

Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс

Хайкин В. Л.,

советник министра образования и науки РФ,
Москва, Россия,
khvl2009@gmail.com

Григорьев Д. В.,

ГБОУ СОШ № 825 г. Москвы, Москва, Россия,
digrig@mail.ru

Анализируются основные тренды развития дополнительного образования как интегратора всей системы непрерывного образования с позиций педагогической психологии, психологии личности, социальной психологии и психологии управления. Отмечается, что вклад так называемого «дополнительного образования детей» в общественное и персональное развитие обусловлен достижением обучающимися по дополнительным образовательным программам, в первую очередь, метапредметных и личностных образовательных результатов, формированием в социуме и личности потенциала ответственности, надежности, способности адаптации к неизвестному. Утверждается, что система дополнительного образования должна научиться актуализировать потенциал семьи как заказчика, субъекта и инвестора образования, создавать межвозрастные учебно-профессиональные общности, технологично открывать траектории личностного и профессионального роста, чтобы быть действительно развивающей. Подчеркивается, что необходимы переход от управления учреждениями к управлению программами дополнительного образования как комплексами образовательных событий, а также ввод в действие регламентов эффективного управления и сетевого взаимодействия, реальная межведомственная кооперация.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, развитие, педагогическая психология, психология личности, социальная психология, психология управления, метапредметность, ответственность, адаптация к неизвестному, семья, общность, сетевое взаимодействие, межведомственная кооперация.

Для цитаты:

Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 92–100.

* *Хайкин Валерий Леонидович.* Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, советник министра образования и науки РФ, Москва, Россия. E-mail: khvl2009@gmail.com

** *Григорьев Дмитрий Васильевич.* Кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБОУ СОШ № 825 г. Москвы, Москва, Россия. E-mail: digrig@mail.ru

Один из важнейших принципов квантовой механики, сформулированный в 1927 г. великим Нильсом Бором – это принцип дополненности. Он гласит, что для полного описания явлений необходимо применять два взаимоисключающих («дополнительных») набора классических понятий, совокупность которых дает исчерпывающую информацию об этих явлениях как о целостных. Например, дополнительными в квантовой механике являются пространственно-временная и энергетически-импульсная картины. Чтобы образование человека было целостным и полным, оно непременно должен реализовать принцип дополненности в своем образовании. Поэтому то образование, которое мы не слишком оригинально называем дополнительным, нельзя считать, вопреки расхожему мнению, неосновным. Дополнительное образование такое же основное, как и общее, и высшее образование.

Осознание этого факта медленно, но все-таки происходит – и в экспертном сообществе, и среди педагогов, и в обществе в целом. Понимая ограниченность и неполное соответствие реалиям термина «дополнительное образование», многие эксперты предлагают новые термины – «неформальное образование», «открытое образование», «актуальное образование». Мы же, уважая сложившуюся традицию словоупотребления (а значит, и смыслополагания), будем говорить о *так называемом дополнительном образовании*, не без оснований полагая, что Бор нам в помощь¹.

На наш взгляд, психология может задать уникальный ракурс рассмотрения *дополнительного образования как ведущего, связующего типа образования в системе непрерывного образования*, сквозь призму:

- педагогической психологии и психологии личности;
- социальной психологии;
- психологии управления.

Перспективы дополнительного образования с точки зрения педагогической психологии и психологии личности

Рассмотрение основных трендов так называемого дополнительного образования

сквозь призму педагогической психологии и психологии личности выводит нас на три ключевые идеи.

Во-первых, дополнительное образование, в отличие от общего, обеспечивает ребенку, в первую очередь, достижение метапредметных и личностных образовательных результатов.

Несмотря на то, что новый федеральный образовательный стандарт требует от школы формирования метапредметных, т. е. надпредметных компетенций, существующая классно-урочная система не позволяет решать эту задачу напрямую.

В дополнительном образовании *метапредметные результаты* достигаются посредством:

- освоения учащимися фундаментального уровня знаний, связанных с различными сферами человеческой деятельности, актуальными в наше время;
- освоения учащимися умений и технологичной организации и управления собственной деятельностью;
- формирования компетенций, позволяющих управлять собственным поведением, выстраивать стратегию «поступания» в различных обстоятельствах.

