

#Apprenticeship

# #УЧЕНИЧЕСТВО

№2

2024



#у

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА  
ОБРАЗОВАНИЯ







ISSN 2949-1061

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого»**



# **#УЧЕНИЧЕСТВО**

**Выпуск 2**

**Тула  
2024**

## #УЧЕНИЧЕСТВО

Сетевое издание  
Основан в 2022 г.

Выходит 4 раза в год

### Выпуск 2

Дата выхода в свет: 10.09.2024 г.

**Главный редактор** –  
доктор педагогических наук,  
профессор,  
ТГПУ им. Л.Н. Толстого  
*Ромашина Е. Ю.*

**Учредитель: ФГБОУ ВО  
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».**

© ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2024  
© Авторы статей, 2024

**Адрес учредителя и редакции:**  
300026, Тульская область, город  
Тула,  
проспект Ленина, 125.  
Телефон: +7 (4872) 31-20-34  
Электронный адрес:  
tula-uch@tspu.ru

**Издатель: ФГБОУ ВО  
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».**  
Адрес издателя:  
300026, Тульская область, город  
Тула,  
проспект Ленина, 125.  
Свидетельство о регистрации  
СМИ: Эл № ФС 77 - 84231

ISSN 2949-1061 (online)

Телефон: +7 (4872) 35-14-88  
Электронный адрес:  
info@tspu.ru

## СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

- Федотенко И. Л., Досмурзаева Д. О. Формирование у 5  
студентов компетенций совладающего поведения в  
образовательном процессе университета 5
- Ромашина Е. Ю. Задушевное воспитание: серия 10  
популярных очерков, лекций и статей издательства  
Вольфа
- Лучкина О. А. В поисках правды и любви: критики 20  
детской литературы о произведениях Л. Н. Толстого
- Ваньков А. Б., Ваньков Б. П. Многофункциональные 33  
критерии математической статистики как средство  
повышения качества психологических и педагогических  
исследований
- Полякова И. В., Аксенов Д. Р. Экспериментальное 38  
обоснование эффективности программы превенции  
агрессивности баскетболистов 15–16 лет

DOI 10.22405/2949-1061-2024-2



Доступно по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная, которая разрешает неограниченное использование, распространение и воспроизведение на любом носителе, при условии, что оригинальная работа должным образом цитируется. (CC BY 4.0)

## #APPRENTICESHIP

Online publication  
Founded in 2022

Published 4 times a year

### Issue 2

Released on: 10.09.2024

### Chief Editor

Doctor of Sciences in Pedagogical  
Sciences, Professor  
E.Yu. Romashina

### Founder:

**Tula State Lev Tolstoy Pedagogical  
University.**

© Tula State Lev Tolstoy Pedagogical  
University, 2024

© Authors of articles, 2024

### Address of the founder and the editorial office:

300026, Tula,  
Lenin Prospekt, 125  
Phone: +7 (4872) 31-20-34  
E-mail address:  
tula-uch@tsput.ru

**Publisher: Tula State Lev Tolstoy  
Pedagogical University.**

**Address of the publisher:**  
300026, Tula,  
Lenin Prospekt, 125

### Registration certificate

EL № FS 77 – 84231  
ISSN 2949-1061 (online)

Phone: +7 (4872) 35-14-88

E-mail address:  
info@tsput.ru

## TABLE OF CONTENTS

Fedotenko I. L., Dosmurzaeva D. O. Formation of students' competencies of coping behavior in the university educational process	5
Romashina E. Yu. 'Heart-to-heart education': a series of popular essays, lectures and articles from Wolff publishing house	10
Luchkina O. A. In search of truth and love: criticism of children's literature on Lev Tolstoy's works	20
Vankov A. B., Vankov B. P. Multifunctional criteria of mathematical statistics as a means of improving the quality of psychological and pedagogical research	33
Polyakova I.V., Aksenov D.R. Experimental substantiation of the effectiveness of aggression prevention program for 15–16-year-old basketball players	38

DOI 10.22405/2949-1061-2024-2



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0)

**Главный редактор**

**Ромашина Екатерина Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по научно-исследовательской деятельности ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

**Члены редакционной коллегии:**

**Алешина Людмила Васильевна** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики начального общего образования Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева

**Белянкова Елена Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института инновационных образовательных практик ТГПУ им. Л.Н. Толстого

**Богатырева Юлия Игоревна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института передовых информационных технологий ТГПУ им. Л.Н. Толстого

**Заславская Ольга Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики образования Тульского государственного университета

**Красовская Нелли Александровна** – доктор филологических наук, профессор, декан международного факультета ТГПУ им. Л.Н. Толстого

**Кузнецова Марина Ивановна** – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО

**Митрохина Светлана Васильевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор Института детства

**Орлова Людмила Александровна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, методики и дисциплин начального образования ТГПУ им. Л.Н. Толстого

**Федотенко Инна Леонидовна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-Chief**

**Ekaterina Yu. Romashina**

Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Science and Research, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Members of the Editorial Board:**

**Lyudmila Vasilyevna Alyoshina** – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University

**Elena Ivanovna Belyankova** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Innovative Educational Practices, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;

**Yulia Igorevna Bogatyreva** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Advanced Information Technologies, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Olga Vladimirovna Zaslavskaya** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Education, Tula State University

**Nelly Aleksandrovna Krasovskaya** – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Dean of the International Department, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Marina Ivanovna Kuznetsova** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

**Svetlana Vasilyevna Mitrokhina** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Institute of Childhood

**Lyudmila Aleksandrovna Orlova** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Pedagogy, Methodology and Disciplines of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Inna Leonidovna Fedotenko** – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

#Ученичество. 2024. Вып. 2. С. 5–9.  
#Apprenticeship. 2024. Issue 2. P. 5–9.

Научная статья  
УДК 316.62:378  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-5-9>

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

**Федотенко  
Инна Леонидовна**

---

доктор педагогических наук, профессор  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого

**Досмурзаева  
Динара О.**

---

ГНУЗ «Евразийский национальный  
университет им. Л. Н. Гумилева»,  
Астана, Казахстан

---

**Аннотация:** в статье рассматривается теория и практика формирования у студентов компетенций совладающего поведения, помогающего им без потерь преодолеть стрессовую ситуацию. В процессе изучения психологии студенты анализируют копинг-стратегии, обсуждают потенциал и условия применения проблемно-ориентированных и эмоционально-ориентированных копингов. Составление на практических занятиях тезауруса, решение кейсов, выполнение адресных упражнений и заданий, подготовка эссе позволяют формировать аналитические, психотерапевтические, проективные, конфликтологические компетенции у бакалавров и магистров.

**Ключевые слова:** стресс, компетенции, жизнестойкость, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Scientific Article  
UDC 316.62:378  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-5-9>

## FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCIES OF COPING BEHAVIOR IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

**Fedotenko  
Inna Leonidovna**

---

Dr. of Sc. (Education), Prof  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

**Dosmurzaeva  
Dinara O.**

---

L. N. Gumilyov Eurasian National University,  
Astana, Republic of Kazakhstan

---

**Abstract:** the article deals with the theory and practice of forming competences of coping behavior in students, which can help them to overcome a stressful situation without losses. In the process of studying psychology students analyze coping strategies, discuss the potential and conditions of applying problem-oriented and emotionally-oriented coping. Compiling the thesaurus, solving cases, performing targeted exercises and assignments, and preparing essays allow forming analytical, psychotherapeutic, projective, and conflict competences in undergraduate and postgraduate students.

**Keywords:** stress, competences, resilience, coping behavior, coping strategies.

© Федотенко И. Л., Досмурзаева Д. О., 2024  
© Fedotenko I. L., Dosmurzaeva D. O., 2024

Проблема совладающего поведения находится сегодня в центре теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных ученых. И это неслучайно, возросший интерес к этому феномену связан с нарастанием рисков в социально-политической, экономической, военной обстановке в мире, с тотальной ситуацией неопределенности. Особое внимание психологов, социологов, педагогов к совладающему поведению, к жизнестойкости, к обучению молодых людей справляться с современными вызовами обусловлено рядом обстоятельств: возросло количество угроз и опасностей, которые транслируются из внешней среды в образовательное пространство средней и высшей школы; в социуме уже несколько десятков лет наблюдается тенденция роста кризисных ситуаций, ухудшение состояния физического и психического здоровья молодых людей, рост суицидального поведения и попыток суицида. Студенческий период, являясь наиболее стрессогенным этапом жизни молодых людей, связан с индивидуальным и профессиональным самоопределением, с новыми требованиями в университете, с новым окружением, с необходимостью налаживать личную жизнь, часто совмещая обучение с работой. Совладающее поведение активизирует адаптационный потенциал индивида, направленный на сохранение его физического, психического, социального благополучия [2; 4].

Оказавшись в трудной жизненной ситуации, человек нередко принимает меры, позволяющие ему выйти из кризиса, но при этом происходят значительные потери энергии, сил, здоровья, жизненных ресурсов, времени. Студенты составляли тезаурус понятий, входящих в проблемное поле феномена «совладающее поведение»: копинг-стратегии, типы копинг-стратегий, дисфункциональные способы снижения напряжения, жизнестойкость, стресс, виды стресса.

Термин «жизнестойкость», предложенный Д. А. Леонтьевым, рассматривается учеными как способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом энергию и внутреннюю сбалансированность, не снижая эффективности учебной, профессиональной деятельности, общения с друзьями [1; 2]. Копинг-стратегии – это способы адаптации личности к стрессовой ситуации, своеобразная реакция индивида на стресс, преобразующая его мысли, чувства, поведение, поступки. Студенты описывали копинг как активный механизм защиты индивида от напряжения и тревоги, помогающий управлять стрессом, меняя способы адаптации в зависимости от условий. На занятиях по конфликтологии проанализировали трехфакторную модель копинг-механизмов, включающую в себя копинг-стратегии, ресурсы и поведение [2; 3]. К важнейшим задачам совладающего поведения относятся минимизация негативных воздействий стресса, приспособление, преобразование жизненных ситуаций; поддержание положительного образа «я», высокой самооценки, уверенности в своих возможностях; эмоционального равновесия; сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми [4].

Студенты провели сравнительный анализ понятий «копинг» и «психологическая защита». Они уточнили, что в отличие от целенаправленного, осознанного использования копинга психологическая защита – пассивный механизм, который работает на подсознательном уровне и ориентирован на сохранение комфорта, стабильности, на блокирование неприятных эмоций. Большинство исследователей совладающее поведение рассматривается как междисциплинарная отрасль, исследующая проблемы регулирования человеком своего самочувствия, эмоционального состояния, настроения, а также различные аспекты сохранения физического, психического и психологического здоровья, благополучия, продуктивной деятельности.

Учитывая междисциплинарный контекст, мы формировали у студентов компетенции, связанные с совладающим поведением, в процессе изучения педагогической, социальной, возрастной психологии, конфликтологии, различных элективных курсов. Совладающее поведение – это особый вид социального поведения, обеспечивающий индивиду защиту от факторов, разрушающих его здоровье и благополучие. Этот тип поведения позволяет человеку сохранить свое здоровье и здоровье окружающих, не прибегая к деструктивным стратегиям [3; 5].

Совладающее поведение связано с практикой оказания психологической помощи, социально-педагогической поддержки, сопровождения человека, который находится в трудной жизненной ситуации. При анализе совладающего поведения может использоваться несколько различных подходов: диспозиционный, изучающий особенности личности по преодолению стресса и их взаимосвязь с эффективными и неэффективными стилями совладания; ситуативный подход, анализирующий специфику совладания в разных ситуациях, в условиях неопределенности; интегративный подход, объединяющий основные практики двух предыдущих [1; 3].

Выбор стратегии и конкретной тактики реагирования на стрессовую ситуацию связан с широкой палитрой внешних и внутренних факторов: доминирующая система ценностей, приоритетов, личная и профессиональная ответственность, степень свободы, уровень владения копинг-техниками. На семинарских занятиях обсуждали со студентами потенциал стратегий, предложенных Лазарусом и его научной школой.

Проблемно-ориентированные копинг стратегии направлены на решение конкретной задачи или изменение ситуации. Они эффективны в том случае, когда человек обоснованно полагает, что у него есть возможность и ресурсы (личностные, индивидуальные, профессиональные, социальные) воздействовать на ситуацию.

К данному типу копинг стратегий ученые относят следующие.

- ✓ Поиск информации, планирование действий, перераспределение ресурсов.
- ✓ Активное преодоление трудностей, целенаправленный поиск путей решения проблемы.
- ✓ Социальная поддержка – помощь семьи, друзей, коллег. Эта стратегия связана с обращением за поддержкой, советом, экспертным мнением.
- ✓ Переоценка событий в более благоприятном свете, попытка посмотреть на ситуацию с другой стороны.
- ✓ Использование успешного опыта прошлых лет, перенос приемов, ранее показавших свою эффективность, в процедуру решения новой проблемы [2; 4].

Студенты выяснили, что эмоционально-ориентированные копинг стратегии направлены не на решение проблемы, а на снижение эмоционального напряжения. Однако они могут быть полезны, поскольку выход из стрессовой ситуации бывает легче найти после уменьшения напряжения. Данные стратегии используются также в том случае, если решение проблемы не зависит от человека, и он не может повлиять на ситуацию.

В эту группу копингов входят выплеск эмоций; дистанцирование, уменьшение значимости проблемы; отложенное решение проблемы; юмор, расслабление – техники глубокого дыхания, медитация, йога.

