

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Б. В. Куприянов

## БЫТИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящается 90-летию государственной системы внешкольного воспитания – дополнительного образования детей. В ней представлены три события индивидуального развития воспитанника внешкольного детского объединения и схема методического обеспечения деятельности педагога, способствующая эффективной реализации программы дополнительного образования детей.

The article is devoted to state system's ninety-year anniversary of a nonschool education – an extra children's education. It represents three occurrences: an individual development of foster child from extracurricular child's association and the scheme of pedagogic work's methodic security furthering to effective realization of the extra children education's program.

### Целевые и организационные ориентиры программы дополнительного образования детей

Одним из важных и чрезвычайно сложных документов для педагогов-внешкольников является дополнительная образовательная программа. Утверждать, что качество подобных документов далеко от желаемого – значит намного приукрашать истинное положение дел. К сожалению, следует признать, что все мы: и исследователи, и методисты, и сами педагоги-практики – плохо представляем себе базовые схемы программы дополнительного образования детей. Имеющиеся нормативные требования, на наш взгляд, вполне могут быть приняты, но только в качестве формальных рамок [10].

Еще один камень преткновения – понимание целей деятельности учреждений дополнительного образования детей (УДОД): формула «развитие мотивации к познанию и творчеству» хороша только как метафора, ведь на самом деле за кадром остаются вопросы: «К познанию чего мотивация?»; «Какое творчество у детей надо мотивировать? Любое?»; «Что значит “развитие” в данном контексте?». Существует масса не очень прозрачных схем объяснения целей дополнительного образования с использованием слов «субъект», «развитие», «индивидуальный образовательный маршрут» и пр.

Остановимся на одном специфическом обстоятельстве повседневности педагогов дополнительного образования, присущем в разной степени всем работникам образовательной сферы. Это преобладание стихийности, недостаток

осознанного решения профессионально-педагогических задач. Решимся утверждать, что хотя фактически практика осуществления индивидуальной педагогической помощи (в понимании А. В. Мудрика) присутствует в работе педагогов-внешкольников, но вряд ли большое число представителей данной категории отражают эту часть своей профессиональной деятельности, видят ее цели и задачи, выделяют средства и способы их решения.

Стихийность и поэтому недостаточную предсказуемость результата педагогической деятельности иллюстрирует такой анекдот:

*У папуаса спрашивают:*

*– Как вы кокосы с пальм собираете?*

*– А мы их и не собираем. Когда дует ветер, они сами падают.*

*– А когда ветра нет?*

*– Ну... тогда неурожай.*

Возникает парадокс: реальная работа педагогов лучше, чем они сами ее формализуют, администраторы и методисты в силу несовершенства нормативной базы также не фиксируют чрезвычайно важные составляющие жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей. Потому любой ответственный исследователь внешкольного воспитания сталкивается с необходимостью перевода работы, осуществляемой «по понятиям», в ранг работы, осуществляемой «по закону», – описать имеющиеся практики в качестве норм программы дополнительного образования детей.

В представляемом тексте мы набрались смелости предложить базовую ориентировочную схему для программирования дополнительного образования детей и в плане целей, и в плане организации процесса.

Мысль о том, что хорошая теория является вещью вполне практичной, стала в рассуждениях исследователей весьма тривиальной, и все же. Речь в данном случае пойдет о явлениях абстрактных и умозрительных. Наши многочисленные размышления о дополнительных образовательных программах для детей, попытки сформулировать концептуальные схемы, обсуждение этих схем на разном уровне [1, с. 30] привели к убеждению, что развитие школьника в учреждении дополнительного образования может быть представлено как три поворотных момента – три события:

- идентификация с детским внешкольным объединением учреждения дополнительного образования детей;
- идентификация школьника в качестве субъекта отдельных сфер жизнедеятельности;
- идентификация школьника с социально-профессиональной или культурно-досуговой общностью.

Для того чтобы последующие положения стали понятны, приведем несколько объяснений.

### Пять необходимых объяснений

1. Нам показалась убедительным положение Б. Д. Эльконина о том, что организационно процесс развития («бытие развития», согласно его терминологии) фиксируется через точки «событий». Под событием вслед за психологом мы будем понимать ситуации перехода ребенка из состояния «наличного» (обычного) к «иному» (необыкновенному), своеобразный разрыв: переход воспитанника в новое качественное состояние – состояние наиболее полной реализации идеи совершенства. Следуя названному подходу, отметим, что индивидуальные воспитательные события случаются. Другими словами, практически невозможно с высокой степенью достоверности предсказать возникновение «события» в жизни того или иного ребенка. Можно лишь утверждать, что имеются наиболее благоприятные для этого периоды [9, с. 41–44].

