

Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты

К. В. Павленко, К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, Е. В. Сивак

Павленко Ксения Викторовна

кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kravlenko@hse.ru

Поливанова Катерина Николаевна

доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kpolivanova@hse.ru

Бочавер Александра Алексеевна

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: abochaver@hse.ru

Сивак Елизавета Викторовна

директор Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: esivak@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. С целью проанализировать представления родителей школьников о функциях дополнительного образования, выявить стратегии выбора тех или иных вариантов дополнительного образования, которых придерживаются семьи, и результаты, которых

они ждут, проведены анкетный опрос (6648 респондентов), а также полуструктурированные интервью с родителями школьников в российском мегаполисе. Авторы исходят из представления о негетерогенности школьного дополнительного образования с точки зрения решаемых задач и ожидаемых результатов. На основе эмпирических данных рассматриваются компенсирующая и развивающая функции дополнительного образования. Компенсирующая функция заключается в восполнении недостатков школьного образования и предполагает занятия по школьным предметам. Развивающее дополнительное образование выходит за пределы школьной программы и делает образовательное пространство ребенка более разнообразным. На основе анализа интервью выделены две основные стратегии, которых придерживаются семьи при выборе развивающих дополнительных занятий: ориентированная на развитие «гибких» навыков, т. е. метапредметных компетенций, и ориентированная на развитие «жестких» навыков, т. е. на получение специальных знаний в институциональных рамках.

Ключевые слова: школа, дополнительное образование, семья, вовлеченность детей в дополнительное образование, компенсирующая функция дополнительного образования, развивающая функция дополнительного образования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

С начала 2010-х годов интерес к дополнительному образованию (ДО) в России непрерывно растет. Государственный курс на усиление вовлеченности школьников в ДО, зафиксированный в 2014 г. в Концепции развития дополнительного образования детей¹, стал катализатором общественной дискуссии об эффективности ДО, критериях его оценки и о том, как оно соотносится с содержанием основного обучения в школе².

Эмпирические исследования дополнительного образования за рубежом можно разделить на два больших блока. Первый фокусируется на проблеме неравенства в доступе к дополнительному образованию. В этих исследованиях сравнивается вовлеченность в ДО представителей разных социальных групп [Lagueau, 2011; Vincent, Ball, 2007], оценивается влияние экономического статуса семей на участие молодежи во внешкольной активности [White, Gager, 2007] или влияние семьи в целом на вовлеченность во внешкольную активность и образовательное благополучие детей [Teachman, 2007]. Второй большой блок составляют исследования эффектов от участия в дополнительных занятиях [Lauer et al., 2006]. В них изучается влияние различных видов внешкольной активности на образовательную траекторию и стратегию школьника [Swanson, 2002], на успехи в учебе, и даже на просоциальное поведение подростков [Zaff et al., 2003].

В России наиболее масштабные всесторонние исследования дополнительного образования были проведены в 2010-х годах: опрос более 6 тыс. учащихся 9-го класса в четырех регионах РФ [Иванюшина, Александров, 2014], репрезентативные всероссийские опросы родителей школьников и самих школьников в рамках Мониторинга экономики образования [Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Гошин, Косарецкий, 2017], опрос более 3 тыс. школьников 5–9-х классов в Москве [Собкин, Калашникова, 2013]. Во всех исследованиях анализируется тематическая, возрастная и гендерная структура вовлеченности школьников в ДО. В работе В. А. Иванюшиной и Д. А. Александрова помимо структурированной активности рассматривается и неструк-

¹ Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

² Вебинар «Независимая оценка качества дополнительного образования в зависимости от запроса семей» в Институте образования НИУ ВШЭ (материал 25.08.2017: <https://ioe.hse.ru/news/208447138.html>); Интервью Е. Биятова с С. Г. Косарецким «Косарецкий: дополнительному образованию нужны не стандарты, а гибкие рамки» (материал 15.02.2017 на портале РИА Новости: https://ria.ru/sn_edu/20170215/1488039324.html); На ММСО обсудили образовательные результаты дополнительного и неформального образования (материал 04.24.2018 на портале Про_ДОД: <http://prodod.moscow/archives/6403>).

турированная (например, занятия спортом во дворе) и анализируется влияние вовлеченности во внешкольную активность на самооценку школьника и удовлетворенность школой. В исследованиях В. С. Собкина и Е. А. Калашниковой, а также в опросах, проведенных в рамках Мониторинга экономики образования, большое внимание уделяется неравенству в доступе к ДО, влиянию статуса семей на вовлеченность школьников в разные виды дополнительных занятий.

Отдельную категорию составляют исследования, посвященные анализу не всего спектра ДО, а только занятий по школьным предметам [Прахов, 2014; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Бурдяк, 2015]. Для обозначения платных образовательных услуг, предоставляемых в дополнение к занятиям, входящим в учебный план основных образовательных организаций, обычно используется термин «теневое образование» [Брей, Ликинз, 2016. С. 10]. «Теневое образование» анализируется с точки зрения экономики образования, например изучается эффективность экономических вложений семей [Прахов, 2014; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015].

Задача нашего исследования состоит в изучении внутренней структуры дополнительного образования с точки зрения решаемых задач и достигаемых результатов. При анализе внутренней структуры ДО мы стараемся выйти за границы деления кружков и секций на платные и бесплатные, а также на традиционные тематические блоки: спорт, музыка, рисование и т. д. Такое деление не учитывает цели посещения ребенком дополнительных занятий, а также ожидания семей относительно результатов занятий и самого процесса обучения.

