

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»  
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

Иванов Иван Юрьевич

Институциональная трансформация  
детского внешкольного образования  
в странах бывшего Советского Союза

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ  
на соискание ученой степени  
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук  
Косарецкий Сергей Геннадьевич

ФИО соискателя	Иванов Иван Юрьевич
Тема	Институциональная трансформация детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент департамента образовательных программ, директор Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации	<p><b>Статьи</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 6. С. 112-124.</li> <li>2. Иванов И. Ю., Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г. Коллективное и сознательное: институциональный взгляд на советское внешкольное образование // Образовательная политика. 2021. Т. 2. № 86. С. 76-86.</li> <li>3. Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования. – 2022. – №. 4. – С. 184-207.</li> <li>4. Ivanov I., Zvyagintsev R. Transformation of extracurricular education in post-Soviet countries: from universal access to inequality // Children and Youth Services Review. 2023. Vol. 155. Article 107221.</li> </ol> <p><b>Другие публикации по теме</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. Неравенство возможностей детей во внешкольном образовании в постсоветских странах // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2021. № 4. С. 58-68.</li> <li>6. Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. Развитие внешкольного образования на постсоветском пространстве // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2022. № 1. С. 77-87.</li> <li>7. Княгинина Н. В., Пучков Е. В., Бальжинимаева В. В., Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г., Белоногова А. А. Регулирование внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза. Серия «Постсоветское внешкольное образование» / Под общ. ред.: И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий. М.: Де'Либри, 2022.</li> <li>8. Kosaretsky S., Ivanov I. Privatization of the children's extracurricular education sector: The case of Russia in the post-Soviet context, in: Privatization in and of Public Education. NY: Oxford University Press, 2024. doi Ch. 7. P. 151-174.</li> </ol>
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного	1. Доклад: Сектор внешкольного образования и риски социального неравенства в постсоветских странах Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия», Уфа, Россия, 27 ноября 2020 (онлайн).

исследования	<p>2. Доклад: Образовательное неравенство внешкольного образования: постсоветский транзит XVIII Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования» Глобальные вызовы и неравные возможности, Москва, Россия, 18 февраля 2021 (онлайн).</p> <p>3. Доклад: Развитие внешкольного образования на постсоветском пространстве IX Международная научно-практическая конференция «Проблемы и достижения дополнительного образования в Евразийском пространстве», Чолпон-Ата (Иссык-Кульская область), Кыргызстан, 16-19 июля 2021 (очно).</p> <p>4. Доклад: Риски неравенства в секторе внешкольного образования в постсоветских странах III Санкт-Петербургская международная конференция по неравенству и многообразию (IDC 2021), Санкт-Петербург, Россия, 13 ноября 2021 (онлайн).</p> <p>5. Доклад: Внешкольное образование на постсоветском пространстве: неравенство, разнообразие и национальная идентичность VIII Международный форум по педагогическому образованию «Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке», Казань, Россия, 26 мая 2022 (очно).</p> <p>6. Доклад: Мечта об институте: Трансформация сектора внешкольного досуга детей в постсоветских странах (на английском языке) XVI конференция Общества институциональной и организационной экономики (SIOE 2022), Канада, Торонто, 25 июня 2022 (онлайн).</p> <p>7. Доклад: Сектор внешкольного образования в постсоветских странах и риски социального неравенства 7-я Летняя конференция Общества исследований Центральной Евразии (CESS 2022 Summer Conference), Ташкент, Узбекистан, 26 июня 2022 (очно).</p> <p>8. Доклад: Трансформация внешкольного образования в постсоветских странах: от универсального охвата до неравенства. Конференция Европейской ассоциации исследования образования (ECER 2022), Ереван, Армения, 25 августа 2022 (очно).</p> <p>9. Доклад: Институциональная трансформация внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза V Российский экономический конгресс (РЭК 2023), Екатеринбург, Россия, 13 сентября 2023 (очно)</p>
Список выступлений на практико-ориентированных мероприятиях (мастер-классах, вебинарах)	<p>1. Открытый семинар ВШЭ по образованию, доклад: «Внешкольный транзит: как развивались системы внешкольного образования на постсоветском пространстве», Москва, Россия, 6 октября 2021 (очно).</p> <p>2. VIII Всероссийское совещание работников сферы дополнительного образования детей, доклад: «Внешкольное образование на постсоветском</p>

