

КОЛЛЕКТИВНОЕ И СОЗНАТЕЛЬНОЕ:

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА СОВЕТСКОЕ ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иван Иванов, Борис Куприянов, Сергей Косарецкий

АННОТАЦИЯ В статье делается попытка системного рассмотрения советской модели внешкольного образования детей, которая является одним из самых успешных проектов Советского государства. Несмотря на огромный корпус исторических и методических публикаций, отражающих историю и эволюцию советского внешкольного образования, до сих пор не было предпринято попыток описания его модели. С опорой на исторические и нормативные документы, на анализ академических исследований в контексте институционального подхода мы предлагаем собственную интерпретацию модели и ее элементов, максимально унифицированную и освобожденную от исторического контекста и периодов развития системы. Исследование модели может рассматриваться в качестве отправной точки для изучения сектора, занимающего важное место в традиции и экосистеме российского образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Детское внешкольное образование, советское внешкольное образование.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-76-86



**Иван Юрьевич
ИВАНОВ**

аналитик Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (101000, РФ, Москва, пер. Потемковский, 16, стр. 10).
E-mail: iyivanov@hse.ru



**Борис Викторович
КУПРИЯНОВ**

доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ (123022, РФ, Москва, пер. Столярный, 16, стр. 1).
E-mail: kupriyanovbv@mgpu.ru



**Сергей Геннадьевич
КОСАРЕЦКИЙ**

кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (101000, РФ, Москва, пер. Потемковский, 16, стр. 10).
E-mail: skosaretski@hse.ru

Внешкольное – больше не дополнительное

О трансформации образовательных систем, о развитии образовательной экосистемы в наше время говорят часто, связывая с ними

глобальное благополучие, снижение неравенства и повышение конкурентности как государств, так и индивидуумов. При этом зачастую, даже если это не проговаривается, под образовательной системой или экосистемой подразумевается школьная, формальная или

гарантированная система, которая уже существует и может быть улучшена и расширена за счет возможностей, в частности, цифровой среды и усилий сообщества.

Внешкольное образование – уникальный сектор, не предполагающий, как правило, нормативно очерченных границ, гарантий, стандартов. Он представляет экосистему (Bronfenbrenner & Morris, 1998), которая исключительно разнообразна и сложна для описания и анализа, в т. ч. для межстрановых сопоставлений.

В то же время сектор внешкольного образования является неотъемлемой частью образовательного пространства, что связано с его высоким образовательным и социальным потенциалом (Feldman & Matjasko, 2005). Исследования демонстрируют возможности внешкольных занятий для повышения академических результатов, развития социальных и мягких навыков, профилактики рискованного или асоциального поведения (Eccles & Barber, 1999; Holland & Andre, 1987; Kremer et al., 2015; Mahoney & Stattin, 2000).

Весна и лето 2020 года продемонстрировали высокую уязвимость сектора и его неустойчивость к вызовам пандемии COVID-19, которая высветила существующее неравенство не только среди учащихся, но и в семье образовательных секторов. Спасение школы и необязательность и негарантированность внешкольного образования стали своеобразным «выбором Софи», который будет иметь последствия для тех стран и регионов, где основная доля провайдеров приходится на частный сектор. В этой связи карантинный опыт стран бывшего Советского Союза, где основной поставщик услуг – это государственный сектор внешкольного образования, важен и показателен. Постсоветский сектор устойчив с точки зрения организации и поддержки сотрудников, но к цифровому формату и содержанию не готов, так же как и все остальные участники глобальной семьи. При этом мы видим, что в условиях, когда государство обеспечивает тылы, руководители и педагоги внешкольного образования могут сосредоточиться на содержательном и форматном маневре. И все это стало возможным во многом благодаря общему прошлому и некогда единой и уникальной советской системе внешкольного образования.