Разнообразие функций ДО активно обсуждается педагогами — как практиками, так и учеными [Жирова, Малова, 2017; Зуев, Трусова, 2015], но социологических исследований данной проблемы в нашей стране проведено немного. Среди них опросы в рамках Мониторинга экономики образования, в которых семьи школьников опрашивали о мотивах выбора тех или иных кружков для детей, а также об их ожиданиях от различных дополнительных занятий [Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Гошин, Косарецкий, 2017]. Например, родителям школьников предлагалось выбрать наиболее важные с их точки зрения цели дополнительных занятий из такого перечня: укрепление здоровья и физическое развитие, реализация интересов и увлечений ребенка, развитие коммуникабельности и умения общаться с людьми, эстетическое воспитание, интеллектуальное развитие, профессиональная ориентация, углубление знаний по определенным предметам, компенсация отставания. В опросах 2013 и 2016 гг. приоритетными для родителей детей, занимающихся в кружках и секциях, оказались такие цели ДО, как самореализация ребенка, приобретение им коммуникатив-

ного опыта, а также физическое развитие и эстетическое воспитание [Гошин, Косарецкий, 2017. С. 21].

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что современные семьи имеют разные запросы к системе ДО и в соответствии с этими запросами должны существовать разные форматы ДО, ориентированные на разные результаты. Сегодня, когда происходит переосмысление роли образования в жизни человека (lifelong learning), расширение границ образования (formal, non-formal, informal education), смыкание образования с различными сферами жизни (leisure education), интересен содержательный анализ ДО как наиболее гибкой и открытой сферы образования, в которой данные изменения видны наиболее отчетливо.

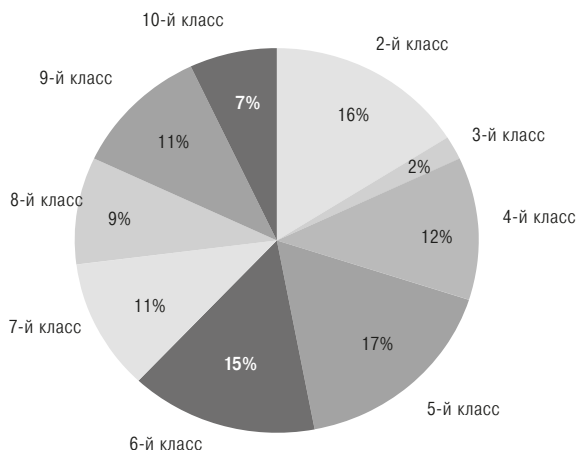
На основе количественных данных, полученных в результате опроса родителей школьников, и материалов интервью с ними мы обобщили разнообразные положительные результаты посещения детьми кружков и секций. С помощью анализа стратегий родителей при выборе дополнительных занятий мы выделили более общие роли, которые может играть ДО в жизни ребенка. Представленный анализ позволит понять, на какие результаты может и должна быть нацелена система дополнительного образования и какими способами и инструментами стоит пользоваться для достижения тех или иных результатов.

1. Методы сбора данных и выборка

Опрос представителей семей школьников проводился в 2014–2017 гг. в 15 школах российского мегаполиса. Три школы расположены в центральном районе города, остальные — в нецентральных районах. Опрос был организован с помощью электронных или бумажных анкет (в зависимости от того, какой способ, по мнению администрации школы, обеспечил бы больший охват родителей). В анкету включены вопросы о том, какие дополнительные занятия посещает ребенок, сколько занимает дорога до них и обратно, кто сопровождает ребенка и как он добирается до занятий и др. Бумажную анкету или ссылку на электронную анкету получили все семьи школьников, обучающихся в 2–10-х классах. Возврат анкет составил 24%. Всего опрошены 6648 родителей, 11% из них живут в центральных районах города. 89% респондентов — это матери детей. 68% матерей и 59% отцов из тех, кто заполнил анкету, имеют высшее образование. На рис. 1 представлено распределение участников опроса в соответствии с классом, в котором учится ребенок.

Кроме анкетного опроса, в тот же период были проведены 20 полуструктурированных интервью с ближайшими родственниками учащихся начальной и средней школы. В большинстве случаев это были матери, в трех случаях — бабушки, в двух — отцы. Интервью включало вопросы об обучении и досуге ребен-

Рис. 1. Распределение представителей семей школьников в соответствии с классом, в котором учится ребенок



ка, организации его перемещений по городу и образу жизни семьи в целом. Респонденты рекрутировались через администрацию школ, а также методом снежного кома. Все информанты — жители российского мегаполиса; 17 опрошенных имеют высшее образование и средний уровень дохода; в большинстве семей есть оба родителя и оба работают.

Роль дополнительного образования для современных школьников сложно переоценить. Ряд исследователей считают, что сегодня ДО является обязательным элементом образовательной среды детей в семьях, принадлежащих к среднему классу [Lagueau, 2000; 2011; Vincent, Ball, 2007]. Посещение ребенком занятий вне основных школьных уроков — разнообразных кружков, секций и курсов — сегодня и для российского школьника становится нормой. Так, судя по результатам всероссийского репрезентативного опроса, в систему ДО уже сегодня вовлечены 67% детей школьного возраста [Косарецкий и др., 2017]. При этом дети тратят на дополнительные занятия много времени. По данным Мониторинга экономики образования, в котором подробно анализировалось использование свободного времени детьми, различные виды дополнительных занятий занимают у них в среднем 7,5 часа в неделю [Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015. С. 11].