	<p>пространстве», Москва, Россия, 2 декабря 2021 (онлайн).</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="587 197 1453 405">3. X Международная научно-практическая конференция «Историческая память, традиции народов и инновации в дополнительном образовании», мастер-класс «Управление внешкольным образованием, опыт постсоветских стран», Чолпон-Ата (Иссык-Кульская область), Кыргызстан, 8 июля 2022 г. (очно).</li><li data-bbox="587 416 1453 624">4. Открытые семинары для работников школьного и внешкольного образования и исследователей образования Edu Dialogues в ADA University (Университет АДА), доклад: Внешкольное образования в странах бывшего СССР, тренды и возможности, Баку, Азербайджан, 24 января 2023 г. (очно).</li></ol>
--	--

## Оглавление

Ключевые понятия исследования .....	6
Введение.....	7
Актуальность и степень разработанности темы.....	7
Научный аппарат исследования.....	10
Теоретическая рамка исследования.....	11
Методология исследования и данные	13
Результаты исследования	16
Выводы	24
Список литературы	26

## Ключевые понятия исследования

Список ключевых понятий сформирован применительно к исследованию на основе анализа научных работ, представленных в диссертации.

**Внешкольное образование** – структурированная, добровольная деятельность детей, направленная на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящая за рамки основной школьной учебной программы и осуществляемая при поддержке или руководстве (лидерстве) взрослого<sup>1</sup>.

**Система внешкольного образования** – группа взаимодействующих или взаимосвязанных элементов, которые действуют в соответствии с набором правил, образуя единую и устойчивую структуру, обеспечивающую функционирование контрактных отношений между провайдерами и потребителями услуг внешкольного образования.

**Институт внешкольного образования** – система формальных правил, обеспечивающих функционирование системы внешкольного образования, ее устойчивость, справедливость и прозрачность взаимодействия различных акторов (участников) в рамках процессов организации, управления и пользования услугами организаций, реализующих программы внешкольного образования.

**Институциональная трансформация внешкольного образования** – результат изменения национальной системы внешкольного образования (в настоящем исследовании к 2019-2021 гг. – 30 лет с момента распада СССР) по отношению к первоначальному состоянию (в позднесоветский период 1985-1991 гг.) основных элементов советской системы внешкольного образования.

**Модель трансформации** (в контексте институциональной трансформации внешкольного образования) – форма национальной системы внешкольного образования в постсоветский период (2019-2021 гг.), отражающая изменение элементов советской системы внешкольного образования.

---

<sup>1</sup> В странах бывшего Советского Союза нормативно закреплены различные определения: дополнительное образование, внешкольное образование, внешкольное воспитание, образование по интересам, хобби-образование, неформальное образование и др. В 10 из 15 стран бывшего Советского Союза используется и закреплено «внешкольное образование» (Княгинина и др., 2022). В этой связи для в настоящем исследовании с целью обеспечения унификации использования понятийного аппарата при описании и сопоставлении национальных систем внешкольного образования используется «внешкольное образование».

## Введение

### Актуальность и степень разработанности темы

Рост внимания к внешкольному образованию наблюдается во всем мире [O'Brien, Rollefson, 1995; OECD, 2013] и в России [Золотарева, 2015; Поплавская, Груздев, Петлин, 2018; Косарецкий и др., 2019]. Он во многом обусловлен неудовлетворенностью узкими границами содержания и формализмом школьного образования [Nathan, 2012; Sanina и др., 2021]. В более широком контексте это отражает происходящую трансформацию модели образования: от «адаптивной и универсальной», где государство «сверху» обеспечивает номинальную общедоступность стандартного набора образовательных услуг и стремится создать условия для освоения всеми заданных унифицированных результатов в определенный период времени, – к «неадаптивной, персонализированной и непрерывной», исходящей из потребностей и интересов самих граждан, строящейся на их собственной мотивации и свободе выбора, где государство призвано создавать условия для реализации инициатив «снизу» на протяжении всей жизни человека [McGinn, Welsh, 1999; Shelton, 2002; Асмолов, 2014; Рожков, Иванова, 2017; Ясвин, 2021].

