

*Дейч Борис Аркадьевич*

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deichb7@mail.ru, Новосибирск*

*Галеева Надежда Викторовна*

*Ассистент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, nad-vol94@mail.ru, Новосибирск*

## **ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь между развитием субкультуры детства и динамикой содержания дополнительного образования детей, выделены этапы влияния субкультуры детства на сущность дополнительного образования. Проанализированы понятия «субкультура детства» и «дополнительное образование» в их развитии взаимосвязи, современные подходы к определению данных понятий. Рассмотрены различные взгляды на детство как самостоятельный феномен, отношение педагогов к ребенку в разные исторические периоды. Охарактеризованы основные компоненты мира детства с точки зрения этнографов и педагогов: детский фольклор – его открытие как самостоятельное направление; игра как начальный этап социализации ребенка, различные виды игр. Рассмотрен начальный опыт организации дополнительного образования как социально-организованной деятельности, направленной на гармоничное развитие личности, формирование творческого начала, свободы выбора, а так же функции внешкольной работы. Определены этапы и линии развития дополнительного образования: народная, общественная, государственная, связанные с развитием субкультуры детства.

*Ключевые слова:* детская субкультура (субкультура детства), дополнительное образование, внешкольная работа, детство, детский фольклор, детские игры.

В последние десятилетия усилилось внимание ученых к такому явлению, как субкультура детства (детская субкультура). В конце XX в. интерес к детской субкультуре стали проявлять психологи и педагоги (Т. И. Алиева, И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, Н. А. Короткова, Н. А. Михальченко, М. В. Осорина). Исследователи выделяют ряд причин такого внимания:

– во-первых, в научной литературе отсутствовало единое обозначение данного понятия, вследствие чего используются дефиниции «детская субкультура» и «субкультура детства» как взаимозаменяемые, синонимичные друг другу;

– во-вторых, не существовало общепринятой интерпретации рассматриваемого феномена;

– в-третьих, отсутствовал с позиции культурологии системный анализ субкультуры детства в контексте современного социокультурного пространства России. Важно учитывать особенности русского менталитета, истоки русской культуры, а также со-

циальные, экономические, политические и прочие условия, в которых развивается российское детство XXI в. [2].

В то же время можно говорить об усилении внимания к теории и практике дополнительного образования. Дополнительное образование, на наш взгляд, на протяжении всего времени своего существования отражало аспекты субкультуры детства. Будучи гораздо менее формализованным, чем основное (школьное) образование, оно во многом связано с аспектами детской субкультуры. Именно дополнительное образование позволяет наиболее продуктивно использовать потенциал субкультуры детства в процессе разновозрастного взаимодействия. Одним из первых такую возможность обосновал А. Г. Асмолов: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, – когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма по-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках научного проекта № 16-06-00659 при поддержке РГНФ.

добного образования – монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [4, с. 7].

Несмотря на то что на субкультуру детства, как уже говорилось выше, ученые обратили внимание относительно недавно, мы считаем актуальным рассмотрение взаимосвязи между развитием данного явления и динамикой содержания дополнительного образования детей. В. В. Абраменкова определяет детскую субкультуру как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [1]. В рамках нашей статьи мы будем опираться на данное определение. Что касается дополнительного образования, то мы остановимся на двух подходах к определению сущности данного понятия.

– Н. А. Морозова предлагает рассматривать дополнительное образование как совокупность знаний, приобретенных при специальном обучении, которые дополняют и расширяют ранее полученные знания [8]. Дополнительные знания и умения могут быть получены детьми не только в рамках специального обучения, но и в процессе взаимообмена (часто через игру или другие формы досуга) на уровнях дети – дети и дети – взрослые. Условно данный процесс можно назвать народной линией дополнительного образования.

– Дополнительное образование как организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью – удовлетворение познавательных интересов и потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников [5]. Данное определение отражает узкий смысл данного понятия. В этом случае можно говорить об общественно-государственной линии дополнительного образования.