В нашем исследовании общий показатель вовлеченности в дополнительные активности закономерно выше, поскольку оно проводилось в мегаполисе. Доля детей, которые посеща-

2. Результаты исследования

ют хотя бы один вид дополнительных занятий, среди опрошенных составила 76%.

Основное содержательное различие между разными видами дополнительных занятий заключается в том, является ли это образование собственно дополнительным или оно ориентировано на восполнение недостатков школьной программы. Таким образом, можно условно разделить все дополнительные занятия на занятия по школьным предметам (компенсирующая функция ДО) и на занятия, выходящие за рамки основной школьной программы (развивающая функция ДО). Рассмотрим особенности реализации каждой функции более подробно.

2.1. Компенсирующая функция дополнительного образования

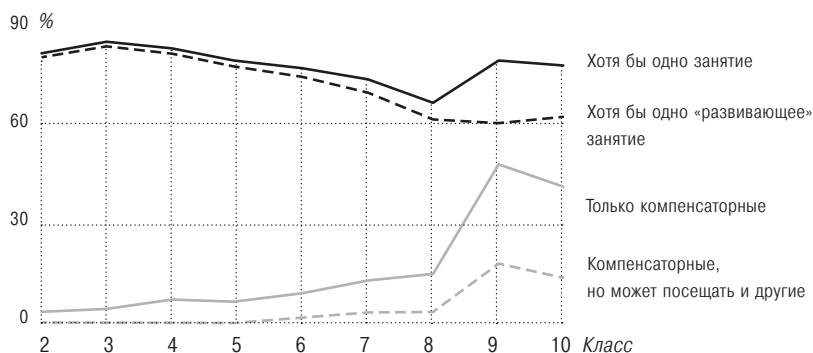
На рис. 2 представлена динамика вовлеченности школьников в занятия по школьным предметам. Доля вовлеченных в компенсаторные дополнительные занятия резко увеличивается в старшей школе, что, по всей вероятности, связано с подготовкой к ЕГЭ и другим экзаменам. Так, в 9-м классе почти половина всех школьников, родители которых приняли участие в опросе, посещают какие-либо занятия по школьным предметам, при этом существенная часть этих школьников (20%) посещают только эти занятия и не ходят на какие-либо другие кружки и секции. Небольшая доля занимающихся на курсах по школьным предметам есть и в основной и даже в начальной школе. Эта доля плавно растет от начальной школы к 8-му классу, когда она достигает 15%.

Скорее всего, в основной школе занятия по школьным предметам напрямую не связаны с подготовкой к поступлению в вуз, а направлены на то, чтобы ребенок справился с основной программой. Вероятно, это занятия с репетитором по тем предметам, по которым ребенок не успевает. А всплеск компенсирующих занятий в старшей школе связан именно с подготовкой к поступлению в вуз.

Таким образом, выбирая для школьника занятия по школьным предметам, родители могут ставить перед собой две разные задачи: подтянуть ребенка по основной школьной программе или помочь ему сдать ЕГЭ на максимальный балл, чтобы поступить в вуз. Эти задачи актуальны для разных групп школьников, что подтверждает анализ взаимосвязи между вовлеченностью в данные занятия и культурным капиталом семьи. Так, доля матерей с высшим образованием среди тех, кто посещает компенсирующие дополнительные занятия во 2–8-м классе, на 10% ниже, чем среди тех, кто посещает компенсирующие дополнительные занятия в 9–10-х классах (65 и 75% соответственно)³. То есть для семей со сравнительно низким культур-

³ Доли матерей с высшим образованием в группах учащихся 2–8-х классов и 9–10-х классов различаются незначимо: 68 и 69,8% соответственно.

Рис. 2. **Динамика вовлеченных в систему дополнительного образования** (доля посещающих дополнительные занятия)



ным капиталом при выборе компенсирующих дополнительных занятий более актуальна задача справиться со школьной программой хотя бы на среднем уровне. Такие школьники более всего нуждаются в мотивировании и индивидуальном подходе. Семьи же с высоким культурным капиталом, ориентированные на вузы, в которых высокий конкурс, стремятся к максимальным баллам по ЕГЭ. Школьники из таких семей меньше нуждаются в мотивировании, а больше — в эффективных методиках преподавания и «натаскивания» на ЕГЭ.

Таким образом, компенсирующая роль дополнительного образования реализуется по-разному: в начальной и основной школе занятия по школьной программе чаще выбирают семьи с низкими ресурсами, для которых важно, чтобы школьник справился с основной программой; в старшей школе такие занятия чаще выбирают семьи с достаточным количеством ресурсов, которые хотят, чтобы учащийся сдал ЕГЭ на высокий балл и поступил в престижный вуз.

Как видно из рис. 2, доля вовлеченных в занятия, не связанные с основной школьной программой и подготовкой к экзаменам, падает от начальной школы к старшей на 20%. То есть образовательное пространство младших школьников более разнообразно, а для их семей более актуальны задачи всестороннего развития, которые позднее отчасти сменяются прагматическими установками: стремлением к выполнению социальных норм, таких как соответствие школьным требованиям, и/или к продолжению образования.