К сожалению, достаточно популярны среди молодых людей дисфункциональные способы, позволяющие избавиться от напряжения, но негативно влияющие на физическое, психическое и психологическое здоровье личности: «избегание и игнорирование» эмоций, «обесценивание» проблемы (однако попытка отложить, отсрочить решение проблемы неизбежно приводит к столкновению с ней в будущем). Алкоголь, наркотики, психотропные препараты,

сигареты снижают напряжение лишь на короткое время, но их применение создает значительное число проблем, более серьезных, острых, трудноразрешимых.

Анализ и решение студентами кейсов на практических занятиях по педагогической психологии убедило молодых людей, что набор копингов, которые человек применяет в ответ на стресс, индивидуален, обусловлен его личным опытом, ценностями, целями, таким образом, в этих условиях не может быть общих рекомендаций. На семинарских занятиях по психологии, конфликтологии и практической педагогике студенты рассматривали наиболее стрессовые ситуации, с которыми они встречались в жизни: ЕГЭ, курсовые зачеты, экзамены, поражения на различных соревнованиях, конкурсах. Обсудили типичные ошибки, которые могли возникнуть из-за тревоги, фрустрации. Существенную роль в развитии компетенций совладающего поведения играло практико-ориентированное занятие «Эффективное управление временем», которое помогало студентам осмысленно организовать свое время для подготовки к сессии, снизить уровень стресса, повысить продуктивность деятельности. Задания «Планирование ежедневных задач», «Список дел на неделю»

были ориентированы на развитие аналитических, прогностических, проектировочных компетенций, формирование элементов критического мышления.

В процессе лекционных занятий по психологии студенты проанализировали понятие «стресс», его виды, влияние стресса на жизнь человека.

Потенциальные страхи студентов проявила мини-диагностика: рисунок «Я в ситуации экзамена».

Значительный интерес студенческой аудитории вызвали задания написать эссе «Стресс в моей жизни» и «Как справиться с возникшим напряжением?» (обучение способам самопомощи для снятия напряжения). На практических занятиях студенты познакомились с дыхательными

техниками, приемами мышечной релаксации, составили памятки с советами и упражнениями, направленными на снятие напряжения.

Рассмотрели понятия «стрессоустойчивость» и «жизнестойкость», выяснили, каким образом можно самостоятельно повысить свою устойчивость к стрессам. Проводился творческий «воркшоп», помогающий студентам выражать эмоции (с использованием акварели, графики, лепки, музыки). Особую значимость имело практико-ориентированное занятие «Я и мои ресурсы», направленное на поиск личностного потенциала для создания и сохранения позитивного эмоционального настроения, а также упражнение «Шаги к успеху: преодоление стресса на пути к сессии».

Сюжетно-ролевая игра «Преодоление трудностей» предоставила студентам возможность практиковать различные сценарии сложных ситуаций, возникающих во время экзаменов, развивая компетенции совладающего поведения.

Первоначально полученные результаты убеждают, что в процессе целенаправленной адресной работы при изучении психологии у студентов постепенно происходит осознание значимости совладающего поведения и формирование его важнейших компетенций.

### *Литература*

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психозащита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–19.

2. Старченкова Е. С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 122–134.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Крюкова Татьяна Леонидовна. М., 2005. 473 с.
4. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / отв. ред. Л. М. Митина. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. 416 с.
5. Федотенко И. Л., Югфельд И. А. Рискология как основа подготовки бакалавров образования к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : [сб. докл. науч.-практ. конф.] / под ред. Л. М. Митиной. М.: Психол. ин-т РАО, 2021. С. 72–77.

Статья поступила в редакцию: 04.07.2024

Одобрена после рецензирования: 24.07.2024

Принята к публикации: 02.08.2024

The article was submitted: 04.07.2024

Approved after reviewing: 24.07.2024

Accepted for publication: 02.08.2024

#Ученичество. 2024. Вып. 2. С. 10–19.  
#Apprenticeship. 2024. Issue 2. P. 10–19.

Научная статья  
УДК 82-93\_ (47+57) P  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-10-19>

## ЗАДУШЕВНОЕ ВОСПИТАНИЕ: СЕРИЯ ПОПУЛЯРНЫХ ОЧЕРКОВ, ЛЕКЦИЙ И СТАТЕЙ ИЗДАТЕЛЬСТВА ВОЛЬФА

**Ромашина  
Екатерина Юрьевна**

---

доктор педагогических наук, профессор  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого  
Тула, Россия  
[katerinro@yandex.ru](mailto:katerinro@yandex.ru)

---

**Аннотация:** В статье рассмотрено одно из приложений к детскому журналу «Задуманное слово» (1876–1918) – серия очерков, статей, лекций, адресованных родителям маленьких читателей. Брошюры «Задуманного воспитания» выходили в свет с 1909 по 1917 г., всего 44 выпуска. В качестве приложения к статье предлагается каталог серии, составленный автором.

**Ключевые слова:** детская литература, журнал для детей, «Задуманное слово», М. О. Вольф, С. Ф. Либрович

Scientific Article  
UDC 82-93\_ (47+57) P  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-10-19>

## 'HEART-TO-HEART EDUCATION': A SERIES OF POPULAR ESSAYS, LECTURES AND ARTICLES FROM WOLFF PUBLISHING HOUSE

**Romashina  
Ekaterina Yurievna**

---

Dr. of Sc. (Education), Prof  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

---

**Abstract:** The article examines one of the supplements to the children's magazine "Heart-to-Heart Word" (1876–1918) – a series of essays, articles, and lectures addressed to parents of young readers. The booklets of "Heart-to-Heart Education" were published from 1909 to 1917, 44 issues in total. As an appendix to the article, a catalog of the series compiled by the author is offered.

**Keywords:** children's literature, magazine for children, "Soulful Word", Bolesław Maurycy Wolff, Zygmunt Librowicz

© Ромашина Е. Ю., 2024  
© Romashina E. Yu., 2024

Избрав однажды литературу для детей и юношества в качестве своей «специальности», издатель и книготорговец Маврикий Осипович Вольф (1825–1883), следовал этому направлению неукоснительно. Поле его профессиональной деятельности в этой сфере было весьма разнообразным: хорошо известны не только изданные книги, но и периодические издания, прежде всего, журнал «Задуманное слово». На всем протяжении своего существования (с ноября 1876 по июнь 1919 г.) издание отличалось выпуском множества бесплатных приложений:

«Детские моды», «Русская библиотека Вольфа», «Календарь для учащихся», «Библиотека полезных знаний», настольные игры, цветные картины и т. д. Безусловно, большое количество дополнительных материалов делало журнал особо привлекательным для публики.

Первоначальная программа издания предполагала 48 выпусков в год, каждый по «16 страниц в 4 д. л. с черными и крашеными рисунками», в первую субботу месяца предполагалось публиковать отдел для детей от 5 до 8 лет, во вторую – от 8 до 12 лет, в третью – старше 12 лет и в четвертую – для семейного чтения. Однако уже в марте 1878 г. Вольф писал, что «по независимым от редакции и издательства обстоятельствам, №Nº “Задушевного слова” не могли выходить аккуратно в прошедшем 1877 году», и теперь журнал будет выходить не в четырех, а в двух частях: для детей от 5 до 10 лет и для юношества [3]. Но, отказавшись от раздела, ориентированного на взрослых читателей, Вольф не оставил идею педагогического наставления родителей.

Уже в 1877 г. каждом номере журнала имелся «Листок для воспитателей», который представлял собой краткий пересказ всех опубликованных текстов и методические советы взрослому, занимающемуся с ребенком:

«*Котофей Иванович*. Народная сказка о коте, жене его лисице и смешной рассказ о том, как они напугали медведя и волка».

«*И я учусь!* ... упражнения дать прежде несколько раз списать, заставить подчеркнуть, какие буквы на какие изменяются, и затем заставить писать несколько раз под диктовку» [7, с. 10–11].

В период с 1881 по 1883 г. в делах издательства случилась заминка, связанная с болезнью и смертью его основателя. В 1882 г. оно поменяло форму собственности и превратилось в Торгово-промышленное товарищество, пайщиками которого стали жена Маврикия Вольфа Леония Августовна (урожденная Глюкберг), его сыновья Александр, Евгений, Людвиг и племянник Юзеф (Осип).

В 1884 г. был возобновлен регулярный выпуск журнала – начала выходить новая серия «Задушевного слова». В ней появился «целый ряд новых отделов, имевших целью сделать журнал возможно интересным и отвечающим всем справедливым педагогическим требованиям» [5, с. 5]. «Листок для воспитателей» получил название «Педагогический листок», в 1902 г. появилось приложение к нему – «Книжки Педагогического листка “Задушевного слова”» [9], на рекламных страницах журнала их перечень значился как «Педагогическая библиотечка» (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Устав первого русского детского майского союза. СПб., 1903.



Рис. 2. Рейх М. Новейшие учебные столы. СПб., 1904.

В 1909 г. параллельно стала выходить еще одна серия брошюр – «Задуманное воспитание: собрание популярных очерков, лекций и статей по педагогическим вопросам под редакцией Виктора Русакова». Эти две линейки изданий «пересекались» по авторам и темам, имели одинаковый объем и очень похожее оформление (рис. 3 и 4).



Рис. 3. Соваж Л. Нравственность, как предмет обучения. СПб., 1908. (Педагогическая библиотека «Задуманного слова»).



Рис. 4. Павловцев Г. Память и ее воспитание. СПб., 1910. (Задуманное воспитание).

Пока невозможно сказать, чем было вызвано такое дублирование функций. Возможно, причина кроется во взаимоотношениях и противоречиях внутри издательства. Мы не знаем, кто и как подбирал тематику «книжек Педагогического листка», а вот у новой серии имелся общий редактор – Виктор Русаков, он же Сигизмунд Феликсович Либрович, с 1875 г. личный помощник Маврикия Вольфа и бессменный секретарь правления фирмы вплоть до 1918 г.

Новый проект издательства был анонсирован в журнале следующим образом: «“Задушевное воспитание” ставит себе целью в небольших книжках, принадлежащих перу русских и иностранных авторов, знакомить широкие круги интеллигентных родителей с наиболее существенными вопросами воспитательного дела и родственных этому делу областей, изложенном в возможно сжатой, и в то же время доступной и понятной всем форме».

Брошюры выпускались форматом в 1/8 листа, на дешевой бумаге, объем, как правило, составлял 16 страниц (исключения редки), подписчики получали их бесплатно, прочие могли приобретать по цене 15 копеек каждая.

Выпуски имели сквозную нумерацию, всего с 1909 по 1917 г. их вышло 44. Однако некоторые книжечки имели 2 и даже 3 переиздания, таким образом, всего их было выпущено 53. В случае переиздания номер выпуска на обложке указывался прежний, а год издания – новый. Кроме того, некоторые брошюры ранее издавались в серии «Книжки Педагогического листка», и в этом случае выпуск был помечен как второе (и даже третье) издание, но номер ему присваивался новый, очередной в рамках серии «Задушевное воспитание». Все это затрудняет идентификацию брошюр (в каталогах библиотек довольно много ошибок с датировкой) и создает определенные сложности для исследователя. Целостно выявить выпуски серии мешает и то, что частично они значатся в каталогах как приложения к номерам «Задушевного слова», иногда – как самостоятельные издания, а в ряде случаев как сборники с общим названием (например, подшивка приложений за год). Преодолев (как нам представляется) эти сложности, мы составили каталог всех выпусков серии (см. Приложение к настоящей статье).

Каким же было содержание этих книжечек?

Прежде всего отметим, что в России начала XX в. общий фон интереса к семейному воспитанию был весьма интенсивным и разнообразным [8]. Причем высока была активность как «интеллигентных родителей», так и профессиональных воспитателей, и учителей. «Как-то сразу, в течение немногих лет Россия, в особенности ее столицы, покрылась целой сетью подобных учреждений», – писал об этом явлении С. Ф. Либрович [6, с. 3].

30 декабря 1912 – 6 января 1913 г. в Петербурге с успехом прошел I Всероссийский съезд по вопросам семейного воспитания [1].

С января 1884 г. и вплоть до 1917 г. при Педагогическом музее военно-учебных заведений (директор генерал С. П. Каховский) действовал кружок, на собраниях которого заинтересованные лица обсуждали «вопрос о пользе наблюдений над физической и психической жизнью детей», советовались друг с другом, «как лучше вести дело воспитания», занимались психолого-педагогическим просвещением, способствовали «распространению в русском обществе здравых педагогических идей» [6, с. 4, 9]. Какой-либо стройной и последовательной программы не существовало, работа строилась следующим образом: «Наметив тот или другой вопрос для обсуждения в кружке, совет кружка приглашал специалиста и предлагал ему прочесть по данному вопросу доклад или сообщение (иногда, впрочем, сами докладчики предлагали темы, которые они считали в данное время наиболее интересными). После доклада присутствовавшим предлагалось высказать свои мнения и взгляды по поводу затронутых в докладе

вопросов, подвергнуть их обсуждению, критике, указать, в чем они не согласны с докладчиком, какие на основании личных наблюдений усматривают в докладе ошибки. И прения по докладу <...> продолжались иногда до поздней ночи» [6, с. 10–11]. В собраниях кружка принимали участие П. Ф. Каптерев, А. С. Вирениус, А. Н. Острогорский, А. П. Нечаев, А. Н. Альмединген, Н. С. Карцов и другие известные деятели просвещения того времени.

С. Ф. Либрович был активным и постоянным членом кружка, возможно, именно в этом проблемном поле и зародилась идея серии «Задуманного воспитания», во всяком случае многие из авторов брошюр первоначально читали свои доклады в собраниях Педагогического музея.