Сущность феномена «субкультура детства» связана с восприятием детства как такового. Считается, что «детство» как некая самостоятельная категория появилась в конце XVII в., а в педагогической науке только к середине XVIII в. До этого дети воспринимались как маленькие взрослые. Возникновение детской субкультуры современные исследователи относят к первобытнообщинному периоду развития человечества, когда не прошедшие инициацию члены общины объединялись для осуществления совместных форм жизнедеятельности, тождественной взрослым. В. В. Абраменкова отмечает: «С развитием человеческого общества эти формы все более автономизировались, делая переход от прямого подражания трудовым, бытовым и ритуальным действиям взрослых – к игре как особой непродуктивной форме активности, благодаря которой осуществляется управление собственным поведением ребенка, его ориентации в смыслах человеческой деятельности и отношений» [1, с. 110]. К этому же периоду некоторые ученые относят и зарождение дополнительного образования. Н. А. Морозова пишет, что «как показывает анализ, само понятие “дополнительное образование” и процесс его реализации или то, что имплицитно или эксплицитно подразумевалось под ним, существовало и существует на протяжении всего периода развития человечества, развития системы образования от первобытнообщинного строя до настоящего времени» [8, с. 32]. Однако противоречия в данном случае нет, т. к. детство до Нового времени не воспринималось как самостоятельная категория со стороны взрослого общества, но проявления его субкультуры объективно присутствовали. Таким образом, до конца XVII в. ребенок действительно воспринимался как маленький взрослый, но у «маленьких взрослых» было нечто, отличающее их от «взрослых больших», по крайней мере, в раннем детском возрасте. Ф. Арьес пишет о том, что «сугубо детская специализация игр к 1600 году касается только раннего детства – после четырех лет она стирается и исчезает вовсе. Начиная с этого возраста, ребенок играет в те же игры, что и взрослые, то с детьми, то с теми же взрослыми... Взрослые же, наоборот, находят удовольствие в забавах, которые мы сегодня называем детскими»

[3, с. 64]. То же можно увидеть и в содержании дополнительного образования, характерного для того времени: с одной стороны, воспитание осуществлялось в процессе включения детей в различные виды взрослой деятельности, а с другой – через общение и взаимодействие, через взаимообмен знаниями и умениями, характерными для детской субкультуры (детские игры, детский юмор, детское словотворчество и т. д.). В данный период шло развитие дополнительного образования в широком смысле (народная линия) – получение необходимых знаний и умений в результате неформального взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми. Содержание передаваемых знаний и умений связано с компонентами субкультуры детства (игры, образцы поведения, детское словотворчество и т. д.).

В начале XVIII в. обращают внимание на необходимость выделения детства как самостоятельного феномена. В частности, Ж.-Ж. Руссо писал: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, – знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, кем он бывает прежде чем стать взрослым... Прежде всего хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете» [12, с. 1]. В России это произошло значительно позже – только в XIX в. такие педагоги и общественные деятели, как К. Н. Вентцель, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский обратили внимание педагогической общественности на то, что «у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему... Он живет в собственном мире, созданным его духом, и действует, следуя законам этого мира» [10, с. 94]. Но нельзя сказать, что до этого периода дополнительное образование в нашей стране полностью отсутствовало. Более того, уже в первой половине XVIII в. появился первый опыт организации дополнительного образования как специально организованной деятельности: классическим примером этого является организованный в 30-е гг. XVIII столетия в Шляхетском кадетском корпусе в Петер-

бурге литературный кружок. Кроме того, каждый кадет должен был научиться играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, большое внимание также уделялось гармоничному развитию личности, формированию творческих начал в человеке, свободы выбора, активной позиции. Во второй половине XVIII в. в Смольном институте благородных девиц воспитанницы (с 13 лет) принимали участие в придворных празднествах, концертах, спектаклях. Кроме учебных предметов в институте обучали таким видам деятельности, как шитье, вышивание, рукоделие, танцы. Все это можно отнести к организованным формам дополнительного образования.

Во второй половине XIX в. содержание дополнительного образования развивается по двум линиям – народной и общественной.

