

# Исторические уроки становления и развития отечественной системы ДОД

10.05.2012

Автор: Голованов В. П.

***В.П. Голованов,***

*доктор педагогических наук,*

*профессор кафедры педагогики ДОД МИОО*

В 2008 г. мы праздновали 90-летие системы дополнительного (внешкольного) образования детей. Справедливости ради отметим, что изначально внешкольное образование не входило в государственную систему народного образования и объединяло такие формы, как публичные лекции, вечерние школы, народные библиотеки и театры, народные университеты, профессиональные курсы, повторительные классы и т. д. И только в 1918 г. оно обрело статус государственного.

Обращение к историческим урокам становления отечественной системы дополнительного образования детей — это стремление не просто проанализировать одну из областей педагогической теории и практики. Это еще и попытка рассмотреть особенности формирования, изменения, характера детерминации такого рода комплексной, межотраслевой и междисциплинарной по своей сути сферы социальной жизни, как дополнительное образование детей. Это нужно еще и для того, чтобы понимать, как руководителю и педагогу работать сегодня, используя наиболее ценное из накопленного богатого опыта и стремясь избежать вероятных ошибок. Современные научные исследования приоткрывают многие тайны нашей недавней истории.

С XIX в. образование становится в Европе и, в частности в России, активным социально-формообразующим элементом. Именно тогда, в середине XIX в., в России сложился уникальный социальный институт внешкольного образования, ставший позднее институтом внешкольного воспитания, а в современных условиях — сферой дополнительного образования детей, обладающей особым потенциалом, позволяющим все большему числу людей успешно адаптироваться к современному социуму, реализовывать себя в условиях интенсивного развития современных технологий.

В изучении данного процесса можно выделить ряд этапов:

- Дореволюционный (внешкольное образование).

- Советский (внешкольное воспитание).
- Современный (дополнительное образование детей).

В разное время проблема внешкольного образования решалась по-разному. Так, «следы» дополнительного образования детей можно найти на любом из этапов истории цивилизации, фактически оно возникло и развивалось вместе с основным. Для нас важны многие положения философии и педагогики античности (Аристотель, Платон, Сократ) и Средневековья (Я. А. Коменский), в которых можно найти те идеи, которые в той или иной мере оказали влияние на становление и развитие системы внешкольного образования, внешкольного воспитания и дополнительного образования детей.

Это, прежде всего, социальный смысл и функции воспитания, природа творчества; идея саморазвития, самосовершенствования человека, приобретения им новых знаний, способностей, опыта, которая исходит из общей идеи приоритета сознания, как носителя духовности, над бытием. Необходимым условием развития человека античные философы считали удовлетворение его потребностей в широком образовании через включение в процесс обучения разнообразных дополнительных занятий, сочетающих в себе органическое единство нравственных норм, педагогики, гармонии духа и тела.

Интерес представляет и положение, сформулированное Я. А. Коменским о формировании призвания воспитанника — не как следовании его спонтанному проявлению, а как органическому слиянию общего и специального (внешкольного) образования. Сами внеурочные формы занятий рассматривались педагогом как творческая площадка для «испытания способностей» детей и для их самореализации<sup>[1]</sup>.

Российское внешкольное образование — это органическая составляющая российской пореформенной эпохи со всеми ее противоречиями. Историко-педагогическое исследование дополнительного образования детей как целостного и одновременно многосоставного, многоаспектного, многоуровневого, полисферного социально-педагогического явления, тесно связанного и с процессами, происходящими в образовательной практике, и логикой развития социокультурной жизни, представляется сегодня весьма актуальным и содержательно значимым направлением в связи:

а) с необходимостью осуществления теоретической, обобщающей рефлексии педагогического феномена дополнительного образования детей как целостного с целью выявления его сущности, структуры, исторической динамики и факторов изменения (в отличие от изучения отдельных, частных направлений в развитии дополнительного образования детей);

б) с потребностью в извлечении, оценке и практическом использовании того богатого опыта, который накоплен в истории становления и развития отечественного дополнительного образования детей, для совершенствования сегодняшней системы дополнительного образования детей.

Своеобразным девизом современной системы дополнительного образования детей может стать выражение: «Праздное время, в пользу употребленное». Именно так называли в 1759 г. свой печатный орган воспитанники Сухопутного шляхетского корпуса, образовавшие Общество любителей русской словесности.

