще не появилась.

В результате на поведение детских групп намного слабее влияла традиционная форма социализации через игру, запечатлевающую социальные нормы и принятые общественные ритуалы, закрепляющие, например, нормы общения со старшими, со сверстниками своего или противоположного пола. Такие ритуалы на селе, конечно, работали, но полноценно вовлекалась в них молодежь довольно поздно — с 12 до 18 лет, причем мальчики даже позднее девочек [там же, с. 232]. Более того, нередко игры закрепляли и негативную социализацию.

Примеры того, как происходил этот процесс, мы находим в этнологических работах, посвященных жизни народов России с частично сохранившимся архаичным

культурным кодом. Так, чеченские мальчики зачастую с самого раннего возраста приучались к играм с ножом, поощрялись их драки, причем победителя отец хвалил, называя «волком», а показавший себя не лучшим образом мог быть отстранен от игр и получить обидное прозвище [5, с. 191, 196, 210–211, 299, 313–314]. Драки детей и подростков были обычной забавой на праздниках. Сходная практика, по всей видимости, существует и у ряда народов Ближнего Зарубежья, например у таджиков, которые, согласно исследованиям, склонны бороться ради забавы, причем это касается и взрослых, и детей [6, с. 52]. Традиционное этнорелигиозное воспитание зарождалось в эпоху, когда основной ячейкой общества была не столько нуклеарная семья, сколько община, род, племя. Система норм изначально была направлена на воспитание национального актора в ситуациях, когда господствующая правовая норма представляла собой вольно трактуемый обычай или носила условный характер, не всегда отражающий реалии «на земле». Формирование детских групп в такой среде происходило стихийно в процессе вовлечения в хозяйственную деятельность, например уход за скотом, и предполагала разную степень участия взрослых.

Универсальным регулятором поведения ребенка в этнорелигиозной парадигме всегда выступает семья. Даже в современном мире это приводит к парадоксальным или курьезным ситуациям, попадающим в поле зрения исследователей. Например, родители-мигранты осознанно отказываются отправлять ребенка в московскую школу, поскольку в глазах переселенцев это неизбежно ведет к моральной деградации. В современном, преимущественно городском, социуме «присмотр» со стороны семьи также может носить условный характер и выражаться, например, в запирании детей дома, пока родители находятся на работе [7, с. 454]. Подобный образ — «надзирать, лишь бы не учились» — отражает существующее в современном обществе мировоззренческое противоречие. Социокультурные группы, в которых существует традиционная модель воспитания, видят в ней способ сохранения своей идентичности. В то же время даже эти группы осознают необходимость социализации молодого человека, но такая социализация неизбежно ведет к сближению с обществом, что воспринимается как зло или даже предательство. Отсюда стремление традиционалистских групп ограничить круг общения своих детей сверстниками, получившими сходное воспитание. Упадок системы традиционного этнорелигиозного воспитания, ее подчеркнута архаичный характер и спорные результаты воспитательной и социализирующей систем, связаны прежде всего с интенсивным развитием регулярной школы, сначала потеснившей, а затем и начавшей вытеснять этнорелигиозную воспитательную парадигму.

Складывание исторического облика русской школы происходило постепенно. В XVIII в. в России существовало всего три гимназии — в Петербурге, Москве и Казани. Дворяне стремились отдавать детей в пансионы с проживанием. Подобная мода соответствовала европейской практике и господствующей в образовании тех лет руссоистской идее освобождения детей от дурного влияния общества и семьи.

В рамках такой парадигмы действовал открытый при Екатерине II Смольный институт благородных девиц, предоставлявший 12-летнее обучение для шестилетних девочек с условием запрета родителям прерывать обучение. Отличительной чертой Смольного института были попытки использовать в воспитательном процессе

детские группы — старшие воспитанницы обязаны были преподавать младшим, что, по замыслу создателей учреждения, готовило молодых девушек к материнству. Основой для построения общения между «смолянками» было некое подобие книжных клубов: воспитанницам предписывалось читать книги и свободно обсуждать их с воспитателями и друг с другом.

Как писала в своих воспоминаниях выпускница Смольного Г.И. Ржевская, «между нами царило согласие: общий приговор полагал конец малейшим ссорам. Обоюдное уважение мы ценили более милостей начальниц, никогда не прибегали к заступничеству старших, не жаловались друг на друга, не клеветали, не сплетничали, потому не было и раздоров между нами. В числе нас были некоторые, отличавшиеся такими качествами, что их слова служили законом для подруг. Вообще большею частию были девушки благонравныя и очень мало дурных, и то считались оне таковыми вследствие лени, непослушания или упрямства» [8, стб. 1–52].