На их развитие повлияло то, что ряд компонентов детской субкультуры становится предметом изучения российских этнографов и педагогов. Происходит открытие детского фольклора как самостоятельного направления. Считается, что первым, кто выделил детский фольклор в самостоятельную ветвь народной словесности, попытался классифицировать собранный фольклорно-этнографический материал, был П. В. Шейн. Образцы фольклора из его сборников до сих пор имеют огромное значение в истории зарождения и развития отдельных элементов детской культуры. С 50-х гг. XIX в. на протяжении нескольких десятков лет он собирал и публиковал образцы детского фольклора. В 1892 г. вышел его главный труд – «Великорус в своих песнях, обрядах, верованиях, сказках, легендах». В этой работе автор обратил внимание фольклористов на детский фольклор, что способствовало развитию интереса к миру детства. Современные исследователи придают большое значение детскому фольклору как одному из компонентов субкультуры детства. В частности, М. В. Осорина пишет о том, что фольклорная традиция, вобравшая в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, представляет ребенку готовые способы решения жизненных проблем в детском сообществе [9].

Важное место в детской субкультуре этого периода занимает игра. Известный собиратель детских игр второй половины XIX в.

Е. А. Покровский одним из первых проводит анализ понятий «игра» и «детская игра». «Понятие “игра” вообще, – пишет автор, – имеет некоторую разницу у разных народов. Так у древних греков слово “игра” означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется “предаваться ребячеству”... Впоследствии во всех европейских языках словом “игра” стали обозначать обширный круг действий человеческих, с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой – доставляющих людям веселье и удовольствие... Детская игра по характеру своему составляет один из видов деятельности организма, впрочем, деятельности такой, которая существенным образом отличается от серьезной работы, так как всякая серьезная работа имеет целью удовлетворение каких либо практических задач жизни» [11, с. 2].

Одной из игровых форм крестьянских детей были, говоря современным языком, сюжетно-ролевые игры. Организованные самими детьми они отражали их представления об окружающем быте, событиях, деятельности взрослых людей. Например, дети поселений, расположенных вдоль дорог, играли в «постоялый двор», «обозы», «лавочку» и другие подобные игры. Игры маленьких детей зависели от изобретательности нянек, с 4 лет дети начинали участвовать в несложных драматизированных играх с сюжетом, которые устраивали более старшие. В 6–7 лет игры с правилами (прятки, догонялки). По мере взросления детская игра усложнялась [13].

Кроме того, активно использовались разнообразными подвижные игры. Н. А. Миненко так описывает зимние детские занятия: «Практически в каждом селении крестьяне устраивали снежные и ледяные горы – “катушки”. Случалось, прямо во дворе старшие дети строили небольшие горки своим младшим братьям и сестрам. Санок у многих не было, с гор катались на досточках, скотской шкуре, на лубе (снятой с дерева коре), лотке – “ледянках”, так что “дух захватывало”. По замерзшей речке во многих местах катались на самодельных коньках. Коньки делали деревянные, гвоздем прожигали отверстия для крепления, полозья обивали жостью. В некоторых местностях жители устраивали для детей постарше и молодежи

“столбик-бешенку” – простейшую карусель. К колесу, надетому на столб, крепились шесты; одни ребята крутили колесо, а другие катались на “ледянках” по ледяной же площадке, держась за шесты» [7, с. 146].

Знание детского фольклора, являющегося элементом субкультуры детства того периода, можно отнести к народной линии дополнительного образования. В тоже время во второй половине XIX в. начинают появляться первые формы организованного дополнительного образования (внешкольной работы с детьми), в которых также находят отражение элементы детской субкультуры. К таким формам можно отнести детские площадки, первые из которых появились в 1895 г., когда в Москве начала работу Комиссия по организации подвижных игр на открытом воздухе. Накапливался определенный опыт подобной деятельности в обществах содействия физическому развитию детей, созданных в 1893–1895 гг. в Петербурге по инициативе известного российского педагога П. Ф. Лесгафта, который большое значение в физическом развитии детей уделял именно подвижным играм и предлагал активно использовать как традиционные российские, так и популярные зарубежные игры. Организаторы общества рассматривали досуг как основной фактор развития личности. Деятельность общества включала в себя проведение игр и занятий, выполнение физических упражнений, организацию загородных прогулок, экскурсий и состязаний; практических и систематических курсов гимнастики, ручного труда, плавания; заботу о распространении правильных взглядов на физическое воспитание и развитие и т. д. Несмотря на недостаток средств, общество открывало катки, купальни, летние и зимние площадки и др. Члены общества, анализируя тенденции социально-экономического развития российской действительности и связывая с этим изменения деятельности в сфере внешкольного образования и социальном составе его участников, отмечали, что «предназначение учреждений – не только и не столько устранение недочетов в физическом развитии, но и образование детей. Это школа на открытом воздухе, свободная посещаемая» [6, с. 169–170].