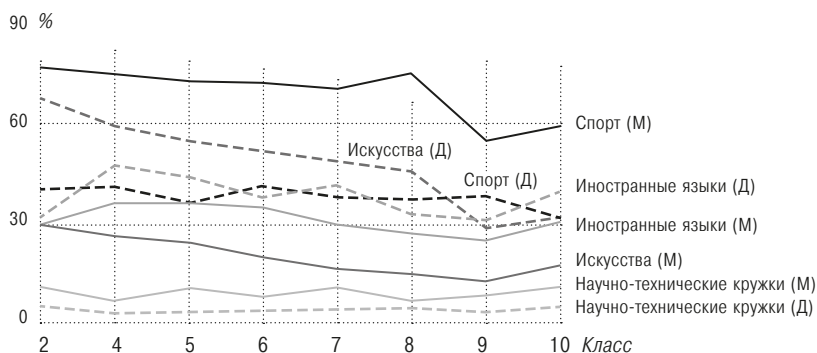
В исследовании фиксировались следующие направления ДО, выполняющие развивающую функцию: спорт, иностранный

2.2. Развивающая функция дополнительного образования

Рис. 3. Динамика вовлеченных девочек и мальчиков в различные развивающие дополнительные занятия (доля посещающих занятия)

Примечание:

На диаграмме ответы родителей учащихся 3-го класса исключены из анализа. Данная группа слишком малочисленна для того, чтобы анализировать ее по подгруппам.



язык, искусства (музыка, рисование, танцы, театр и т. д.), а также научно-технические кружки. На рис. 3 представлено участие мальчиков и девочек разного возраста в тех или иных кружках и секциях.

Часть занятий имеет выраженную отрицательную возрастную динамику (рис. 3). Увлечение мальчиков спортом и искусствами, а также увлечение девочек искусствами сокращается почти в 2 раза от начальной школы к старшей. Можно предположить, что данные виды занятий чаще являются для школьников и их семей развивающим досугом, напрямую не связанным с будущим ребенка и не направленным на овладение каким-то конкретным набором навыков, знаний или умений. В старшем возрасте интерес к данным видам дополнительной активности, скорее всего, сохраняют в основном те школьники, которые связывают с ними свое будущее и/или демонстрируют в этой сфере высокие результаты. Для них, например, спорт, танцы или рисование — это уже не просто полезное времяпрепровождение, а часть их образовательной траектории, которая, возможно, будет иметь продолжение и после окончания обучения в школе.

Интерес же к другим видам ДО — к иностранным языкам, участию в научно-технических кружках и спортивных занятиях для девочек — стабилен и не имеет выраженной возрастной динамики. Скорее всего, эти занятия были сразу выбраны семьями для достижения определенных результатов, значимых для будущего их ребенка. Так, например, иностранный язык связан с получением конкретных знаний и навыков. Выбирая его, семьи ориентируются в первую очередь на образовательные задачи и лишь потом — на перспективы общего развития.

Таким образом, развитие, достигаемое посредством дополнительных занятий, может решать разные задачи и быть направлено на получение разных результатов. Полученные в исследовании количественные данные позволяют выстроить несколько гипотез на основе представленной динамики. Проиллюстрируем данные гипотезы с привлечением качественных данных.

Как мы предположили, при выборе развивающих дополнительных занятий родители могут придерживаться разных стратегий, основанных на представлении о разных результатах обучения. Проанализируем с этой точки зрения мотивы посещения самого распространенного вида ДО — спортивных занятий.

2.3. Стратегии семей при выборе развивающих дополнительных занятий

Занятия спортом могут восприниматься семьей как «серьезные», если ребенок обучается в спортивной школе и участвует в соревнованиях. В данном случае для родителей будет важен конкретный вид спорта и сформированные в рамках данного вида спорта навыки и достижения. Даже если возникают препятствия для продолжения занятий, семья будет стремиться к тому, чтобы завершить курсы определенным институциональным подтверждением результативности. Например, ребенок посещает неудобно расположенные занятия по плаванию, пока не получит разряд:

Она занималась плаванием в [название учреждения], там был профессиональный тренер, который ее с 5 лет вел. Но было далеко возить — полтора часа туда, столько же обратно. Поэтому мы получили разряд и сейчас занимаемся аквааэробикой возле дома в бассейне в [название учреждения] (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

Возможна и другая позиция: спорт воспринимается родителями как способ поддержания физического и психологического здоровья ребенка, как среда для социализации и развития коммуникативных навыков:

У нас есть плавание на базе [название учреждения], занимаемся там третий год, порекомендовали тренера хорошего. А вообще плавание у него еще с детского сада было. Это очень хорошо для мальчика — для осанки, физического развития. Тем более ему нравится это: различные стили, общение с ребятами (И3, мама, 45 лет, мальчик, 7-й класс).

Разные задачи, на решение которых может быть направлено дополнительное образование, можно проиллюстрировать также на примере изучения иностранных языков. Если семья выбирает для изучения английский язык, то, скорее всего, потому, что он необходим для обучения за границей, для построения

успешной карьеры и профессионального общения, а также в путешествиях:

Мне кажется, что без языка уже никуда. Все-таки мы стали больше путешествовать, и работа, и связи. Мне кажется, что язык важен в любой профессии, кем бы ты ни был (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

В случае с выбором иного языка, который в меньшей степени связан с образом успешного будущего, родители ссылаются на то, что им или ребенку нравится сам выбранный язык — его звучание, начертание букв. Таким образом, речь идет не об изучении языка ради того, чтобы овладеть конкретным навыком и получить преимущество от его использования, а о развитии других, не связанных с основным предметом компетенций.