Зарождение внешкольного образования во второй половине XIX в. — это образование, прежде всего взрослых, а затем и детей, которое было обусловлено определенными социально-экономическими, политическими и культурными условиями России в этот период: переход страны к капиталистическому, машинному способу производства (для которого требовался более образованный рабочий); осознание прогрессивной частью общества необходимости просвещения широких народных масс; подъем гуманистической мысли и демократизация общественной жизни страны, где одной из форм ее проявления было становление и развитие местного самоуправления. Отмена крепостного права в России повлекла за собой переоценку нравственных ценностей, прежде всего, признание значимости человеческой личности самой по себе, гуманного отношения в обществе к женщинам и детям. Выдающиеся деятели просвещения того времени внесли неоценимый вклад в дальнейшую разработку теории и практики построения процесса воспитания на принципиально новой основе, предполагающей уважение личности обучающегося, развитие его природных способностей, в том числе и во внешкольном образовании.

Весьма ценны, в этой связи, педагогические взгляды великого русского педагога К. Д. Ушинского, который считал, что «нельзя преувеличивать влияние школы на развитие ребенка. Школа не имеет права вторгаться в чуждую ей область и мешать своими уроками влиянию других великих воспитателей человека: природы и жизни»<sup>[2]</sup>.

Одной из основных задач учителя он видел в том, чтобы не только передавать знания, но и развивать в нем (в ученике) желания и способность приобретать новые знания.

В современной трактовке с учетом развития педагогической теории и практики это положение могло бы звучать несколько по-иному: современное общеобразовательное учреждение должно иметь в своей образовательной системе такие компоненты основного и дополнительного образования, которые в

образовательных целях позволяют широко использовать возможности природной и социокультурной среды, создавать условия и ситуации, влияющие на развитие мотивации и способностей ребенка к познанию, научному и социальному творчеству, самосовершенствованию.

В период своего зарождения и вплоть до Октябрьской революции внешкольное образование не носило государственный характер. Оно развивалось, главным образом, на основе «частной инициативы» различных общественных объединений, союзов, кооперации, профсоюзов, отдельных личностей и органов местного самоуправления. Появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. Проходит бурное развитие общественно-педагогической мысли в России. За всю длительную историю российского образования не только общественные объединения, но и административно-правительственные круги выступили инициаторами создания внешкольных учреждений для детей. Частная инициатива и местное самоуправление были тесно взаимосвязаны. Конец XIX — начало XX в. характеризуется разнообразием направлений научных исследований в области педагогического знания и заметного влияния педагогических теорий на характер детских учреждений, их образовательную жизнь. Кредо российского педагогического сообщества этого периода (по мнению М.В. Богуславского<sup>[3]</sup>), сводилось к следующим принципам:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
  - направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самоорганизацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);
  - трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;
  - ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и воспитанниками;
  - подчеркивание активно-деятельностной роли обучающегося в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

По мнению инициаторов внешкольного образования, реализация этих принципов возможна только в альтернативной школе педагогической среде, где доминирует право ребенка на свободный выбор и самоопределение: «...Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе воз-

можно узнать, к какой специальности ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния»<sup>[4]</sup>.

Именно идея о свободном выборе и праве ребенка на ее осуществление в собственном образовании является, с нашей точки зрения, приоритетной для современного дополнительного образования детей. Представляет интерес и замечание В. П. Вахтерова о том, что осуществление свободы в развитии индивидуальности человека предполагает необходимость разумной организации, т. к. «развиваться — значит учиться подчинять низшие побуждения высшим, сделав их центром, вокруг которого располагаются все остальные. Это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освобождать себя... от деспотизма своих низших страстей и прихотей. В этом случае свобода будет истинною основой и необходимым условием развития»<sup>[5]</sup>.

Другой идеей, которая с полным основанием относится к истокам современного дополнительного образования детей, является идея о природосообразности содержания образования, разработанной в русле педологии. Так, П. П. Блонский был убежден, что построить педагогический процесс нельзя без знания возрастных, индивидуальных возможностей детей, уважения к личности ребенка, его потребностей и интересов и соблюдения двух главных принципов — поэтапного, последовательного развития и целостного подхода к ребенку. При этом в образовании первостепенное значение принадлежит педагогическому обеспечению развития способности человека к умственному самообразованию, нравственному самоопределению, а затем — к выработке его характера и сильной воли. Совершенно очевидно, что эти педагогические идеи и принципы нельзя игнорировать при разработке образовательных программ дополнительного образования детей, основное предназначение которого — развитие мотивации ребенка в познании и творчестве.

