

УДК 37.013 / 37.026

DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-162-177

СТАНОВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ЭТНОПЕДАГОГИКИ НА ОСНОВНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ: КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

А. О. Сухов

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

Рассматриваются процессы развития народной педагогики и формирования этнопедагогики. Изучены ключевые моменты истории становления этнопедагогических принципов обучения и воспитания, способствовавшие формированию этнопедагогики как самостоятельной науки. В настоящий момент в педагогике представлено достаточное количество сведений, свидетельствующих о поэтапном течении этих процессов. В силу анализа узкого аспекта развития народной педагогики и этнопедагогики, чаще применительно к контексту их формирования на территории России, теряется их общий план становления, что подчеркивает актуальность настоящего исследования. Описан процесс формирования этнопедагогики со времен развития дородового общества первобытнообщинного строя (400–35 тыс. лет до н. э.), когда началось становление корневых педагогических принципов. Определены умения, навыки, обучение которым было полезно не только для выживания, но и создания объектов культурного наследия до Нового (конец XVIII – 1917 г.) и Новейшего времен (1917 г. – настоящее время), в которые многие этнопедагогические принципы трансформировались, поскольку произошло понимание необходимости изучения подрастающими поколениями не только родной культуры, но и культур других народов, проживающих на одной территории, с тем чтобы их совместное сосуществование строилось на чувствах уважения и заботе друг о друге. Выделены принципы этнопедагогики (трудовой принцип, принцип семейственности, преемственности воспитания и обучения, традиционности, природосообразности, игровой принцип, принцип нравственности, культуросообразности и др.) и на основе анализа истории их становления сделан вывод о том, что они являются основой успешного функционирования и развития современной отечественной системы просвещения, особенной чертой которой служит ориентация образования на этнокультурное обучение и воспитание.

Ключевые слова: *народная педагогика, этнопедагогика, принципы обучения и воспитания.*

В общеизвестном плане этнопедагогика – молодое, но уже оформившееся как самостоятельное направление научно-педагогической мысли, предметом изучения которого является народная педагогика. Основоположник этнопедагогики Г. Н. Волков определил ее научное содержание как «совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках и т. п.» [1, с. 7]. Главным в этом определении является формулировка «сведений <...> сохранившихся», т. е. дошедших до наших дней в том виде, в котором они существовали веками, передаваясь из поколения в поколение. При этом особый интерес представляет не только то, что именно сохранилось из сведений в отношении народного воспитания, но и то, как происходил процесс их отбора и сохранения, который возможно отследить, выстроив модель исторического развития и становления этнопедагогических принципов.

В отечественном дискурсе вопросами истории этнопедагогики занимались и продолжают заниматься многие ученые. Так, Г. В. Нездемковская, посвятившая часть своих ис-

следований истории этнопедагогики России, смогла расширить научное определение этнопедагогики, внося в него историческую компоненту и представив саму науку как «совокупность педагогических идей и воспитательного опыта, выработанных народными массами на протяжении всей истории и отложившихся в устном народном творчестве, традициях, обычаях, обрядах, играх, этнографических и исторических материалах» [2, с. 50]. В целом источниками исследования послужили статьи, монографии, научные сборники ведущих исследователей в области этнопедагогики, истории педагогики и образования: Г. Н. Волкова [1], Г. В. Нездемковской [2, 3], К. Д. Ушинского [4–6], В. А. Сухомлинского [7], С. А. Рачинского [8], М. Ф. Анкваб [9], И. Н. Бережновой [10], Т. В. Вареновой [11], А. Н. Джурицкого [12], А. И. Пискунова [13], Д. И. Латышиной [14] и других ученых. Кроме того, в исследовании используются методы сравнительного, сопоставительного и исторического анализа с опорой на социокультурный и этноориентированный подходы с целью систематизации материала.

Анализ источников показывает, что процессы развития народной педагогики и формирования этнопедагогики происходили последовательно. Однако в силу узости аспекта исследования развития народной педагогики и этнопедагогики, в большинстве ограниченного контекстом их формирования на территории России, теряется их общий план становления. Целью настоящей статьи является рассмотрение и изучение в ключевых моментах истории процесса становления этнопедагогических принципов обучения и воспитания, способствовавших формированию этнопедагогики как самостоятельной науки. Задачи – проследить эти моменты, выделить основные принципы воспитания и обучения в конкретный исторический этап их появления, а также уточнить и дополнить периодизацию последовавшего становления: от времен дородового общества и родоплеменной общины, когда в народную педагогику были заложены принципы обрядовой деятельности и трудовой активности, до настоящего момента, в котором этнопедагогика перешла на виток развития, актуализирующий осмысление ранее установленных принципов воспитания и обучения, а также выработки новых.

Так, по мнению Г. В. Нездемковской, этнопедагогическое знание зарождается в «период образования первой этнической общности – племени» [3, с. 157]. В действительности этот процесс начался значительно раньше: в условиях развития дородового общества первобытнообщинного строя (400–35 тыс. лет до н. э.). На этой стадии воспитание отличалось примитивностью, хотя именно здесь были заложены первые этнопедагогические основы.

В период первобытного дородового общества «детям прививали необходимые жизненные навыки и трудовые умения, знакомили с обычаями своего племени, учили выполнять обряды, которые сопровождали жизнь первобытных людей» [11, с. 11–12]. В системе дородового общества воспитание и обучение понимались как единство, в связи с чем отсутствовали какие-либо ограничения по условиям передачи опыта подрастающим поколениям: девочки и мальчики вместе учились находить место ночлега, обустроить жилище, разделять пищу и др. Со временем трудовые обязанности, которые составляли центральное звено в системе воспитания дородового общества (в силу необходимости сформировать у будущих поколений людей навыки выживания), были четко разделены между мужской и женской частями племени (гендерный подход). Здесь же в систему воспитания и обучения был заложен *трудовой принцип*. Мальчиков и девочек учили разным видам деятельности. Взрослые мужчины становились наставниками мальчиков и обучали их рыболовному, охотничьему ремеслам: правилам подготовки, изготовлению оружия, а также пиктографии, чтобы, в случае надобности, оставить сообщение в виде рисунка участникам охоты. Девочки находились в полном подчинении старших женщин, в задачи которых входило научить

их готовить пищу, делать посуду, шить одежду и т. д. Постепенно воспитательный процесс, основанный на совместной трудовой деятельности детей и взрослых, «приобретал со стороны старших обучающе-направленный образ действий» [13, с. 6], что сделало воспитание более разнонаправленным в постепенно складывавшейся родовой общине, явившейся той самой основой «первой в истории человечества этнической общности» [3, с. 157].