Советское внешкольное образование как система

Описание генезиса советского внешкольного образования и его развития не является целью нашего исследования: тут в российской науке существует долгая исследовательская традиция. При этом важно попытаться систематизировать этот огромный корпус литературы и провести институциональный анализ советской модели, которая, как показывает практика, даже после распада Союза сохраняет свою устойчивость и институциональные признаки.

В то же время, несмотря на интерес исследователей к неолиберальному транзиту и постколониальной эре, мы не находим работ и исследований, посвященных анализу внешкольного образования, которое играло важнейшую роль не только «камеры хранения», но и идеологи-

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — УНИКАЛЬНЫЙ СЕКТОР, НЕ ПРЕДПОЛАГАЮЩИЙ НОРМАТИВНО ОЧЕРЧЕННЫХ ГРАНИЦ

ческого инкубатора. В настоящем исследовании мы постараемся описать советскую модель внешкольного образования. Опираясь на институциональный подход, мы надеемся ответить на вопрос о возможности выделения советской модели, ее элементов и оснований как теоретического, так и исторического характера.

Заметим, что мы намеренно говорим «внешкольное образование» вместо «внешкольная работа» и «внешкольное воспитание» и не задаемся целью теоретически или лингвистически осмыслить определения и подходы к ним. Так же мы осознанно говорим «образование», а не «активность», т. к. рассматриваем не конкретные форматы или направления, а целую систему. Мы также не считаем возможным давать какую-либо эмоциональную оценку определению «советское».

Наше исследование основано на изучении первичных и вторичных исторических и академических источников, а также на



эвристическом подходе к анализу явлений. Мы уверены, что настоящее исследование будет полезно и важно для изучения внешкольного образования в целом, как системы.

Как смотреть на советскую модель?

Организованное воздействие, которому подвергалось детское население огромного государства, не было гомогенным в течение всего периода существования Советского Союза. И здесь исследователи подробно и с опорой на большой корпус исторических документов провели работу по периодизации сектора. Важно отметить, что изменение «скорости» и даже вектора в различные исторические периоды было связано с «неопределенностью», которая стояла во главе этих трансформаций. Таким образом, институт не являлся законсервированным и может характеризоваться, в частности, институциональными изменениями, что важно в дискурсе новой институциональной экономики.

Мы не планируем заниматься очередной исторической реконструкцией, но считаем необходимым провести апостериорное моделирование с позиций институциональной теории, чего до нас сделано не было. Хотя имели место отдельные успешные попытки периодизации и описания ценностного поля и организационных элементов (Фролова, 1986; Голованов, 2009; Чеков, 2003; Дейч, 2014). При этом мы не планируем говорить об институте внешкольного образования — это может и должно стать предметом дальнейших исследований. В то же время мы полагаем, что институциональный подход справедлив и по причине высокой формальности советского внешкольного образования, существования системы, иерархии и, главное, той самой «неопределенности», которую, по утверждению Дугласа Норта, институты призваны компенсировать (North et al., 1990).

Наше исследование открывает возможности для изучения внешкольных занятий как образовательной экосистемы или институционализированного сектора (образовательной индустрии). Это является новым подходом в контексте внешкольного образования, попытки изучения которого в основном сосредоточены на эффектах, содержании и различных

аспектах социально-экономического неравенства. Наш же ракурс — внешний. Мы исследуем внешкольное образование на макроуровне, в общем социально-экономическом и культурном контексте.

Мы должны отметить, что вынуждены использовать понятия «институт» и «система» как синонимы, т. к. нам необходимо описать и проанализировать сложные процессы взаимодействия акторов в ситуации «внешкольного права» ребенка (the after-school right), когда образование за пределами учебного заведения рассматривается как гарантированная или социально одобряемая, социально полезная возможность, которую необходимо обеспечивать и которой ребенку и семье нужно пользоваться.