Признание естественной природной основы в качестве начального звена в развитии ребенка характерно и для педагогической позиции известного педагога С. Т. Шацкого, который считал, что все неудачи в работе с детьми связаны с невнимательным отношением к природным свойствам каждого ребенка и незнанием детской среды. Свободная внешкольная работа отличается от школы тем, что не стремится дать детям наибольшее количество знаний в наименьшее время. Настоящий педагог-внешкольник должен начинать работу с наблюдения, исследования детской индивидуальности, изучения ее потребностей, инстинктов и природных склонностей для последующего создания метода, сохраняющего природный потенциал личности. В дальнейшей своей теоретической и особенно практической деятельности Шацкий уделял особое внимание фактору «особой среды» обучения, воспитания и развития личности ребенка, проблеме ее

эффективной организации. Развивая эту идею, подчеркнем, что для определения концептуальных основ современного дополнительного образования детей имеет принципиальное значение обращение к феномену детства, специфике детской среды и такой ее составляющей, как игра. Каждый ребенок во внешкольном учреждении должен иметь возможность свободно проявлять себя в индивидуальных играх, погружаться в игровую обстановку, ведь «...чем больше игр, тем больше клуб будет носить детский характер»<sup>[6]</sup>.

Особое отношение у педагогов-внешкольников к личности Е. Н. Медынского, классика теории внешкольного образования, который провел серьезную работу по анализу и обобщению практики общественно-просветительской деятельности в России, определил сущность и цели внешкольного образования, сформулировал основные принципы его организации: общественность, самостоятельность, общедоступность, систематичность, планомерность, принцип районной организации. Он обозначил и охарактеризовал этапы развития внешкольного образования в России<sup>[7]</sup>, отмечая, что своим зарождением внешкольные (просветительные) учреждения обязаны частной инициативе. Земство включилось во внешкольно-просветительную деятельность только с середины 90-х гг. XIX в.

«Второй крупной силой, обратившей серьезное внимание на внешкольное образование» он называл кооперацию, а роль государства в области внешкольного образования, по мнению автора, характеризовалась «целым рядом запретительных мероприятий и полным отсутствием положительной деятельности»<sup>[8]</sup>. В понимании Е. Н. Медынского, внешкольная работа — это сфера образования взрослого человека на протяжении всей его жизни и она требует специального научного осмысления (в рамках науки антропологии). Он различает: педагогику как науку о воспитании детей в дошкольный период и во время школьного обучения; теорию внешкольного образования.

В основных работах Е. Н. Медынского — «Внешкольное образование, его организация, значение и техника» (1913), «Методика внешкольного образования» (1915) и «Энциклопедия внешкольного образования» определяется сущность внешкольного образования. Однако нельзя не согласиться с критикой Е. Н. Медынского крайне неудачного выбора термина «внешкольное образование», допускающего субъективные искажения в толковании: «одни перечисляют формы содействия последнему, говоря, что внешкольное образование — это библиотеки, народные чтения, курсы для взрослых; другие ограничиваются указанием, что это приобретение знаний «вне школы»; третьи, наконец, пытаются глубже вникнуть в сущность понятия, указывая, что образование только и может быть внешкольным, а то, что принято называть «школьным образованием», есть не более как обучение, как подготовка к образованию».

Е. Н. Медынский указывал на бессмысленность рассуждений по поводу их альтернативности, настаивая на относительной самостоятельности и ценности как школьного, так и внешкольного образования. Принципиальное отличие внешкольного образования и его существенное преимущество перед другими типами образования, считал Медынский, состоит в добровольности, духовной самостоятельности и широкой самодеятельности со стороны населения. Именно поэтому система внешкольного образования создается, функционирует и развивается при полном отсутствии какого бы то ни было принуждения или приказа (как со стороны школы, так и со стороны государственной власти). Естественно, что такое положение нельзя назвать устойчивым, но, по убеждению автора, будущее современного российского общества во многом зависит от полноты разностороннего охвата населения внешкольным образованием и его доступностью (бесплатностью).

Предвосхищая сложности системного становления внешкольного (дополнительного) образования детей, Медынский предлагает соблюдать принципы планомерности в создании сети учреждений, адекватной условиям и потенциалу конкретной местности (говоря современным языком, речь идет о создании инфраструктуры дополнительного образования детей; о взаимодействии учреждений ДОО с районными, муниципальными организациями или даже создании социально-педагогических комплексов).

Первыми внешкольными объединениями как факторами развития личности были клубные объединения, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии. Заслуга в этом представителей прогрессивной интеллигенции —

П. Ф. Лесгафта, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатова и др., которые, пытаясь противостоять консерватизму официального воспитания и образования, говорили о создании благоприятных условий для развития индивидуальных качеств личности ребенка, а также о формировании у него ответственности, солидарности, товарищества. И не только говорили. Жизнь и разнообразные занятия в организованных ими клубах, несомненно, способствовала этому. Из всех институтов воспитания эти объединения были наиболее демократичны, т. к. обеспечивали равное участие детей и взрослых в управлении и организации жизнедеятельности коллективов.