2. Достаточно важным для наших рассуждений будет также понятие «жизнедеятельность». В работах А. В. Мудрика оно встречается в двух ипостасях – как жизнедеятельность индивидов и групп (в плане функционирования человека или общности в системе всего общества) и как жизнедеятельность образовательного учреждения (воспитательной организации, согласно авторской терминологии) [5]. В дальнейшем примем наличие следующих явлений:

- жизнедеятельность социально-профессиональных сообществ (учителя, врачи, адвокаты, менеджеры, исследователи и пр.), культурно-досуговых сообществ (филателисты, собаководы, садоводы-любители, самодеятельные актеры, музыканты, поэты и пр.);

- жизнедеятельность внешкольного детского объединения в учреждении дополнительного образования – совокупность практик взаимодействия воспитанников и воспитателей (детей и взрослых) друг с другом и внешней средой, обеспечивающих реализацию индивидуальных и социальных потребностей и интересов;

- сферы жизнедеятельности: общение, игра, познание, спорт, предметно-практическая деятельность, духовно-практическая деятельность (А. В. Мудрик). Согласно А. В. Мудрику, «жизнедеятельность воспитательной организации становится условием развития человека постольку, поскольку он может и стремится проявить в ней свою активность, выступая в качестве субъекта представленных ... сфер жизнедеятельности» [5, с. 133–134].

3. Ссылка на А. В. Мудрика требует объяснить термин «субъект». Субъект поведения, по Б. Д. Эльконину, появляется в «точке встречи» идеальной и реальной форм, это способ, режим жизни, сдвиг, переход от натуральной к культурной форме (А. С. Выготский, Б. Д. Эльконин).

4. По словам Б. Д. Парыгина, «включенность – степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности. А отсюда и степень включенности человека в деятельность характеризуется не только уровнем

ориентированности в системе специфических для определенной ситуации требований, но и мерой внутренней, психической идентификации, т. е. уподобления с данной деятельностью, готовностью к слиянию с ней и к максимальной отдаче» [6, с. 77]. Введший в педагогическую науку понятие «включенность в деятельность» В. В. Рогачев пишет: «Состояние включенности характеризуется интериоризацией цели деятельности; непосредственным участием в ней; выполнением определенных действий, приносящих личности удовлетворение собственных интересов и потребностей; удовлетворенностью межличностными отношениями, возникающими в процессе деятельности» [7, с. 5].

5. Соглашаясь с М. В. Шакуровой, мы будем считать, что «идентичность можно определить как динамичную характеристику самосознания, представляющую собой совокупность присвоенных и преобразованных субъектом антропо-образов и образцов, имеющую различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемую и реализуемую вовне субъектом соответственно как “мое”, “отражающее меня”, “не противоречащее мне” или “не мое”, “противоречащее мне» [8, с. 99].

### **Как обеспечить бытие развития воспитанника УДОД, или ориентиры программы дополнительного образования детей**

Нарисуем общую схему бытия развития воспитанника учреждения дополнительного образования детей.

*Первый этап.* Ребенок сталкивается с внешкольным детским объединением учреждения дополнительного образования детей, затем разделяет его жизнедеятельность, что заканчивается достижением состояния «включенности» (по В. В. Рогачеву) и означает наступление идентичности с детским объединением. Такое состояние характеризуется интериоризацией ребенком цели участия в занятиях, овладением необходимыми способами решения актуальных задач, субъективной значимостью для воспитанника процесса и результата жизнедеятельности, удовлетворенностью возникающими межличностными отношениями со сверстниками и взрослыми, интенсивностью участия в жизнедеятельности.

Иной возможный сценарий: ребенок не достигает состояния включенности и через некоторое время субъективная отчужденность (в детском объединении воспитанник становится «чужаком») переходит в объективную – он уходит из группы, перестает посещать занятия.

Итак, мы полагаем, что *начальный ориентир* дополнительной образовательной программы – идентичность с внешкольным детским объединением учреждения дополнительного образования детей.

Нам представляется, что обеспечение возникновения этого события для новичка – задача первого этапа работы педагога с новым набором.