Значительная часть исследования проведена в т. ч. с помощью метода историко-политического анализа, метода исторической реконструкции, который активно применяется российскими исследователями внешкольного образования; нами были применены эвристические методы сбора и анализа данных, собранных посредством интервью и экспертных оценок в свободной форме, а также с применением элементов Delphi method, позволяющего систематизировать экспертное знание. Был также использован широкий корпус материалов: справочные пособия, методические материалы о внешкольном образовании, педагогические энциклопедии, а также нормативные акты и позиционные документы союзного значения (постановления ЦК и Верховного Совета СССР).

Предпосылки модели

На наш взгляд, советское внешкольное образование некорректно относить к системе неформального образования, т. к. государство сделало все, чтобы его формализовать. При этом социалистическая общественность участвовала в нем больше, чем в работе школы. Строительство нового государства и, следовательно, нового — советского — человека не предполагало иного (Макаренко, 1968; Синявский, 2001). Реальный крах старого мира и патриархального уклада семьи способствовал этой экспансии, которую Надежда Крупская, видный идеолог и организатор советского образования, характеризовала как «широкие возможности в деле поголовного

перевоспитания всей детворы». А раз государство не доверяло семье в вопросах образования и развития, ему нужно было создавать собственную систему, которая бы организовывала внешкольную жизнь детей.

Ситуация, когда государство берет на себя инициативу и даже привилегию регулировать образование, в частности, детское (школьное и внешкольное), связана с ростом индустриализации и потребностью ввести единый стандарт подготовки кадров, а также с тем, что образование имеет фабричный или конвейерный характер и нацелено на практические результаты.

Но главное, как нам видится, заключается в том, что здесь не столько возникает потребность в управлении образованием, сколько обнаруживаются последствия функционирования дисциплинарной власти, позволяющей формировать норму и осуществлять принудительную объективацию. Дисциплинарная власть контролирует, где индивиды находятся и как они тратят свое время (Foucault, 2012).

Сама «претензия» советской власти на контроль семьи и детства может обсуждаться, в частности, в контексте эволюции традиционной связи семьи, частной собственности и государства, а также политической инкорпорации, сепарации от церкви, новой морали и трансформации роли женщины, и даже отмирании института семьи при социалистическом режиме.

Вмешательство государства в проблемы семьи можно также рассматривать с точки зрения эффективности: власть «имитирует» соглашения, «которые возникали бы, если бы дети были в состоянии сами позаботиться о своих интересах», т. е. цель государства — обеспечить благополучие детей (или шире — обеспечить справедливость по отношению к ним) (Becker & Murphy, 1988).

Как мы видим, важными обстоятельствами были социальная трансформация семьи и изменение культурных практик присмотра и ухода за детьми. Традиционная семья характеризовалась наличием многоуровневой иерархии и включала в себя не менее трех поколений родственников, в каждом из которых множество братьев и сестер проживало вместе. Это решало задачу присмотра за детьми и подростками и обеспечивало их социализацию.

С конца XIX века сначала в крупнейших городах, а потом во все более мелких населенных

пунктах семья превращалась в нуклеарную — состоящую из родителей и детей. Существенную роль в этом процессе играли урбанизация, рост мобильности населения. По большому счету и в 60–70-е гг. XX века продолжалась миграция жителей сел в город.

Ощутимую роль в формировании предпосылок для институционализации внешкольного образования продолжал играть процесс вовлечения женщин в общественную и производственную жизнь. Сокращалось их участие в жизни детей и подростков. Интенсивность семейного воспитания у работающих родителей объективно падала. Дети значительную часть времени после окончания уроков находились без присмотра со стороны взрослых. Поэтому проблема занятости детей в свободное время оставалась актуальной социальной задачей государства в течение всего советского периода. В то же время на ранних этапах складывается ощущение подстраховочного характера внешкольного образования: будто бы оно необходимо лишь пока идет попытка настроить массовую школу. Можно также предположить своеобразное недоверие к школе, которая вследствие консервативности, сохранения значительной доли дореволюционных педагогических кадров медленно перестраивалась под идеологические задачи, поставленные советской властью. В определенной мере в этот период можно говорить об институте внешкольного образования.