Из практических начинаний С. Т. Шацкий делает педагогически значимые выводы, главный из которых: «Воспитание есть особым образом организованная жизнь детей». Для детей важен факт участия в деятельности сообщества сверстников, подчеркивал Шацкий, — они влияют друг на друга сильнее, чем взрослые. Руководители детских сообществ должны работать вместе с ними, становиться членами единого коллектива. Эту мысль актуализирует позднее А. С. Ма-

каренко, развивший теорию и методику деятельности детского коллектива.

Внешкольное образование в конце XIX — начале XX в., преодолевая большие трудности, развивалось на общественных гуманистических началах как яркое демократическое явление, связанное с осуществлением на практике идеалов свободного образования и просвещения народа, где огромную роль сыграли такие общественные движения, как частная инициатива и местное самоуправление. Учреждениями внешкольного образования в этот период был накоплен богатый организационно-педагогический опыт. К сожалению, после Октябрьской революции теоретические разработки известных педагогов прошлого, богатейший практический опыт учреждений были забыты. Надеемся, что сегодня, когда страна переходит к реформе местного самоуправления, прошлый опыт будет востребован и послужит делу совершенствования сферы дополнительного образования детей.

Что же, на наш взгляд, осталось актуальным на сегодняшний день? Главное:

1. Необходимость создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью.
2. Акцент в обучении на усвоении практически значимых для жизни детей знаний.
3. Отношения между педагогами и детьми как отношения между старшими и младшими товарищами.
4. Воспитание у детей чувства товарищества, солидарности, коллективизма.

С. Т. Шацкий писал: «Мы — товарищи детей ... и не должны держаться за

свой авторитет, чтобы не подавить ребят. У нас дети должны почувствовать себя маленькими распорядителями своей общей жизни; наша колония — это детский кружок, который сам для себя создает законы.»<sup>[9]</sup>

Развитие внешкольного образования в дореволюционный период показывает, что, возникнув как самостоятельная деятельность, внешкольная работа приобрела педагогический статус благодаря многообразию видов, форм демократической организации детей и взрослых, опирающихся на прогрессивные традиции народной педагогики. Являясь частью социокультурной среды, внешкольные объединения всегда своей деятельностью реализовывали принцип связи образования с жизнью, активно откликаясь<sup>[9]</sup> на все изменения, как в потребностях самого ребенка, так и общества.

Таким образом, на рубеже XIX — XX вв. в России была разработана теория внешкольного образования, которую представляли три основные концепции:

**1. Антрополого-гуманистическая концепция.** Она сформировалась и развивалась в контексте общей проблемы «человек — образование — культура — творчество» (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. О. Серополко, В. И. Чарнолуский, Н. В. Чехов, С. Т. Шацкий). Светская направленность этой концепции характеризовалась тремя уровнями: философским, социальным, педагогическим.

1) на философском уровне внешкольное образование рассматривалось как «постоянная внутренняя работа личности над всеми элементами человеческого Я, не только психическими, но и физическими» (Е. Н. Медынский);

2) социальный уровень внешкольного образования был представлен идеей о том, что оно является не только образованием взрослых, но и самообразованием;

3) на педагогическом уровне внешкольное образование было представлено как антропология.

1. **2. Идеалистическая модель (С. И. Гессен).** Основу этой концепции составляет идея о том, что внешкольное образование как «духовное и образовательное странничество» — один из наиболее эффективных путей вхождения индивида в культуру. Внешкольное образование не прекращается на протяжении всей жизни человека, самодетерминировано и глубоко укоренено в культуре. В 1923 г. ученый-педагог, философ и публицист С. И. Гессен в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» также ввел понятие «внешкольное образование». Он писал, что «внешкольное образование более всего развито именно там, где широко и правильно поставлено образование школьное, не только не делающее ненужным внешкольное образование, но, напротив, вызывающее в нем особенную потребность» и останавливался «не перебирая всех форм, только на двух, главных с его точки зрения, библиотеках и народных университетах»<sup>[10]</sup>.

**3. Религиозная концепция (В. В. Зеньковский).** Это концепция характеризуется как христианско-антропологическое направление в педагогике внешкольного образования, где человек рассматривается как активный субъект образования. Религиозное внешкольное образование понималось В. В. Зеньковским в основном как религиозно-нравственное воспитание.

К концептуальным основам современного дополнительного образования детей в России, которые были заложены в дореволюционную эпоху, можно отнести: учет

индивидуальных склонностей и возрастных особенностей воспитанников; добровольность, свободу выбора детьми нужного им учреждения и конкретного детского объединения; открытость и общедоступность системы внешкольного образования, отсутствие ограничений при приеме; бесплатность занятий.