Смольный институт стал одним из первых примеров осознанного создания педагогами детского коллектива, включающего в себя три звена — воспитательниц, шефствующих старших воспитанниц и младших воспитанниц, опирающихся в первую очередь на пример старших подруг. Сходные принципы в разной степени внедрялись в школы и училища Екатерининской эпохи.

Венцом и одновременно последним аккордом руссоизма в отечественной педагогике XVIII — начала XIX в. стал основанный в 1811 г. Царскосельский лицей. В значительной степени проект школы, дающей 10–12-летним воспитанникам шестилетнее образование, эквивалентное университетскому, представлял собой доработку концепции пансионеров XVIII в. Известное высказывание выпускника Лицея М.А. Корфа: «Мы мало учились в классах, но много в чтении и беседе, при беспрестанном трении умов» — отражало курс на создание для детей свободной, эмоционально комфортной образовательной среды.

Благодаря наиболее известному лицеисту А.С. Пушкину едва ли не нарицательным понятием стало «лицейское братство». Сохранившаяся в течение всей жизни взаимопомощь первых лицеистов изначально родилась в процессе решения учебных задач: помощь преуспевающих учеников отстающим в выполнении учебных заданий.

Как детский коллектив, лицей воспроизводил апробированную в пансионатах схему: педагогический коллектив — шефствующий старший курс — подшефствуемый младший.

По воспоминаниям А.Н. Яхонтова, «поддержание достоинства и чести Лицея считалось непременно обязанностью каждого» [9, с. 365].

В Лицее формировалась групповая идентичность воспитанников и в пределах классов. Классы болезненно реагировали, если кто-то из товарищей поступал неблаговидно, и устраивали товарищу временный бойкот. Столь сильное коллективное сознание рождалось из направленности всего лицейского уклада на формирование у воспитанников чувства исключительности — своя форма, свои слуги-дядьки, индивидуальные комнаты, обед из трех блюд, обширная библиотека, визиты государственных лиц, ученых, деятелей искусства, ученический театр, куда играть приглашали известных актеров, возможность самореализации. Известно, что А.С. Пушкина начинают публиковать в журналах именно в период его обучения в Лицее. Дети могли оставаться энергичными, потому что не были систематически перегружены: общий распорядок предполагал три двухчасовых урока и один часовой,

перемежающиеся приемами пищи, прогулками, гимнастическими упражнениями. Лицей предоставил воспитанникам возможность раскрыть миру и друг другу собственные сильные стороны, не удущая при этом рутиной, сформировал у учащихся ощущение важности их деятельности. Блистательная история как самого учебного заведения, так и его выпускников неоднократно анализировалась разными поколениями ученых [10; 11; 12; 13].

Но XVIII в., «век Просвещения», подошел к концу, в образование постепенно проникла немецкая педагогика, во многом основанная на введении в школах почти казарменной дисциплины с единственной педагогической целью — достичь полного и всестороннего освоения образовательной программы по всем предметам, независимо от личностных склонностей и талантов.

В Александровскую эпоху эта тенденция затрагивала в основном военно-учебные заведения, почти не касаясь интенсивно создаваемых гимназий и уездных училищ, в Николаевское время тенденция сделалась доминирующей. С 1828 г. в школы вернулись розги. С позиции современной личностно-ориентированной педагогики событие это едва ли можно оценить позитивно — на место эмоционально комфортной среды, направленной на раскрытие сильных сторон учеников, пришло дисциплинарное учреждение, подвергающее беззащитных детей не только болезненной, но и унижительной практике, крайне вредной в педагогическом смысле, побуждающей к подлости, к перекладыванию ответственности за собственные проступки на другого единственно из страха перед наказанием. Телесными наказаниями карательная педагогика не ограничивалась. Школьный устав 1828 г. предусматривал также заключение ученика в запортом классе с уведомлением родителей [14, § 203].

Инициировал подобные меры министр народного просвещения А.С. Шишков, который объяснял свои педагогические пристрастия следующим образом: «Ребенок, уверенный, что начальники ни в коем случае не смеют его наказывать, привыкает к непокорству, которое возрастает с годами. Он мечтает о правах своих, преждевременно почитает себя зрелым человеком и т.о. приучается судить и рядить о предметах, далеко превышающих его понятия» [15, с. 152].