Как уже было отмечено выше, возникновение системы внешкольного образования в Советском Союзе было обусловлено необходимостью и даже приоритетами не столько широкого охвата, сколько захвата (capture) умов и времени детей вне школы. Такие амбициозные цели потребовали создать и постепенно институционализировать систему. Ошибочно при этом полагать, что советское государство, как в романе «Мы» Евгения Замятина, поставило перед собой задачу деиндивидуализации человека. Напротив, оно декларировало направленность на всестороннее развитие личности ребенка, на стимулирование интереса к познанию, к обучению, а также вовлечение детей в социальную и производственную деятельность (Куприянов, 2016).

В то же время коллективность, или «советская коллективность», является в этом контексте, по сути, новой религией, которая связана с коммунистической идеологией и коммунистическим

образованием (Лихачев, 1974). Советское государство не просто «лепит» кирпичик внешкольного образования и помещает его в общее здание «нового и прекрасного мира», но и изымает человека из «свободного парения» и предлагает ему систему в рамках континуума обучения, совмещающая формальные, неформальные и ин-формальные практики.

Идеи Макаренко, пусть и идеологически «модернизированные», лежат в основе «советской коллективности», которая в то же время в системе внешкольного образования была более «макаренковской». Мы также не можем говорить, что коллективизм советского периода противопоставляется дореволюционным практикам. До революции ситуация была иной: с детьми работали привилегированные классы (дворянство и буржуазия), в частности, в контексте компенсации неравенства, социальной помощи, просвещения. Дореволюционный опыт был микроскопическим, и вопросов об индивидуализации не возникало.

Социокультурный характер системной интервенции, знаковые черты которой отмечают редкие зарубежные исследователи советского образования, обусловлен целями создания нового человека и нового содержания. При этом мы понимаем, что безусловная и относительная субъектность промежуточных акторов этой системы (детей и семей) постепенно сформировала систему формальных и неформальных правил взаимодействия, которые сложились в институт («правила игры в обществе»), в то же время отвечающий интересам и потребностям своих создателей, исключая дискурс об эффективности этих правил. Наконец, изначальные цели и даже миссия советского внешкольного образования, которое стремилось компенсировать социальные разрывы и одновременно сформировать новое общество, т. е. реализовывало самым непосредственным образом узаконенную социальную функцию, что, как утверждает Дюркгейм, является важной характеристикой любого института.

Общие характеристики модели

Система внешкольного образования в СССР представляла собой весьма сложную совокупность элементов. На государственном уровне поддерживался разнообразный перечень форматов (видов деятельности) взаимодействия с детьми и подростками. В каждой конкретной территории, в каждой школе из всего многообразия отбирались — порой естественно и эволюционно — те форматы, для которых имелись необходимые условия. В то же время были и обязательные форматы, которые реализовывались пионерской и комсомольской организациями, а также разветвленной фрактальной сетью внешкольных организаций и объединений. При этом существовали государственные нормативы обеспечения населения культурно-просветительскими, культурно-массовыми, спортивно-массовыми организованными занятиями. Несмотря на существование партийного механизма регулирования и развития сектора, были и инструменты поддержки общественных инициатив. Сама судьба таких инициатив могла быть различной (короткой и длинной, локальной и межрегиональной, одноразовой и масштабируемой, и т. д.).

Фактически все вышеупомянутое может свидетельствовать не только

о разнообразии элементов внешкольного образования в СССР, но и об его уникальных территориальных системах.

Важно отметить, что для понимания модели имеют значение не только ее т. н. технические элементы — инфраструктура или регулирующая (нормативная) рамка, — но и содержательные характеристики, которые охватывают как вопросы миссии, целей и задач, так и содержание занятий.