В послеоктябрьский период стали входить в жизнь интересные педагогические начинания, появляться оригинальные формы организации детской жизни, шло интенсивное становление научно-методической базы внешкольного движения, внешкольной работы, велись серьезные научные исследования и наблюдения за развитием самостоятельности, творческих способностей личности, ее интересов и потребностей, изучались коллективные и групповые формы работы. Именно после Октябрьской революции внешкольное образование наряду с дошкольным воспитанием было включено в общую систему народного просвещения. В Народном комиссариате просвещения в ноябре 1917 г. был создан отдел внешкольного образования. Основная задача отдела заключалась в развертывании культурно-просветительной работы. Деятельность внешкольных учреждений начиналась в центральных станциях юных натуралистов и опытников сельского хозяйства, станциях юных техников, детских спортивных школах, детских парках, домах культуры. Она была направлена на удовлетворение интереса детей к одной из отраслей знаний, организацию досуга школьников, оказание помощи в выборе занятий, обучение навыкам участия в общественной работе, развитие творческих и познавательных интересов. Особый импульс развитию внешкольного образования, отделу внешкольных учреждений дал I Всероссийский съезд по просвещению, проходивший в Москве 25-28 августа 1918 г. На съезде работала внешкольная секция, разработавшая основные положения внешкольного образования.

Картина развития внешкольного образования, внешкольной работы в 2030-е гг. прошлого века была очень яркой, наполненной событиями и противоречиями. Издавались десятки журналов, где регулярно публиковались научно-педагогические и методологические материалы по внешкольному воспитанию. Создавались все новые и новые организационные системы, способствующие включению детей в активную созидательную деятельность по интересам, помогающие содержательно проводить досуг и получать основы профессионального мастерства.

Поражает уже само обилие форм: детские лагеря отдыха, школы-клубы, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммуны, детские театры и библиотеки, научные и экскурсионные станции, туристские и краеведческие центры, спортивные клубы. Отрадным фактом для того времени было стремление педагогов не только увеличить число внешкольных учреждений, но и теорети-

чески осмыслить накопленный опыт и дать научно-методическое основание внешкольного образования. Именно тогда были определены основные задачи внешкольного образования, внешкольного воспитания и внешкольной работы.

Важную роль в определении содержания внешкольной работы сыграла деятельность Н. К. Крупской. Основными принципами этой работы Н. К. Крупская считала следующие: внешкольная работа не должна быть продолжением школьной учебы; она должна охватывать всех детей; внешкольный работник должен строить свою работу так, чтобы она развивала индивидуальность ребенка и формировала умение жить в коллективе, быть коллективистом; всячески развивать инициативу детей, помогать им в их творческой работе, максимально использовать игру; участие в кружках должно быть добровольным; необходима дифференциация детских интересов, содействие подростку в выборе профессии.

Говоря о сущности и воспитательных возможностях внешкольной работы, Н. К. Крупская отмечала, что она «может помочь правильному воспитанию детей, создать условия для всестороннего развития». «Нужно давать детям свободу выбора, возможность проявлять инициативу», — писала она <sup>1</sup>.

В 20-е — начале 30-х гг. XX в. усилиями Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого велись теоретические разработки проблем внешкольного образования, внешкольной работы, внешкольного воспитания, практическое создание условий для ее осуществления.

Были определены основные задачи внешкольного образования, внешкольной работы: развитие способностей и интересов детей; повышение их интеллектуального уровня и творческой активности. Принципами внешкольного образования, внешкольной работы выступали: добровольность участия детей в работе; их самостоятельность; массовость (не в смысле обязательности, а в смысле доступности для всех).

В этот период идет интенсивное развитие теории воспитания, где ведущим и определяющим был целостный подход к личности воспитанников и процессу воспитания. Именно в это время были заложены основы теории социального воспитания, теории, исходящей из того, что «человек не воспитывается по частям», как писал А. С. Макаренко. Величайший педагог считал необходимым сделать досуг и отдых коммунаров содержательным и интересным, содействуя выбору жизненного пути, развитию индивидуальных склонностей. Кроме того, работа кружка, подчеркивал он, должна иметь реальную общественно полезную направленность, строиться на основе самоорганизации. Рычагом всей клубной системы коммунаров был принцип получения разнообразных знаний и умений, которые они могли использовать в общественно полезной деятельности. Вся

клубная работа воспитанников А. С. Макаренко, так же, как у С. Т. Шацкого, строилась на основе детского самоуправления. Он подчеркивал, что необходимо привлекать всех без исключения воспитанников, в том числе и младших, к выполнению различных организаторских функций.

Выводы А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого имели двойное значение — методологическое и конкретно-научное.