Я ей говорю: это же такая красота — рисовать эти иероглифы! Это целые картины! (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

При этом от занятий, от которых не ждут преимуществ для ребенка в будущем и которые не ориентированы на получение какого-то формального статуса (разряда, диплома), а рассматриваются родителями как развивающий досуг, семьи часто отказываются в пользу более «полезных для будущего»:

Раньше ходили на рисование и лепку — еще до школы, рядом с нами, в дом творчества два раза в неделю, потом в школе ходили, но потом стали больше заниматься языком, и сейчас она дома рисует сама, лепит. Перестали ходить куда-то (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

Можно предположить, что если бы те же занятия рисованием приобрели для семьи формальный статус, например ребенок начал бы получать художественное образование и демонстрировать определенные успехи, то отказ от этих занятий даже в пользу ЕГЭ вряд ли был бы таким легким.

Эти выводы согласуются с количественными данными: на рис. 3 видна нисходящая динамика по тем дополнительным занятиям, которые с большой вероятностью являются развивающим досугом.

Таким образом, в результате анализа количественных данных, полученных в ходе опроса родителей школьников, и соотнесения их с результатами интервью можно предположить, что представления каждого родителя о роли ДО в жизни школьника — это некая точка в континууме вариантов от «развивающего досуга» до собственно образования. В данном случае мож-

но использовать метафоры *soft-skills* и *hard-skills* для описания родительских стратегий при выборе дополнительных занятий. Данные стратегии различаются в зависимости от того, с каким образовательным результатом родители связывают посещение кружков и секций ребенком: с формированием «гибких» навыков и метапредметных компетенций⁴ или с приобретением «жестких» навыков, т. е. узкоспециальных знаний и умений.

Характерные черты стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков:

- 1) множественность относительно одинаковых по важности положительных эффектов от занятий;
- 2) отсутствие приверженности к основному предмету занятий;
- 3) учет интереса ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности.

Проиллюстрируем отличительные черты этой стратегии на материалах интервью.

1. Родители видят много рядоположенных положительных результатов от того или иного курса ДО. Участие в научно-исследовательской деятельности, по мнению матери, развивает сразу несколько метапредметных навыков и важных компетенций:

Регулярно участвуем в олимпиаде научно-исследовательских работ школьников... Они там выступают с презентацией перед учеными и школьниками, должны представить свою тему. Помимо этого всякие игры командные и творческие задания — песни или танцы, театральное что-то. Во-первых, дети готовятся, это ответственность, они понимают, что им нужно сделать свою работу, стать лучшими. Потом вот все эти выступления публичные — у них нет уже таких границ, что они «бекают», «мекают», боятся и не могут выразить свои мысли перед большой аудиторией, они себя уверенно чувствуют (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

2. Отсутствие приверженности к основному предмету занятий проявляется в том, что ребенок может посещать, например, курсы рисования, однако польза от посещения данных занятий лежит не в плоскости будущих успехов и достижений.

⁴ Проект «4К современного мира. Формирование компетенций XXI в. и оценка индивидуального прогресса в их развитии». Запущен в июле 2016 г. Реализуется Институтом образования НИУ ВШЭ при поддержке благотворительного фонда «Вклад в будущее». <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>

Для меня рисование — это определенный способ медитации и расслабления, возможность выразить все свои внутренние чувства и эмоции. Мне кажется, когда злишься, когда ты опечален — возьми листок бумаги и порисуй. То есть ребенок может выразить это через рисунок, это хорошо именно для психики (И1, мама, 36 лет, мальчик, 4-й класс).

Выразить эмоции можно не только на бумаге, уравновесить психологическое состояние можно и иначе, например на музыкальных или спортивных занятиях:

Плавание, чтобы немного разгрузалась, вода все-таки расслабляет после насыщенного дня (И6, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

В высказывании ниже речь идет о компьютерных курсах, но родители ребенка в первую очередь говорят не об обучении программированию или овладении специальными программами, а о развитии навыков создания и представления презентаций:

В начальной школе у них были занятия с компьютером, и они делали мультики — лепили, составляли, монтировали, потом презентацию делали. Поэтому для них презентация — это уже не страшно с первого класса (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

3. Родители, придерживающиеся стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков, учитывают интерес ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности:

Дочь хотела на скрипку, но у нас нет здесь поблизости уроков на этом инструменте (И6, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

Был выбор между испанским и немецким. И ребенок сам выбрал испанский. Мне кажется, звучание ей нравится, поэтому выбрала (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

Стратегия выбора ДО, ориентированная на развитие «жестких» навыков, характеризуется:

- 1) фиксацией в большей степени на предмете занятий, чем на интересе ребенка к предмету;
 - 2) стремлением родителей при выборе дополнительных занятий для ребенка поместить их в какую-то институциональную рамку.
1. Фиксация родителей на предмете занятий не означает, что у школьника не может сформироваться устойчивый интерес

к этому предмету, однако если ребенку не понравится, скажем, иностранный язык или математика, то родители скорее будут искать другой подход или другого педагога, чем сменят сам вид дополнительной активности. Крайняя степень фиксации на предмете занятий и порой полное игнорирование интересов учащегося проявляются в первую очередь при выборе компенсирующих занятий. Однако такая установка возможна и в случае с другими видами ДО. Занятия приобретают для родителей тем большую значимость, чем дольше в них вовлечен ребенок, чем более специализированные навыки он приобретает или чем очевиднее становится его одаренность в данной области.