В условиях строительства коммунизма внешкольное образование (здесь и далее мы будем использовать это определение) становится определенным, целеустремленным и систематическим «воздействием на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества,

СОВЕТСКОЕ ГОСУДАРСТВО ИЗЫМАЕТ ЧЕЛОВЕКА ИЗ «СВОБОДНОГО ПАРЕНИЯ» И ПРЕДЛАГАЕТ ЕМУ СИСТЕМУ В РАМКАХ КОНТИНУУМА ОБУЧЕНИЯ

желательные воспитателю» (Калинин, 1958). Система внедряла определенное мировоззрение, представления о нравственности и правилах человеческого общежития, способствовала выработке определенных черт характера и воли, привычек и вкусов, развитию определенных физических качеств, и т. п. В этой связи нам кажется, что индоктринация как ключевая характеристика модели является ее важным элементом и заслуживает отдельного изучения. В настоящем исследовании мы лишь фиксируем этот элемент модели, так же как и интегральный охват, который, начиная с «заветов» отцов-основателей партии и государства, был незыблемой целью системы. Доступность, которая не постулировалась отдельно, также являлась значительной особенностью советского внешкольного образования. Рентабельность организаций не рассматривалась в контексте эффективности системы, а вот бесплатность и «базовый пакет» контента обеспечивались на всем протяжении ее существования.

Здесь нужно уточнить, что к «базовому пакету» относятся: детская школа искусств (музыка, хореография, изо), станция туристов, детско-юношеская спортивная школа, пионерский лагерь, станция натуралистов, станция юных техников. Однако в некоторых случаях базовый набор мог перекрываться кружками Дворца пионеров, школы, ДОСААФ. Наконец, инфраструктурность системы — появление специального пространства для занятий (дворцы творчества, дворцы пионеров, музыкальные школы) — важная особенность модели, которая наглядно иллюстрирует ее послешкольный и внешкольный характер деятельности.

Советское внешкольное образование — это уникальный проект тотального присутствия государства и общества в жизни и образовании ребенка. Его обеспечивали институциональные рамки и функциональные возможности системы занятий, пространства «регулируемой свободы» и запланированного результата, подчиненного задачам государства.

Это не отменяет реальную среду и опыт радости, профессионального обучения и ориентации, здорового развития и выбора, которые, в частности, обеспечивались множественностью провайдеров, «окраинным» характером контроля и, конечно, кадрами.

Основные элементы модели

Мы должны назвать четыре ключевых элемента советского внешкольного образования, которые позволяют нам говорить не только об устойчивой модели, но и об институте внешкольного образования, т. к. мы видим и фиксируем конкретные «ситуации», которые советское внешкольное образование решает, снижая издержки государства и индивидуальных пользователей. В частности, речь идет о профилактике стихийной социализации и социального инкорпорирования.

Модель формировалась не одномоментно, а на протяжении всего времени существования Советского Союза. В какой-то степени можно говорить о нескольких моделях. И такой подход находит свое воплощение во множестве работ российских исследователей, которые предлагают ту или иную периодизацию, например, ранние годы советской власти (1920–1930 гг.) или позднесоветский период. Но в целом, как нам видится, уже сформированная модель по ряду своих основных элементов и характеристик оставалась «стабильной» и монолитной (табл. 1). Более того, даже теряя свою «энергию» или приоритетность, ее основные элементы продолжали определять и поддерживать функционирование системы внешкольного образования не только в последние годы Советского государства, но и в период постсоветского транзита, демонстрируя удивительную прочность и цельность системы.

Все элементы модели являются частями четкой и сложной иерархии обеспечения целей, задач и инструментов, которые советское государство реализовало средствами внешкольного образования. Созданная система являлась не только плотью от плоти страны победившего пролетариата, но и важным элементом его воспроизводства.