Процесс формирования родовой общины (35–5 тыс. лет до н. э.) происходил в несколько этапов, от раннего к позднему, что влекло за собой последовательное осмысление первых педагогических знаний, опирающихся на опыт складывавшегося этноса, а именно «знания об истории происхождения рода, о героических делах предков, традициях, обычаях, нашедших отражение в устном народном творчестве» [3, с. 157]. Раннепервобытная родовая община (35–8 тыс. лет до н. э.) предоставляла право обучения «подрастающего поколения наиболее опытным людям» [11, с. 12], которыми в племени являлись либо вождь и его приближенные, либо шаманы. В процессе воспитания они обращались к одной из первых воспитательных форм передачи знаний грядущим поколениям – обрядам, что на тот момент обозначило складывание не только трудовой, но и раннерелигиозной культуры человека. Главным обрядом этого периода являлась инициация, представлявшая особый экзамен, который показывал степень овладения молодым поколением знаний и опыта взрослых представителей племени. «Прошедшие инициацию считались подготовленными к жизни, им разрешалось вступать в брачно-сексуальные отношения» [11, с. 13], которые сперва носили групповую форму, затем трансформировались в парную.

Этот момент ознаменовал переход к позднепервобытной стадии развития родовой общины (8–5 тыс. лет до н. э.), так как произошло качественное изменение в складывавшейся системе воспитания в результате расцвета парного брака. Его существенное значение состояло в том, что он стал зародышем одной из самых важных этнопедагогических категорий – воспитания в моногамной семье, которая от полигамной, характеризующей родовое общество, отличалась пониманием брака как нерушимого союза мужчины и женщины. Благодаря этому произошло осознание прочности традиций домашне-семейного воспитания, в ходе которого дети получали знания и умения, выработанные системой социальных отношений в общине за многие тысячелетия не от группы наставников, которыми для младших поколений являлись все старшие представители рода, а от родителей – матери и отца, воспринимавшихся в качестве первых учителей. Таким образом, в период позднепервобытной родовой общины процесс обучения обретает более скоординированный характер, а ответственность за воспитание целиком возлагается не столько на всю общину, сколько на ее родовую ветвь – каждую семью. Данный подход позволил оформиться важнейшему этнопедагогическому принципу – *семейственности*.

В целом в эпоху первобытнообщинного строя был заложен фундамент корневых педагогических принципов и сформированы умения, навыки не только выживания, но и создания объектов культурного наследия, что стало основой развития древнейших цивилизаций Месопотамии, Египта, Индии, Китая, ознаменовавшего начало периода рабовладельческого строя (5 тыс. лет – V в. до н. э.), привнесшего новые принципы воспитания и обучения, обогатившие систему этнопедагогических знаний.

В V–III тыс. до н. э. на территории городов-государств Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия, именуемых Месопотамией или Междуречьем (в силу географического расположения между двух великих рек Востока – Тигра и Евфрата) появились первые школы. По-шумерски их называли эддубами, что переводится как «дома табличек». Объясняется это тем, что во время расцвета Междуречья первобытная пиктография трансформировалась в клинопись – первейшие письменные записи знаний человечества на глиняных табличках при по-

мощи деревянных палочек. Таким образом, в эддубах младшие поколения жителей Междуречья впервые в истории начали обучаться грамоте, что определило дифференцированный порядок обучения (возложенного на появившуюся в Древнем мире фигуру учителя как отдельной социальной категории в устройстве общества того периода) и воспитания (ответственными за которое была семья).

Несмотря на это, в первые тысячелетия развития Месопотамии в установлении подобного порядка все еще главенствовало единство воспитания-обучения, ведь, как правило, первыми учениками эддубов становились дети людей, уже овладевших навыками клинописного письма, что полностью соответствовало оформившемуся в этнопедагогике дидактическому *принципу преемственности*, закрепленному в «Кодексе Хаммурапи» следующим предписанием родителям по воспитанию: «...отец должен отвечать за подготовку сына к жизни и обязан обучать его своему ремеслу» [13, с. 13]. Так, дети писцов овладевали «профессией» своих родителей, которая была достаточно популярна, о чем свидетельствует то, что за время существования цивилизации Месопотамии осталось множество памятников клинописи, сохранивших «достаточно большой объем существовавших в то время этнопедагогических знаний: „Законы Ассирии“, „Летопись ассирийского царя Ашшурбанапала“, „Книгу притч иудейского царя Соломона“ <...> Среди них большое место отводилось заучиванию преданий, сказок, легенд, а также усвоению обрядов, ритуалов и жертвоприношений» [3, с. 158].

Подобные методы обучения были присущи и другим культурам Древнего мира, в особенности Египту. В египетской системе воспитания особое значение уделялось *религиозному принципу*. Согласно папирусам, оставленным древними египтянами, жители этого государства «уделяли заботе о детях много внимания, ибо, по их верованиям, именно дети могли дать родителям новую жизнь после совершения погребального обряда», а самим подрастающим поколениям предстояло «усвоить мысль, что праведная жизнь на земле определяет счастливое существование в загробном мире» [13, с. 14]. Религия в Древнем Египте служила «мощным фактором формирования национального самосознания народа» [2, с. 104–105], а потому стала прочной основой становления религиозного принципа этнопедагогического обучения как общего для многих образовательных систем разных народов. Отличием же древнеегипетской системы образования стало то, что она первой в истории привнесла в формирование этнопедагогики *принцип доступности обучения* как для представителей знатного, так и низшего сословий. В то время как в большинстве государств Древнего мира право на обучение принадлежало только детям из состоятельных семей, в школах египетских писцов (в отличие от месопотамских, к примеру) могли учиться и «представители незнатного происхождения», так как были необходимы «для ведения канцелярской работы» [14, с. 10]. Более того, полагаясь на свое трудолюбие и прилежность, египтянин из бедной семьи мог подняться на уровень выше в системе социальной иерархии Древнего Египта. Тем самым он восславлял и облагораживал свой род, что, к сравнению, было невозможно осуществить в Древней Индии. Здесь испокон веков господствовало строгое кастовое деление общества, сложившееся в силу верований в кармически предопределенные перерождения человека. Особенности этнокультурного развития индийцев запрещали любой социальный переход из низшей касты к высшей, даже если жителю Индии, рожденному представителями низшей касты, удавалось хорошо учиться.