В методологическом плане они разрушали представление о ребенке только как объекте педагогического воздействия. Они показали, что ребенок во внешкольном учреждении является активным субъектом воспитательного процесса. Логика разработки природы внешкольного воспитания, его основ вела к раскрытию взаимоотношений воспитанника и воспитателя. Преломилась же она в педагогике сотрудничества.

В конкретно-научном, историческом плане опыт С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко дал сильный толчок экспериментальной педагогике во внешкольных учреждениях различных типов, проверке и развитию их идей.

В 30-е годы XX в. система внешкольного образования получила свое научное обоснование как система внешкольного воспитания и внешкольной работы. В теории и практике здесь был достигнут значительный прогресс. Но вместе с тем, извлекая уроки из истории дополнительного образования детей, необходимо отметить, что в советский период проявились и многие негативные явления: политизированность, заорганизованность, централизованность, монополия на свободное время ребенка, формализм и др.

Труды теоретиков внешкольного образования, внешкольного воспитания, внешкольной работы оказались востребованными в 60-е гг. Именно тогда стала пользоваться широкой известностью методика И. П. Иванова, который, опираясь на идеи А. С. Макаренко, в Ленинграде, во Фрунзенском доме пионеров, создал школу пионерского актива «Коммуна юных фрунзенцев» — КЮФ. «В этом названии, — пишет И. П. Иванов, — выражалась преемственность наших традиций, идущих от школ-коммун и трудовых коммун 20-х годов. В особенности от Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского, и наша главная мечта, цель нашей жизни. В этом названии воплотилась идея содружества поколений: пионеров, комсомольцев, коммунистов»<sup>[11]</sup>.

В КЮФ, руководимой педагогами И. П. Ивановым и Л. Г. Глебовым и методистом Дома пионеров Ф. Я. Шапиро, моделировались отношения творческого содружества, или сотрудничества всех фрунзенцев — взрослых и подростков. Здесь не было деления на «актив» и «пассив», здесь все стремились прийти на

помощь друг другу, прожить день с пользой для себя, для людей, для всего коллектива. Здесь работа коллективно обдумывалась и коллективно выполнялась, для ее выполнения создавался совет дела. Вся деятельность ребят понималась как творчество — личное и общественное. Благодаря Коммуне юных фрунзенцев появились и стали распространяться по всей стране, в разных вариантах, трудовые десанты, вечера разгаданных и неразгаданных тайн, пресс-конференции, города веселых мастеров, диспуты и многие другие формы общей гражданской заботы школьников об улучшении своей и окружающей жизни. Летом 1962 г. был проведен Первый коммунарский сбор во Всероссийском пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» (кстати, ВДЦ «Орленок» до сих пор работает по этой методике). Так идеи Макаренко — Иванова нашли свое дальнейшее развитие и реализацию в новых условиях.

Подчеркивая огромное значение внешкольной работы с детьми, А. С. Макаренко в то же время отмечал, что только единство школы и клуба, школы и производства давало успешное решение вопросов и образования, и воспитания, и подготовки к жизни и труду коммунаров. Эта плодотворная идея педагога о содружестве воспитывающих сил, и, прежде всего школы и внешкольного учреждения, получила право гражданства в современных условиях.

В 60-70-е гг. прошлого века принципами внешкольного воспитания, внешкольной работы уже выступали: массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам; развитие их инициативы и самостоятельности; общественно полезная направленность деятельности; разнообразие форм внешкольной работы; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Но хотя основной принцип добровольности участия в занятиях сохранился, однако уровень внеурочной деятельности был невысоким. Определенные изменения к лучшему стали происходить с появлением групп продленного дня, школ полного дня, школ-комплексов, когда педагоги были вынуждены обогащать «вторую половину дня» разнообразными делами, наполняя ее яркой жизнью. Не случайно была введена должность организатора воспитательной работы. Начались поиски путей превращения школы в центр работы в микрорайоне, на теоретическом уровне разрабатывалась концепция комплексного подхода к воспитанию. А. М. Арсеньев, Ю. К. Бабанский, Ф. Ф. Королев, И. Я. Лернер и др. разрабатывали принципы взаимосвязи всех сторон учебно-воспитательного процесса, утверждая, что школа должна стать не только местом обучения, но и местом детской жизни.

Изучая страницы жизни истории советской школы 60-70-х гг. XX в., начинаешь понимать ту огромную роль, которую сыграли теоретические труды и

практический опыт В. А. Сухомлинского. Сейчас, когда возник интерес к гуманизации образования, его имя оказалось вновь востребованным. Это естественно, ведь многое, о чем он писал 30-40 лет назад, оказывается важным и нужным сегодня. В том числе и по проблемам внеурочной работы. Хотя особенность его взглядов в том, что он считал необходимым создавать условия для воспитания целостной личности, как средствами учебных дисциплин, так и в процессе его занятий любимым делом в свободное время. По мнению В. А. Сухомлинского, «школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные и по содержанию, и по форме уроки, но замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков»<sup>[12]</sup>. Такой подход во многом благодаря В. А. Сухомлинскому стал все больше распространяться среди передовых педагогов страны, стремящихся обеспечить детям не подготовку к будущей жизни, а интересную, яркую жизнь в детстве, в школьные годы.