Тематически все 44 выпуска серии можно распределить следующим образом (деление несколько условно, поскольку в одной брошюре могли быть затронуты две более темы):

- книга и чтение в жизни ребенка – 12,
- возрастные и индивидуальные особенности детей – 11,
- развитие психических процессов и способностей – 6,
- домашнее образование – 5,
- нравственное воспитание – 5,
- просвещение родителей – 4,
- физическое здоровье – 2.

Приоритет вопросов чтения, книги, детской литературы понятен – это реализация непосредственной задачи журнала; далее по значимости следовали проблемы развития ребенка с учетом его природных особенностей; проблемы нравственности вышли на первый план в годы Русско-японской и мировой войн; просвещение родителей адресовалось главным образом матерям.

11 выпусков серии удостоились переиздания, 2 из них были переизданы дважды. Тематически переиздания распределяются примерно с той же частотностью, что и брошюры, выпущенные по одному разу. В 1915 г. из 13 опубликованных книжечек 9 были переизданиями. Это, конечно, можно объяснить трудностями военного времени, но в 1912 г. были выпущены 6 номеров приложения, в 1913 – 7, потому не очень ясно, чем был вызван «всплеск вторичности» 1915 года.

Перу С. Ф. Либровича принадлежали 7 выпусков «Задуманного воспитания», причем публиковал он материалы под собственным именем, а редактировал серию под псевдонимом – Виктор Русаков. Четыре брошюры авторства Либровича были посвящены детской книге и чтению. На одной из них мы и остановимся подробнее.

Статья «Книга – как подарок детям» была опубликована в 1910 г., она имела подзаголовок «Какие книги дарить юному поколению».

Опустим банальные рассуждения о пользе чтения, так же, как и вполне очевидные и оправданные рекламные намеки издателя потенциальным покупателям. Остановимся на тех аспектах, которые могут показаться необычными современному читателю.

В статье Либрович подробно писал о дидактическом значении художественной литературы, причем устанавливал прямую взаимосвязь между индивидуальными особенностями ребенка, воспитанием у него желаемых личностных качеств и ролью в этом процессе правильно выбранной книги. «Нужно ли расшевелить чересчур спокойного и тихого ребенка или сдержать подвижность слишком живого, следует ли разбудить дремлющее воображение в головке маленького реалиста или, наоборот, привлечь к действительности увлекающегося крошечку-мечтателя, требуется ли направить вкус юного читателя на что-нибудь научное, сообщающее какие-либо познания или, наоборот, желательнее отвлечь его

от чрезмерного переутомления научными сведениями, – вот к каким особенностям приходится приспосабливать подарки» [4, с. 3]. Вера автора в педагогическую всесильность литературы сегодня восхищает.

Кроме того, подобные рассуждения (пусть даже декларативные) редактора серии и постоянного сотрудника товарищества подтверждают осознанность воспитательной миссии, которую приняло на себя и последовательно продвигало издательство Вольфа на всем протяжении своего существования: детская литература должна не только развлекать, но и воспитывать. Подобная дидактическая позиция обычна для педагогов, но в пространстве книгоиздательской деятельности, конечно, непривычна.

«Книга, которую мы дарим ребенку, – продолжал Либрович, – должна отвечать его возрасту, его умственному развитию, его уровню понимания» [4, с. 23]. «Искусство дарить подходящую книгу и состоит именно в том, чтобы из той лавины детских книг, которую представляет в настоящее время русская детская литература, выбрать <...> книгу, которая <...> отвечала бы индивидуальным особенностям данного ребенка» [4, с. 15]. Только в этом случае, по мнению Либровича, чтение принесет ребенку настоящую пользу.

Интересно, что автор подчеркивал разницу между книгой для чтения и книгой для подарка: «даря книгу ребенку, всяк желает, чтобы книга была не только прочитана и затем брошена или поставлена на полку, но чтобы она была прочитана несколько раз, чтобы она стала истинным другом юного читателя, его, так сказать, привязанностью, чтобы ребенок хранил ее, как нечто ценное» [4, с. 5]. Либрович специально оговаривает свое понимание того, что регулярно покупать детям книги могут только состоятельные родители, но тем более существенно, по его мнению, «точное попадание» весьма недешевого подарка.

Давая совет родителям справляться о книгах в каталогах и критических статьях профессиональных литераторов и педагогов, Либрович приводит читателя к непростой дилемме: а что делать, если детям нравится книга, которая не получила одобрения критики, если они увлекаются литературой, которую не одобряют взрослые? «В этом отношении я стою за детей, – признается Либрович, – нахожу, что при выборе книг необходимо прислушиваться к голосу детей. Вполне здоровые дети никогда не увлекутся заведомо скверными книгами» [4, с. 12].

Однако, как мы узнаем дальше, из этого гуманного правила есть исключение. «Как же быть, если юный читатель проявит особенную любовь к книгам новейшего уголовно-сыщического жанра, вроде Шерлока Холмса или Ната Пинкертона? Неужели, удовлетворяя вкусу таких детей, потакать ему, дарить ему этого рода книги?» [4, с. 12]. Обеспокоенным родителям Либрович отвечает словами своей знакомой – матери гимназиста 1-го класса:

«Когда мой сын откровенно заявил мне, что его больше всего интересуют рассказы Шерлока Холмса, что он на покупку этих рассказов тратит все свои карманные деньги и желал бы в подарок получить новую серию этих именно рассказов, я спокойно ответила ему: “Что ж, если ты предпочитаешь книги о подвигах сыщика всем другим, я куплю тебе их. Но давай подумаем и обсудим сначала вместе, достойны ли эти книги твоего внимания”. И я начала ему разъяснять всю художественную ничтожность Шерлоков Холмсов, весь вред увлечения ими и т. д. Конечно, мальчик значительную часть моих доводов пропустил мимо ушей, но все же кое-какие из приведенных мотивов запали ему в сердце – и, прочитав еще три-четыре брошюрки о Шерлоке Холмсе и Нате Пинкертоне, он пожелал вернуться опять к более ценной художественной литературе.

Но, конечно, – продолжает Либрович, – <...> встречаются дети, которые раз увлекшись Шерлоком Холмсом, уже не отстают от него и поглощают один за другим всю сотню томов этой заведомо вредной литературы. Большой частью – это дети от природы не совсем нормальные в нравственном отношении – и вообще очень трудно бороться с их вкусом к сыщической литературе. Если вы запретите им читать Шерлока Холмса, они с удвоенным интересом будут его читать тайком...» [4, с. 13].

Пожалуй, зря Либрович не был последователен в своей вере в детскую интуицию и вкус к хорошей литературе. То, что в начале XX в. считалось «вредной литературой», сегодня стало уважаемой классикой. Однако не будем забывать, что в то время педагоги еще боролись с «запойным» детским чтением, в том числе, опираясь на авторитет К. Д. Ушинского, утверждавшего, что «всякое чтение, не имеющее отношения к учению ребенка и потому остающееся без повторения, действует ослабляющим образом на память» и «нравственно развращает юношество»; «воспитатель должен знать действие чтения на душу детей и ослаблять его дурные влияния, оставляя хорошие» [10, с. 372]. Сотрудник издательства Либрович, конечно, был не столько категоричен, как педагог Ушинский, но, как мы видим, детективный жанр тоже не одобрял. Товарищество Вольфа подобных книг не издавало. В отличие, кстати, от приключенческих романов Вальтера Скотта и Жюль Верна, которые тоже совсем недавно считались чтением, недопустимым для детей, но к концу XIX в. уже завоевали прочные позиции в издательском деле, и у того же Вольфа входили в состав «Золотой библиотеки» для юношества.

Следовали ли родителя советам авторов «Задушевного воспитания»? Этого мы не знаем. Редакция многократно проводила опросы родителей, желая выяснить их мнение о журнале, чтобы по мере сил совершенствовать его. Но в предлагаемых анкетах нам ни разу не встретился вопрос о педагогических приложениях издания. Так что можем только заключить в самом общем виде вслед за Либровичем: «редакция идет верным путем, ... ее программа отвечает справедливым требованиям» [2, с. 17].

Косвенным подтверждением такого заявления является то, что ряд брошюр получил гриф «допущено» официальными ведомствами Российской империи – Главного управления военно-учебных заведений для фундаментальных библиотек кадетских корпусов, Ученого комитета Министерства народного просвещения для народных читален и учительских библиотек начальных училищ и т. д. Кроме того, переиздание отдельных трудов также свидетельствует о желании «интеллигентных родителей» сделать воспитание их детей по возможности «задушевым».

### *Литература*

1. Всероссийский съезд по семейному воспитанию (1912-1913, Петербург). Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. СПб., 1914. Т. 1. XV, 672 с.; Т. 2. VIII, 775 с.
2. Голоса родителей: Итоги опроса ред. журнала «Задушевное слово». СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1910. 19 с.
3. Задушевное слово. 1878. Отдел III (для юношества от 12-16 лет). Вып. 11-12.
4. Либрович С. Ф. Книга – как подарок детям : (Какие книги дарить юному поколению). СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1910]. 26 с.
5. Либрович С. Ф. О чем и как пишут дети: история «Почтового ящика» «Задушевного слова». СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1907. 18 с.
6. Либрович С. Ф. Школа для родителей. СПб.; М.: Изд. Т-ва М. О. Вольф, 1912. 36 с.

7. Листок для воспитателей. Задушевное слово. 1877. Отдел II. № 6. С. 10–11.
8. Михайлова М. В. Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX в.) / РАО. М.: ИТПИМИО, 1993. 163 с.
9. Рукавишников Г. П. Воспитание ленивых детей. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, ценз. 1902. 19 с. (Книжки Педагогического листка «Задушевного слова»).
10. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с.

## Приложение

### Задушевное воспитание:

собрание популярных очерков, лекций и статей по педагогическим вопросам  
под редакцией Виктора Русакова

#### 1909

- Гельмунд В. Искусство в детской / проф. Гельмунд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. [2], 16 с. [Вып. 1].
- Димар М. Первые уроки ребенка / М. Димар. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. [2], 11 с. [Вып. 2].
- Волкович В. А. Воспитательное значение детской книги / Вера Акинфиевна Волкович. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1909. 16 с. [Вып. 3].
- Марион А. Самодеятельность в обучении / Анри Марион, проф. Лицея Генриха IV в Париже; Пер. А. Налимова. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 15 с. [Вып. 4].
- Мюнц Б. Логика ребенка / проф. Бернгард Мюнц. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 16 с. [Вып. 5].
- Либрович С. Ф. Детский смех, его психологическое, педагогическое и гигиеническое значение / Сигизмунд Феликсович Либрович. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 16 с. [Вып. 6].
- Рукавишников Г. П. Воспитание капризных детей / Г. Рукавишников. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 16 с. [Вып. 7].
- Чарская Л. А. Профанация стыда / Лидия Алексеевна Чарская. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 15 с. [Вып. 8].
- Угловина М. Н. Искусство учить / М. Н. Угловина. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 16 с. [Вып. 9].
- Рукавишников Г. П. Воспитание даровитого ребенка / Г. Рукавишников. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909]. 17 с. [Вып. 10].
- Либрович С. Ф. Что нужно знать родителям : (докл., чит. в С.-Петербур. родит. кружке). СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1909] (Санкт-Петербург). 20 с. [Вып. 11].

#### 1910

- Рукавишников Г. П. Воспитание вялых детей / Г. Рукавишников. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1910. 16 с. [Вып. 12].
- Либрович С. Ф. Книга – как подарок детям : (Какие книги дарить юному поколению) / Сигизмунд Феликсович Либрович. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, [1910]. 26 с. [Вып. 13].
- Павловцев Г. Память и ее воспитание / Г. Павловцев. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1910. 16 с. [Вып. 14].

#### 1911

- Васильевский М. Н. Нужен ли детям детский журнал / М. Н. Васильевский. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1911. 23 с. [Вып. 15].
- Панов А. Ф. Следует ли детям читать стихи / Александр Федорович Панов. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1911. 20 с. [Вып. 16].
- Бок К. Э. Гимнастика мозга / проф. д-р Карл Эрнст Бок. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1911. 14 с. [Вып. 17].

Пудор Г. О первых книжках-картинках для малышей / проф. Генрих Пудор. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1911. 14 с. [Вып. 18].

### 1912

Рукавишников Г. П. О веселых детях и веселых книгах / Г. П. Рукавишников. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. 15 с. [Вып. 19].

Деспик. Шведская гимнастика для маленьких детей: таблица первоначальных упражнений, с объяснением / д-р Деспик. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. [2], 6 с., 1 л. ил. [Вып. 20].

Мартэн А. О злых и раздражительных детях / проф. Александр Мартэн ; пер. А. Налимова. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. 17 с. [Вып. 21].

Тюлелиев К. А. Темпераменты и их значение в воспитании / Константин Александрович Тюлелиев, и. о. инспектора СПб. гимназии насл. цесаревича и вел. кн. Алексея Николаевича. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. 19 с. [Вып. 22].

Тюлелиев К. А. Характер, его сущность и разновидности / Константин Александрович Тюлелиев, и. о. инспектора СПб. гимназии насл. цесаревича и вел. кн. Алексея Николаевича. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. 24 с. [Вып. 23].

Либрович С. Ф. Школа для родителей / Сигизмунд Феликсович Либрович. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1912. 36 с. [Вып. 24].

### 1913

Либрович С. Ф. За что дети любят Чарскую? / Сигизмунд Феликсович Либрович. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 40 с. [Вып. 25 и 26].

Геннадиев Г. Ф. Годовалый ребенок и его воспитание / Геннадий Федорович Геннадиев. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 15 с. [Вып. 27].