В древнеиндийской системе воспитания и обучения особо придерживались *принципа традиционности*. Традиции предков передавались благодаря изучению детьми национальных литературных памятников – «Сказаний о Кришне», «Бхагавадгы», эпоса «Махабхарата», увековечившего идеальный образ человека для каждого индийца, – царевича Рамы.

Вне зависимости от касты, к которой принадлежал индеец (высшим: жрецам (брахманам), воинам (кшатриям), ремесленникам (вайшьям) или низшей: рабам (шудрам)), с раннего возраста он стремился походить на Раму. Влияние традиций не позволяло совершить переход по вертикали социальной иерархии Древней Индии, однако были возможности личностного роста по горизонтали – внутри своей касты прилежный ученик мог естественным образом добиться высокого положения, например, став учителем, с которым у индийских учащихся были близкие и доверительные отношения. Обучаясь у учителя (гуру), ученик «считался членом семьи учителя, и помимо овладения грамотой и обязательным для того времени знаниями, он усваивал правила поведения в семье» [13, с. 15] и в обществе. Интересно, что такой подход к воспитанию нашел отражение в народной педагогике Древнего Китая. Здесь учитель почитался учениками как родной отец, поскольку основу обучения в Китае составлял накопленный веками опыт семейного воспитания.

Выдающимся педагогом Китая был Конфуций (551–479 гг. до н. э.), положивший начало развитию идей народного образования, поскольку впервые сумел оформить их в качестве теоретически осмысленного предписания по обучению и воспитанию будущих поколений. Тем самым он обогатил этнопедагогiku дидактическими положениями, ранее не закрепленными педагогиками ни одного из государств Древнего мира. Конфуций считал, что незыблемой нормой поведения является сыновняя почтительность и святость любого начинания, предпринятого предыдущими поколениями; в целях достижения социальной стабильности и высокой нравственности общества, и прежде всего молодежи, должна браться за основу накопленная в прошлом мудрость; в воспитании детей и молодежи необходимо следовать культурным традициям прежде всего своего, а затем других народов; основой принципов построения совершенного общественного устройства являются гуманность, соблюдение ритуалов и обрядов и практическое воплощение нравственных норм в жизнь; основу образования должно составлять изучение традиций и мудрости предков, а также изучение классических трудов; культура и традиции развивают заложенные в человеке качества в нужном направлении [15]. Главным тезисом воспитания из предложенных является утверждение о том, что в воспитании детей и молодежи необходимо следовать культурным традициям прежде всего своего, а затем других народов, поскольку он создал прочный фундамент для формирования этнопедагогики.

Важно, что указанные воспитательные идеи Конфуция в XX в. нашли отклик в мыслях К. Д. Ушинского об истинной сущности и значении в воспитании и обучении подрастающих поколений той или иной страны методов народной педагогики (чтение сказок, изучение народных танцев, познание природы родного языка и т. д.), используя которые, учитель совершенствует природу своих учеников. Об этом же говорил Конфуций. Будучи великим китайским мыслителем, основоположником целого этикофилософского учения, он призывал человека к самосовершенствованию и считал: оно – главная цель обучения и воспитания гармонично развитой личности, что также поддерживалось воззрениями эпохи Античности (VIII в. до н. э. – V в. н. э.).

Античность – поворотная стадия в истории формирования этнопедагогики, поскольку именно в это время зарождается термин «этнос», который «имел широкий спектр значений: указывал на всякую совокупность одинаковых живых существ (не только людей), а именно: народ, племя, стая, толпа и т. д.» [10, с. 26–27]. Именно Античность определила развитие этнологической мысли, поскольку «древнегреческие историки дали первые описания народов, содержащие признаки этнографических пояснений» [10, с. 30]. Серьезный вклад в понимание сущности этнокультурного воспитания внесли древнегреческие педаго-

ги-мыслители Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, понимая как цель обучения и воспитания именно процесс возвращения гармонично развитой личности.

В VIII – VII в. до н. э. учителя Древней Греции, которыми, как и в других частях света, выступали представители старшего поколения, старались дать подросткам знания об истории греческого народа, родословных семей; обучить искусству пения, игры на музыкальных инструментах. Так, древнегреческие ученики изучали в школах творения Гомера и Гесиода, в которых отразились важные в народном воспитании черты будущей личности. Подобно героям эпических поэм «Илиада» и «Одиссея», у воспитанников древнегреческих школ развивали навыки владения речью, ораторское мастерство, предполагавшее дословное знание мифов о древнегреческих богах. В то же время чтение поэмы «Труды и дни» помогало постичь суть самого главного метода развития гармоничной личности – труда, до сих пор занимающего центральную позицию в народной педагогике и этнопедагогике. На пути становления гармонично развитыми личностями ученики развивали чувство уважения ко всему созданному со времен творения мира, учились жить в мире и согласии с природой. Эта цель дала возможность Демокриту (V–IV вв. до н. э.) обосновать в системе воспитания *принцип природосообразности*, применимый как в общей педагогике, так и в народной. Философ считал, что «природа и воспитание подобны, а именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу» [16, с. 211–236], под которой понимается культура. Указанная им «вторая природа» прививалась детям пошагово, и главную роль в этом процессе играла семья, где закладывались первостепенные основы воспитания и обучения ребенка как части социума, гражданина государства, потому что в Древней Греции, первом гражданском государстве в мире, особое внимание придавалось воспитанию человека-гражданина, способного жить среди людей, а не выживать, как было принято на стадии развития первобытнообщинного строя.

Чтобы успешно реализовываться в гражданском социуме, по мнению Сократа (469–399 гг. до н. э.), человек должен был «постичь такие истины, как верность, честность, правдивость, честь, дружба, мудрость» [13, с. 19]. Ученик Сократа, Платон (427–348 гг. до н. э.), создавший знаменитый диалог «Государство», называл эти истины добродетелями и считал, что первые представления о них складывались у детей под влиянием эмоций, которые он представлял, как «первые ощущения – <...> наслаждение и страдание», окрашивающие «детские представления о добродетели и благе» [11, с. 32]. Рождались эти «ощущения» в процессе игры, очень ценимой Платоном, подчеркивавшего значимость *игрового принципа* в воспитании и обучении, так как он дал возможность человеку развиваться творчески. Поэтому философ указывал на необходимость обращаться при воспитании и к песне, танцу, изучению литературы, пересказу, что могло поспособствовать развитию навыков рассуждения, а также нравственности, которые высоко оценивал Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Философ развивал идею о *принципе нравственности* в воспитании, основанном «на моральных поступках, развитии активности, дееспособности, волевого начала» [11, с. 35–36], что нашло свое отражение и в дидактике Древнего Рима, которую представляет личность автора-составителя одного из первых дидактических пособий по риторике «Наставления ритору» – Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35 – ок. 96 г. н. э.).