Чтобы подытожить проведенный здесь исторический анализ внешкольного образования, внешкольного воспитания, внеурочной работы в отечественной педагогической науке и практике, еще раз отметим те теоретические, методические и практические основы, на которых в 90-е гг. XX в. начала создаваться, выстраиваться заново современная система дополнительного образования детей.

1. Историческими предпосылками возникновения и становления отечественной системы дополнительного образования детей послужили теория и практика внешкольного образования, общественного воспитания, социально-культурной деятельности, детского движения, попечительской и благотворительной деятельности в России. Специфика современного дополнительного образования детей обусловлена самими причинами, историко-культурными обстоятельствами его возникновения как социально-культурного и социально-педагогического явления. Можно сформулировать принципиальный вывод о том, что основа теории дополнительного образования детей была заложена на рубеже XIX-XX вв. Именно в это время были сформулированы ее основополагающие принципы: учет индивидуальных склонностей и возрастных особенностей воспитанников; добровольность, свобода выбора детьми нужного им учреждения и конкретного детского объединения; открытость и общедоступность системы внешкольного образования, отсутствие ограничений при приеме; бесплатность занятий.

2. При всех отмеченных недостатках и неиспользованных возможностях дополнительное образование детей, как неотъемлемая часть системы непрерыв-

ного образования, предоставляла детям дополнительные условия для развития их интересов и способностей. Она расширяла рамки школьных занятий, стимулировала развитие творческой и познавательной активности, помогала «найти себя», друзей, занятие по душе. Опыт, как позитивный, так и негативный, накопленный российской и советской педагогикой, школой, внешкольными учреждениями, является ценнейшим педагогическим капиталом, без которого было бы невозможно строить современную систему дополнительного образования детей.

3. Обращение к теории и практике внешкольного образования позволило нам выделить ряд ключевых идей, составляющих парадигму современного дополнительного образования детей. К таким идеям можно отнести следующие:

- образование есть внутреннее развитие человеческой личности, т.е. самообразование, а не только получение знаний (С. Г. Гессен, Н. А. Рубакин);
- основой образования может быть только сама личность ребенка. Дети, сообразно своему возрасту и уровню развития, склонностям и силам, должны активно участвовать в выработке учебного плана, и только в этом случае учение будет иметь осмысленный характер (К. Н. Вентцель);
- свободные школы или клубы должны дать детям возможность жить настоящей жизнью детства, создать условия для игры, труда, музыки, чтения, самообразования, взаимопомощи и, что самое главное, доставить им радость. Важно организовать жизнь детей, но ничего им не навязывать. (М. А. Гуцкевич, А. Радченко, С. Т. Шацкий); педагоги должны уметь понимать интересы детей и ощущать единство с ними. Позиция педагога характеризуется такими словами как: солидарность, соучастие, помощь, взаимодоверие, совет в жизненных делах (С. Т. Шацкий, Н.В. Чехов);
- творчество и право выбора — это главные принципы, на которых строится образование личности ребенка (К. Н. Вентцель). При этом творчество подразумевает не только возможность участия в организации всякой деятельности в школе, но и отношение ко всей жизни в ней как развиваемому явлению; суть образования не в «дрессуре» или формировании согласно методическим правилам и нормам, а в помощи свободному самопроизвольному росту индивидуальности, развитие в человеке свободы, что ставит задачу доведения до сознания каждого ребенка законов своего собственного развития (С. И. Гессен);
- только согласие, гармония действий, сотворчество всех участников жизнедеятельности учреждения (школы, клуба и пр.) могут создать неповторимый образ, «дух школы» и среду, благоприятную для воспитания детей (К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий).

4. Идея о свободном выборе и праве ребенка на его осуществление в собс-

твенном образовании (образовании себя) является, с нашей точки зрения, ключевой для теории современного дополнительного образования детей.

1. Дополнительное образование детей в современной России представляет собой культурно обусловленное социально-педагогическое явление, многоуровневый социальный институт, развитие которого в современных условиях предполагает интеграцию его обучающей, воспитательной, развивающей, социально-реабилитационной и адаптационной функций. Дополнительное образование детей реализуется в государственных и негосударственных образовательных учреждениях различных типов, а также в учреждениях культуры, физической культуры и спорта, в общественных объединениях и т. д.; деятельность детей организуется в разновозрастных или разновозрастных объединениях по интересам, учреждениях дополнительного образования детей, дифференцированных по различию их потенциалов и охвату образовательных областей (однопрофильных или многопрофильных), в совокупности составляющих сеть учреждений дополнительного образования детей.