Само внимание к внешкольному образованию со стороны политиков и исследователей [van Griethuijsen и др., 2015; Akareem, Hossain, 2016; Alhadeff, 2019], не дань моде: рассуждения о «профилактических» или компенсаторных возможностях внешкольного образования звучат уже с 1950-х годов [Van Nice, 1950; Шацкий, 1964; Coombs, 1973; Cropely, 1977; Балясная, 1978]. Участие во внешкольных занятиях связывают с широким спектром эффектов, традиционных и новых: академическая успеваемость и развитие [Holland, Andre, 1987; Seow, Pan, 2014; Александров и др. 2017; Kravchenko, Nygård, 2022]; мотивация и вовлеченность [Feldman, Matjasko, 2005; Durlak и др., 2010]; социальное одобряемое поведение и социальная норма [Eccles, Barber, 1999; Chambers, Schreiber, 2004; Kremer и др., 2015]; критическое мышление и решение задач [Barker, Ansoerge, 2007; Rajan, 2012; Southgate, Roscigno, 2009]. Отмечается также высокий потенциал внешкольных занятий для обеспечения процесса воспитания детей и подростков [Попова, Логинова, 2022], формирования и развития национальной идентичности [Минсабирова, Гараева, 2020], а также реализации идей расширенного образовательного опыта, продуктивного и безопасного пространства детства [Демакова, 2016; Голованов, 2017].

Необязательность и негарантированность внешкольного образования обостряет проблему доступности и образовательного неравенства [Coleman и др., 1966; Lareau, 1987; Kosaretsky, Ivanov, 2021]. В то время, как в общем (школьном) образовании, где в подавляющем большинстве развитых стран обеспечен полный охват образованием [Hanushek, 2013; Damon и др., 2016], исследователи образовательного неравенства со второй половины 20-го века сосредоточились на различиях в успеваемости различных групп учащихся, которые обусловлены различиями в их социальном происхождении [Coleman, 1968], то во внешкольном образовании в фокусе внимания находится неравенство доступа и особенности участия детей в зависимости от уровня образования, доходов, территории проживания [Logan, Bian, 1993; Posner, Vandell, 1999; Lareau, Weininger, 2008; Иванюшина, 2014; Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016; Meier и др., 2018; Байбородова, 2018; Павленко и др., 2019]. Внешкольные занятия также рассматриваются в контексте эффективного использования культурного капитала семьями [Lamont, Lareau, 1988; Kaufman, Gabler, 2004; Dumais, 2007; Coulangeon, 2018].

Внешкольное образование – уникальная система, не предполагающая, как правило, нормативно очерченных границ, гарантий и стандартов [Княгинина и др., 2022], она представляет сама по себе экосистему [Bronfenbrenner, Morris, 2006; Eccles, Roeser, 2010; Фрумин и др., 2016; Narkabilova, 2021; Уткин, Шевченко, 2022; Королева и др., 2023; Львова, 2023], сложную для описания и анализа, в т. ч. для межстрановых сопоставлений,

т. к. отсутствуют общепризнанные подходы к определению рамок понятия, содержания и обязательств государства в контексте внешкольного образования.

Внешкольное образование (внешкольная работа, дополнительное образование) – традиционный предмет исследований в СССР и России. В то же время, несмотря на наличие отдельных работ по тематике развития внешкольного образования в СССР и России [Бруднов, 1995; Голованов, 2006, 2009; Дейч, 2013, 2014; Каргина, 2013; Куприянов, Косарецкий, 2014; Косарецкий, Фрумин, 2019] и странах бывшего СССР [Bjornavold, 2000; Молоков, 2013; Поголяева и др., 2015; Есенова, 2015], сохраняется дефицит понимания внешкольного образования, как системы и института, прежде всего в советский период, что затрудняет последующие сопоставительные исследования стран бывшего Советского Союза. Уникальность и даже в определенной мере исключительность советской системы внешкольного образования (даже сравнительно со школьной системой), понимание основных ее элементов и характеристик, обеспечивающих устойчивость и воспроизводство, в т. ч. в период после распада Советского Союза, позволяет предполагать востребованность результатов настоящего исследования.