Квинтилиан определил значение *принципа систематичности* в подходах к обучению как способного принести значимые результаты в формировании достойного римлянина: развитого физически и нравственно. Эти категории заняли важное место в этнопедагогическом воспитании как раз благодаря деятельности римских педагогов, которые считали, что полноценное развитие человека осуществляется не только в результате интеллектуальной, мыслительной деятельности, но и за счет развития физических характеристик. Поэтому в

процесс обучения учеников древними римлянами активно включалась физическая нагрузка, воспитывавшая тело как прекрасный сосуд души. В свою очередь, сделать прекрасной душу человека позволяли уроки нравственности. Рассуждая об этом, Квинтилиан указал на существенную роль учителя в процессе обучения, его главную задачу и цель – «вызывать у учащихся интерес к учению, стремление быть примером нравственного поведения и овладеть профессией на уровне педагогического мастерства» [13, с. 20]. Для этого учителю было необходимо знать своих учеников, их характер, природу. Для установления доверия древнеримский учитель обсуждал с учениками мифы о подвигах богов и героев Рима, которые им с детства рассказывали родители. Это помогало ученикам сопоставлять себя с образами богов и героев, воплощавших идеалы телесного, умственного и нравственного развития, что служило им примером и, более того, соответствовало *патриотическому принципу*, преследовавшему воспитание чувства уважения и любви к родному государству и стране. При этом важно указать, что римляне многое заимствовали из древнегреческой системы народного воспитания. Особенно их объединяла сосредоточенность на нравственном воспитании будущих поколений, которая усилилась с наступлением христианского периода в развитии народной педагогики в эпоху Средневековья (V – конец XVI в.), что сыграло значимую роль в постепенном формировании этнопедагогики.

Поскольку становление и выделение принципов воспитания и обучения осуществлялось и продолжает осуществляться концентрически, т. е. с усвоением новых знаний посредством расширения и углубления сведений о ранее изученном материале, то становится неувидительным факт особого значения и логики развития *принципа семейственности*, заложенного в первобытное время и развивавшегося как в эпохи Древности и Античности, так и в период распространения христианской веры. Основные идеи Средневековья были письменно зафиксированы в древнейшем документе – Библии, которую Л. Н. Бережнова считает «первым источником этнологической мысли» [10, с. 28–29]. Это объясняется тем, что священный текст предписывал подрастающим поколениям почитать отца и мать, заботиться об окружающих как о самих себе и ставил во главу воспитательного процесса любовь. В XX в. основоположник этнопедагогики как науки Г. Н. Волков обратит внимание, что воспитание в этнопедагогике определяется через пример и любовь, а человек – через любовное воспитание, лелеяние [17]. Такое понимание сущности этнопедагогического подхода к воспитанию и обучению было заложено именно в Средние века, когда особое почитание отца и матери объяснялось тем, что последователи Христа считали родителей главными учителями ребенка, способными к его «любовному воспитанию».

В Средние века в связи с тем, что проповедование христианских заповедей носило повсеместный характер, обучение официально стало доступным не только привилегированным представителям общества, но и имеющим простое происхождение. Для народа создавались проповеднические школы, в которых зародился *принцип гуманности* воспитания и обучения. Его основоположником стал чешский педагог-новатор Я. А. Коменский (1592–1670), провозгласивший «новый, передовой и смелый взгляд по сравнению со средневековым» на способы взращивания человека, «созданного Богом по своему образу и подобию, обладающего его качествами, [что говорило о заложенных в нем] исключительных и безграничных возможностях и задатках» [14, с. 26]. Воззрения Я. А. Коменского шли в разрез с раннесредневековой доктриной воспитания, основывавшейся на представлениях о человеке как греховном существе, а потому направлявшей процесс воспитания на борьбу с качествами, определявшими порочность людей. Как указывает А. Н. Джурицкий, Я. А. Коменский «отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний

в храм разумного, приносящего радость воспитания и обучения» [12, с. 195], чем провозгласил в развитии педагогики переход в эпоху Ренессанса (Возрождения) (конец XVI – конец XVII в.).

Я. А. Коменский выработал в системе воспитания и обучения *принцип наглядности*. Сегодня его называют «золотым правилом дидактики», которое чешский педагог сформулировал в труде «Великая дидактика» (1627–1638) следующим образом: «Все, что только можно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [18, с. 302–303]. С точки зрения этнопедагогики, этот принцип стал ключевым в направлении обучения подрастающих поколений укладу жизни родного этноса «здесь и сейчас». Благодаря наглядной демонстрации процесса создания куклы (например, из соломы) или игрушки (из кусочка глины), раскрытия ее значения в культуре народа, ученики обучались ремесленному делу. Подобный подход гарантировал сохранение и воспроизводство народной культуры. Более того, принцип наглядности позволил «наблюдать за вещами, явлениями в их естественной обстановке, <...> ознакомить учащихся с разными стилями построек, показать, как работают мастера» [14, с. 31].

Таким образом, этот принцип раскрыл практический характер обучения, в результате чего дети быстрее проникались интересом к культуре собственного народа и проявляли склонность к изучению и сравнению других культур. Важно, что Я. А. Коменский рассматривал воспитание и обучение в качестве средств «национального сохранения своего народа» [11, с. 49], уделял особое внимание не только семье, но и трудовой деятельности, которая была призвана облагородить душу человека, дарованную ему Богом. Это способствовало развитию и дополнению *трудового принципа*, положенного в основу системы воспитания и обучения в период дородового первобытного общества.

В эпоху Ренессанса идеи трудового воспитания активно развивал английский педагог Дж. Локк (1632–1704) в трактате «Мысли о воспитании» (1693) [19]. Здесь он подчеркнул важность устремления учеников к совершению добродетельных поступков (как предписывал в эпоху Античности Платон). Любовь к добродетели прививалась детям путем убеждения в необходимости праведного труда на пользу других людей, приведения примеров из священных текстов и истории, выполнения упражнений и соблюдения дисциплины. Кроме того, английский педагог одним из первых понял, что продуктивность обучения увеличивается, если постоянно менять виды деятельности. Этим Дж. Локк привнес в систему этнопедагогического обучения осознание эффективности *принципа смены видов деятельности*. Следуя этому принципу, Дж. Локк обогатил систему народного воспитания, и его ученики с любопытством познавали предмет от теоретического изучения до применения знаний на практике во время или после урока, когда их деятельность была организована учителем так, чтобы они могли заниматься копанием и удобрением земли, посадкой растений. Таким образом, уроки Дж. Локка посещались учащимися не только как обязательные для изучения, но и потому, что вызывали интерес и позволяли разнообразить досуг.