Например, у дочери в какой-то момент в прошлом году, это был седьмой класс, встал вопрос, что «я уже не хочу ходить на это плавание», хотя у нее есть и результат, там третий взрослый разряд, у нее хорошо получается, она хорошо выглядит, все это замечают. Ну, потому что спорт — он делает человека красивым, правильно? <...> Но встал вопрос, что «мне это все наскучило и не интересно». Ну, мы поставили перед ней задачу, что просто так ты оттуда не уйдешь, вот, значит, до прошлого года у нее не было зафиксированных этих результатов, сначала первый юношеский, потом третий взрослый. Мы ей сказали: вот ты отходила семь лет, и просто так бросить — это слишком просто и глупо. Мы ей сказали: ну вот добейся и поставь жирную точку. Вот добейся результатов, чтобы это все было подтверждено, а потом можешь не ходить, а найти себе что-то другое. Ну, в итоге она прекрасно проходила весь прошлый год, сделала вот эти свои результаты, но она не бросила. Ну и, наверное, другой частью мозгов она понимает, что и для нее это плюс, потому что она видит оценку со стороны <...>. Поэтому бросать просто так мы не позволим (И7, мама, 37 лет, девочка, 8-й класс).

2. Выбирая ДО в рамках данной стратегии, родители стремятся к тому, чтобы эти занятия были институционализированы. Например, они хотят, чтобы полученное ребенком дополнительное образование было подтверждено документами: свидетельством об окончании музыкальной или художественной школы, выполнением теста по английскому или сдачей ЕГЭ по школьным предметам. Обычно в рамках таких дополнительных занятий школьник участвует в соревнованиях и конкурсах, и про такие занятия обычно говорят, что «ребенок серьезно занимается» или «занимается профессионально». Желание родителей, чтобы результаты занятий были «подтверждены», звучит и в предыдущей цитате.

Зачастую такие «профессиональные» занятия могут составить серьезную конкуренцию основному образованию. Стратегия, ориентированная на развитие «жестких» навыков, подразумевает выбор ДО, в котором институциональные требования порой такие же жесткие, как в основном образовании:

Успеваемостью в школе я не очень довольна, потому что мы сейчас слишком много времени уделяем спорту. Приходит в восьмом часу вечером и уже уроки не успеваешь делать, естественно, хочется и отдохнуть ребенку. С тренером пыталась говорить, но для тренера важны успехи в спорте, а не в учебе. Вплоть до того, что если ребенок идет в музей с классом и пропускает занятие, мне уже тренер звонит и выговаривает. И мне это не нравится. Ребенок же должен как-то развиваться помимо спорта. Вроде как и хочется ходить, но если так дальше будет... (ИБ, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

Рамку анализа можно расширить, рассматривая не только стратегии родителей при выборе кружков и секций, а дополнительное образование в целом как институт⁵ или совокупность институциональных правил, формальных и неформальных, которые регулируют поведение разных акторов — родителей, педагогов, детей и т.д. Тогда можно предположить, что два типа ожидаемых результатов — формирование «гибких» и «жестких» навыков, — которые задают родительские стратегии, влияют на всех акторов и институциональные правила взаимодействия, создавая две разные модели ДО.

Таким образом, характерной чертой дополнительного образования, ориентированного на развитие «жестких» навыков, является более высокая степень институционального давления на семью. Можно предположить, что она проявляется и в выборе педагогами более директивных и стандартизированных форматов обучения, тогда как модель, ориентированная на «гибкие» навыки, более открыта к интерактивным формам обучения и идейно ближе к обучению через развлечение, или эдьютейнменту (*edutainment*). Если в рамках модели «жестких» навыков мотиватором для детей являются дисциплина и институциональные требования, то в рамках модели «гибких» навыков их мотивируют положительные эмоции и удовольствие. Однако это не означает, что профессионально занимающийся спортом учащийся не испытывает интереса к занятиям и не полу-

⁵ Здесь мы трактуем институты в соответствии с неоинституциональной традицией как «правила и механизмы, обеспечивающие их выполнение, и нормы поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми» [Норт, 1993. С. 73].

чает удовольствия от них. Речь идет о том, что мотив интереса не является системообразующим. Интерес ребенка непостоянен и может снижаться, например при возникновении трудностей в получении каких-то навыков, которые требуют длительного освоения.

На основе анализа внутренней структуры дополнительного образования и его функций мы выделили родительские стратегии выбора ДО, ориентированные на разные образовательные результаты.

3. Заключение

Дополнительное образование может как компенсировать недостатки школьного обучения, так и делать образовательное пространство школьника более разнообразным — развивать навыки и давать опыт, который трудно получить в стенах школы. При выборе развивающих дополнительных занятий родители придерживаются разных стратегий в зависимости от того, какие результаты ДО для них более важны: получение метапредметных компетенций («гибкие» навыки) или конкретных узкоспециальных знаний и навыков («жесткие» навыки). В соответствии с этими ожидаемыми результатами могут выстраиваться не только стратегии родителей, но и сами модели ДО: модель развития «гибких» навыков и модель развития «жестких» навыков. ДО как компенсация недостатков школьной программы, на наш взгляд, не составляет самостоятельную модель, поскольку является «тенью» и продолжением школьной системы. Компенсирующее ДО лишено собственной образовательной цели, его цели продиктованы школьной системой.

Модели развития «гибких» и «жестких» навыков представляют собой разные способы создания образовательной среды для выхода за границы школьной программы, обе модели имеют собственные образовательные цели и результаты, при их применении по-разному выстраиваются отношения организаций ДО со школьником и его семьей, используются разные форматы обучения и механизмы оценивания.