Джунковская Е. В. Воспитание жизнерадостного ребенка / Елена Васильевна Джунковская. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 15 с. [Вып. 28].

Джунковская Е. В. Семья – первая школа для детей / Елена Васильевна Джунковская. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 15 с. [Вып. 29].

Либрович С. Ф. Великий народный педагог: [О значении рус. яз.] / Сигизмунд Феликсович Либрович. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 24 с. [Вып. 30].

Пруст А. А. Слабонервные дети и их воспитание / Проф. Ахилл Адриан Пруст и проф. Ж. Балле. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1913. 15 с. [Вып. 31].

Рукавишников Г. П. Воспитание нравственного инстинкта / Г. Рукавишников. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, ценз. 1913. 14 с. [Вып. 32].

### 1914

Джунковская Е. В. Воспитание жизнерадостного ребенка / Елена Васильевна Джунковская. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1914. 15 с. [Вып. 28].

Багинский А. Борьба с детской простудой / Проф. д-р Адольф Багинский, дир. Дет. больницы в Берлине. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1914. 12 с. [Вып. 33].

Тюлелиев К. А. Образовательная ценность латинского языка перед судом современной педагогической науки / Константин Александрович Тюлелиев. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1914. 23 с. [Вып. 34].

Свободников В. Воспитание дара слова / В. Свободников. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1914 (Санкт-Петербург). 20 с. [Вып. 35].

Соколовский М. К. Героическая детская литература / Михаил Константинович Соколовский. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1914. 21 с. [Вып. 36].

### 1915

Джунковская Е. В. Война и воспитание / Елена Васильевна Джунковская. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 14 с. [Вып. 37].

Милевская-Шмидт Е. И. Пробелы в образовании интеллигентных матерей : по данным 1 Всерос. съезда по семейному воспитанию / Ельвира Ивановна Милевская-Шмидт. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 23 с. [Вып. 38].

- Фрумкин Е. В. Как воспитывать душу ребенка и малолетних детей / д-р Фрумкин. 2-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 13 с. [Вып. 39].
- Рукавишников Г. П. Самообразование среди природы для детей / Г. Рукавишников. 2-е изд. СПб.; М.: т-во М. О. Вольф, 1915. 14 с. [Вып. 40].
- Дессуар М. Ораторское искусство для всех / проф. Макс Дессуар. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 41].
- Рукавишников Г. П. Воспитание даровитого ребенка / Г. Рукавишников. 2-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 17 с. [Вып. 10].
- Рукавишников Г. П. Воспитание вялых детей / Г. Рукавишников. 2-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 12].
- Угловина М. Н. Искусство учить / М. Н. Угловина. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 9].
- Димар М. Первые уроки ребенка / М. Димар. 2-е изд. СПб.; М.: Т-во М.О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 2].
- Волкович В. А. Воспитательное значение детской книги / Вера Акинфиевна Волкович. 2-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 3].
- Либрович С. Ф. Детский смех, его психологическое, педагогическое и гигиеническое значение / Сигизмунд Феликсович Либрович. 3-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 16 с. [Вып. 6].
- Деспик. Шведская гимнастика для маленьких детей: Таблица первоначальных упражнений с объяснением / д-р Деспик. 2-е изд. Пг.: Т-во М. О. Вольф, 1915. [2], 6 с., 1 л. ил. [Вып. 20].
- Бок К. Э. Гимнастика мозга / проф. д-р Карл Эрнст Бок. 3-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1915. 14 с. [Вып. 17].

### 1916

- Либрович С. Ф. Книга – университет для всех / Сигизмунд Феликсович Либрович. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1916. 16 с. [Вып. 42].
- Штрайх С. Я. Задачи матери-воспитательницы по Н. И. Пирогову / Соломон Яковлевич Штрайх. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1916. 15 с. [Вып. 43].
- Павловцев Г. Память и ее воспитание: Гимнастика памяти / Г. Павловцев. 2-е изд. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1916. 16 с. [Вып. 14].

### 1917

- Радецкий В. Воспитание патриотического чувства / Вадим Радецкий. Пг.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1917. 12 с. [Вып. 44].

Статья поступила в редакцию: 10.07.2024  
Одобрена после рецензирования: 14.08.2024  
Принята к публикации: 28.08.2024

The article was submitted: 10.07.2024  
Approved after reviewing: 14.08.2024  
Accepted for publication: 28.08.2024

#Ученичество. 2024. Вып. 2. С. 20–32.  
#Apprenticeship. 2024. Issue 2. P. 20–32.

Научная статья  
УДК 821.161.1  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-20-32>

## В ПОИСКАХ ПРАВДЫ И ЛЮБВИ: КРИТИКИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л. Н. ТОЛСТОГО

**Лучкина  
Ольга Александровна**

---

кандидат филологических наук, младший научный сотрудник Центра исследований детской литературы Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН (Санкт-Петербург, Россия)  
[olyalukoie@gmail.com](mailto:olyalukoie@gmail.com)

---

**Аннотация:** В статье рассматривается творчество Л. Н. Толстого в контексте критики детской литературы дореволюционного и раннесоветского периодов. Исследование рецепции произведений Л. Н. Толстого для детей проводится в соотнесении с особенностями историко-литературного процесса XIX и XX вв., когда «фантастический элемент» и жанр сказки становились предметом дискуссий. В свете полемики критиков в статье предпринимается попытка ответить на вопрос, в какой степени творчество писателя соответствовало идее правдоподобия. На материале произведений отдельного писателя проясняются причины спора о правде и вымысле и торжестве первой в критических откликах. Изучение взглядов критиков В. П. Острогорского, И. Шаталова, П. В. Засодимского, Н. Леонтьевой, Н. Познякова, В. Ермилова, И. Горбунова-Посадова, Н. К. Крупской, А. И. Елизаровой, Н. А. Саввина, Н. В. Чехова, А. Мингулиной, О. Алексеевой позволили автору статьи проследить эволюцию восприятия творчества Л. Н. Толстого в контексте обозначенного спора о вымысле. Правдоподобие и достоверность в книгах писателя реализовывались, по мнению критиков, и в языке, и в психологизме, и в адресации, и в соответствии реальной жизни описываемых событий и эпизодов. Некоторые критики не соглашались с полностью положительным восприятием творчества писателя и отмечали недостатки произведений. Но в целом реализм произведений Л. Н. Толстого признавался подходящим для решения воспитательных задач.

**Ключевые слова:** «Азбука», воображение, детская литература, критика детской литературы, реализм, сказка

Scientific Article  
UDC 821.161.1  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-20-32>

## IN SEARCH OF TRUTH AND LOVE: CRITICISM OF CHILDREN'S LITERATURE ON LEV TOLSTOY'S WORKS

**Luchkina  
Olga Alexandrovna**

---

Candidate of Philology, Junior Researcher, Center for Children's Literature Research, Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom), Russian Academy of Sciences (St. Petersburg, Russian Federation);  
[olyalukoie@gmail.com](mailto:olyalukoie@gmail.com)

---

**Abstract:** The article examines the works of Leo Tolstoy in the context of criticism of children's literature from the pre-revolutionary and early Soviet periods. The study of the reception of Tolstoy's works for children is conducted in relation to the features of the historical and literary process of the 19th and 20th centuries, when the "fantastic element" and the fairy tale genre became subjects of discussion. In light of critics' polemics, the article attempts to answer the question of how much the writer's work corresponded to the idea of plausibility. The reasons for the debate about truth and fiction and the triumph of the former in critical responses are clarified based on the works of the individual writer. The study of the views of critics such as V.P. Ostrogorsky, I. Shatalov, P.V. Zasodimsky, N. Leontyeva, N. Poznyakov, V. Ermilov, I. Gorbunov-Posadov, N.K. Krupskaya, A.I. Elizarova, N.A. Savvin, N.V. Chekhov, A. Mingulina, and O. Alekseeva allowed the author of the article to trace the evolution of the perception of L.N. Tolstoy's work in the context of the mentioned debate about fiction. According to critics, plausibility and authenticity in the writer's books were realized in language, psychology, address, and the correspondence of the described events and episodes to real life. Some critics disagreed with the completely positive perception of the writer's work and noted the shortcomings of the works. However, overall, the realism of Tolstoy's works was recognized as suitable for solving educational tasks.

**Keywords:** «Azбука», children's literature, children's literature criticism, imagination, realism, fairy tale

© Лучкина О. А., 2024

© Luchkina O. A., 2024

В XIX в. в министерских («Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический сборник», «Женское образование»), литературно-художественных («Современник», «Молва», «Московский наблюдатель», «Отечественные записки»), педагогических журналах («Педагогический листок», «Дело», «Народная школа», «Филологические записки», «Русская школа», «Русский филологический вестник», «Русский начальный учитель», «Воспитание и обучение», «Детский сад», «Вестник воспитания») рассматривалось качество детских книг с указанием на «хорошие / плохие» тексты, на основании чего формировался список требований к литературе для детей. Критерии оценки книг обстоятельно рассматривались критиками (Ф. Булгаковым, Н. Поздняковым, К. М., Е. В., А. Громачевским, А. Калиновским и др.) в ряде статей. Критики детской литературы выделяли в произведениях, адресованных читателю-ребенку, критерии, которые обозначали и нежелательные свойства детских книг: преднамеренное использование моральной, религиозной тенденции; отсутствие правды, логики, смысла, искажение образа действительности; фантастический элемент; эротический мотив; излишняя реалистичность и мрачный колорит; юмористическое и карикатурное содержание; плохой, неправильный язык.

В. Г. Белинский считал, что главными качествами детской литературы должны стать «художественная истинность создания», «верность жизни действительной». Критик, придерживаясь идеи реализма и достоверности как главного метода детской литературы, писал: «...Не искажайте действительности ни клеветами на нее, ни украшениями от себя, но показывайте ее такую, какова она есть в самом деле, во всем ее очаровании и во всей ее неумолимой суровости, чтобы сердце детей, научаясь ее любить, привыкало бы в борьбе с ее случайностями находить опору в самом себе» [12, с. 98]. В опубликованной в «Отечественных записках» в 1840 г. статье он отмечал и значимость «волшебного» в произведениях для детей [12, с. 95]. С этими идеями авторитетного эксперта соглашались или спорили критики, педагоги, писатели. Ю. А. Семенова приводит мнения [7, с. 17–18] главного редактора журнала «Звездочка» А. О. Ишимовой, библиографа Ф. Г. Толля и критика Н. А. Добролюбова, которые относились к сказкам отрицательно,

ратуя за исторические сюжеты, считая преобладание фантастического элемента над познавательным вредным и отстаивая необходимость бороться за материалистическое мировоззрение ребенка.

В критике 1860–1870-х гг. широко обсуждался фантастический элемент в детской литературе. О значении фантазии в детском чтении говорил К. Д. Ушинский в 1867 г. Ф. Витберг в статье «Несколько слов о значении фантастического элемента в жизни детей» подчеркивал значение фантастических рассказов и сетовал на то, что водворившаяся в России немецкая педагогическая теория привела к пренебрежительному отношению к фантазии и признанию ее вредным элементом [16]. Некоторые критики и вовсе называли жанр сказки устаревшим, не соответствующим новому поколению, которое «вступило в более здоровую атмосферу жизни» [16, с. 66]. Закрепились к этому периоду и основные векторы аргументации противников сказки: задерживают развитие детей, пугают ребенка и раздражают его нервы, развивают грубые инстинкты, поддерживают суеверие, приучают к грезам, неестественности и неправде. Правда и вымысел в детской литературе – один из опорных концептов в размышлениях критиков на протяжении XIX в. Свой спор о реалистическом методе критики продолжили и в XX в. С. Ушакин в статье «Сказка? Ложь? Намек? Урок? Окололитературные дебаты о (бес)полезности одного жанра» показал, как развивались дискуссии о роли реализма и воображения в воспитании детей в дореволюционном и раннесоветском периодах [9, с. 8–43]. Статьи критиков, затрагивающие проблему соотношения реалистического и фантастического элемента, были опубликованы отдельно [3, с. 437–880].

Из статей критиков можно выявить и особенности подходов к оценке творчества Л. Н. Толстого. Статьи позволяют прояснить, как принцип достоверности, постулируемый критиками в качестве одного из ключевых для детской литературы, рассматривался в дореволюционный и раннесоветский период на материале произведений Л. Н. Толстого, уже в XIX в. принятого педагогами в круг детских писателей и считавшегося мастером детской литературы. В какой степени творчество писателя соответствовало идее реализма и правдоподобия? Проследим, как критики детской литературы искали правду в произведениях Л. Н. Толстого, и как решался спор о правде на материале произведений отдельного писателя.

Лев Николаевич Толстой – один из популярных авторов в критике детской литературы. Произведения Толстого входили в литературный канон уже в XIX в. Во второй половине XIX в. критики детской литературы посвящали писателю разнообразные работы: от развернутых статей-разборов до небольших рецензий, в XX в. эта традиция продолжилась. Как детский писатель Толстой становится известным с 1872 г. с выходом литературно-педагогической работы «Азбука», содержащей короткие истории, былины, басни, загадки, рассказы, включая произведения «Кавказский пленник» и «Бог правду видит, да не скоро скажет». В 1874–1875-х гг. работа вышла под названием «Новая азбука» с самой разнообразной адресацией (от царских до мужицких детей [4, с. 92]), она была рекомендована Министерством народного просвещения для народных школ и переиздана 28 раз при жизни писателя. В 1879 г. были изданы «Русские книги для чтения». Исследователями отмечаются такие основные элементы поэтики детских произведений писателя, как жанровое разнообразие, психологизм, сказочные и бытовые компоненты, путь как фабульная сторона психологической эволюции героя, внефабульное повествование (рассказы-описания, рассказы-рассуждения) [6, с. 31–37]. Сразу же в критике стала активно обсуждаться «Азбука», которая получила как издевательские, так и комплиментарные отклики [2, с. 97–105].