Когда эпоху Возрождения стремительно сменила эпоха Просвещения (конец XVII – конец XVIII в.), пришло новое – исследовательское – понимание *трудового принципа* в воспитании и обучении подрастающих поколений, предложенное французским мыслителем Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Он считал, что «в трудовом воспитании ребенок приучается уважать простого человека, начинает ценить результаты труда», а «необходимые для ремесла инструменты ребенок должен изобретать и создавать самостоятельно, тогда он будет не просто ремесленником, а исследователем, мыслителем» [13, с. 43]. Настаивая, чтобы об-

учение подрастающих поколений проводилось «не в школе, которая, являясь частью испорченного общества, [была] не способна сформировать естественного человека, а на лоне природы, в загородном доме под руководством просвещенного наставника и учителя» [13, с. 42], Ж.-Ж. Руссо возвращал своих современников к античным представлениям и идеалам гармоничного развития, сосуществования человека и природы. Поскольку они в то же время являются идеалами этнопедагогических, народных подходов к воспитанию и обучению подрастающих поколений, можно считать, что Ж.-Ж. Руссо были близки идеи народности. Действительно, рассуждая о месте народного воспитания, он пришел к выводу: ребенок может реализоваться как личность только в том случае, если сохранит и разовьет в себе способности, заложенные природой. Для этого детей с раннего возраста следует возвращать в среде, где они смогут в полной мере познать многообразие природы, раскрыв свой личностный потенциал благодаря активным играм, танцам, рисованию, свободному общению. Такой средой является небольшое поселение, деревня на берегу реки или озера, расположенного рядом с лесом или полем, где человек и природа существуют как единое целое, в своем «оригинальном» виде. Об этом Ж.-Ж. Руссо говорил: «Если вы хотите, чтобы он [ребенок] сохранил свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является в мир... без этого вы никогда не добьетесь успеха» [20, с. 39]. Так, Ж.-Ж. Руссо, «выдвинув тезисы активного обучения, связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, настаивая на трудовом воспитании, <...> указал путь совершенствования человеческой личности» [12, с. 216] и дополнил заложенные предыдущими эпохами принципы достижения этого пути. Об активном обучении также писал И. Г. Песталотци (1746–1827) [21].

В эпоху Просвещения в этнопедагогике не только происходило переосмысление и углубление ранних принципов, но и обогащение новыми. Благодаря деятельности А. Дистервега (1790–1866), был сформулирован один из важнейших этнопедагогических принципов – *принцип культуросообразности*. Культуросообразность, по мысли А. Дистервега, полностью «учитывала условия и уровень культуры данного времени и страны, родины ребенка» [11, с. 63]. В связи с этим А. Дистервег, вслед за Конфуцием и параллельно с К. Д. Ушинским, отмечал важность привития детям уважения и любви к национальным традициям, обычаям и истории [9], а также указывал, что «нация – не все человечество, а только его часть» [22, с. 237]. Этим немецкий педагог и воспитатель намекал на необходимость изучения подрастающими поколениями не только родной культуры, но и культур других народов, проживающих на одной территории, с тем чтобы их совместное сосуществование строилось на чувствах уважения и заботы друг о друге. Это бы ознаменовало мирное развитие цивилизационного порядка в общемировом масштабе, полностью открывшемуся взору человечества к началу эпохи Нового времени (конец XVIII в. – 1917 г.).

Новое время – период окончательного признания *трудового принципа* воспитания и обучения как основополагающего, что связано с произошедшими научно-техническими революциями, в результате которых «труд» вытеснил «учебу» с ранее положенного ей места главы образовательной системы. Особенно это вытеснение наблюдалось на Западе, в Германии. Педагог из Мюнхена, Г. Кершенштейнер (1854–1932), настаивал на том, что необходимо «изменить характер и содержание [школьного образования], создать вместо старой книжной школы новую трудовую» [11, с. 86–87]. Г. Кершенштейнер считал, что ребенка легче привлечь к обучению активной деятельностью (об особом значении которой также говорили Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталотци), чем чтением книг, как было принято ранее. Педагог сосредоточился на введении в народных школах «расширенного обучения ручному труду с формированием технических навыков. Учащиеся приобретали умения работать с

различными материалами, пользуясь разнообразными инструментами, овладевая определенными видами ремесел. С этой целью при каждой народной школе открывались мастерские, кухни, столовые, закладывались сады и огороды для проведения практических занятий» [11, с. 86–87].

Подобный опыт был характерен не только для Европы, но и для России. В этот же период в стране создавались земледельческие народные школы под началом С. А. Рачинского (1833–1902), поскольку «культура огородничества и садоводства, разведение и районирование новых сортов овощей и фруктов в пришкольном саду и огороде <...> способствовали тому, что крестьянские хозяйства по всей округе перенимали школьный опыт» [8, с. 459]. Так, с одной стороны, отечественные педагоги стремились модернизировать процесс обучения, сделав уклон на развитие умений учеников управлять техникой; с другой – показать потенциал народной педагогики, способной сохранять заложенные веками традиции и использовать их в условиях формирования новых методов воспитания и обучения, на что ранее, в эпоху Ренессанса, также указывал Дж. Локк.

Новое время стало эпохой рождения и расцвета отечественной народной педагогики как предвестия формирования и определения этнопедагогики как самостоятельной науки на уровне общемирового научного дискурса в будущем. В XIX в. народная педагогика впервые получила теоретическое и методологическое обоснование. Его смог осуществить русский педагог К. Д. Ушинский (1824–1870). По Г. В. Нездемковской, «именно К. Д. Ушинский в „Руководстве к преподаванию родного языка“ впервые употребил словосочетание «народная педагогика» как научное понятие» [2, с. 204]. Он разработал собственную педагогическую теорию, согласно которой «каждый народ отличается от других народов своеобразием исторически сложившихся черт своего характера, языка, идеалов, склонностей, потребностей» [5, с. 122], тем самым утвердив разносторонний подход в организации обучения и воспитания разными народами.