6. Дополнительное образование детей — своеобразный педагогический феномен, обусловленный объективно существующими детерминантами (среди которых особо выделяются социологические и антропологические детерминанты) и направленный на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка, создание и развитие пространства творческой созидательной жизнедеятельности и детского благополучия.

7. Отечественное дополнительное образование детей является уникальной системой, состоящей из аксиологической, теоретико-методологической, педагогической, организационной (институциональной), нормативно-правовой, экономической, управленческой подсистем, отражающих разнообразные аспекты развития федеральных, региональных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей.

8. Дополнительное образование детей характеризуется как процесс становления психических свойств и функций, обусловленный взаимодействием растущего человека с взрослыми и социальной средой.

1. В дополнительном образовании детей происходит ориентация на развитие личности ребенка, так как чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет человек. Дополнительное образование детей удовлетворяет личностным запросам, т. к., согласно Л. С. Выготскому, наиболее ориентировано на «зону ближайшего развития», т.

е. на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию. Дополнительное образование детей — развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой — зависит от уровня базовой гуманитарной культуры. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает здесь оптимальный характер, поскольку обучающийся (воспитанник) выступает субъектом обучения. Дополнительное образование детей характеризуется саморазвитием личности, которое зависит от степени творческой направленности образовательного процесса.

10. Содержание дополнительного образования детей отражает: рекреативно-оздоровительное развитие ребенка; организацию и формирование нового социального опыта; психолого-педагогическую помощь и поддержку детям в индивидуальном развитии; персонификацию объемов и темпов усвоения дополнительных образовательных программ; уровни развития личности, выделенные в соответствии с социально-философской градацией содержания свободного времени (досуговый уровень, уровень потребления готовых знаний, интеллектуально-поисковый и креативно-созидательный уровни).

Анализ преобразований, проводившихся в последнее десятилетие, говорит о том, что в нашей стране сложилась достаточно эффективная современная система дополнительного образования детей, вобравшая в себя многое из того, что было во внешкольном образовании, внешкольном воспитании, во внешкольной работе.

Однако для того чтобы добиться более высоких результатов, необходимо решить множество сложных проблем. Вот наиболее значимые: усиление законодательной базы, дополнение ее документами, необходимыми для полноценного функционирования и развития сферы дополнительного образования детей; создание целостной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов в педагогических вузах и институтах повышения квалификации с учетом особенностей работы педагогов в разных образовательных учреждениях; развитие системы дистанционного образования; развитие дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях, в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, создание системы, позволяющей учитывать возможности внеурочной и внеклассной работы, особенности содержания базового (основного) и профессионального образования; поиск наиболее эффек-

тивных связей общеобразовательных учреждений, учреждений профессионального образования и учреждений дополнительного образования детей, развитие новых форм сотрудничества образовательных учреждений с общественными и государственными организациями; работа с семьей на более высоком уровне, направленная на активное вовлечение родителей в сотворческую деятельность с детьми; создание нового поколения дополнительных образовательных программ, пособий, учебников для системы дополнительного образования детей, учебно-методических комплексов, а также аудиовизуальных, компьютерных материалов, отвечающих всем современным требованиям; материалов, обеспечивающих педагогу возможность разноуровневой работы с детьми и настоящего сотрудничества ребенка и взрослого; поиск путей интеграции в систему дополнительного образования детей таких групп детей, которые обладают особенностями психического и физического развития, т. е. относятся к числу социально неблагополучных.

Решение этих и других проблем во многом зависит от профессионализма, увлеченности делом, творческих качеств тех, кто начинает свою трудовую деятельность в первое десятилетие XXI в.

- [1] Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1, 2. М.: Педагогика, 1982.
- [2] Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 9. М.; Л., 1950. С. 117.
- [3] Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 336.
- [4] Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989.
- [5] Вахтеров В. П. Всенародное школьное и внешкольное образование. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1917. С. 76-77.
- [6] Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. Т. 2. М., 1964. С. 33.
- [7] Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования: В 2 т. М.; Пг., 1923.
- [8] Медынский Е. Н. Указ. соч. С. 83.
- [9] Шацкий С. Т. Детский труд и новые пути // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 201-256.
- [10] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа- Пресс, 1995.

[11] Иванов И. П. Воспитывать коллективистов. М., 1982.

[12] Сухомлинский В. А. Многообразие отношений между учениками разного возраста в школьном коллективе. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. С. 16-20.