Рецензенты писали и про сказки как непригодный материал для детского чтения, и про целесообразность реалистичных рассказов («Солдаткино житье», «Булька», «Аксенов» («Бог правду видит, да не скоро скажет»), «Кавказский пленник»), упрекали за фатализм, бессистемность и ненаучность, хвалили за превосходный язык. Сам Л. Н. Толстой, читая враждебные отзывы о книге, был уверен, что воздвиг себе памятник «Азбукой» [2, с. 106]. Семенова отмечает, что писатель в споре о правде и вымысле придерживался «просказочной» позиции, включал сказки и басни в «Новую азбуку» и «Русские книги для чтения», но избегал те сказки, в которых действующими лицами были феи, ведьмы или волшебники [7, с. 18]. Основную цель сказок писатель видел в выработке у детей способности усвоения и передачи всех подробностей сложного развития действия [2, с. 68]. То есть Толстого интересовали не фантастический элемент и не развитие воображения с помощью него, а мыслительная работа, которая помогала ребенку увидеть идею последовательности. Среди сказок, отобранных в «Азбуку», были обработанные русские народные сказки (сборники Афанасьева и Худякова), сказки братьев Гримм, «Мальчик с пальчик», сказки из «Тысячи и одной ночи», «Новое платье короля» Андерсена.

Итак, в 1870–1880-е гг. Толстой стал заметной фигурой в критике, а его книги («Детство», «Азбука», «Русские книги для чтения») и яснополянский опыт (школа, издание педагогического журнала) создали образ авторитетного педагога и детского писателя, произведения которого рецензенты рекомендовали читать детям [30; 23; 14; 19]. Критики и педагоги вводили произведения Л. Н. Толстого («Робинзон»; «Про Христофора Колумба»; «Капитан Головнин в плену у японцев»; «Дуняшка и 40 разбойников»; «Матвей»; «Неправедный суд»; «Рассказы о Ермаке»; «Рассказы о Севастопольской обороне»; «Кавказский пленник»; «Бог правду видит, да не скоро скажет»; «Чем люди живы»; «Детство и отрочество»; «Война и мир»; «Перепелка»; «Два старика»; «Новая азбука») в чтение учащихся всех учебных заведений (женские гимназии, военно-учебные заведения, народные школы и др.), хотя набор рекомендуемых произведений отличался: для воспитанниц женских гимназий рекомендовали читать рассказы «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Чем люди живы», для воспитанников военно-учебных заведений – «Детство и отрочество», «Севастопольские рассказы», «Кавказский пленник», а для учащихся в учебных заведениях Министерства народного просвещения – «Кавказский пленник». Популярность Толстого у педагогов обеспечивали литературные достоинства и особенности содержания книг: адаптации известных текстов (например, «Робинзон») и патриотическая тематика произведений автора: «Рассказы о Севастопольской обороне», «Кавказский пленник»: «Оба эти сочинения не только пригодны для чтения кадетам, но положительно необходимы. Помимо своих литературных достоинств, прекрасного своеобразного языка книги питают патриотическое чувство юношей, развивают в них привязанность к родине и стремление к самопожертвованию на защиту ее» [37, с. 292]. Главными рекомендуемыми текстами Толстого были «Рассказы о Севастопольской обороне», «Кавказский пленник», которые расширяли, по мысли педагогов, понятие патриотизма и переносили читателей в лагерную и боевую жизнь русского солдата [36]. В 1870–1880-е гг. в качестве патриотического чтения актуальны произведения Л. Н. Толстого. А пишущие в те годы критики обращали на писателя пристальное внимание. Так, в 1880-е гг. журнал «Женское образование» регулярно публиковал рецензии на выходившие издания произведений Толстого. Известные педагоги С. А. Рачинский и Д. Д. Семенов восхищались детскими книгами Толстого, находя в очерках и рассказах пушкинскую трезвость и силу, психологическую точность, художественное

совершенство (выразительность, образность языка, силу, сжатость, простоту и изящество речи, содержательность и законченность каждой фразы), чисто русскую картинность и невыдуманную мораль [2, с. 110]. Литературовед П. Полевой, напротив, считал «Азбуку» неудачным опытом известного писателя, положительно отозвавшись только о таких рассказах, как «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Кавказский пленник» и «Охота пуще неволи». Как историка литературы его больше всего интересуют статьи исторического содержания, с которых он и начинает разбор. Оказывается, что Толстой «положительно избегал всего исторического в настоящем смысле слова, а поместил в своей книге только сказочки, имеющие некоторый исторический облик» [2, с. 101].

Работа В. Острогорского о Толстом, опубликованная в 1875 г. в «Педагогическом листке», задала тон в восприятии произведений Толстого и признавалась сообществом критиков детской литературы авторитетной, выдержав несколько переизданий в качестве отдельного сборника и републикаций на страницах других журналов [32]. В 1913 году эта работа («Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу») вышла отдельным изданием уже в седьмой раз. Острогорский указывал на достоинства произведений Толстого: рельефность и простоту изображения, сжатость и красоту языка, эпическое спокойствие рассказа. Критик отмечал: «Граф Толстой не только писатель – он еще и педагог» [32, с. 108]. Благодаря простоте формы и содержания произведения писателя, отмечал Острогорский, подходят даже для маленьких детей. Острогорский, пересказывая сюжеты рассказов «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Кавказский пленник», «Ермак», выделял идею важности для человека ловкости и ручной работы (образ Жилина) и педагогическую силу Толстого в выборе смелого и решительного героя (Ермак). Пересказы Толстым былин критик называл удачной попыткой педагогической популяризации народной литературы, которая учит патриотизму. Произведения автора, предназначенные для взрослого читателя, критик рекомендовал читать детям из «семейств более образованных», так как сюжеты и обстановка изображают аристократическую среду, а тонкий анализ внутреннего мира и пейзажи требуют от читателя эстетического развития. Острогорский пересказал сюжеты и сопроводил статью рекомендациями для воспитателей, указал сцены, которые необходимо читать с детьми, а какие стоит пропустить. Преобладала в материале оценка воспитательного потенциала произведений. В другой статье В. Острогорский поднимал финансовый и социальный аспект детского чтения и книгоиздания [31]. Он писал, что небогатые, живущие своим трудом семейства не имеют возможности заплатить за полное собрание сочинений классических русских поэтов. Поэтому критик задался целью составить подборку дешевых книжек, среди которых книги Толстого: «Русские книги для чтения»; «Из Ясной Поляны. Рассказы для крестьянских ребят». В статье он раскрывал содержание книг и комментировал некоторые, указывая сильные и слабые места. Воспитательный и социальный факторы задавали и идею правдивости, заключающейся в простоте, жизненных характерах, соответствии эстетического развития читателя. Однако вопросом о правде и вымысле Острогорский не задавался.

И. Шаталов на страницах «Русского начального учителя» тоже обращался к воспитательным задачам литературы, среди которых прежде всего отмечал развитие чувства семейственности, истинного патриотизма, любви к ближнему и человечности [42; 43]. В числе рецензируемых произведений и «Чем люди живы?» Толстого. Шаталов приводил свидетельства популярности произведения, пересказывал сюжет, положительно отзываясь о простоте языка и поучительной

мысли рассказа – силе материнской любви. Положительный отзыв заслужил у Шаталова и рассказ «Бог правду видит, да не скоро скажет». Воспитательная сила произведения усматривалась в образе «высокохристианской личности». Глубокому чувству товарищества учит, по мнению критика, «Кавказский пленник», сюжет которого Шаталов подробно пересказывал без анализа. Говоря о «Детстве», он предпринял попытку сравнить произведение Толстого с воспоминаниями С. Т. Аксакова («Детские годы Багрова-внука»), проанализировать систему персонажей и образ детства. Идея правдоподобия не интересовала критика, важнее для него был воспитательный посыл произведений. Б. Эйхенбаум, рассуждая о рассказе «Кавказский пленник», писал о чистоте и простоте рисунка, четкости линий, ясности и элементарности сюжета [10, с. 83–84]. Простота и ясность сюжетного рисунка помогала критикам-педагогам вычленять нравоучительные смыслы. Концепт правдоподобия их интересовал только в отношении адресации (возраст, социальное положение). Шаталов, как и Острогорский, были сосредоточены на воспитательном компоненте, реализация реалистического метода в детской литературе была вопросом не первого, и не второго порядка, так как прежде всего нужно было отобрать те произведения, которые могут быть поучительными, а не реалистичными.

П. В. Засодимский посвятил Толстому объемную и обстоятельную статью о рассказе «Чем люди живы?» [22]. В ней критик, отметив выдающийся талант Толстого и его популярность у читателей, заявлял: «С него много спрашивается, потому что ему много дано...» [22, с. 68]. Рассказу «Чем люди живы?» Засодимский выносил вердикт: «Рассказ не удовлетворяет читателя, приводит его в сильное разочарование» [22, с. 68]. Он запальчиво рассуждал, укорял Толстого и сравнивал его с абстрактным заурядным писателем, от которого читатель не ждет талантливого произведения: «Иной рассказ ему удастся, иной – нет, но читатели во всяком случае не имеют достаточных оснований претендовать на него за неудачный рассказ: невозможно требовать от человека более того, чем у него есть (“Самая красивая девушка не может дать более того, чем у нее есть”, – говорят французы)» [22, с. 68]. Граф Толстой, по мнению Засодимского, мог дать детям нечто лучшее: «темная, дремучая теория», «непонятные, темные места», «намекы», «сверхъестественные силы», «фантастический сумрак» – эпитеты, которыми критик сопровождал рецензию и пересказ сюжета. Засодимский считал неудачными в рассказе образ ангела-моралиста, многократные повторы нравственной истины («живы люди одной любовью»), которые не запоминаются читателем-ребенком, искусственную простоту и вычурность, витиеватость языка произведения, высокий торжественный слог: «Те прелести, какие бывало читатели 30-х и 40-х годов находили в стиле Марлинского, для детей всегда останутся чужды, непонятны; детский ум не оценит стилистических тонкостей. Для детей нужен простой, сжатый и ясный язык» [22, с. 68]. От фраз в рассказе Толстого, по мнению критика, «пахнет потом». Назывался и главный недостаток произведения – смешение реальных и сверхъестественных явлений, сухая мораль по поводу любви к ближнему. Критик резюмировал: благие намерения Толстого не осуществились. Засодимский, писавший и для взрослых, и для детей (рассказы «Грешница», «Дурак», повести «Волчиха», «А ей весело – она смеётся», «Тёмные силы», «Старый дом» и др.), не разделял воодушевления Острогорского, Шаталова и других поклонников творчества Толстого для детей. В большей степени Засодимского волновал язык и стиль произведений, автором которых ему виделся не Пушкин, а Марлинский. Выражаясь достаточно задорно и эмоционально, он протестовал против смешения реалистической и фантастической тенденций в произведении, высказываясь за первую. Вопрос о правдоподобии интересовал

критика, так как его оптика восприятия – филологическая, поэтому правдоподобие как один из принципов реалистического метода попал в зону его внимания. Критики-педагоги Острогорский и Шаталов отдавали предпочтение воспитательной тенденции.

Итак, в 1870–1880-е гг. сформировалось два вектора в восприятии произведений Толстого для детей: позиция педагога, для которого и сказка, и рассказ – инструмент воспитания, а потому принципиально понятная и считываемая мораль, и позиция писателя, для которого важна вписанность детской литературы в актуальный литературный процесс, одной из тенденций которого был реализм.

В 1890-е гг. критики продолжили писать о Толстом как о педагоге-писателе, воспитательно-образовательном потенциале его произведений для чтения дома или в кадетском корпусе, составлять списки для чтения [39, 15, 25]. Н. Леонтьева выступила в статье «Нечто о детской литературе» с заявлением о несостоятельности современной детской литературы, критикуя дешевые издания с религиозно-нравственными заглавиями вообще и произведения Толстого в частности [26]. Популярность сказок Толстого критик объяснила авторитетом писателя у родительского сообщества и дешевизной брошюр с его произведениями (как раз тем, над чем работали критики-педагоги 1860–1880-х гг.), по причине которой они и стали входить в детское чтение. Выделив два типа сказок писателя (проповедующие деятельную любовь и мистическую беспочвенную мораль непротивления злу), Леонтьева писала: «Начнем с наиболее читаемой сказки Толстого “Чем люди живы”. Доктрины его, вообще несколько черствые и деспотичные, являются здесь довольно мягкими, и на всем рассказе разлит какой-то трогательный колорит» [26, с. 620]. Но «трогательный колорит» противопоставлен критиком туманным рассуждениям и многословию. Рассказ «Два старика» назывался полезным чтением для ребенка, так как он, как и народ, видит в религии обрядовую сторону. «Где любовь, там и Бог» Леонтьева считала излишне тенденциозным произведением, а «Бог правду видит, да не скоро скажет» – лучшим произведением, написанным для народа, хотя комментировала свою высокую оценку так: «Правда и то, что эта историйка относится к лучшей поре его творчества, когда “великий писатель русской земли” не полагал еще, будто, работая для народа, ему нужно забыть прежнюю художественную речь и изобрести особый язык, ультрареальный и грубый» [26, с. 622]. Таким образом, объектом внимания критика стали язык произведения, идеи, учение писателя, продемонстрировавшие «жесткость его морали». Грубого языка не хватало для воссоздания реальной народной речи, а мистическая мораль, наоборот, была лишней с точки зрения критика. Другой критик Н. Позняков вписывал Толстого в историю детской литературы как автора сказок и вносил в список создателей «взрослой» литературы, которые стали лучшими детскими авторами (Н. В. Гоголь, А. С. Пушкин, И. С. Тургенев и др.) [33, с. 184]. В. Ермилов обращался к психологической стороне произведений, к Толстому-психологу [21, с. 50]. В статье критик называл писателя «другом детей», который их изучал, писал про них и дал много материала по детской психологии. В конце XIX в. Толстой стал автором сказок и психологом, пишущим для народа в целом и детей в частности. Однако мистичность, религиозность относились некоторыми критиками (Леонтьева) к тем недочетам, которые делают литературные произведения тенденциозными, а грубый язык – излишне реалистичными.