Метапредметность – не нечто вычурное и новомодное, как многим кажется. Она ежедневно проявляется в ежедневном опыте, например, в семье, где все держится на универсальных способностях понимания, мышления, общения, действия, рефлексии. Не зря Л. Н. Толстой считал, что все счастливые семьи счастливы одинаково, а все несчастные – несчастливы по-своему. В так называемом дополнительном образовании метапредметность естественна, и только горе-педагог, учащий, как говорили древние, скорее для школы, чем для жизни, может ее игнорировать. Здесь возникает особая ответственность психолога как профессионального борца с неестественным за естественное. Он должен практически содействовать педагогам в удержании и реализации естества метапредметности.

¹ Не желая утяжелять формулировки, мы не везде в статье будем писать *так называемое дополнительное образование*. Но считать будем именно так.

Вместе с метапредметными результатами, дополнительное образование за счет индивидуализированного содержания деятельности, разноплановой коммуникации учащегося с различными социальными субъектами способно обеспечить достижение ребенком *личностных результатов* трех уровней:

1-й уровень результатов – приобретение учащимся социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

2-й уровень результатов – получение учащимся опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальному знанию и социальной реальности в целом;

3-й уровень результатов – получение учащимся опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии юный человек действительно *становится* (а не просто *узнает о том, как стать*) социальным деятелем, гражданином, свободным и ответственным человеком.

Все три уровня личностных результатов полностью могут быть достигнуты именно в дополнительном образовании, потому что это образование – открытое к социальному миру и социальным отношениям, чуткое к задачам общественного развития. Его воспитательные возможности – через непосредственную вовлеченность семьи, через многообразие профессиональных позиций и деятельностей – богаче, чем у классического общего образования.

Во-вторых, так называемое дополнительное образование в силу присущей ему многопрофильности, открытых возможностей выбора деятельности, гибкости образовательных траекторий является одним из главных факторов формирования такого чрезвычайно востребованного сегодня качества, как *адаптивность к неизвестному* (устойчивость к быстрым изменениям).

Вхождение человека в общество происходит по-разному. Можно входить в обще-

ство, находя равновесие (баланс, гармонию) с существующими социальными условиями. А можно входить в общество, творчески (через преобразующую деятельность) перестраивая наличные условия. Таким образом, социализация включает в себя две составляющие – адаптацию к известному и адаптацию к неизвестному.

Это различие принципиально важно для образования. «*Адаптация к известному*» предполагает воссоздание в педагогическом мышлении и/или образовательной реальности некоторой устойчивой социальной конструкции, к жизни в которой мы готовим детей. Традиционно это реализуется через составление набора необходимых «знаний, умений и навыков». Однако в условиях динамично изменяющегося социума подобный подход не решает всех вопросов социализации.

«*Адаптация к неизвестному*» предполагает образовательное обеспечение возможности создания ребенком собственной модели поведения в подвижной социальной ситуации. Важным технологическим ресурсом выступает создание специальных сред, где предусмотрена возможность самостоятельных «проб», действий с реальным эффектом. Образовательный результат возникает за счет педагогической поддержки индивидуального социального действия и рефлексии ребенка.

Подход, связанный с формированием адаптивности к неизвестному, в значительной мере является новым для системы образования. Он предполагает выход не только за рамки классно-урочной формы организации образовательного процесса, но и за рамки образовательного учреждения. Возникает необходимость параллельно решать задачи, имеющие отношение как непосредственно к сфере образования, так и ко всей социальной сфере. Таким образом, это подход именно для инновационного дополнительного образования.

В-третьих, так называемое дополнительное образование, буквально пронизанное свободным, а значит и ответственным выбором семьи и ребенка, формирует в личности *потенциал ответственности*, потенциал надежности.

Сам русский язык словно подсказывает нам: сущность ответственности – в отве-

те. Кто-то или что-то вопрошают меня, требуют моего участия, и я *отвечаю* на это вопрошание. Без другого и вне другого ответственность не наступает. Нести ответственность – это участвовать в жизни другого. Пока мы все о себе, про себя и для себя, ответственность невозможна в принципе. Но участвовать в жизни другого человека можно, только будучи самим собой. Значит, нести ответственность – это единственный шанс быть самим собой. И самая трудная, категорически неснимаемая ответственность – это ответственность за самого себя.