Организовывали деятельность детей на площадках педагоги. Например, по инициа-

тиве преподавателя пения одной из тульских гимназий Георгия Константиновича Ремизова с 1909 г. в московских садах и скверах стали проводиться детские массовые игры («Волки и овцы», «Гуси и волки», «Третий лишний» и др.), собиравшие до 400 человек детей и взрослых. Игровые площадки проводились в Александровском и Екатерининском садах, в Грузинском сквере и на Тверском бульваре, в других скверах и садах города.

К 1912 г. в Москве действовали 24 площадки для игр. В дальнейшем Московская городская Дума предусматривала создание сети специально оборудованных площадок по типу стадионов с детскими спортивными школами. Кроме игр, Г. К. Ремизов проводил с детьми экскурсии, устраивал дальние походы и поездки. Для этих целей московский купец Е. Д. Окунев передал несколько судов.

Многие из таких детских площадок были связаны с деятельностью Петербургского фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию. Выпускницы фребелевских курсов (платных педагогических учебных заведений) – будущие воспитательницы детей дошкольного возраста в семьях и детских садах, так называемые «фребелички», – работали во всех губерниях страны. В Санкт-Петербургском народном саду на Прудках, открытом в 1895 г., под руководством выпускниц педагогических курсов имени Ф. Фребеля дети занимались физическими упражнениями и играми, ручным трудом и некоторыми видами умственных занятий. Занятия проходили ежедневно с 10 часов утра до 7 часов вечера, и в отдельные дни число посещавших его детей приближалось к шестистам.

Посещали площадки дети из разных семей – в основном это были семьи служащих, рабочих, торговцев. Возрастной состав детей так же был разным – от 3 до 14–16 лет. На площадках дети много играли: «Игры были разные: с использованием инвентаря (крокет, городки, лаун-теннис) и без него; индивидуальные, групповые, “партийные” и массовые, так называемые “общественные”; развивающие физические показатели (силу, ловкость) и умственные; на взаимодействии; игры с установленными правилами и придуманные самими детьми, в том числе “игры в окружающую жизнь”; на му-

зыкальной и литературной основе и т. д.» [6, с. 196].

Несмотря на то что в конце XIX – начале XX вв. дополнительное образование начинает появляться в различных типах образовательных учреждений того времени («разумные развлечения», ремесленные мастерские, образовательные прогулки, собрания учащихся в школах, лицеях, гимназиях), можно говорить о развитии именно общественной линии дополнительного образования, реализуемой в различных организованных формах (детские площадки, клубы, колонии) за пределами образовательных учреждений. Эту деятельность необходимо отнести к общественной линии развития дополнительного образования, т. к. в основе ее финансового обеспечения лежала частная инициатива, и деятельность внешкольных объединений и учреждений обеспечивалась за счет средств либеральных общественных организаций, добровольных пожертвований и благотворительных взносов. Организаторами же первых внешкольных объединений были молодые прогрессивные педагоги, часто участники общественно-педагогического движения, которые пытались противостоять консерватизму официального воспитания и образования, характерного для того времени. В рамках организации первых форм дополнительного образования активно использовались элементы субкультуры детства. Такая тенденция характерна до конца второго десятилетия XX в.

После 1917 г. начинает формироваться новая линия развития дополнительного образования – государственная. Можно выделить несколько основных функций, реализуемых внешкольными учреждениями в тот период: организация досуга детей, проводимая внешкольными детскими и культурно-просветительскими учреждениями; борьба с детской беспризорностью; удовлетворение разносторонних культурных запросов детей и подростков; развитие их самостоятельности и творческой активности. Кроме того, важной функцией внешкольной работы с детьми в этот период является коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Основой государственной системы внешкольных учреждений для детей становятся дворцы и дома пионеров, первые из которых были