Несмотря на то что Устав предписывал порку как высшее наказание за серьезные проступки [14, § 205], дозволенное быстро стало общепринятым — сечь стали даже за полученные единицы, неаккуратный вид или попросту за невнимательность.

К такому повороту всей образовательной парадигмы привел назревший кризис системы пансионов. Большинство учебных заведений в конце XVIII — начале XIX в. содержалось иностранцами, преподавание в них велось на иностранных языках, иногда ученикам и вовсе запрещали говорить по-русски, в случае незнания французского или немецкого предписывая полное молчание. Особой известностью пользовались иезуитские пансионы, где воспитанников смолоду индоктринировали в русле католицизма. В 1815 г. иезуитам в России запретили преподавание, но обвинения содержателей пансионов в том, что они «в недрах России из россиянина образуют иностранца» [16, с. 163], остались.

Другая проблема с пансионатами крылась в их образовательной программе.

В редком пансионе не обучали музыке, танцам, рисованию, причем именно этими дисциплинами педагоги зачастую владели лучше всего. Для молодых дворян

XVIII в., готовящихся к выходу в свет, подобная направленность обучения была адекватна будущим занятиям, но уже к середине 20-х гг. XIX в. литературные занятия учащихся, например, начали восприниматься как баловство. Парадоксально, но даже такой известный выпускник Царскосельского лицея, как А.С. Пушкин, обязанный своей славе поэзии, критиковал занятия школьников литературой, считая, что они отвлекают от учебы «мелочными успехами» [17, с. 359]. В 1823 г. постановление Министерства народного просвещения вывело художественные предметы из числа обязательных и рекомендовало не включать лиц, преподающих их, в число учителей.

В результате контроль за пансионами постоянно ужесточался. Школьный устав 1828 г. окончательно сделал их подотчетными. Пансионы стали больше напоминать дисциплинарные учреждения, в них пришли массовое подслушивание разговоров учеников, распечатывание писем служащими, обыски с изъятием почти всего, включая деньги, книги и игрушки, и даже ограничение времени на посещение уборной. С маниакальным вниманием император Николай I вникал даже в такие вопросы, как введение на форменных фуражках в Санкт-Петербургских гимназиях кантиков различных цветов [18, с. 96].

Атмосфера в школах Николаевской России была, конечно, различной, но роль коллектива в них оказалась снижена. Так, в дневнике И.И. Шамшина находим удивительно мало информации об отношениях с другими детьми, большая часть подневных записей посвящена оценкам. Упоминания о деятельности в рекреации (перерыве) крайне фрагментарны: «Я играл», «писал дневник», «связывал книги». Лишь иногда десятилетний мальчик пишет эмоционально: «Вторую рекреацию приходил ко мне брат. Это время, которое мы с ним говорили, было для меня приятнейшее время из этого дня». Иногда товарищи упоминаются в контексте игр или рассказов о проведенных каникулах, но почти всегда без указания имен [19, с. 150–157].

Вторая половина XIX в. ознаменовалась не только изменениями в жизни страны, но и заметным смягчением царящей в школах обстановки. Смягчение это происходило в различной степени: где-то, как в воскресных школах, вовсе отказывались от телесных наказаний, где-то их сохраняли до определенного возраста.

А.В. Круглов донес до нас атмосферу гимназии эпохи «Великих Реформ»: детский коллектив, в котором находился будущий мемуарист, строился вокруг игры в войну, гимназисты сформировали «армию» в 18 человек, дружно присягнувшую «королеве», коей избрали знакомую гимназистку. Объединившиеся вокруг защиты знакомых девочек, учащиеся демонстрировали немалую сплоченность [20]. Автобиографические сочинения писателя содержат и другие примеры формирования группы, например вокруг чтения книг: грамотные дети читали неграмотным, таким образом не только интегрируя тех в пространство русской культуры, но и закладывая основу для будущих игр. Так, на создание «армии» детей вдохновили биография А.В. Суворова и цикл рассказов из истории Крымской войны [там же, с. 6]. Воспитательный потенциал увлечения этой патриотической моделью сказался на будущем гимназистов, один из которых в дальнейшем был контужен в ходе Русско-турецкой войны.

В то же время стихийная организация учеников, видимо, была лишена связи с педагогическим коллективом, учителя не стремились вмешаться в формирование груп-

пы или как-то направить ее: «Они заботились только о том, чтобы мы хорошо учили уроки» [21]. Пример А.В. Круглова, конечно, явление исключительное, к тому же материал подвергся литературной обработке, хоть и преподносился всегда как автобиографический, но и в самой тональности его заметна перемена в сравнении с записками Николаевской эпохи. Тенденцию к детской самоорганизации, конечно, не могли не видеть учителя, но должного теоретического и методического осмысления это явление не получило.