Общность ответственных людей складывается посредством доверительной передачи (дарения) ответственности. Например, стоит руководителю передать (подарить) подчиненному определенные полномочия, как, вопреки расхожему мнению, он не уменьшает, а напротив, увеличивает свою ответственность. Руководитель как будто доверяет подчиненному часть себя, и с этого момента руководитель становится больше себя и начинает отвечать и за то, как подчиненный несет переданный дар. Подчиненный же, принимая полномочия как дар, также становится больше себя. Теперь он несет в себе часть личности руководителя и отвечает перед ним за то, как он это делает. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность.

Точно так и в педагогике. Пока педагог просто сообщает ученику некую информацию, никакого дарения, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда педагог решается поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым возрастает в ученике, начинает по-настоящему отвечать за него, как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, приобщается учителю, начинает со-ответствовать (т. е. со-ответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их со-ответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга.

Ответственность, что очень важно, это временная категория. Ответ на вопрос должен быть дан в определенное время, вовремя, иначе вопрос теряет смысл и значение. Упущенное время, неструктурированное время, «не вовремя» – это вечный двигатель, драйвер безответственности. Удивительный момент: с дополнительным образованием всегда ассоциируется свободное время ребенка. Свободное, как мы говорили, уже значит и ответственное. Т. е. категория времени еще раз нам указывает: дополнительное образование – это естественное место для воспитания ответственности.

Спросим себя: а есть ли сегодня системная психологическая поддержка детей в их ответственном самоопределении в дополнительном образовании? Доступно ли ищущим и смятым подросткам, перебегающим из одного объединения в другое, психологическое содействие? Кто-то помогает им понять и освоить культуру выбора, меру и границы экспериментирования на себе? Учит видеть за выбором деятельность в дополнительном образовании горизонт профессионального и жизненного выбора? К сожалению, нет.

В этом смысле от психологов в дополнительном образовании требуется организация психологической поддержки и психологического содействия ответственному самоопределению подростков и старшеклассников в их занятости в дополнительном образовании.

Потенциал ответственности, надежности – это ключевое звено человеческого потенциала индивидуума. Тотальная безответственность, поразившая сегодня наше общество, заметно снижает человеческий потенциал страны. Чтобы повысить его, человеческий потенциал необходимо капитализировать, заставить действовать, включиться в работу. И так называемое дополнительное образование может это сделать, превращаясь тем самым из сферы услуг в сферу производства человеческого капитала.

Еще раз подчеркнем: дополнительное образование естественно для ребенка. Гораздо более естественно, чем общее образование, которое довольно жестко структурировано и формализовано. И эта естественность, жизненность, соприродность дополнительно-

го образования человеку должны быть обязательно сохранены. Место встречи, определенное природой, изменить нельзя. Это максимума настоящего психолога в образовании. Он охраняет и поддерживает соответствие образования – жизни, метода – личности, взрослому – ребенку. А жонглирование психологизмами и фокусы с методиками – удел псевдоспециалистов.

Развитие дополнительного образования: ракурс социальной психологии

Взгляд на так называемое дополнительное образование с позиций социальной психологии заставляет нас обнаружить новую роль «старых» и появление новых общностей в образовательном пространстве. Отличительная черта этих общностей – они детско-взрослые (или взросло-детские). Чтобы дети и взрослые соединились в общность (а не одни подчинили себе других), нужно, чтобы они соответствовали друг другу. В чем же это соответствие? На наш взгляд, во включенности в развитие. Ребенок развивается по природе. Для взрослого же развитие – не данность, но задание. Повседневное делание, усилие быть. Развивающемуся ребенку нужен только развивающийся взрослый. Это условие существования всех жизнеспособных общностей в дополнительном образовании.

Теперь остановимся на главных из этих общностей и ключевых аспектах их существования.

Во-первых, так называемое дополнительное образование детей отражает прямой образовательный выбор тысяч российских семей. Именно семья приводит ребенка в секцию, кружок, студию, музей и т.д. Если общее образование формируется государством и в нем действуют государственные образовательные стандарты, то дополнительное образование – это образование, формируемое обществом (которое есть не что иное, как общность семей-домохозяйств). В нем должны действовать формируемые обществом требования и стандарты.