Заключение

Мы предприняли попытку реконструкции советской модели внешкольного образования. В него входили различные направления: от традиционных и жестких в своих образовательных рамках музыкальных школ до волонтерских практик тимуровцев и клубных

Таблица 1. Советская модель внешкольного образования

Элементы модели	Институциональные характеристики
Интегральный охват	Организация и управление временем детей вне школьных занятий
Индоктринация	Воспитание или идеологическая интервенция, направленные на формирование и развитие советского человека и коммуниста
Доступность	Бесплатные занятия для всех категорий участников без ограничения количества часов и направлений участия Дифференцированность в городе и селе Многообразие системы: одни элементы могли заменять отсутствующие другие (не вариативность, а многообразие (разнообразие))
Инфраструктурность	Создание специальных пространств для занятий Обеспечение территориальной системы, сообразной специфике региона
Общественно-государственный характер	Общественно-государственный характер финансирования (от прямого государственного (ведомственного) до финансирования предприятиями и квазиобщественными организациями) Политическое руководство использовало возможности местных организаций Привлечение ресурсов было адресным Учет местных ресурсов
Пакетное содержание	Квотирование основных содержательных направлений занятий (обязательный пакет)

форматов подростковых вокально-инструментальных ансамблей или туристических объединений.

Созданная в самом начале Советского государства система отличалась, как и многие инициативы пришедших к власти большевиков, масштабом осознанности и охвата. Безусловно, ее возникновение было следствием общемировых процессов и экспериментов. Формирование и развитие целого института (экосистемы) организованного и управляемого внешкольного времени детей в полной мере было советским изобретением. Однако упорядочивание свободного времени детей характерно и для других тоталитарных государств, например, для Германии 1930–40-х годов. И если энтузиазм и агрессивная риторика тотального присутствия государства в жизни человека постепенно остыли или ослабли, сама система внешкольного образования только развивалась, расширялась и крепла в своих материально-технических, методических и ресурсных возможностях, сохраняя парадоксальный дуализм официального и неофициального позднего социализма (Юрчак, 2016). В этом контексте становится важным определить как пролегомены самой советской модели, так и в целом устойчивые основания внешкольного сектора.

Советское государство создает инструмент, который, по его мнению, должен способствовать решению сразу нескольких фундаментальных задач строительства нового общества. В то же время содержание в той или иной степени базируется на советской концепции детства — романтической или героической, когда ребенок вместе со взрослыми пытается строить коммунизм. При этом авторы проекта советского внешкольного образования не были наивными прожектерами: создание общественно-государственной системы контроля за внеурочным временем — это (без оценки их эффективности) решительные меры по снижению издержек семей по присмотру за детьми, а следовательно, повышение вовлеченности и включенности взрослых граждан в социалистическую экономику. Это также — тут уже достаточно успешная — попытка препятствовать стихийной социализации детей и подростков: профилактике рискованного и девиантного поведения уделялось огромное внимание, как и инкорпорированию ребенка в советское общество с его ритуалами, бытом и нормами. И пока, например, Иллич критиковал индустриальное общество, рассматривая институционализацию образования как институционализацию общества и видя в этом явное зло (Illich et al.,

1971), советские идеологи и практики образования вопреки западному антропоцентризму и «отказу от системы» делали ставку не просто на систему, а на «систему систем». Они создавали прочные институциональные основания, позволившие системе в определенной степени пережить Советский Союз. Критика «банковского подхода», где ученик – не более чем «пустой сосуд, заполняемый знаниями, как свинья-копилка» (Freige, 1968), словно проходит мимо «красной сверхновой», которая осознанно совмещает разрушение патриархального уклада и колониальную экспансию вопреки заветам того же Фанона и других классиков критической педагогики.

В нашей работе мы, конечно, не смогли провести подробный эволюционный анализ системы внешкольного образования в Советском Союзе; мы также намеренно исключили из анализа пионерскую организацию, т. к. это потребовало бы от нас дополнительных и значительных по объемам интерпретаций. В то же время индоктринация в качестве основной характеристики советской модели внешкольного образования учтена нами в той мере, которая позволяет оценить ее роль и вес в общей системе.