Так же как и его предшественники за рубежом, К. Д. Ушинский ставил *трудовой принцип* в воспитании и обучении на особое место. Он «придавал большое значение формированию у ребенка склонности и любви к труду, поскольку он является высшей формой человеческой деятельности. В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К. Д. Ушинский отмечал, что трудовое воспитание позволит подготовить личность к жизни в обществе и занять там достойное место, умственный и физический труд учащихся – залог формирования активной и творческой личности. Педагог тщательно разработал систему факторов и средств нравственного воспитания, среди которых выделял личный пример и личность учителя, предупреждение, поощрение, педагогический такт, убеждение; высказывал мысли о необходимости взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка» [13, с. 87].

В качестве главной основы воспитания и обучения К. Д. Ушинский считал народность, о которой говорил: «...есть только одна общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека» [6, с. 63, 160]. Исходя из этого, становится очевидным, что К. Д. Ушинский старался разрабатывать методологию народной школы в соответствии с идеей патриотического отношения к родной земле. Поэтому содержание образовательного процесса было сосредоточено на национальных ценностях, что обеспечило установление *принципа народности* в обучении и воспитании. Ученики педагога много времени уделяли изучению истории и географии России, ее природы и, особенно, родного языка.

В дополнение к вышесказанному, следует добавить, что К. Д. Ушинский был сторонником *игрового принципа* в обучении. Он по-новому трактовал сущность этого принципа, полагая, что для ребенка «игра – действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [4, с. 432, 439].

Приравнивая играющего ребенка к «зреющему человеку», К. Д. Ушинский подчеркивает значимость указанного принципа для этнопедагогики, где обучение подрастающих поколений ведется с точки зрения заложенных в них природных и родовых качеств. Так, имеется в виду идея о том, что в каждом изначально заложено все то, что необходимо для его личностного развития и совершенствования. Подобно матрешке (как символа семьи в русской культуре), человек растет и в нем, благодаря воспитанию, построенному на традициях, ценностях родной культуры и народа, постепенно раскрываются общенациональные черты, объединяющие его со старшими и младшими представителями своего рода и помогающие почувствовать межпоколенную связь в историческом срезе развития. Возможно, именно по этой причине А. С. Макаренко (1888–1939) понимал *игровой принцип* как особый метод обучения и воспитания, внимательно к нему относился, указывая на то, что «у каждого ребенка есть тяга к игре, и ее надо удовлетворять. <...> Как ребенок играет, так он будет и работать, поэтому игрой нужно пропитать всю жизнь коллектива» [23, с. 265–266]. Игра служила для А. С. Макаренко инструментом, с помощью которого люди, разные по своему социальному статусу, могли прочувствовать глубинную народную связь друг с другом, объединившись в игровой деятельности как совместном процессе решения какой-либо задачи в интерактивной форме, чтобы стать таким социальным организмом, который был бы способен достичь любых целей, поставленных на пути развития человечества в эпоху Новейшего времени (1917 г. – настоящее время).

В эпоху Новейшего времени произошло активное взаимодействие принципов обучения и воспитания друг с другом. Так, ведя педагогическую деятельность в социалистический период развития русского народа, внедряя в разные направления педагогики *принцип коллективного обучения*, А. С. Макаренко, как и многие до него, особо подчеркивал важность *трудового принципа* в коллективном воспитании. Педагог считал создание коллектива, «который объединяет людей не только общей целью в коллективном труде, но и общей организацией этого труда» [24, с. 235], непременной целью обучения. При этом такой коллектив создавался А. С. Макаренко благодаря организации образовательного процесса с опорой на *принцип народности*: обязательного задействования в обучении традиций, обычаев, норм и ценностей народов России.

Кроме того, в XX в. учебный процесс начал выстраиваться согласно *духовному принципу* народного обучения и воспитания, определенного благодаря трудам В. А. Сухомлинского (1918–1970). Духовное воспитание подрастающих поколений В. А. Сухомлинский считал ключевой позицией в организации обучения, в связи с чем постепенно развивал в своих учениках «умения чувствовать красоту природы, слова, музыки, живописи, других видов искусства» [11, с. 204]. При этом «большую роль отводил он созданию детьми совместно с учителями сказок, поэтических и прозаических миниатюр, стимулирующих развитие эмоционально-образного мышления» [13, с. 130], о чем сам педагог говорил следующее:

«Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества» [7, с. 58]. Создавая активностно-деятельностную среду, В. А. Сухомлинский опирался на материалы народной культуры, с тем чтобы расширить самосознание учащихся, раскрыть их личностный потенциал и показать особенности родной национальной картины мира.

Опираясь на установленные в ходе исторического развития дидактические принципы, к концу XX в. народная педагогика накопила достаточное количество методов воспитания и обучения, для того чтобы стать предметом сформировавшейся науки и междисциплинарной отрасли научно-педагогического знания – этнопедагогике, – начало которой в 1970-е гг. положил Г. Н. Волков (1927–2010). Он дал этнопедагогике научное обоснование и определил ее как «совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках и т. п.» [1, с. 7].

Исследовав историческое развитие народной педагогики, Г. Н. Волков также сформулировал понятие педагогической культуры как «сферы материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей. Это колыбель и колыбельные песни, игрушки и игровые песни, детская одежда и подвижные игры, детские орудия труда и труд детей, детская пища, детское питание и правила кормления детей, детский фольклор и «ребячий пастух» (институт общественных воспитателей), традиционные детские (молодежные) праздники и традиционные формы назидания, советы молодой матери и заветы предков потомкам, спортивные и иные состязания подростков и посвящение их «в возмужалость», методы приучения и совокупность взглядов народа на подготовку подрастающего поколения к жизни» [1, с. 172]. Так, Г. Н. Волков выделил средства этнопедагогики и поставил перед педагогами задачу воспитывать и обучать подрастающие поколения, используя эти средства, с тем чтобы сохранить многообразие этнокультуры народа.

Несмотря на то, что этнопедагогика является сравнительно молодой ветвью педагогического знания, у идей Г. Н. Волкова появились последователи, продолжающие его дело сегодня как в России, так и за рубежом. Этнопедагогическими исследованиями занимаются Кристина Фини (Christine Pheeneу) из США, Икрам Чинар (İkram Çınar) из Турции, Аднан Туфекчич (Adnan Tufekčić) из Боснии и Герцеговины, Томаш Новак (Tomasz Nowak) из Польши, Марина Прионкова из Болгарии и др. Исследователи стараются выделить и описать особенности этнокультурного воспитания и обучения, складывавшиеся на протяжении многих веков коренными для их стран этносами. Среди отечественных исследователей, продолжающих изучать народную педагогику в качестве предмета этнопедагогики, можно назвать А. Б. Афанасьеву, Т. К. Снопову, Э. Р. Хакимова. Также следует особо выделить Г. В. Нездемковскую, которая посвятила свои исследования описанию исторического пути формирования этнопедагогики России, средств народной педагогики, указав, что «она развивается и сегодня, бытует в семьях, прежде всего в сельской местности. Ее богатый воспитательный потенциал широко используется в работе с детьми в детских садах, школах, в учреждениях дополнительного образования, в педагогической пропаганде среди населения» [2, с. 50]. Так, исследовательница подчеркнула актуальность изучения этнопедагогики и народной педагогики, которые благополучно интегрируются с разными направлениями научно-педагогической мысли, что обогащает педагогику новыми методами и технологиями воспитания и обучения.