Модель развития «гибких» навыков находится сегодня на этапе становления. Большая часть предложения видов внешкольной активности является порождением советской инфраструктуры ДО, которая нацелена на институционально подтвержденный результат. С точки зрения данной системы семьи, ориентированные на получение «гибких» навыков, не относятся к процессу обучения достаточно серьезно, поскольку для них приоритетными могут быть цели, не связанные с получением знаний по основному предмету. Такие дети могут испытывать трудности при посещении государственных учреждений ДО, которые транслируют приверженность модели развития «жестких» навыков.

Однако модель развития «гибких» навыков имеет очень важные свойства, которых нет у модели развития «жестких» навыков. Только в рамках первой модели ребенок может попробовать себя в максимально разных видах активностей, получить разнообразный опыт, подкрепленный позитивными эмоциями. Она обладает существенно бóльшим потенциалом для формирования интереса к разным видам активностей и, в отличие от второй модели, не имеет таких строгих барьеров на входе. Так, например, ребенок, желающий заниматься художественной гимнастикой или синхронным плаванием, может быть отвергнут в модели «жестких» навыков по причине недостаточных способностей или физических возможностей.

У обеих моделей есть определенные достоинства, обеим есть место в системе ДО, поскольку оба вида результатов, формируемые в рамках двух моделей, имеют ценность для семей. Формирование некоторых компетенций и навыков требует длительной систематической работы, которая должна подкрепляться институциональными правилами, что возможно только в рамках модели развития «жестких» навыков. Метапредметные же компетенции требуют более гибких рамок. И действительно разнообразное образовательное пространство школьника можно сделать, только усиливая модель развития «гибких» навыков посредством включения в систему ДО коротких курсов в эдьютейнмент-формате.

При этом важно, чтобы у всех участников образовательного процесса было единое понимание того, на какие результаты направлено обучение, поскольку разные результаты требуют разных форматов обучения, разной длительности обучения и разных практик взаимодействия со школьниками.

Важно отметить, что разные тематические направления и предметные блоки дополнительных занятий нельзя однозначно относить к той или иной модели или роли ДО — модели развития «гибких» навыков, модели развития «жестких» навыков или к компенсирующим занятиям. Так, например, дополнительные занятия по математике могут быть и уроками, компенсирующими недостатки школьной программы (если это, например, подготовка к ЕГЭ), и увлекательным кружком «Занимательная математика» в эдьютейнмент-формате, и специализированными систематическими занятиями в рамках олимпиадного движения.

Литература

1. Брей М., Ликинз Ч. (2016) Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона. Томск: Изд-во Томского политехнического университета.
2. Бурдяк А. Я. (2015) Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 2. С. 96–112.

3. Гошин М. Е., Косарецкий С. Г. (2017) Актуальные стратегии поведения родителей на рынке услуг дополнительного образования. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 18 (117). М.: НИУ ВШЭ.
4. Жирова Н. А., Малова Ю. В. (2017) Возможность достижения мета-предметных и личностных образовательных результатов в процессе обучения по дополнительным общеразвивающим программам // Про ДОД. № 5 (11). С. 23–38.
5. Зуев П. В., Трусова С. Я. (2015) Объективная оценка результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ учащихся как средство повышения качества образования в организациях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. № 9. С. 118–124.
6. Иванюшина В. А., Александров Д. А. (2014) Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
7. Косарецкий С. Г., Абанкина И. В., Мерцалова Т. А. и др. (2017) Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей — 2017. <http://www.es-eur.ru/Files/file6096.pdf>
8. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. (2016) Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
9. Норт Д. (1993) Институты и экономический рост: историческое введение // Тезис. Вып. 2. С. 69–91.
10. Прахов И. А. (2014) Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 74–99. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-74-99.
11. Собкин В. С., Калашникова Е. А. (2013) Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. № 4. С. 16–26.
12. Филиппова Д. С., Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В. (2015) Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 4 (86). М.: НИУ ВШЭ. [https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/ИБ%20МЭО%20№%204%20\(86\)%202015.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/ИБ%20МЭО%20№%204%20(86)%202015.pdf)
13. Lareau A. (2000) Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
14. Lareau A. (2011) Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
15. Lauer A. P., Akiba M., Wilkerson S., Apthorp H., Snow D., Martin-Glenn M. (2006) Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students // Review of Educational Research. Vol. 76. No 2. P. 275–313.
16. Swanson C. B. (2002) Spending Time or Investing Time? Involvement in High School Curricular and Extracurricular Activities as Strategic Action // Rationality and Society. Vol. 14. No 4. P. 431–471.
17. Teachman J. D. (2007) The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being // Journal of Family Issues. Vol. 29. No 6. P. 734–761.

18. Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions // *Sociology*. Vol. 41. No 6. P. 1061–1077.
19. White A. M., Gager C. T. (2007) Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status // *Youth & Society*. Vol. 39. No 1. P. 75–111.
20. Zaff J. F., Moore K. A., Papillo A. R., Williams S. (2003) Implications of Extracurricular Activity Participation during Adolescence on Positive Outcomes // *Journal of Adolescent Research*. Vol. 18. No 6. P. 599–630.