Безусловно, возникает вопрос о том, была ли система однородной на протяжении всего своего существования и какие процессы определяли ее развитие и поддержание. Можно ли считать, что за революционным энтузиазмом и последующей сталинской утилитаризацией системы наступило время инерции и эндогенных сил воспроизводства как системы, так и института в целом? Все это возможности для будущих исследований, которые, как видится, имеют актуальность и теперь, когда политические и социально-экономические процессы на территории бывшего Советского Союза все еще находятся в стадии формирования несоветской идентичности. С другой стороны, обострившиеся проблемы социального и образовательного

неравенства и глобальный разворот к этой теме также позволяют утверждать, что изучать советскую модель внешкольного образования как минимум полезно. Охват и доступность оставались приоритетами на протяжении всего времени существования Советского Союза и сохранили свое значение для многих национальных секторов в государствах бывшего Советского Союза.

Наконец, просеивание, практически как у выдающегося поэта Маяковского, «тысячи тонн» детей через конкурсы и смотры с целью поиска талантов и «выдающихся экземпляров» было также отличительной особенностью системы,

что делает ее изучение привлекательным и теперь – в контексте поиска и поддержки талантов (gift education). Конечно, такие особые советские и постсоветские практики, как образцовые творческие коллективы, служили совершенно другим целям, в частности, продвижению регионов, что, однако, не отменяло их высокого уровня.

Сама система внешкольного образования, как принято говорить, при всех ее идеологических перегибах (здесь

нужно провести дополнительное исследование, чтобы быть полностью уверенным, в какой мере эти «перегибы» сохранились, как менялась их динамика), позволяла учитывать интересы партии и правительства, а также интересы ребенка, которого в любые времена трудно принудить исключительно к парадом и муштре.

Внешкольное образование было одним из утопических воплощений прекрасной системы, которое вновь возникает и в наших ретроспекциях, и в ностальгических настроениях жителей стран бывшего Советского Союза. Здесь нет мечты о большой и сильной руке – все-таки советское внешкольное образование было не про это. Тут, как видится, есть растущий запрос на справедливость возможностей, на то самое равенство и, конечно, на пространство (пусть и структурированное) свободы и творчества, без которого невозможно настоящее детство.

ПРОБЛЕМА ЗАНЯТОСТИ ДЕТЕЙ В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ ОСТАВАЛАСЬ АКТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАДАЧЕЙ ГОСУДАРСТВА В ТЕЧЕНИЕ ВСЕГО СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Литература

- Голованов, В. П. (2009). Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. К 90-летию государственной системы дополнительного образования детей. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия 4: Педагогика. Психология, 12.
- Дейч, Б. А. (2012). Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ. *Сибирский педагогический журнал*, 5.
- Дейч, Б. А. (2014). От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 20(4).
- Калинин, М. И. (1958). *О коммунистическом воспитании*. Москва: Молодая гвардия.
- Каргина, З. А. (2013). История становления системы дополнительного образования детей в России: два «золотых периода». *Историко-педагогический журнал*, 1.
- Куприянов Б. В. (2016). Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология, 2, 101–109.
- Лихачев, Б. Т. (1974). *Теория коммунистического воспитания (Опыт методологического исследования)*. Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1968). *Воспитание гражданина*. Москва: Просвещение.
- Синявский, А. Д. (2001). *Основы советской цивилизации*. Москва: Аграф.
- Фролова, Г. И. (1986). *Организация и методика клубной работы с детьми и подростками*. Москва: Просвещение.
- Чеков, М. О. (2003). *Теория и практика дополнительного образования детей в России*. Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та.
- Юрчак, А. (2016). *Это было навсегда, пока не кончилось: последнее советское поколение*. Москва: Новое литературное обозрение.
- Becker, G. S., & Murphy, K. M. (1988). The family and the state. *The Journal of Law and Economics*, 31(1), 1–18.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1(5), 993–1028.
- Durlak, J. A., Weissberg R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3), 294–309.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia del oprimido*.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of educational research*, 57(4), 437–466.