В 1900-е гг. Н. Леонтьева, разбирая повести «Детство» и «Отрочество», обратилась к их психологической составляющей [27, с. 137]. Критик рекомендовала книгу для чтения взрослым, интересующимся делом воспитания, и считала, что

тонкости душевного анализа не могут занять детей-читателей, поэтому произведение нужно читать с учительскими пояснениями и пропусками. Статья Я. Борина закрепляла Толстого как автора для сельского читателя-ребенка: «Единственные книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно: сказки, пословицы, сборники песен, загадок...» [13, с. 5]. Однако автор не рекомендовал для детей младшего возраста произведения Толстого («Бог правду видит», «Чем люди живы», «Кавказский пленник» и пр.), глубокие и отвлеченные идеи которых, по мысли критика, недоступны детям и младшего, и старшего возраста, несмотря на простоту языка и занимательность фабулы.

Относительно психологической составляющей критики не были единодушны. То, что для реалистической литературы считалось достижением, некоторыми критиками оценивалось осторожно, как требующее комментариев и пропусков.

В 1900–1910-е гг. творчество Л. Н. Толстого уходило из зоны внимания критиков детской литературы и обсуждалось довольно редко [20, 35, 17, 28], так как вместо задачи обучить и воспитать крестьянских детей и сельского жителя на первый план выходили вопросы эстетики, а потом – задача воспитать рабочий класс, и появлялись произведения на соответствующие темы, отражающие быт и проблемы нового читателя. Можно сказать, что в педагогической критике вопрос адресации определял и восприятие произведений.

После смерти писателя критическая традиция продолжилась. В 1918 г. И. Горбунов-Посадов написал восторженную статью о Толстом, приуроченную к юбилейной дате [18]. Статья сопровождалась страничными фотографиями (Л. Н. Толстой за работой в кабинете в те годы, когда он сам мог заниматься физическим трудом: рубить дрова, косить; Л. Н. Толстой на работе в поле; писатель в последние годы жизни), на уровне визуального материала делался акцент на физическом труде Толстого. Автор статьи в патетическом стиле писал о достижениях Толстого: «неустанный физический труд», «самая лучшая школа на свете» (яснополянская), «чудесная» книга «Учение Христа, изложенное для детей» [18, с. 74]. Рецензии отдельных произведений не предлагались, но упоминалось «Детство», «Учение Христа, изложенное для детей» и «народные чудесные его рассказы и сказки, четыре начальные книги для чтения» [18, с. 76]. «Так много он сделал для детей. Такие чудесные рассказы, такие чудесные книги для них написал он. Так любил он детей, детскую душу, так много думал о детском счастье и благе и так много трудился для него, и других все звал работать» [18, с. 73–74]. Восторженные интонации сменялись воспоминанием о слепой девочке, которая прислала письмо Толстому и благодарила писателя за то, что через его сочинения больше полюбила правду и любовь. В завершении Горбунов-Посадов славил героя своей публикации: «Пусть же день рождения Льва Николаевича 28 августа (а по новому теперешнему календарю 10 сентября) будет всегда большим детским праздником. Всегда помните, что 28 августа случилось большое счастье для детей русских и для детей всего мира: родился великий друг детей и всех людей, великий учитель правды и любви Лев Толстой» [18, с. 76]. О какой правде шла речь, Горбунов не уточнял: психологической (характеры и поступки), бытовой (окружающая героя действительность), морально-нравственной (ценности в соотношении с идеей, характерами и адресатом), художественной (язык и речь). Процесс канонизации Льва Толстого к этому моменту завершился, авторитет его как детского писателя не подвергался сомнению, а сам образ ассоциировался с человеком, который учит правде и любви.

В 1920–30-е гг. к творчеству Толстого обращались В. И. Ленин, Н. К. Крупская, А. И. Елизарова (сестра В. И. Ленина, считавшая детские книги Толстого незаменимыми и непревзойденными), задающие идеологическую интерпретацию творчества писателя. Критики писали о языке и стиле его произведений [38], истории создания, оформлении, воспитательном и образовательном значении. Рецензировались произведения Толстого для детей, написанные им в 1860-е гг., уделялось внимание иллюстрированию изданий и редактуре. Н. А. Саввин рассматривал творчество Толстого в рамках реалистического направления русской детской литературы [34]. По мнению критика, определение направлений важно для разработки теории детской литературы и систематизации детского чтения. Н. В. Чехов в книге «Детская литература» [41, с. 51] выделял отдельно «народническое» направление, к которому относил и творчество писателя. Саввин определял «художественный реализм» в детской литературе как направление, при котором возможно органически объединить морализирующий элемент и разработку художественных образов. В числе представителей этого направления Саввин называл и Толстого. Но критик оговаривал использование для детского чтения его произведений, так как Толстой – автор для взрослых, который слишком глубок и требует осторожного отношения [34, с. 82]. Для детей среднего возраста подходящим Саввин считал рассказы с простой фабулой – «Кавказский пленник», «Хозяин и работник», «Метель», а также «Поликушка» («правдивая картина крепостного права»), «Рассказы о Севастопольской обороне», «Алеша Горшок», «Фальшивый купон», «Что я видел во сне», «Детство». Другие произведения («Три смерти», «Бог правду видит», «Где любовь, там и Бог», «Чем люди живы») уже оценивались им неоднозначно из-за философской глубины или сложности психологического анализа («Отрочество» и «Юность»). Статья Саввина носила критико-рекомендательный характер и обращала внимание, с одной стороны, на правдивость изображенного писателем, а с другой – на слишком большое психологическое правдоподобие. Правда, предлагаемая читателю-ребенку, должна была быть простой, по мнению критика. Сам же реалистический метод воспринимался Саввиным как метод, органически объединяющий мораль и художественный план.

В 1928 г. вышел номер «Народного учителя» со статьями, посвященными Л. Н. Толстому: «Лев Толстой. К столетию со дня рождения» (Б. Ольховый), «Ленин о Льве Толстом» (Н. Лобода), «Толстой – педагог» (С. Шацкий), «Встреча с Толстым» (И. Диомидов), «Яснополяские очерки» (А. Дроздов). Среди прочих статью о Толстом в номер написал Н. В. Чехов: «“Азбука” и “Книга для чтения” Л. Н. Толстого» [40]. На фоне замечаний Н. Лободы о неактуальности идейного содержания произведений Толстого, дискуссии Ольминского и Луначарского о контрреволюционном характере некоторых произведений Толстого и выяснения точки зрения Ленина относительно писателя («Лев Толстой как зеркало русской революции», «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение», «Л. Н. Толстой и его эпоха») Н. В. Чехов разбирал творчество Толстого как обучающее и воспитывающее, рассматривал процесс работы писателя над «Азбукой» и книгами для чтения. Он писал, что «процесс мысли», который привел Толстого к этой работе, не менее поучителен, чем сами книги. Второе, на что обращал внимание критик – читательская адресация книг Толстого: народные учителя и дети – ученики сельских начальных школ.

По мнению С. Г. Маслинской, «Н. К. Крупская вслед за большинством дореволюционных теоретиков детской литературы признавала только реализм. И понимала она его вместе с демократическими критиками XIX века как метод, лишенный фикциональности, как “отражение действительности”» [5, с. 174–175].

Действительно, Крупская следовала за идеями В. Г. Белинского, В. П. Острогорского и других критиков XIX в. и в понимании творчества Л. Толстого. В своих воспоминаниях о писателе она отмечала: «От писателя, художника в настоящем смысле слова, мы всегда многому учимся, как бы несогласны мы ни были с его воззрениями. Л. Толстой умел так отображать жизнь, умел так смотреть, что и читателя учил видеть жизнь в ее настоящем свете, понимать ее во всей ее сложности. Я помню, какое на меня, кончившую гимназию, произвел впечатление XIII том Л. Толстого, где были статьи “Труд и роскошь”, “Обследование ночлежного дома” и др.» [24, с. 329]. Отображение жизни для Крупской превалировало над неудобным мировоззрением писателя.

В 1930-е гг. вышло несколько рецензий, не добавляющих к спору о правде и вымысле в творчестве писателя ничего нового и сосредоточенных в большей степени на литературоведческих аспектах анализа. Так, в 1933 г. А. Мингулина, рецензируя «Рассказы о животных» Л. Толстого, указывала на «линию опрощения», «моралистическую струю» и «асоциальность» в рассказах [29, с. 13–14]. Она отмечала сюжетную незамысловатость и динамичность, знание охоты и педагогики, которое отразилось в рассказах, и оценивала язык рассказов: «Лексическая и сюжетная простота рассказов о животных, передающих ребенку ряд интересных наблюдений и научных сведений, нужна, полезна и понятна советским детям» [29, с. 14]. Рассказы о животных сравнивались с поздними народными рассказами. В рецензии давалась положительная оценка работы художника-иллюстратора Ватагина, в том числе за реализм рисунков. Простота языка, сюжета и реализм иллюстраций – основные достоинства книг Толстого.

Обсуждение советскими критиками сюжетных особенностей, реалистической тенденции, языка произведений писателя продолжало критическую традицию в отношении Толстого, начало которой было положено в XIX в. Интерпретации произведений Толстого силами знаковых педагогов и критиков обеспечили его высокую оценку как авторитетного детского писателя. Свою роль сыграла и репутация автора народных произведений, которые подходили для массового обучения и воспитания, отличались простотой языка и сюжета и обладали педагогическим потенциалом как для детей крестьян и рабочих, так и для «царских» детей. Для критики было ценно, что классик русской литературы, великий писатель, талантливый беллетрист писал и для детей. Статус фигуры влиял на отбор произведений автора для детского чтения. Критики отмечали, что из беллетристов он именно тот автор, который серьезно взялся за детскую литературу, и произведения которого считались определяющими в развитии русской детской литературы. Критики видели в нем основоположника реалистического направления, родоначальника детской зообеллетристики, писателя-педагога, творившего для детей из народа: «Толстой по праву может считаться художником, утвердившим в детской литературе принцип народности... Толстой окончательно меняет облик русской детской литературы, уводя ее из барской детской в крестьянскую избу...» [2, с. 112].

В 1930-е гг. советская литература пыталась подчинить идеологическим целям и жанр сказки, которая стала осознаваться как дидактический инструмент воздействия на будущие поколения [11, р. 105–121]. Поэтому и творчество Толстого для детей трактовалось в целом положительно, хотя обсуждались и противоречия в его творчестве [1, с. 381]. И дореволюционная, и раннесоветская критика поднимала вопрос о соотношении правды и вымысла в произведениях Толстого, с оговорками признавала его одним из лучших детских писателей. Толстой в дискурсивном поле реалистического метода оказывался универсальным автором, его правда и буржуазная, и, если нужно, пролетарская: «Автоматизм мышления

говорит: было буржуазное государство – стало пролетарское государство, была буржуазная промышленность – стала пролетарская промышленность, было буржуазное искусство – стало (или станет) пролетарское искусство, был буржуазный Толстой – станет пролетарский Толстой» [8, с. 234].

Рассмотрев позиции критиков в дореволюционный и раннесоветский период, мы можем отметить, что экспертное сообщество находило в творчестве Л. Н. Толстого для детей не только правду, но и любовь. Правдоподобие и достоверность в книгах писателя реализовывались, по мнению критиков, и в языке, и в психологизме, и в собственно соответствии реальной жизни описываемым событиям и эпизодам. Сказки Толстого примиряли критиков с «вредным» жанром. Этому способствовал и авторитет писателя, и художественные особенности самих текстов. В результате педагогическая общественность смирилась со сказками Толстого и легализовала этот жанр для детской аудитории, хотя и с оговорками. Некоторые критики указывали и на неудачные произведения, жанры и идеи, идущие в разрез с представлениями о реализме, но в целом Л. Н. Толстой оказывался тем писателем, реализм произведений которого позволял глубоко и просто раскрыть морально-нравственную проблематику, значимую для педагогов. Именно реалистический метод, как они его тогда понимали и как им казалось, позволял транслировать детям важные ценности, а в самом авторе видеть учителя правды и любви.

В XIX в. критики детской литературы начали спор о правде. Стремясь вписать детскую книгу в общий литературный процесс, они мыслили литературными понятиями. Спор о правде и вымысле позволял отобрать произведения в духе реализма. Поэтике реализма свойственно связывать контрастные понятия: идеалистически-отвлеченное и склонное к патетике слово и обыденную практику жизни. В этом смысле произведения Л. Н. Толстого оказывались подходящими, так как критики находили в них и патетику, и достоверную обыденность.