Extracurricular Activities of School Students: Functions, Parental Strategies, and Expected Outcomes

Kseniya Pavlenko

Candidate of Sciences in Sociology, Analyst, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpavlenko@hse.ru

Authors

Katerina Polivanova

Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Scientific Advisor of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpolivanova@hse.ru

Alexandra Bochaver

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: abochaver@hse.ru

Elizaveta Sivak

Director of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: esivak@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

A questionnaire survey ($N = 6,648$) and semi-structured interviews with parents of school students in a Russian megalopolis were carried out to analyze how families perceive the functions of extracurricular activities (ECAs), what choice strategies they follow, and what outcomes they expect. The study is premised on the assumption that ECAs for school students are not homogeneous in terms of their mission and expected outcomes. Empirical data is used to examine the compensatory and enriching functions of ECAs. The compensatory function is about closing gaps in school education through providing subject-specific classes. Enriching ECAs engage students beyond the school curriculum, contributing to diversity of the learning environment. Interview analysis allows identifying two major strategies followed by families when choosing enriching ECAs, depending on which type of skills they seek to cultivate in their children, soft (meta-subject competencies) or hard (specific knowledge shaped institutionally).

Abstract

school, extracurricular activities, family, student engagement in extracurricular activities, compensatory function of extracurricular activities, enriching function of extracurricular activities.

Keywords

- Bray M., Lykins C. (2016) *Tenevoe obrazovanie: chastnoe dopolnitelnoe obucheniye i ego vyzovy organam gosudarstvennogo upravleniya v sfere obrazovaniya stran aziatskogo regiona* [Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia]. Tomsk: Tomsk Polytechnic University.
- Burdyak A. (2015) Dopolnitelnye zanyatiya po shkolnym predmetam: motivatsiya i rasprostranennost [Additional School Subjects' Lessons: Motivation and Popularity]. *The Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 2, pp. 96–112.
- Filippova D., Kosaretskiy S., Kupriyanov B. (2015) Ozhidaniya i povedenie semey v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Parental Expectations and Behaviors Concerning Extracurricular Activities]. *Information Bulletin*

References

- of the Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 4 (86), Moscow: National Research University Higher School of Economics. Available at: [https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/IB_MEO_#4_\(86\)_2015.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/IB_MEO_#4_(86)_2015.pdf) (accessed 20 May 2019).
- Goshin M., Kosaretskiy S. (2017) Aktual'nye strategii povedeniya roditeley na rynke uslug dopolnitel'nogo obrazovaniya [Parental Behavior Strategies in Today's ECA Market]. *Information Bulletin of the Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 18 (117), Moscow: National Research University Higher School of Economics. Available at: <https://memo.hse.ru/> (accessed 20 May 2019).
- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Sotsializatsiya cherez neformalnoe obrazovanie: vneklassnaya deyatel'nost rossiyskikh shkolnikov [Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
- Kosaretskiy S., Abankina I., Mertsalova T. et al. (2017) *Analiticheskiy doklad o sostoyanii sistemy dopolnitelnogo obrazovaniya detey v Rossiyskoy Federatsii v usloviyakh realizatsii Kontseptsii razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detey—2017* [Analytical Report on the Contemporary System of Extracurricular Education for Children in the Russian Federation in the Context of Implementing the Roadmap for Extracurricular Education of Children: 2017]. Available at: <http://www.eseur.ru/Files/file6096.pdf> (accessed 20 May 2019).
- Kosaretsky S., Kupriyanov B., Filippova D. (2016) Osobennosti uchastiya detey v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kulturno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semey i meste prozhivaniya [Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
- Lareau A. (2000) *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lareau A. (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
- Lauer A. P., Akiba M., Wilkerson S., Apthorp H., Snow D., Martin-Glenn M. (2006) Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, vol. 76, no 2, pp. 275–313.
- North D. C. (1993) Instituty i ekonomicheskiy rost: istoricheskoe vvedenie [Institutions and Economic Growth: An Historical Introduction]. *Thesis*, iss. 2, pp. 69–91.
- Prakhov I. (2014) Vliyanie investitsiy v dopolnitelnuyu podgotovku na rezultaty EGE [Effects of Investments in Preparation Courses on the USE Scores]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 74–99. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-74-99.
- Sobkin V., Kalashnikova E. (2013) Uchenik osnovnoy shkoly: otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniyu [The Main School Pupil: The Attitude to Additional Education]. *Voprosy Psichologii*, no 4, pp. 16–26.
- Swanson C. B. (2002) Spending Time or Investing Time? Involvement in High School Curricular and Extracurricular Activities as Strategic Action. *Rationality and Society*, vol. 14, no 4, pp. 431–471.
- Teachman J. D. (2007) The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. *Journal of Family Issues*, vol. 29, no 6, pp. 734–761.
- Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, vol. 41, no 6, pp. 1061–1077.

- White A. M., Gager C. T. (2007) Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status. *Youth & Society*, vol. 39, no 1, pp. 75–111.
- Zaff J. F., Moore K. A., Papillo A. R., Williams S. (2003) Implications of Extracurricular Activity Participation during Adolescence on Positive Outcomes. *Journal of Adolescent Research*, vol. 18, no 6, pp. 599–630.
- Zhirova N., Malova Y. (2017) Vozmozhnost dostizheniya metapredmetnykh i lichnostnykh obrazovatelnykh rezultatov v protsesse obucheniya po dopolnitelnym obshcherazvivayushchim programmam [Possibility of Achieving Meta-Subject and Personal Development Learning Outcomes as a Result of General Development Extracurricular Activities]. *Pro_DOD*, no 5 (11), pp. 23–38.
- Zuev P., Trusova S. (2015) Objektivnaya otsenka rezultatov osvoeniya dopolnitelnykh obshcheobrazovatelnykh program uchashchimisya kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya v organizatsiyakh dopolnitelnogo obrazovaniya [Objective Estimation of Assimilation of Additional Educational Programmes by Students as a Tool for Education Quality Development in Institutions of Additional Education]. *Pedagogical Education in Russia*, no 9, pp. 118–124.