Но является ли сегодня семья заказчиком дополнительного образования своих детей? И не просто заказчиком хотящим, желающим чего-то, но и ответственным, реальным субъ-

ектом образовательного процесса, участвующим в общественно-государственном управлении дополнительным образованием? Найдут ли все «колена» семьи (не только дети, но и бабушки-дедушки, мамы-папы) что-то интересное для себя в дополнительном образовании? Ответ на эти вопросы, к сожалению, очевиден – нет.

Психологам в дополнительном образовании предстоит развернуть полноценное содействие семьям как заказчикам и субъектам дополнительного образования детей. Помочь семье определиться с выбором дополнительного образовательного маршрута (или маршрутов) ребенка и поддержать семью в движении по этому маршруту. Содействовать выбору взрослыми членами семьи собственной занятости в дополнительном образовании.

Во-вторых, семья может и должна стать не просто заказчиком, но *инвестором* так называемого дополнительного образования. К этому есть все объективные предпосылки.

Если дополнительное образование действительно будет, как мы говорили выше, формировать у детей метапредметные компетенции, адаптивность к неизвестному (устойчивость к быстрым изменениям) и ответственность (надежность), то эти качества начнут «прорастать» и в семье. Устойчивость и надежность рожают доверие, а доверие рождает инвестиции. Семейные инвестиции в дополнительное образование – это базис всех инвестиционных вложений в систему непрерывного образования.

В-третьих, именно в дополнительном образовании при активном участии семьи формируется первая для ребенка в его жизни *учебно-профессиональная общность*.

Как показывает анализ практики, инновационное дополнительное образование немислимо без полноценных профессиональных проб детей и подростков. Профессиональная проба – это образовательное событие, в котором происходит временное и посильное включение ребенка, обучающегося по программе дополнительного образования, в ситуацию полностью профессиональной деятельности. Например, для участника театральной студии – это репетиции и показ спектакля. Для участника хорового коллектива – подготовка и уча-

стие в концерте. Для участника объединения технического творчества (автомоделирование, робототехника и т.п.) – не изготовление учебных моделей, а выполнение какого-то производственного заказа или подготовка и участие в технической выставке.

Событие возможно только в условиях события (бытийной общности людей). Событие профессиональной пробы возможно только в условиях общности особого рода – учебно-профессиональной общности. Это поливозрастная, полипрофессиональная структура, включающая: 1) обучаемых детей; 2) их родителей; 3) педагогов дополнительного образования; 4) иных сотрудников организации дополнительного образования, обеспечивающих деятельность первых трех субъектов; 5) внешних специалистов и профессионалов по тому профилю деятельности, который представлен в пробе; 6) другие семьи с детьми.

Принципиально важным моментом является то, что включение в учебно-профессиональную общность происходит не в связи с занимаемой должностью или определенным функционалом (это подразумевается), а по позициям, т. е. по тем способам, которыми реализуются ценностные и деятельностные установки разных участников общности. Учебно-профессиональная общность, таким образом, представляет собой своего рода ансамбль позиций, а на практике приобретает черты команды.

Психологическое содействие и сопровождение учебно-профессиональных общностей, в рамках которых совершаются профессиональные пробы детей и подростков, – важная задача психологической работы в развивающемся дополнительном образовании.

В-четвертых, для развития так называемого дополнительного образования принципиально важно, что представляет собой *профессиональная общность педагогов дополнительного образования*.

Профессиональное сознание и профессиональную деятельность скрепляет в позицию профессиональная общность. Только среди других позиций моя позиция обретает смысл.

Сегодня в дополнительном образовании явный дефицит профессиональных педаго-

гических общностей. Отсутствует внятное представление о педагогическом профессионализме. Низок уровень профессиональной коммуникации педагогов.