### *Литература*

1. Бабушкина А. П. История русской детской литературы. М.: Учпедгиз, 1948. 480 с.
2. Гусев Н. Н. Лев Николаевич Толстой : материалы к биографии с 1870 по 1881 год. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 695 с.
3. Димьяненко А. А., Сергиенко И. А. Споры о сказке в дореволюционной педагогической критике. DOI 10.31860/2304-5817-2021-1-19-437-880 // Детские чтения. 2021. Т. 19, № 1. С. 437–880. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/482> (дата обращения: 01.07.2024).
4. Ломунов К. Н. Жизнь Льва Толстого. М.: Худож. лит., 1981. 255 с.
5. Маслинская С. Неутомимый борец со сказкой (критика детской литературы в трудах Н. Крупской) // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 172–186.
6. Меркин Б. Г. Сюжетные особенности рассказов Л. Н. Толстого для детей // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 2 (22). С. 31–37.
7. Семенова Ю. А. Произведения Л. Н. Толстого и Н. А. Некрасова для детей в контексте педагогических полемик 1860-1870-х гг. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.00.01 / Семенова Юлия Александровна. М., 2012. 26 с.
8. Третьяков С. Новый Лев Толстой // Формальный метод: Антология русского модернизма / под ред. С. Ушакина. Т. 2: Материалы. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 234–237.
9. Ушакин С. Сказка? Ложь? Намек? Урок? Окололитературные дебаты о (бес)полезности одного жанра. DOI 10.31860/2304-5817-2021-1-19-8-43 // Детские чтения. 2021. Т. 19, № 1. С. 8–43. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/453> (дата обращения: 01.07.2024).
10. Эйхенбаум Б. Лев Толстой. Семидесятые годы. Л.: Сов. писатель, 1960. 294 с.

11. Balina M. Introduction // *Politicizing Magic: An Anthology of Russian and Soviet Fairy Tales* / ed. M. Balina, H. Gosילו, M. Lipovetsky. Evanston: Northwestern Univ. Press, 2005. P. 105–121.

### *Источники*

12. Белинский В. Г., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. о детской литературе / сост. В. В. Терновская, Н. И. Якушин. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Дет. лит., 1983. 430 с.
13. Борин Я. Домашнее чтение сельских детей на первой ступени обучения // *Народный учитель*. 1913. № 9. С. 5–9.
14. Бунаков Н. Сельская школа и народная жизнь [(Наблюдения и заметки сельского жителя). О классном и внеклассном чтении] // *Русский начальный учитель*. 1889. № 8-9. С. 265–279.
15. Вахтерова Э. О чтении детей и юношества // *Русская школа*. 1909. № 7-8. С. 145–165.
16. Витберг Ф. Несколько слов о значении фантастического элемента в жизни детей // *Женское образование*. 1879. № 3. С. 175–196 ; то же (1879) // *Детские чтения*. 2021. Т. 19, № 1. С. 44–64. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/454> (дата обращения: 01.07.2024).
17. Галанин Д. Детское чтение // *Педагогический листок*. 1910. № 3. С. 172–193; № 5. 315–326.
18. Горбунов-Посадов И. К девяностолетию со дня рождения Льва Николаевича Толстого // *Маяк*. 1918. № 7-8-9. С. 73–77.
19. Данилов А. Чтение с детьми // *Воспитание и обучение*. 1882. № 2. С. 81–92.
20. Два слова о чтении в кадетских корпусах и о попытках пробудить к нему любовь среди кадет: из дневника офицера-воспитателя // *Педагогический сборник*. 1900. № 9. С. 374–383.
21. Ермилов В. Вопросы книги и жизни // *Педагогический листок*. 1895. № 3. С. 50.
22. Засодимский П. Благие намерения («Чем люди живы?» Гр. Льва Толстого) // *Педагогический листок*. 1882. № 2. С. 66–77.
23. Истомин В. Литературные произведения великих писателей как образовательно-воспитательный материал для бесед с учениками высших классов средне-учебных заведений // *Русский филологический вестник*. 1887. № 4. С. 49–99.
24. Крупская Н. К. О Льве Толстом: Воспоминания (1928) // *Пед. соч.: в 10 т. Т. 2: Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР* / под ред. Н. К. Гончарова [и др.]. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. С. 329.
25. Лемке М. О детском чтении // *Русская школа*. 1899. № 12. С. 71–97.
26. Леонтьева Н. Нечто о детской литературе // *Женское образование*. 1891. № 6-7. С. 619–625.
27. Леонтьева Н. О детском чтении // *Образование*. 1905. № 11-12. С. 137.
28. Локтин А. А. Новости детской литературы за истекший 1912 год // *Народный учитель*. 1913. № 1. С. 8–9.
29. Мингулина А. Сила простоты (Толстой Л. «Рассказы о животных») // *Детская и юношеская литература*. 1933. № 8. С. 13–14.
30. Незеленов А. О самостоятельном чтении учащихся // *Женское образование*. 1880. № 1. С. 13–25.
31. Острогорский В. Дешевые книжки для детского чтения // *Педагогический листок*. 1877. № 2. С. 138–158.
32. Острогорский В. Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми. XIII. Граф Л. Толстой // *Педагогический листок*. 1875. № 3. С. 107–136.
33. Позняков Н. Детская книга, её прошлое, настоящее, желательное и будущее // *Исторический вестник*. 1895. № 10. С. 184.
34. Саввин Н. А. Художественно-реалистическое направление русской детской литературы // *Педагогическая мысль*. 1920. № 1-3. С. 68–84.
35. Сигаревич Д. О домашнем чтении по литературе // *Вестник воспитания*. 1910. № 6. С. 109–122.

36. Сиповский В. О самостоятельном чтении учащихся старшего возраста // Педагогический листок. 1874. № 5-6. С. 140–177.
37. Соболев М. В. Обзор детских книг за 1884 год // Педагогический сборник. 1885. № 10. С. 292.
38. Соловьев И. М. Язык и стиль Л. Н. Толстого в его произведениях для детей. К проблеме детской книги // Русский язык в советской школе. 1930. № 2. С. 100–108.
39. Флеров А. П. Польза и вред поэзии для учащейся молодежи // Педагогический сборник. 1899. № 5. С. 456–484.
40. Чехов Н. В. «Азбука» и «Книга для чтения» Л. Н. Толстого // Народный учитель. 1928. № 9. С. 40–43.
41. Чехов Н. В. Детская литература. М.: Польза, 1909. 256 с.
42. Шаталов И. Воспитательное значение отечественных писателей для начальной школы // Русский начальный учитель. 1885. № 1. С. 8–28; С. № 8-9. С. 386–407.
43. Шаталов И. Воспитательное значение отечественных писателей для начальной школы// Русский начальный учитель. 1886. № 1. С. 10–25; № 5. С. 253–264; № 10. С. 473–492.

Статья поступила в редакцию: 10.07.2024

Одобрена после рецензирования: 04.08.2024

Принята к публикации: 03.09.2024

The article was submitted: 10.07.2024

Approved after reviewing: 04.08.2024

Accepted for publication: 03.09.2024

#Ученичество. 2024. Вып. 2. С. 33–37.  
#Apprenticeship. 2024. Issue 2. P. 33–37.

Научная статья  
УДК 519.2:37.015.32  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-33-37>

## МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Ваньков**  
**Алексей Борисович**

---

кандидат психологических наук, доцент  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого

**Ваньков**  
**Борис Петрович**

кандидат физико-математических наук,  
доцент  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого

---

**Аннотация:** Различные этапы психолого-педагогического эксперимента предполагают количественные и качественные обоснования предпринимаемых шагов и научных выводов. На уровне студенческих исследований значительную эффективность показало применение многофункциональных статистических критериев. Представляет интерес приведенный в данной статье пример использования критерия углового преобразования Фишера при сопоставлении двух групп испытуемых по процентной доле учеников в исследуемой выборке.

**Ключевые слова:** критерий углового преобразования Фишера, контроль и оценивание результатов, констатирующий и контрольный этапы исследования, сдвиги в свойствах личности.

Scientific Article  
UDC 519.2:37.015.32  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-33-37>

## MULTIFUNCTIONAL CRITERIA OF MATHEMATICAL STATISTICS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

**Vankov**  
**Aleksey Borisovich**

---

PhD in Psychology, Associate Professor  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

**Vankov**  
**Boris Petrovich**

PhD in Physical and Mathematical Sciences,  
Associate Professor  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

---

**Abstract:** The various stages of a psycho-pedagogical experiment involve quantitative and qualitative justifications of the steps taken and scientific conclusions. At the level of student research, the use of multifunctional statistical criteria has shown considerable effectiveness. The example given in this article of the use of Fisher's angular transformation criterion in comparing two groups of subjects by the percentage of students in the study sample is of interest.

**Keywords:** Fisher's angular transformation criterion, control and evaluation of results, ascertaining and control stages of the study, shifts in personality properties.

© Ваньков А. Б., Ваньков Б. П., 2024

© Vankov A. B., Vankov B. P., 2024

Исследования психологов, проводимые на разных уровнях (выпускные квалификационные работы, диссертации), как правило, включают в себя соотнесение взглядов представителей научных концепций на какой-либо конкретный предмет. Например, развитие жизнестойкости или стрессоустойчивости. Это позволяет сформулировать рабочее определение развиваемого или корректируемого психического свойства. При этом важно выделить конкретные критерии, по которым возможно установить степень сформированности или несоответствия норме такового. В психолого-педагогическом эксперименте предполагается наличие трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Эффективность эксперимента определяется тем, что результаты измерения на констатирующем и на контрольном этапах значительно различаются в пользу контрольного. Потому что в противном случае встает вопрос о том, какую пользу принес формирующий этап. Также весьма актуален вопрос о том, как подбираются условия для достижения указанных улучшений.

Следует заметить, что зачастую самым точным инструментом в руках исследователя при организации и проведении эксперимента является математическая статистика.

В качестве примера может послужить проведенное под нашим руководством исследование на тему «Влияние самооценки подростка на его взаимоотношения со сверстниками», проведенное на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования 17 имени Героя Советского Союза Ивана Павловича Потехина». В ходе эксперимента была выбрана группа из 25 человек (14 мальчиков и 11 девочек), возраст которых варьировался от 14 до 15 лет.

Цель исследования заключалась в определении степени влияния самооценки подростка на его взаимоотношения со сверстниками. Гипотетическое предположение состояло в том, что адекватная позитивная самооценка в большей степени, нежели завышенная или заниженная, соответствует позитивному социометрическому статусу ученика в исследуемой группе (социометрические звезды, предпочитаемые). Далее нами была выдвинута гипотеза о том, что соответствие между уровнем развития самооценки и сформированности ряда коммуникативных качеств подростков будет аналогичным. Теоретической базой исследования явились основные положения, сформулированные в научных трудах [1 – 4].

Поскольку логика исследования предполагает, что, воздействуя на самооценку, можно повлиять и на коммуникативные качества человека, а, значит, и на нормализацию статусного положения в группе подростков, доказать объективность существования вышеуказанных взаимосвязей возможно при использовании инструментария математической статистики. Контроль и оценивание результатов на каждом шаге исследования позволяет выстроить по компонентам и реализовать программу развития самооценки подростка как одного из важнейших факторов повышения качества взаимоотношений подростков.

В ходе работы использовалась методика С. А. Будасси «Исследование самооценки личности». Результаты представлены на рисунке 1.

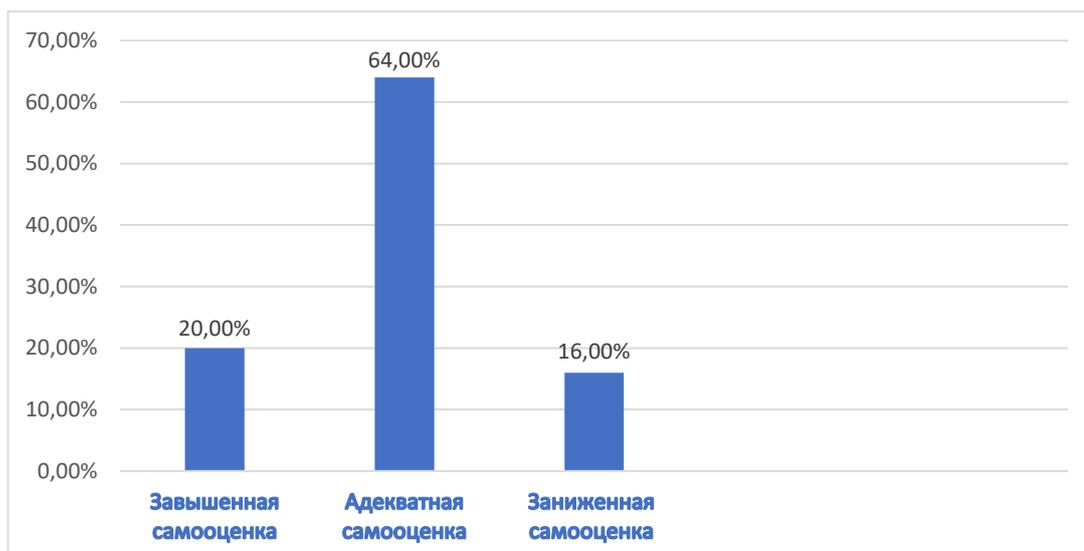


Рис. 1. Характеристика результатов методики «Исследование самооценки личности» С. А. Будасси

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что испытуемых следует разделить на две группы: 16 человек с адекватной самооценкой (сюда относятся лица с адекватной средней, адекватной низкой, адекватной высокой самооценкой), 9 – с неадекватной завышенной или заниженной.

Затем были проведены исследования по методикам «Социометрия» Дж. Морено; «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В. В. Синявского, В. А. Федорошина; тест «Диагностика лидерских способностей» Е. С. Жарикова, Е. Л. Крушельницкого. Их результаты были положены в основу доказательства взаимосвязи данных качеств с самооценкой при помощи критерия  $\chi^2$  – углового преобразования Фишера.