В методическом плане обсуждаемое индивидуальное событие для воспитанника может произойти в рамках следующих специального организуемых мероприятий:

- реклама внешкольного детского объединения;
- первые занятия в учреждении дополнительного образования детей;
- посвящение в кружковцы (студийцы, члены клуба и пр.).

*Второй этап.* Воспитанник, освоившись в детском объединении, стал отождествлять себя с ним. Далее возникает необходимость не только посещать занятия, но и демонстрировать хотя бы скромные успехи в овладении той или иной сферой жизнедеятельности (спорт, познание, предметно-практическая сфера и т. д.). Указанное обстоятельство вряд ли вызовет у кого-нибудь недоумение, ведь результаты работы того или иного детского объединения меряются по количеству мест, занятых на конкурсах или соревнованиях различного уровня. Ожидания педагога связаны с продвижением воспитанников в мастерстве. Здесь и возникает водораздел между относительно успешно осваивающими основную сферу жизнедеятельности и теми, кто испытывает существенные трудности (расхождение между уровнем задач и уровнем подготовленности к ее решению). Трудности часто связаны с недостаточной выраженностью у ребенка способностей к познанию, спорту, музыке и т. п. Названная коллизия проверяет пресловутую силу мотивации. Если для воспитанника субъективно важно овладение способами решения задач той или иной сферы жизнедеятельности, то он преодолевает возникшие сложности и через некоторое время способен продемонстрировать достаточно приличные результаты. В противном случае накопление трудностей приводит к отказу от занятий, сокращению активности и уходу.

Как показывают наши наблюдения и интервью с педагогами-практиками, трудности детей в освоении сферы жизнедеятельности приходится, как правило, на второй год реализации программы дополнительного образования.

Следует отметить, что включение на втором этапе разворачивается в трех областях: воспитанник осваивает специфический социальный опыт (организация социального опыта), овладевает комплексом умений (образование) и разрешает индивидуальные проблемы, связанные с реализацией себя в качестве субъекта данной сферы жизнедеятельности (индивидуальная педагогическая помощь) [5, с. 106]. При такой целостности довольно сложно вычленить особые педагогические приемы и средства. Педагог дополнительного образования проводит учебные и внеучебные занятия, индивидуальные и групповые беседы с воспитанниками, помогая им справляться с проблемами, возникающими в процессе освоения различных сфер жизнедеятельности. И важно особо подчеркнуть наличие такой работы педагога, которая с трудом поддается нормированию, – эмоциональная поддержка тех из детей, кто испытывает затруднения, дифференциация учебных заданий (по сложности и дли-

тельности выполнения), облегчение восприятия индивидуальных различий в успешности. Педагог дополнительного образования, осознавая или не осознавая то, что он делает, зачастую выстраивает индивидуальные маршруты для каждого занимающегося в детском объединении.

*Третий этап* обусловлен тем обстоятельством, что участие школьника в дополнительной образовательной программе длительностью четыре года совпадает с моментом профессионального самоопределения. Само утверждение, что учреждения дополнительного образования содействуют профессиональному самоопределению школьников, мало кого удивит, однако нам представляется, что ситуация разворачивается примерно так.

Овладевая в течение нескольких лет какой-либо сферой жизнедеятельности, воспитанник встает перед выбором, в каком статусе для него эти социокультурные практики предстанут в дальнейшей его судьбе. Возможно, размышления на эту тему у подростка и старшеклассника имеют внешне (если можно говорить о внешнем по отношению к размышлениям о себе и своем будущем) более профанную форму. То есть они не имеют такой серьезности и субъективно не выглядят как смысложизненный выбор, однако фактически таковым являются. Возникает предпосылка события как поворотного момента бытия развития. В этих размышлениях о значении осваиваемой сферы (сфер) жизнедеятельности создаются, как мы предполагаем, такие сценарии:

- меня привлекает эта сфера в качестве профессии, у меня хорошо получается и делать, и учиться, встреченные мною профессионалы-специалисты в этой области вызывают у меня симпатию и желание им подражать, поэтому я выбираю данную профессию;

- мне нравится заниматься этой сферой, однако по тем или иным причинам (низкий престиж этой сферы, большие усилия для достижения успеха, негативное отношение родителей к этому занятию как профессии и пр.) я выберу освоенную сферу жизнедеятельности в качестве хобби;

- мне многое нравится в этих занятиях, мне было интересно, однако мои профессиональные и досуговые перспективы в обозримом будущем будут связаны с этой сферой жизнедеятельности лишь косвенно.