открыты в нескольких районах Москвы в 1923–1924 гг. Кружковая работа, проводимая с детьми во внешкольных учреждениях, основана на удовлетворении их познавательных и творческих потребностей. Но при этом постепенно теряется связь форм дополнительного образования с детской субкультурой. При этом детская субкультура не исчезает, но ее элементы (игры, детский юмор, детский фольклор, детское словотворчество и т. д.) передаются в рамках неформального общения между детьми. Это же характерно и для современного дополнительного образования и можно говорить о том, что учреждения дополнительного образования выполняют еще одну важную функцию – сохранение и распространение детской субкультуры. Но не в формализованных формах (на наш взгляд, специально организованные фольклорные праздники и другие мероприятия, основанные на народной культуре, далеко не всегда решают те воспитательные задачи, которые перед ними ставятся), а за счет возможности неформального разновозрастного общения воспитанников учреждения дополнительного образования.

Таким образом, обозначим три этапа влияния субкультуры детства на содержание до-

полнительного образования:

– с древнейших времен до середины XVIII в. – детская субкультура практически полностью отражается в содержании дополнительного образования, представляющего собой в тот период приобретение новых знаний и умений, полученных в процессе взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми (народная линия);

– с середины XVIII в. до конца второго десятилетия XX в. – на этом этапе продолжается влияние детской субкультуры на содержание дополнительного образования как в процессе взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми (народная линия), так и в рамках первых организованных форм дополнительного образования (общественная линия);

– с конца второго десятилетия XX в. по настоящее время – постепенное ослабление связи между субкультурой детства и организованными формами дополнительного образования (государственная линия), элементы детской субкультуры не используются (или мало используются) педагогами дополнительного образования, но их передача осуществляется за счет неформального разновозрастного взаимодействия.

#### Библиографический список

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. *Алиева Т. И.* Ребенок в детско-взрослых общностях: реконструкция смысла поведения // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 28–31.
3. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999. – 416 с.
4. *Асмолов А. Г.* Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 7–11.
5. *Дейч Б. А.* Педагогические технологии в дополнительном образовании детей. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – 132 с.
6. *Дейч Б. А., Юрочкина И. Ю.* Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект (конец XIX – начало 90-х гг. XX вв.): монография – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 287 с.
7. *Миненко Н. А.* Живая старина: будни и праздники сибирской деревни в XVIII – первой половине XIX в. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1989. – 160 с.
8. *Морозова Н. А.* Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России: монография – М.: МГУП, 2001. – 277 с.
9. *Осорина М. В.* Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения) / сост. В. М. Григорьев, М. А. Мухлынин. – М.: Издательство Всероссийского научно-методического центра народного творчества и культурно-просветительной работы им. Н. К. Крупской, 1990. – С. 41.
10. *Пирогов Н. И.* Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – С. 94–95.
11. *Покровский Е. А.* Детские игры, преимущественно русские. – М.: Типография А. А. Карцева, 1887. – 368 с.
12. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль или о воспитании [Электронный ресурс]. – URL: <https://vk.com/do>

c182701393\_351621950?dl=2263d92389c918f34  
4&hash=b87ba371d0d9c0ec5c (дата обращения:  
09.01.2017).

13. Слепцова И. С. Народные игры и исполь-  
зование их в воспитании // Русские традиции  
и современность. – М.: Наука, 1995. – С. 55.

Поступила в редакцию 26.12.2016

**Deich Boris Arkad'evich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the theory and methodology of educational systems department,  
Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, Novosibirsk*

**Galeeva Nadegda Viktorovna**

*Assistant of the Department theory and methodology of educational systems, Novosibirsk State  
Pedagogical University, nad-vol94@mail.ru, Novosibirsk*

**DYNAMICS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN  
IN THE CONTEXT OF EVOLUTION OF SUBCULTURE OF CHILDHOOD<sup>1</sup>**

*Abstract.* The article revealed the relationship between the development of the subculture of childhood of the content and dynamics of supplementary education of children, marked the stages of childhood subculture influence on the nature of supplementary education. Analyzed the development of the concepts of “subculture of childhood” and “supplementary education” in their relationship, modern approaches to the definition of these concepts. Studied different views on childhood as a separate phenomenon, the ratio to the child in different periods. It describes the main components of the world of childhood from the perspective of ethnographers and educators: children’s folklore - his discovery as an independent direction; game as the first stage of socialization of the child, the various types of games. Considered the first experience of an supplementary education as a socially organized activity aimed at the harmonious development of personality, the formation of creativity, freedom of choice, as well as extracurricular activities function. The stages and the lines of development of supplementary education – people’s, community, state, – associated with the development of the subculture of childhood.