Во многом именно психологическая работа способна помочь оформиться профессиональной общности педагогов дополнительного образования. В отличие от школьных учителей, большинство педагогов дополнительного образования легче идут на контакт с психологами, что можно объяснить различными причинами. Одна из них состоит в том, что многие работники организаций дополнительного образования не имеют базового педагогического образования. Часто люди совсем не педагогических профессий (инженеры, военные, артисты цирка, художники и др.) приходят со своими профессиональными умениями или хобби к детям, чтобы передать им свои знания. Поэтому мы встречаем необыкновенный трудовой энтузиазм в сочетании с недостаточной психологической компетентностью. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда педагог стремится научить чему-либо ребенка, не имея внятного представления о его возрастных возможностях, не понимая личностной специфики, действуя интуитивно. Роль психолога, психологической службы как организатора и координатора профессионального сближения и объединения педагогов в данном контексте переоценить невозможно. Из всех предыдущих рассуждений об общностях в дополнительном образовании и роли психологического содействия в их функционировании напрашивается важный вывод: именно образовательный психолог профессионально отвечает за то, чтобы рядом с развивающимся ребенком был развивающийся взрослый. Больше просто некому – с точки зрения возможности ясно видеть это – сказать родителям, педагогам, прочим специалистам, что они мало, медленно развиваются или не развиваются вовсе. Да кому-то другому и не поверят, и не доверятся. А если психолог будет не просто говорить об этом, но практически помогать развиваться взрослым, то его вклад в модернизацию так называемого дополнительного образования окажется едва ли не решающим.

Модернизация дополнительного образования с позиции психологии управления

Рассмотрение задач модернизации так называемого дополнительного образования с позиций психологии управления открывает нам следующие аспекты:

- управление человеком самим собой в рамках программ дополнительного образования;
- управление программами дополнительного образования;
- управление организациями дополнительного образования;
- управление взаимодействием организаций и ведомств в системе дополнительного образования.

Остановимся на каждом аспекте подробнее.

1. Так называемое дополнительное образование – это, очевидно, лучшая школа *самоуправления личности*. Сегодня все большее число детей и подростков способно участвовать в реальной жизни общества. Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать их активность в сети Интернет, где по данным различных социологических исследований, ежедневно совершают коммуникативные действия 85–90% детей. Но эти действия часто принимают контркультурные формы. Для позитивной активности нужен другой уровень волевой саморегуляции и управления собой.

Видовое многообразие входящих в дополнительное образование деятельностей создает уникальные, дополняющие друг друга возможности для психологического саморазвития ребенка, для формирования его способности организовывать себя, управлять собой.

Например, профессиональное обучение танцам требует строгого режима репетиций, сна, учения, питания. Особенностью деятельности юных танцоров является коллективность, а взаимоотношения часто носят конкурентный характер. В танцевальном классе невозможно дать всем равноценные партии, и дети прекрасно ориентируются как в своем, так и в чужом уровне мастерства. Не редкостью является атмосфера соперничества, агрессии, эмоционального напряжения. Педагог руководит детьми строго, буквально пошагово.

Совсем другая ситуация складывается на занятиях рисованием. Видение, манера и работа художника сугубо индивидуальны. Руководство педагога здесь не может быть поэлементным, как при постановке танца, скорее, это обсуждение. Конечно, конкуренция есть и тут, но работы разных авторов могут быть совсем не похожи, и их прямое сравнение невозможно. Общая успешность осознается учащимся и окружением, но косвенно. И всегда остается перспектива для будущего успеха.

2. Управление программами дополнительного образования должно быть *недирективным и деюрократизированным*.

Главная единица развития дополнительного образования – не учреждение, не организация, а программа. Программа в дополнительном образовании – это комплекс образовательных событий, объединенных единой тематикой, содержанием и формой организации, и обязательно предполагающих образовательный результат для участника программы.

Для программ дополнительного образования характерна сетевая структура, позволяющая выстраивать для участников многообразие форм деятельности, делающая доступным содержание образования для участников, стартующих с разных позиций. Модульная организация программ позволяет воплотить содержание образования в форме интенсивных «погружений в содержание», что увеличивает доступность этих программ.

Сегодня мы чаще всего имеем дело с имитацией сетевого и модульного характера программ дополнительного образования. Это происходит, во многом, под директивным и бюрократическим давлением управляющей системы.

В такой ситуации остро необходима разработка регламентов сетевого и деюрократизированного управления, формирующего свободный и защищенный от подделок и имитаций рынок программ дополнительного образования.