Думается, что достаточно высокопарно звучащее положение ст. 26 Федерального закона «Об образовании» относительно того, что «дополнительные образовательные программы... реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства» с учетом наших предыдущих рассуждений выглядит более конкретно. То есть идентификация школьником себя с определенным социально-профессиональным и/или культурно-досуговым сообществом как раз и есть одновременное удовлетворение интересов и личности, и общества, и государства.

Осуществлявшиеся в течение последних шести лет исследования отечественной практики дополнительного образования детей привели нас к убеж-

деню, что жизнедеятельность детского объединения уподобляется жизнедеятельности соответствующий социальных организаций. Так, например, детская железная дорога чрезвычайно похожа на «взрослый аналог», подростковые клубы по интересам аналогичны взрослым объединениям, юношеские театральные студии напоминают творческие коллективы актеров-профессионалов. Всего нами охарактеризовано пять основных вариантов дополнительных образовательных программ: «военная служба», «школа», «клуб», «студия», «ремесло» [2–4].

Практические последствия выдвинутого положения состоят в целесообразности особой организации взаимодействия воспитанников со специалистами – представителями соответствующих социально-профессиональных и культурно-досуговых общностей. Именно это общение позволяет поддерживать ценностный план жизнедеятельности детского объединения, обеспечивать адекватное профессиональное и досуговое самоопределение школьников. Адекватность самоопределения воспитанника внешкольного детского объединения обуславливается, по нашему убеждению, тем, насколько жизнедеятельность воспитательной общности целостна и непротиворечива.

Так как мы предполагали предъявить схему, было бы правильно если не нарисовать нечто, то хотя бы дать описание некой картинки. Она представляется нам такой: каждый из обозначенных этапов не то чтобы следует за предыдущим, а как бы вырастает из него, т. е. один этап еще не закончился, а второй уже разворачивается; второй еще «в разгаре», а появляется третий. Визуально этот механизм напоминает телескопическое устройство: в свернутом виде все трубки спрятаны, а разворачиваясь, они становятся видны, за исключением тех небольших участков, которыми крепятся одна в другой.

### Подведем итоги

Таким образом, мы попытались представить целевые и организационные ориентиры дополнительной образовательной программы. Нам представляется, что педагогам и методистам УДОД будет понятней, если мы договоримся, что программа внешкольного детского объединения предполагает наличие трех этапов, нацеленных на обеспечение идентичности школьника (с детским объединением, сферой общественной жизнедеятельности, социальной общностью). Можно надеяться на оптимизацию деятельности практиков дополнительного образования детей, если они будут ориентированы на проектирование и конструирование обстоятельств, содействующих возникновению трех ключевых индивидуальных образовательных событий. Не менее важным для качественной программы дополнительного образования детей представляется:

- предоставление учащимся возможности выбора программы, осуществления социальных проб в рамках различных сфер жизнедеятельности;

- обеспечение во внешкольном детском объединении учреждения дополнительного образования детей целостности и непротиворечивости сфер жизнедеятельности в соответствии с социокультурным аналогом;
- взаимодействие с социальной организацией-аналогом поддерживает ценностно-смысловой план жизнедеятельности воспитательной организации.

### Литература

1. Голованов В. П. Развитие полисферности дополнительного образования детей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов: Изд-во Тамбовск. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2006. – 50 с.
2. Куприянов Б. В. Воспитание и социализация в учреждениях дополнительного образования детей // Дополн. образование и воспитание. – 2006. – № 7. – С. 3–7.
3. Куприянов Б. В. Детская студия в УДОД: попытка целостного анализа // Дополн. образование и воспитание. – 2007. – № 2. – С. 3–8.
4. Куприянов Б. В. Школа как форма организации дополнительного образования // Дополн. образование и воспитание. – 2007. – № 8. – С. 3–8.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 200 с.
6. Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность: Социально-психологические проблемы. – М.: Политиздат, 1978. – 240 с.
7. Рогачев В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль: ЯГПУ, 1994. – 16 с.
8. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М.: ИТи ИП, 2007. – 361 с.
9. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 144 с.
10. Примерные требования к программам дополнительного образования детей // Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006. – № 06-1844.