- Illich, I., et al. (1971). *Deschooling society*.
- Kremer, K. P., et al. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 616–636.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of adolescence*, 23(2), 113–127.
- North, D. C., et al. (1990). Institutions, institutional change and economic performance. *Cambridge university press*.
- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5), 591–612.

Collective and Intentional: Institutional Focus on Soviet Extracurricular Education

Ivan Y. IVANOV.

Analyst, Pinsky Center of General and Extracurricular Education, HSE Institute of Education (101000, Russian Federation, Moscow, per. Potapovsky, 16/10), e-mail: iyivanov@hse.ru

Boris V. KUPRIYANOV.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (123022, Russian Federation, Moscow, per. Stolyarny, 16/1), e-mail: kupriyanovbv@mgpu.ru

Sergey G. KOSARETSKY.

Candidate of Psychological Sciences, Director Pinsky Center of General and Extracurricular Education, HSE Institute of Education (101000, Russian Federation, Moscow, per. Potapovsky, 16/10), e-mail: skosaretski@hse.ru

Abstract

The article attempts to systematically consider the Soviet model of children's extracurricular education, the creation of which is one of the most successful projects of the Soviet state. Despite the vast body of historical and methodological publications that reflect the history and evolution of Soviet extracurricular work, no attempt has yet been made to describe the model of Soviet extracurricular education itself. Based on historical and normative documents, the analysis of academic research in the context of an institutional approach, we offer our own interpretation of the model and its elements, as unified as possible and freed from the historical context and periods of development of the system. The research and the basics of the model can be considered starting points for research on the sector that occupies an important place in Russian education's educational traditions and ecosystem.

Keywords: children's extracurricular education, soviet extracurricular education

References

Becker, G. S., & Murphy, K. M. (1988). The family and the state. *The Journal of Law and Economics*, 31(1), 1–18.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1(5), 993–1028.

Chekov, M. O. (2003). *Theory and practice of additional education of children in Russia*. (In Russian).

Deitch, B. A. (2012). Extracurricular work with children in Russia at the stage of formation (late XIX – early XX centuries): historical and pedagogical analysis. *Siberian Pedagogical Journal*, 5. (In Russian).

Deitch, B. A. (2014). From extracurricular to additional education: the dynamics of the essence of the concept. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 20(4). (In Russian).

Durlak, J. A., Weissberg R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3), 294–309.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.

Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.

Frolova, G. I. (1986). *Organization and methodology of club work with children and adolescents*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

Golovanov, V. P. (2009). Historical lessons of the formation and development of the domestic system of additional education for children. To the 90th anniversary of the state system of additional education for children. *Bulletin of*

the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology, 12. (In Russian).

Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437–466.

Illich, I., et al. (1971). *Deschooling society*. New York. Harper & Row.

Kalinin, M. I. (1958). *About communist education*. Moscow: Molodaia gvardiia. (In Russian).

Kargina, Z. A. (2013). The history of the formation of the system of additional education of children in Russia: two "golden periods". *Historical and Pedagogical Journal*, 1. (In Russian).

Kremer, K. P., & Maynard, B. R., et al. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalising behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616–636.

Kupriyanov, B. V. (2016). Social mission of extracurricular education in the USSR: historical reconstruction of the Soviet megaproject. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 101–109. (In Russian).

Likhachev, B. T. (1974). *Theory of communist education: (Experience of methodological research)*. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127.

Makarenko, A. S. (1968). *Education of a citizen*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge university press.

Sinyavsky, A. D. (2001). *Fundamentals of Soviet civilization*. Moscow: Agraf. (In Russian).

Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5), 591–612.

Yurchak, A. (2016). *It was forever, until it was over. The Last Soviet generation: The Last Soviet generation*. Moscow: New Literary Review. (In Russian).