Интенсивное развитие отечественной школы XIX в. сопровождалось интенсивной общественной дискуссией в отношении того, как именно должно выглядеть народное образование. Построение системы методом проб и ошибок без опоры на общепризнанную научную базу — впрочем, могла ли такая база существовать в ту эпоху в России? — приводило к постоянному качанию курса. Преимущественно критически об этом писал великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Вот уже около 20 лет, как мы более или менее возвращаемся в круг административных распоряжений по делу образования. И каких только перемен в этих направлениях не насмотрелись мы! Почти не проходило не то, чтобы одного пятилетия, но даже двух–трех лет, чтобы выдерживалось одно и то же направление, и направление только что принятое, с возложением на него великих ожиданий, не сменялось новым, которое по большей части с ужасом смотрело на прежнее и опять подавало новые великие надежды» [22, с. 619].

В условиях отсутствия единства мнений в обществе даже по базовым проблемам образования педагогика Императорской России так и не произвела на свет целостную теорию коллектива и его роли в образовательном и воспитательном процессе.

Примечательно, что тенденции к расширению роли внеурочной активности в школьном обучении и повышенному вниманию к траекториям личностного развития учащихся второй половины XIX в., как тогда, так и сейчас, оценивались подчас противоречиво, наиболее радикальные современные комментаторы даже называли отдельные гимназии «школами молодых революционеров» [23, с. 165–171]. Надо сказать, что подобные оценки не всегда были лишены оснований, особенно в земских школах.

Таким образом, к середине XIX в. отечественная модель воспитания прошла длительный путь от «стихийных» форм воспитания к образованию на базе регулярной школы. Однако, несмотря на значительную роль детского коллектива в пансионах, в школах XIX в. эти наработки оказались в значительной степени утрачены под влиянием прусской педагогики с присущим ей формализмом. Теоретическое педагогическое осмысление детского коллектива как педагогического инструмента и его осознанное практическое применение педагогами в значительной степени тормозилось существующей бюрократической путаницей и метаниями системы между разными направлениями европейской педагогики.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванов Е.В.* О педагогическом содержании новгородских берестяных грамот // Вестник НовГУ. 2015. №1 (84). С. 155–158.
2. *Янин В.Л.* «Я послал тебе бересту». М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 65 с.

3. Семенова-Тян-Шанская О.П. Жизнь «Ивана»: очерки из быта крестьян одной из черноземных губерний. М.: Ломоносовъ, 2010. 192 с.
4. Громько М.М. Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991. 446 с.
5. Хасбулатова З.И. Традиционная культура воспитания детей у чеченцев: XIX — начало XX века: дис. ... д-ра истор. наук. М., 2015. 426 с.
6. Руднева Т.И. Национальное воспитание: этнические традиции. М.: Изд-во МГПУ, 2002. 132 с.
7. Пешкова В.М. Транснациональное детство. Часть II: место и роль детей в миграции из Средней Азии в Россию // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 450–472.
8. Ржевская Г.И. Памятные записки Глафиры Ивановны Ржевской // Русский архив. 1871. Кн. 1. Вып. 1. Стб. 1–52.
9. Императорский Лицей в памяти его питомцев. Книга I. СПб.: Наука, 2011. 503 с.
10. Кобеко Д.Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811–1843. М.: Кучково поле, 2008. 448 с.
11. Егоров А.Д. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей: в 3 ч. Иваново: ИИСИ, 1995. 162 с.
12. Свешников С.Ю. «На языке лица...»: история лицейского образования в России: взгляд из XXI в. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 204 с.
13. Михайлова Л.Б. Повседневная жизнь Царскосельского лицея. СПб.: Владимир Даль, 2021. 571 с.
14. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. СПб.: При Императорской Академии Наук, 1848. 86 с.
15. Климкина Э.В. К вопросу о провинностях и наказаниях в гимназиях николаевской России // Модернизация культуры: судьба ценностей в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции. Самара, 26–27 апреля 2018 года. Самара: Самарский гос. ин-т культуры, 2018. С. 151–155.
16. Климкина Э.В. Споры о значении национальных традиций в воспитании в русском обществе первой половины XIX века // Человек и общество в условиях войн и революций: материалы III Всероссийской научной конференции. Самара, 08–09 декабря 2016 года. Самара: Самарский гос. технический ун-т, 2016. С. 163–166.
17. Пушкин А.С. О народном воспитании // Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 7: История Пугачева. Исторические статьи и материалы. Воспоминания и дневники. М.: ГИХЛ, 1962. С. 355–359.
18. Пашкова Т.И. Бытовая дисциплина в петербургских гимназических пансионах первой половины XIX в. // Антропологический форум. 2016. № 31. С. 86–112.
19. Шамшин И.И. Дневник // Русская старина. 1916. Т. CLXVII. С. 150–157.
20. Круглов А.В. Из золотого детства. М.: изд. кн. скл. М.В. Ключкина, 1912. 126 с.
21. Круглов А.В. Пережитое // Дневник писателя. 1907. № 2–3, 5–6, 10–12.
22. Ушинский К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 3. М.: Изд-во АПН СССР, 1948. С. 607–625.
23. Веремченко В.А. Выращивание революционера: концепция «свободного воспитания» в элитных школах России конца XIX — начала XX века // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 165–171.