3. Современное дополнительное образование детей собирает, сосредоточивает в себе интересы разных ведомств: образования, культуры, спорта, туризма, молодежной политики, негосударственных структур и т.д. Именно поэтому дополнительному образова-

нию сегодня противопоставлен ведомственный эгоизм, организационная разобщенность и прописано *межорганизационное и межведомственное взаимодействие*.

Но одно дело сказать это, и совсем другое – сделать. Наладить нормальный межведомственный диалог мешает не только отсутствие регламентов, избыточность бюрократических процедур и финансовая убогица. Мешают еще и дефицит переговорных площадок, низкая культура ведения переговоров, подозрительность и предубеждение к иному мнению, ведомственный лоббизм.

Без глубокой психологической работы, без посредничества и целенаправленных усилий психологов эти субъективные по своей природе ограничения не преодолеть. Поэтому психологическое сопровождение межведомственного и межорганизационного взаимодействия – это важнейший участок психологической работы в дополнительном образовании.

Нельзя не сказать о еще одной управленческой теме, которая является сквозной для всех выделенных аспектов управления дополнительным образованием – это управление временем.

Выше уже говорилось о том, что дополнительное образование всегда ассоциировалось со свободным временем ребенка. То есть в психологическом плане – это время наивысшей, выбранной самим ребенком, а не навязанной ответственности. Так вот, почему бы не посмотреть на ситуацию в обратной перспективе:

если ребенок (семья) ответственно предоставляет свое свободное время так называемому дополнительному образованию, то это образование – по принципу соответствия – должно ориентировать все свое время на интересы ребенка (семьи). Временной ресурс программ дополнительного образования, временной ресурс организаций дополнительного образования, временной ресурс межорганизационного и межведомственного взаимодействия должны идти к детям и семьям. Должны структурироваться под время детей и семей, а не структурировать их время. Простые вопросы: как часто составлению расписания занятий предшествует изучение удобного детям и семьям времени занятий? Если педагогу вдруг перестанет быть удобным время занятий, согласованное с родителями детей, что скорее сделает управленец – перенесет время занятий или попытается найти другого педагога? Думается, ответы на эти вопросы слишком очевидны.

Между тем, главное богатство так называемого дополнительного образования – это не здания, не кадры, не оборудование, не программы. Главное богатство – это *время* детей и семей, которые они решили потратить, а точнее говоря, вложить в дополнительное образование. Это самая большая инвестиция в дополнительное образование, от которой в наивысшей степени зависит успех (или неудача) его модернизации и развития. Чем скорее мы это поймем, тем лучше для нас, нашего образования и нашей жизни.

Baseline of the Development of Additional Education in Russia: a Psychological Perspective

Haykin V. L. *,

Adviser to the Minister of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,
khvl2009@gmail.com

Grigoriev D. V. **,

Secondary school № 825, Moscow, Russia,
digrig@mail.ru

For citation:

Haykin V. L., Grigoriev D. V. Baseline of the development of additional education in Russia: a psychological perspective. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 92– 100 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Haykin Valerii Leonidovich. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the RAE, Adviser to the Minister of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: khvl2009@gmail.com

** Grigoriev Dmitrii Vasil'evich. Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Director of secondary school № 825, Moscow, Russia. E-mail: digrig@mail.ru

We analyze the main trends in the development of supplementary education as an integrator of the entire system of continuing education from the point of educational psychology, personality psychology, social psychology and the psychology of management. It is noted that the contribution of the so-called "additional education of children" into the social and personal development is caused by students' achievements of additional educational programs, primarily by meta personal and educational results, by the formation in the individual and in society of the liability potential, reliability, ability to adapt to the unknown. We argue that the system of additional education must learn to actualize the potential of the family as a customer, subject and investor of education, to create educational and professional communities with participants of different age, technologically open paths to personal and professional growth to be really developing. We emphasize the need to shift from management of agencies to management of programs of additional education as a complex of educational events, as well as commissioning of the regulations of effective management and networking, and real interagency cooperation.

Keywords: continuing education, additional education, development, educational psychology, personality psychology, social psychology, psychology of management, meta-subjects, responsibility, adaptation to the unknown, family, community, networking, inter-departmental cooperation.