Таким образом, формированию этнопедагогики как самостоятельной науки предшествовало тысячелетнее развитие системы воспитания и обучения человека. Этот процесс проходил совместно со складыванием социальной сферы, появлением государств. Действительно, этнопедагогика напрямую связана с данными аспектами. В самой формулировке

названия этой науки закреплен компонент народности, этноса как первичных категорий, ставших основами, определившими возможность человечества образовывать народы с уникальными традициями, устоями, укладами жизни, определяющими условия создания людьми народных культур.

Каждая историческая эпоха привносила те компоненты становления этнопедагогике, которые сформировали базу для создания системы образования, призванную возвращать и воспитывать гармонично развитых личностей, владеющих и осознающих ценность как личной национальной культуры, так и культур других народов. В частности, компонентами складывания этнопедагогике явились выделенные в статье благодаря проведенному историческому анализу принципы: трудовой принцип и принцип семейственности, заложенные в эпоху первобытнообщинного строя; принцип преемственности воспитания и обучения, религиозный принцип, принцип доступности обучения, традиционности, дошедшие до наших дней благодаря накопленному опыту дидактик государств Древнего мира; принцип природообразности, игровой принцип, принципы нравственности и систематичности, выработанные воспитательно-обучающими подходами Античности; принципы гуманности, наглядности, смены видов деятельности, активности, культуросообразности обучения, оформившиеся в периоды эпох Средневековья и Возрождения; принципы народности, коллективного обучения, духовный принцип, представленные системами обучения и воспитания эпох Нового и Новейшего времени.

В настоящий момент выделенные в статье принципы являются основой успешного функционирования и развития отечественной системы образования, особенной чертой которой служит ориентация образования на этнокультурное обучение и воспитание подрастающих поколений граждан Российской Федерации как многонациональной и многоконфессиональной страны, нацеленная на развитие взаимопонимания, доверия, толерантного отношения друг к другу представителей российского социума.

Список литературы

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. 376 с.
2. Нездемковская Г. В. Зарождение и развитие этнопедагогике России. М., 2011. 390 с.
3. Нездемковская Г. В. Зарождение и развитие этнопедагогике // Вестн. Томского гос. ун-та. 2009. № 325. С. 157–163.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. В. Я. Струминского. М.: Учпедгиз, 1954. Т. 2. 735 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988–1990. Т. 2. 492 с.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 2 т. / под ред. А. М. Еголина. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. 659 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974 г. 288 с.
8. Рачинский С. А. Народная педагогика / сост. и предисл. И. Ушакова; отв. ред. О. А. Платонов. М.: Русская цивилизация, 2019. 624 с.
9. Анкваб М. Ф. Выдающиеся идеи основоположников народной педагогике // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 248–252.
10. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогике: учеб. для студ. учреждений высшего профессионального образования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2013. 240 с.
11. Варенова Т. В. Краткая история педагогике: учеб. пособие. Минск: Асар, 2004. 256 с.
12. Джурицкий А. Н. История педагогике: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.
13. История педагогике и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Сфера, 2001. 512 с.

14. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 603 с.
15. Конфуций (Сборник изречений Конфуция и тексты памятников конфуцианской педагогической мысли) / сост. и авт. предисл. В. В. Малявин. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 176 с.
16. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / под ред. Г. К. Баммеля. М.: Соцэкгиз, 1935. 384 с.
17. Волков Г. Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 194–198.
18. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
19. Локк Дж. Мысли о воспитании / пер. с англ. А. Басистова. М., 1913. 238 с.
20. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения / под ред. Г. Н. Джигладзе; сост. А. Н. Джурицкий. М., 1981. Т. 1. 683 с.
21. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. В. Л. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 336 с.
22. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1965. 240 с.
23. Макаренко А. С. С любовью и тревогой: сборник / сост., авт. вступ. ст. и примеч. А. К. Романовский, А. Т. Губко. Киев: Изд-во Укр. с.-х. акад., 1989. 365, [2] с.
24. Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 7 т. 2-е изд. М., 1957. Т. 7. 583 с.

Сухов Андрей Олегович, преподаватель, аспирант, Институт педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185910).
E-mail: s.andreysuhov@gmail.com

Материал поступил в редакцию 01.09.2021

DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-162-177

ETHNOPEDAGOGICAL PRINCIPLES AT THE BASIC STAGES OF FORMATION: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW

A. O. Sukhov

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

The article presents an analysis of the consistent development of the foundations of folk pedagogy and ethnopedagogy in history. The purpose of the research is to analyze the ethnopedagogical principles of teaching and upbringing developing at key moments in history that led to the formation of ethnopedagogy as an independent science. At the present moment a sufficient amount of information is presented in pedagogy that testifies about the stage-by-stage course of these processes. However, due to the analysis of the narrow side of the development of folk pedagogy and ethnopedagogy, most often in relation to the context of their formation on the territory of Russia, their general plan of formation turns out to be lost. This emphasizes the relevance of the study. The process of the formation of ethnopedagogy is described from the moment of development of prenatal society during the primitive communal system (400–35 thousand BC), which laid the first ethnopedagogical foundations: not only survival skills, but also the skills of creating objects of cultural heritage, up to the New (late XVIII – 1917) and New time (1917 – present), when many ethnopedagogical principles were transformed due to the understanding of the need for the younger generation to study not only their native culture, but also the cultures of other peoples living in the same territory, so that their coexistence was based on respect and concern for each other. The principles of ethnopedagogy are highlighted (labor principle, the principle of family, continuity of upbringing and education, traditionality, conformity to nature, the game principle, the principle of morality, cultural conformity, etc.) and, the conclusion based on the historical analysis of their formation is made: these principles are the basis of modern domestic educa-

tion system's successful functioning and development having as a special feature its orientation towards ethnocultural education and upbringing.