## REFERENCES

1. Ivanov E.V. *O pedagogicheskom sodержanii novgorodskih berestyanyh gramot* [About the Pedagogical Content of Novgorod Birch Bark Letters], *Vestnik NoVGU = Bulletin of Novgorod State University*, 2015, No. 1 (84), pp. 155–158. (in Russ.)
2. Yanin V.L. “*Ya poslal tebe berestu*” [I Sent You a Birch Bark Letter]. Moscow, Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1975, 65 p. (in Russ.)
3. Semenova-Tyan-Shanskaya O.P. *Zhizn “Ivana”: Ocherki iz byta krestjan odnoj iz chernozemnyh gubernij* [The Life of Ivan: Essays From the Everyday Life of Peasants of One of the Chernozem Provinces]. Moscow, Lomonosov, 2010, 192 p. (in Russ.)
4. Gromyko M.M. *Mir russkoj derevni* [The World of Russian Village]. Moscow, Molodaja gvardija, 1991, 446 p. (in Russ.)
5. Khasbulatova Z.I. *Tradicionnaja kultura vospitaniya detej u chechencev: XIX — nachalo XX veka* [Traditional Culture of Raising Children Among Chechens: XIX — Early XX Century]: ScD Dissertation (History). Moscow, 2015, 426 p. (in Russ.)
6. Rudneva T.I. *Nacionalnoe vospitanie: etnicheskie tradicii* [National Upbringing: Ethnic Traditions]. Moscow, Izdatelstvo MGPU, 2002, 132 p. (in Russ.)
7. Peshkova V.M. *Transnacionalnoe detstvo. Chast II: mesto i rol detej v migracii iz Srednej Azii v Rossiju* [Transnational Childhood. Part II: The Place and Role of Children in Migration From Central Asia to Russia], *Monitoring obshchestvennogo mnenija: ekonomicheskie i socialnye peremeny = Public Opinion Monitoring: Economic and Social Change*, 2021, No. 5, pp. 450–472. (in Russ.)
8. Rzhevskaya G.I. *Pamjatnye zapiski Glafiry Ivanovny Rzhevskoj* [Memoirs of Glafira Ivanovna Rzhevskaya], *Russkij arkhiv = Russian archive*, 1871, book 1, No. 1, cols. 1–52. (in Russ.)
9. *Imperatorskij Litsej v pamjati ego pitomcev. Kniga I* [The Imperial Lyceum in the Memories of its Students. Book 1]. St. Petersburg, Nauka, 2011, 503 p. (in Russ.)
10. Kobeko D. F. *Imperatorskij Carskoselskij litsej. Nastavniki i pitomcy. 1811–1843*. [The Imperial Lyceum. Mentors and Pupils. 1811–1843]. Moscow, Kuchkovo pole, 2008. 448 p. (in Russ.)
11. Egorov A.D. *Imperatorskij Aleksandrovskij (byvshij Carskoselskij) litsej: v 3 ch.* [Imperial Alexander Lyceum (Former Tsarskoye Selo) Lyceum], in 3 parts. Ivanovo, IISI, 1995, 162 p. (in Russ.)
12. Sveshnikov S. Yu. “*Na jazyke liceja...*”: istorija licejskogo obrazovanija v Rossii: vzgljad iz XXI v. [“In the Language of the Lyceum...”: The History of Lyceum Education in Russia: A View From the XXI Century]. Kostroma, KGU im. N. A. Nekrasova, 2012, 204 p. (in Russ.)
13. Mikhailova L.B. *Povsednevnaia zhizn Carskoselskogo Liceja* [Everyday Life of the Tsarskoye Selo Lyceum]. St. Petersburg, Vladimir Dal, 2021, 571 p. (in Russ.)
14. *Ustav gimnazij i uchilishch uezdnyh i prihodskih, sostojashchih v vedomstve universitetov S.-Peterburgskogo, Moskovskogo, Kazanskogo i Harkovskogo. 1828 g.* [The Charter of County and Parish Gymnasiums and Schools, Which Are Part of the Department of the Universities of St. Petersburg, Moscow, Kazan and Kharkov. 1828]. St. Petersburg, Pri Imperatorskoj Akademii Nauk, 1848, 86 p. (in Russ.)
15. Klimkina E.V. *K voprosu o provinnostjah i nakazaniyah v gimnazijah nikolaevskoj Rossii* [On the Issue of Misconduct and Punishments in Gymnasiums of Russia at the Age of Nicholas I]. In: *Modernizacija kulturny: sudba cennostej v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Modernization of Culture:

- The Fate of Values in the Modern World]: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference. Samara, April 26–27, 2018. Samara, Samarskij gosudarstvennyj institut kulturey, 2018, pp. 151–155. (in Russ.)
16. Klimkina E.V. *Spory o znachenii nacionalnyh tradicij v vospitanii v russkom obshchestve pervoj poloviny XIX veka* [Disputes About the Importance of National Traditions in Education in Russian Society in the First Half of the XIX Century]. In: *Chelovek i obshchestvo v uslovijah vojn i revolucij* [Man and Society in Conditions of Wars and Revolutions]: Proceedings of the 3d Vserossijskoj nauchnoj konferencii, Samara, December 08–09, 2016. Samara, Samarskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 2016, pp. 163–166. (in Russ.)
  17. Pushkin A.S. *O narodnom vospitanii* [On Folk Education]. In: *Sobranie sochinenij, v 10 t., t. 7: Istorija Pugacheva. Istoricheskie statji i materialy. Vospominanija i dnevniki* [Collected Works], in 10 vols., vol. 7: History of Pugachev. Historical Articles and Materials. Memoirs and Diaries. Moscow, GIKHL, 1962, pp. 355–359. (in Russ.)
  18. Pashkova T.I. *Bytovaja disciplina v peterburgskih gimnazicheskikh pansionah pervoj poloviny XIX v.* [Household Discipline in St. Petersburg Gymnasium Boarding Schools of the First Half of the 19th Century], *Antropologičeskij forum = Anthropological Forum*, 2016, No. 31, pp. 86–112. (in Russ.)
  19. Shamshin I.I. *Dnevnik* [Diary], *Russkaja starina = Russian Antiquity*, 1916, vols. CLXVII, pp. 150–157. (in Russ.)
  20. Kruglov A.V. *Iz zolotogo detstva* [From the Golden Childhood]. Moscow, 1912, 126 p. (in Russ.)
  21. Kruglov A.V. *Perezhitoe* [The Experience], *Dnevnik pisatelja = Writer's Diary*, 1907, No. 2–3, 5–6, 10–12. (in Russ.)
  22. Ushinsky K.D. *Obščij vzgljad na vozniknovenie naših narodnyh škol* [A General View on the Emergence of Our National Schools]. In: *Sobranie sochinenij, v 11 t., t. 3* [Collected works], in 11 vols., vol. 3. Moscow, Izdatelstvo APN SSSR, 1948, pp. 607–625. (in Russ.)
  23. Veremenko V.A. *Vyrashčivanie revolyucionera: koncepcija “svobodnogo vospitanija” v elitnyh školah Rossii konca XIX — nachala XX veka* [Raising a Revolutionary: The Concept of “Free Education” in Elite Schools in Russia in the Late 19th and Early 20th Centuries], *Samarskij nauchnyj vestnik = Samara Scientific Bulletin*, 2018, vol. 7, No. 1 (22), pp. 165–171. (in Russ.)

---

**Яковлев Матвей Евгеньевич**, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания, yakovlev@institutdetstva.ru

**Matvey E. Yakovlev**, PhD in History, Leading Research Fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education, yakovlev@institutdetstva.ru

*Статья поступила в редакцию 10.11.2025. Принята к публикации 15.01.2026*  
*The paper was submitted 10.11.2025. Accepted for publication 15.01.2026*