Необходимо пояснить, что логичный с виду подсчет коэффициента корреляции Спирмена или Пирсона в данном случае гораздо менее удобен, поскольку не всегда чем больше самооценка, тем лучше. Также неудобства с социометрическим статусом состоят в том, что, если шкала имеет 5 уровней, а выборка составляет 25 человек, будет много одинаковых рангов, которые затруднят подсчет.

Как показал опыт, студентам психологического факультета, задействованным в этом и подобным ему исследованиях, гораздо понятнее статистические обоснования, не требующие сложного подсчета поправочных коэффициентов. По этой причине нами в данном примере исследования используется многофункциональный критерий углового преобразования Фишера. Многолетний опыт экспериментальной работы позволил убедиться в том, что многофункциональные критерии позволяют качественно решать задачи сопоставления уровней исследуемого признака, сдвигов в значениях исследуемого признака и сравнения распределений.

В качестве примера опишем применение критерия углового преобразования Фишера в целях подтверждения предполагаемой нами на основе анализа психологической литературы взаимосвязи самооценки и социального статуса подростка в группе.

Используем четырехклеточную таблицу для расчета критерия углового преобразования Фишера при сопоставлении двух групп испытуемых по процентной доле учеников в исследуемой выборке.

Таблица 1

Самооценка	Количество человек, всего в подгруппе	Позитивный социометрический статус (количество человек, %)
Адекватная	$n_1=16$	11 (68,8 %)
Неадекватная (завышенная, заниженная)	$n_2=9$	3 (33,3 %)

По соответствующей таблице книги Е. В. Сидоренко [4] находим величины  $\Phi$ , соответствующие процентным долям в каждой и группе:

$$\phi_1 = \phi (68,8\%) = 1,956;$$

$$\phi_2 = \phi (33,3\%) = 1,23.$$

Формула для подсчета  $\Phi$  эмпирического предельна проста:

$$\phi_{\text{эмп.}} = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\text{Здесь } \phi_{\text{эмп.}} = 1,7424.$$

Несомненным плюсом в плане удобства применения данного критерия студентами гуманитарных факультетов является то, что критические значения не зависят от количества испытуемых в выборках.  $\Phi_{\text{кр.}}(0,05) = 1,64$ , а  $\Phi_{\text{кр.}}(0,01) = 2,31$ . То есть, конкретно в данном примере студенческого исследования взаимосвязь установлена на уровне значимости 0,05. Это значит, что вероятность отсутствия ошибки при принятии гипотезы о существовании указанной взаимосвязи не менее чем 0,95. Упрощенно выражая сделанный вывод, можно утверждать, что чем лучше самооценка, тем, как правило, выше социометрический статус подростка в группе.

Кроме того, в исследовании были обоснованы другие возможные факторы улучшения социального статуса подростка. Например, в случае с соотношением заниженной самооценки и развитием лидерских качеств связь между признаками является обратной (но она также статистически значима).

Все эти выводы позволяют подобрать и обосновать содержание программы формирующего этапа исследования.

После контрольного этапа тот же критерий позволяет установить наличие или отсутствие статистически достоверных сдвигов по показателям измеряемых и развиваемых свойств личности.

Студентам гуманитарных направлений подготовки очень удобно использовать в обработке результатов исследований один несложный в применении критерий. Тем более, что критерий углового преобразования Фишера не ограничен по количеству испытуемых сверху, и, значит, его с успехом впоследствии можно использовать в более масштабных исследованиях (проведение мониторинга и диссертационные исследования).

Кроме того, значимым является то обстоятельство, что здесь не требуется сохранения от констатирующего к контрольному этапу эксперимента всей выборки (в ходе длительного формирующего этапа некоторые из участников могут из него выйти по различным причинам). Отметим, что популярные критерий Вилкоксона и G-критерий знаков в данном случае потребовали бы не вполне безболезненного с точки зрения психологической науки отсева результатов части испытуемых в ходе подсчета.

Специфика оценки эффективности воздействия на социометрический статус состоит в том, что до и после формирующего этапа общее количество выборов прямо пропорционально количеству испытуемых в выборке. То есть увеличение

количества выборов у одних автоматически приводит к уменьшению у других (сам статус вполне может при этом не ухудшаться).

В приведенном примере исследования четырехклеточная таблица для расчета критерия углового преобразования Фишера для сопоставления результатов диагностики социометрических статусов по группе подростков на разных этапах эксперимента выглядит следующим образом.

Таблица 2

	Количество человек всего в группе	Позитивный социометрический статус (количество человек, %)
До	$n_1=25$	14 (56 %)
После	$n_2=23$	18 (78,2 %)

Аналогично предыдущим подсчетам находим, что

$$\varphi_{\text{эмп.}} = (2,17 - 1,691) \cdot \sqrt{\left(\frac{23 \cdot 25}{23+25}\right)} = 1,658.$$

Это значит, что в нашем примере эффективность формирующей работы подтверждена.

Учитывая все сложности, связанные со спецификой выбранной темы, можно утверждать, что успешность была достигнута в первую очередь благодаря тому, что при проведении психологических исследований многофункциональный статистический критерий углового преобразования Фишера может использоваться по отношению к самым разнообразным данным, выборкам и задачам.

Также следует отметить, что при необходимости применения не психологической, а педагогической диагностики, которая возникает в исследованиях студентов и магистрантов факультета психологии, довольно часто применение многофункциональных критериев имеет вполне определенный смысл.

Если, например, в выпускной квалификационной работе будущего социального педагога применено анкетирование, то спектр критериев широк. Однако, если студент применял такие методы, как наблюдение, педагогический эксперимент, беседа и, особенно, изучение педагогической документации, весьма возможна ситуация, когда, как и описано выше, он в каждом конкретном случае имеет дело с ситуацией, где либо эффект достигнут, либо нет. Здесь, как показывает практика, охарактеризованный нами  $\varphi$ -критерий углового преобразования Фишера прекрасно вносит ясность в исследования педагогов.

### *Литература*

1. Жариков Е. С., Крушельницкий Е. Л. Для тебя и о тебе : книга для учащихся. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
2. Липкина А. И. Психология самооценки школьника : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Липкина Анна Израилевна. М., 1974. 383 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 705 с.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2010. 350 с.

Статья поступила в редакцию: 10.08.2024  
Одобрена после рецензирования: 24.08.2024  
Принята к публикации: 08.09.2024

The article was submitted: 10.08.2024  
Approved after reviewing: 24.08.2024  
Accepted for publication: 08.09.2024

#Ученичество. 2024. Вып. 2. С. 38–40.  
#Apprenticeship. 2024. Issue 2. P. 38–40.

Научная статья  
УДК 159.96:796.323.2  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-38-40>

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПРЕВЕНЦИИ АГРЕССИВНОСТИ БАСКЕТБОЛИСТОВ 15–16 ЛЕТ

**Полякова  
Ирина Вячеславовна**

---

кандидат педагогических наук, доцент  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого  
polvip@rambler.ru

**Аксёнов  
Данила Романович**

---

Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого

---

**Аннотация:** В статье приведены результаты экспериментальной деятельности по разработке и реализации программы превенции агрессивности баскетболистов 15–16 лет.  
**Ключевые слова:** агрессивность, баскетбол, программа превенции

Scientific Article  
UDC 159.96:796.323.2  
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2024-2-38-40>

## EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF THE EFFECTIVENESS OF AGGRESSION PREVENTION PROGRAM FOR 15–16-YEAR-OLD BASKETBALL PLAYERS

**Polyakova  
Irina Vyacheslavovna**

---

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

**Aksenov  
Danila Romanovich**

---

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

---

**Abstract:** the article presents the results of the experimental activity to develop and implement the program of aggression prevention for basketball players aged 15-16.

**Keywords:** aggressiveness, basketball, prevention program.

© Полякова И. В., Аксенов Д. Р., 2024  
© Polyakova I. V., Aksenov D. R., 2024

Проявление спортивной агрессивности зачастую продиктовано спецификой вида спорта, стремлением самоутвердиться в борьбе с соперником и самим собой. Агрессия здесь выступает как инструмент достижения цели – спортивного результата. Однако в учебно-тренировочном процессе необходимо осуществлять контроль за агрессивностью, направляя ее в конструктивное русло [3].

В современном баскетболе агрессивные действия на площадке могут принять как необходимый стимулирующий характер, так и деструктивный. Вот почему возникает необходимость создания программ психолого-педагогической направленности для работы с подростками по воспитанию адекватного поведения на тренировках и соревнованиях по баскетболу.

С октября 2022 по апрель 2024 г. проводился педагогический эксперимент по реализации в учебно-тренировочном процессе баскетболистов 15–16 лет программы превенции агрессивности. Эксперимент включал в себя следующие активности.

1. Проведение бесед и дискуссий о спортивной агрессии, её влиянии на успешность достижений спортсменов на тренировочных занятиях и сборах.
2. Обучение баскетболистов судейским навыкам, тщательная проработка наиболее спорных и сложных пунктов действующих правил.
3. Проведение тренингов управления вниманием.
4. Применение технологии «словесных самовнушений», оказывающих успокаивающее позитивное воздействие на спортсменов.
5. Проведение комплексов упражнений на растягивание и расслабление, способствующих регуляции мышечного тонуса, отработка навыков «маски релаксации».
6. Использование практик управления ритмом дыхания, способствующих снижению ЧСС, успокоению, снятию тревожности [1].

Педагогическое тестирование проводилось на основе исследований Рычковой Л. С., Коневой О. Б., Морозовой С. В., Виноградовой Н. В., Аминовой А. С. [2]. В эксперименте использовались опросники «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут и «Стили поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной). Результаты работы приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ данных экспериментальной группы (n=10)  
за период эксперимента

№	Показатель	Этап эксперимента		t	P
		начало	окончание		
1	Вербальная агрессия	3,31 ± 0,22	5,98 ± 0,28	1,91	>0,05
2	Физическая агрессия	7,44 ± 0,19	2,48 ± 0,23	<b>5,45</b>	<b>&lt;0,001</b>
3	Предметная агрессия	3,53 ± 0,15	6,55 ± 0,24	<b>2,12</b>	<b>&lt;0,05</b>
4	Эмоциональная агрессия	8,53 ± 0,2	4,53 ± 0,28	<b>2,9</b>	<b>&lt;0,01</b>
5	Самоагрессия	6,46 ± 0,17	2,41 ± 0,18	<b>2,25</b>	<b>&lt;0,05</b>
6	Приспособление	10,47 ± 0,45	6,17 ± 0,15	<b>3,74</b>	<b>&lt;0,01</b>
7	Сотрудничество	6,44 ± 0,60	9,41 ± 0,29	<b>2,52</b>	<b>&lt;0,05</b>
8	Компромисс	5,06 ± 0,43	9,04 ± 0,31	<b>2,37</b>	<b>&lt;0,05</b>
9	Избегание	9,38 ± 0,42	7,98 ± 0,32	0,93	>0,05
10	Соперничество	9,78 ± 0,37	7,26 ± 0,27	1,13	>0,05

Примечание: при t=2,10 (p<0,05); при t=2,88 (p<0,01); при t=3,92 (p<0,001).

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

- значительно и принципиально снизилась физическая агрессия юных баскетболистов в игровой деятельности и конфликтных ситуациях (t=5,45;

$P < 0,001$ ), при этом незначительно, но увеличилась вербальная агрессия ( $t=1,91$ ;  $P > 0,05$ ), что можно считать неким эффектом замещения;

- произошло достоверное снижение эмоциональной агрессии ( $t=2,9$ ;  $P < 0,01$ ), что позволяет спортсмену избегать излишнего внутреннего возбуждения, стимулирующего агрессивное поведение;

- на достоверном уровне улучшилось поведение в конфликте в сторону приспособления ( $t=3,74$ ;  $P < 0,01$ ), обуславливающее поддержание доброжелательного взаимоотношения с соперниками;

- достоверно значимо увеличился настрой на компромиссы и сотрудничество в урегулировании разногласий с учетом взаимных интересов сторон.

Проведенная работа позволяет сделать вывод, что программа превенции агрессивности баскетболистов 15–16 лет показала свою эффективность по вопросам принятия адекватных стратегий выхода из конфликтных ситуаций, реагирования на раздражитель как на тренировках, так и в процессе соревнований.

### *Литературы*

1. Ли Чжон Ги, Захаров О. Ю. Купирование проявлений агрессии в единоборствах методами саморегуляции психических процессов и эмоционального состояния спортсменов // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2010. № 2. С. 54–58.
2. Инновационные подходы к снижению конфликтности и агрессивности в игре баскетбольной женской команды / Л. С. Рычкова [и др.] // Человек. Спорт. Медицина. 2019. № 4. С. 92–102. URL: <https://hsm.susu.ru/hsm/ru/article/view/625> (дата обращения: 10.10.2022).
3. Фирсов К. Н. Психологический анализ агрессивности в спортивной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. 2011. № 5-6. С. 223–226.

Статья поступила в редакцию: 10.07.2024  
Одобрена после рецензирования: 24.08.2024  
Принята к публикации: 08.09.2024

The article was submitted: 10.07.2024  
Approved after reviewing: 24.08.2024  
Accepted for publication: 08.09.2024

*Научный журнал*

# **#УЧЕНИЧЕСТВО**

*Дизайн обложки – И. Большаков*

*Оригинал макета*

*и электронная публикация – Н. А. Короткова*

*Корректор-редактор – Е. В. Мельникова*

*Подписано в печать – 10.09.2024 г.*