Keywords: folk pedagogy, ethnopedagogy, principles of upbringing, teaching, training, and education.

References

1. Volkov G. N. *Etnopedagogika* [Ethnopedagogy]. Cheboksary, Chuvashskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 1974. 376 p. (in Russian).
2. Nezdemkovskaya G. V. *Zarozhdeniye i razvitiye etnopedagogiki Rossii* [The Origin and Development of Ethnopedagogy in Russia]. Moscow, 2011. 390 p. (in Russian).
3. Nezdemkovskaya G. V. *Zarozhdeniye i razvitiye etnopedagogiki* [The Origin and Development of Ethnopedagogy]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2009, no. 325, pp. 157–163 (in Russian).
4. Ushinskiy K. D. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 tomakh. Tom 2*. Pod redaktsiyey V. Ya. Struminskogo [Selected Pedagogical Works in 2 vol. Vol. 2. Ed. V. J. Struminskiy]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1954. 735 p. (in Russian).
5. Ushinskiy K. D. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 6 tomakh. Tom 2* [Pedagogical Works in 6 vol. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988–1990. 492 p. (in Russian).
6. Ushinskiy K. D. *Sobraniye sochineniy: v 2 tomakh. Tom 2*. Pod redaktsiyey A. M. Egolina [Collection of Works in 2 vol. Vol. 2. Ed. A. M. Ego]. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 1948. 659 p. (in Russian).
7. Sukhomlinskiy V. A. *Serditse otdayu detyam* [Giving My Heart to Children]. Kiev, Radjans'ka shkola Publ., 1974. 288 p. (in Russian).
8. Rachinskiy S. A. *Narodnaya pedagogika*. Sostavitel' i predisloviye I. Ushakova, otvetstvennyy redaktor O. A. Platonov [Folk Pedagogy. Compiler and foreword I. Ushakov, executive editor O. A. Platonov]. Moscow, Russkaya tsivilizatsiya Publ., 2019. 624 p. (in Russian).
9. Ankvab M. F. *Vydayushchiyesya idei osnovopolozhnikov narodnoy pedagogiki* [Outstanding Ideas of Folk Pedagogy Founders]. *Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Kazan', may 2016 g.)* [Innovative pedagogical technologies: materials of the IV International scientific conference (Kazan, May 2016)]. Kazan, Buk Publ., 2016. Pp. 248–252 (in Russian).
10. Berezhnova L. N., Nabok I. L., Shcheglov V. I. *Etnopedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Ethnopedagogy: textbook for students of pedagogical institutes]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 240 p. (in Russian).
11. Varenova T. V. *Kratkaya istoriya pedagogiki: uchebnoye posobiye* [Brief History of Pedagogy: textbook]. Minsk, Asar Publ., 2004. 256 p. (in Russian).
12. Dzhurinskiy A. N. *Istoriya pedagogiki: uchebnoye posobiye dlya studentov pedvuzov* [History of Pedagogy: textbook for students of pedagogical institutes]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 432 p. (in Russian).
13. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v.: uchebnoye posobiye dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*. Pod redaktsiyey akademika RAO A. I. Piskunova [History of Pedagogy and Education. From the Birth of Education in Primitive Society to the End of the 20th Century. Ed. A. I. Piskunov, textbook]. Moscow, Sfera Publ., 2001. 512 p. (in Russian).
14. Latyshina D. I. *Istoriya pedagogiki (Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli): uchebnoe posobie* [History of Pedagogy (History of Education and Pedagogical Thought, textbook)]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 603 p. (in Russian).
15. *Konfutsiy (Sbornik izrecheniy Konfutsiya i teksty pamyatnikov konfutsianskoy pedagogicheskoy mysli)*. Sostavitel' i avtor predisloviya V. V. Malyavin [Confucius (Collection of Confucius Collocations and Monumental Texts of Confucian Pedagogical Thought). Ed. V. V. Malyavin]. Moscow, Izdatel'skiy Dom Shalvy Amonashvili Publ., 1996. 176 p. (in Russian).
16. *Demokrit v ego fragmentakh i svidetel'stvakh drevnosti*. Pod redaktsiyey G. K. Bammelya [Democritus in his Fragments and Evidence of Antiquity. Ed. G. K. Bammel']. Moscow, Sotsekgiz Publ., 1935. 384 p. (in Russian).
17. Volkov G. N. *Etnopedagogika kak pedagogika natsional'nogo spaseniya* [Ethnopedagogy as Pedagogy of National Salvation]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2004, no. 1, pp. 194–198 (in Russian).

18. Komenskiy Ya. A. *Velikaya didaktika. Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 tomakh. Tom 1* [Great Didactics. Selected Pedagogical Works in 2 vol., Vol. 1]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 656 p. (in Russian).
19. Lokk Dzh. *Mysli o vospitanii*. Perevod s angliyskogo A. Basistova [Thoughts about Education. Translated by A. Basistov]. Moscow, 1913. 238 p. (in Russian).
20. Russo Zh. Zh. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 2 tomakh. Tom 1*. Pod redaktsiyey G. N. Dzhibladze, sostavitel' A. N. Dzhurinskiy [Pedagogical Works in 2 vol. Vol. 1. Ed. G. N. Dzhibladze, comp. A. N. Dzhurinskiy]. Moscow, 1981. 683 p. (in Russian).
21. Pestalocci I. G. *Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 tomakh. Tom 1*. Pod redaktsiyey V. L. Rotenberg, V. M. Klarina [Selected Pedagogical Works in 2 vol. Vol. 1. Ed. by V. L. Rotenberg, V. M. Klarin]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 336 p. (in Russian).
22. Disterveg A. *Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1965. 240 p. (in Russian).
23. Makarenko A. S. *S lyubov'yu i trevogoy: sbornik*. Sostavitel', avtor vstupitel'noy stat'i i primechanita A. K. Romanovskiy, A. T. Gubko [With Love and Anxiety: collection of works. Ed. A. K. Romanovskiy, A. T. Gubko]. Kiev, Ukrainskaya sel'sko-hozyaystvennaya akademiya Publ., 1989. 365, [2] p. (in Russian).
24. Makarenko A. S. *Sobraniye sochineniy: v 7 tomakh. Tom 7* [Collection of Works in 7 volumes. Volume 7]. Moscow, 1957. 583 p. (in Russian).

Sukhov A. O., Lecturer, postgraduate student, Petrozavodsk State University (pr. Lenina, 33, Petrozavodsk, Russian Federation, 185910).
E-mail: s.andreysuhov@gmail.com