*Keywords:* children subculture (subculture of childhood), supplementary education, extracurricular activities, childhood, children’s folklore, children’s games.

**References**

1. Abramenkova, V. V., 2008. Social'naya psixologiya detstva [The social psychology of childhood]. – Moscow: PER SE Publ., 431 p. (in Russ.).
2. Alieva, T. I., 2008. Rebenok v detsko-vzroslyx obshhnostyax: rekonstrukciya smysla povedeniya [Children in a child-adult community: the reconstruction of the meaning of Conduct]. Doshkol'noe vospitanie [Preschool education], 10, pp. 28–31 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Ar'es, F., 1999. Rebenok i semejnaya zhizn' pri starom poryadke [Child and family life under the old order]. Yekaterinburg: Ural University Publ., 416 p. (in Russ.).
4. Asmolov, A. G., 1997. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k logike razvitiya [Additional education as the zone of proximal development of education in Russia: from traditional pedagogy to the logic of development]. Vneshkol'nik [Out school], 9, p. 7 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Deich, B. A., 2006. Pedagogicheskie tekhnologii v dopolnitel'nom obrazovanii detej [Pedagogical technologies in further education of children]. Novosibirsk: NSPU Publ., 132 p. (in Russ.).
6. Deich, B. A., Yurochkina, I. Yu., 2011. Stanovlenie i razvitie vneshkol'noj raboty v Rossii: regional'nyj aspekt (konec XIX – nachalo 90-x gg. XX vv.) [Formation and development of extracurricular activities in Russia: regional aspect (the end of XIX – early 90-ies XX century.)]. Novosibirsk: NSPU Publ., 287 p. (in Russ.).
7. Minenko, N. A., 1989. Budni i prazdniki sibirskoj derevni [Siberian village weekdays and holidays]. Novosibirsk: Science Publ., 160 p. (in Russ.).
8. Morozova, N. A., 2001. Dopolnitel'noe obrazovanie – mnogourovnevaya sistema v nepreryvnom obrazovanii Rossii [Additional education – a multilevel system of continuous education in Russia].

<sup>1</sup> The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Humanities Research (Research Project №16-06-00659).

Moscow: MSUP Publ., 277 p. (in Russ.).

9. Osorina, M. V., 1990. Znachenie detskoy fol'klornoy traditsii v razvitii kommunikativnykh umeniy rebenka [the value of children's folklore tradition in the development of communicative abilities of the child], *Mir detstva i traditsionnaya kul'tura (III Vinogradovskiy chteniya)* [World of Childhood and traditional culture (III Vinogradov Readings)]. Moscow: All-Russian scientific-methodical center of folk art and cultural and educational work it N. K. Krupskaya Publ., p. 41 (in Russ.).

10. Pirogov, N. I. Byt' i kazat'sya [Bee and seem] [online]. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (Accessed 9 January 2017) (in Russ.).

11. Pokrovskiy, Ye. A., 1887. Detskiye igry, preimushchestvenno russkiye [Children's games, mostly Russian]. Moscow: Tipografiya A. A. Kartseva Publ., 368 p. (in Russ.).

12. Russo, Zh.-Zh. Emil' ili o vospitanii [Emile or about education] [online]. Available at: [https://vk.com/doc182701393\\_351621950?dl=2263d-92389c918f344&hash=b87ba371d0d9c0ec5c](https://vk.com/doc182701393_351621950?dl=2263d-92389c918f344&hash=b87ba371d0d9c0ec5c) (Accessed 9 January 2017) (in Russ.).

13. Sleptsova, I. S., 1995. Narodnye igry i ispol'zovanie ix v vospitanii [Folk games and their use in education]. *Russkie tradicii i sovremennost'* [Russian tradition and modernity]. Moscow: Science Publ., p. 55 (in Russ.).

*Submitted 26.12.2016*