В то же время, как на национальном уровне существуют исследования, описывающие систему внешкольной работы в исторической ретроспективе [Беляева, 2009; Jautakytė, 2013; Kestere, 2017], а также ее изменения и реформы [Мерилова, 2015; Вуковская, 2018; Akhundov, 2020], качество внешкольного образования и подготовку педагогов [Вуковская, Karichkovskaya, 2013; Khamraeva, 2016; Бурага, 2017; Abizada и др., 2020], вопросы доступности и инклюзивности внешкольных занятий [Мансурова, 2018; Musneckienė, 2020; Cosumov, 2021], пространство бывшего Советского Союза практически остается не изученным в плане инвентаризации систем внешкольного образования, определения внутренних (демографических, экономических, политических) и внешних (вызовы XXI века) факторов, оказавших и оказывающих влияние на его развитие, особенно на системном или сопоставительном уровне. Исследования чаще всего проводятся на национальных языках или в формате диссертаций [Кенжебеков, 1994; Тулобердиев, 2019; Молдалиева, 2022]. В то же время фокус настоящего исследования лежит в поле интереса ученых и практиков к советской системе внешкольного образования, поиска и диссеминации образцов и появления ретроинноваций [Богуславский, 2018].

Межстрановые сопоставления систем внешкольного образования на пространстве бывшего Советского Союза до текущего момента отсутствовали. Попытки исследования систем внешкольного образования, национальных политик и трендов малочисленны и носят больше контекстуальный характер описания, чем представление унифицированного кейса или аналитику, основанную на данных [Алиева, 2012; Адем, 2015; Кенжегалиев, 2018; Мусина, 2019; Шер, 2023]. Больше внимание исследователей уделено историческим ретроспекциям, которые сами по себе важны, но в них чаще всего используется нарративный подход в описании системы [Ермолич, 2007; Книга, 2016; Касимова, 2023]. В этой связи, актуальность настоящего исследования связана с дефицитом теоретических рамок и инструментов сравнительного анализа систем внешкольного образования и их трансформации, как на пространстве бывшего Советского Союза, так и в мире (в отличие, например, от исследований высшего образования [Smolentseva, Platonova, 2023]).

Перспективным фокусом анализа становится характер трансформации советской системы внешкольного образования в условиях транзита (перехода) и в различных страновых и региональных контекстах. Этот аспект традиционно привлекает большое внимание исследователей [Raymond и др., 1995; Godon и др., 2004; Silova, 2010]. Национальные системы внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза исторически наследуют советской системе внешкольной работы, которая имела общие для всех советских республик характеристики [Иванов, Куприянов, Косарецкий, 2021], что позволяет рассматривать трансформацию национальных систем детского внешкольного образования независимых государств пространства бывшего Советского Союза в качестве

уникального естественного эксперимента с единой точкой А (советская модель в позднесоветский период – 1985-1991 гг.) и 15 точками Б (2019-2021 гг.).

Трансформация советской системы внешкольной работы (внешкольного образования) после распада Советского Союза интересно рассмотреть, как иллюстрацию закономерностей т. н. «эффекта колеи» (path-dependence), характерного для посткоммунистического транзита [Knight, North, 1997; Аузан, 2015] и типов отношений между содержанием демонтажа старых и новых институтов [Tool, 1994; Ellison, 2006; Тимошенко, 2005]. Здесь возникает дополнительный ракурс изучения системы внешкольного образования – процессы трансформации после того, как общая идеология и единая модель прекратили существование, а этатизм, который был неотъемлемой частью советской социальной сферы [Ярская-Смирнова, Романов, 2008; Егоров, 2015], стал в силу внешних и внутренних обстоятельств (геополитических, социально-политических и экономических) невозможен [Kolossoff, 2016; Kalimullin, Gafurov, 2024].

Изучение внешкольного образования как системы, процессов институциональной трансформации национальных систем на пространстве бывшего Советского Союза имеет не только теоретическое, но и практическое значение, в частности, в странах, разрабатывающих и реализующих концепции и стратегии развития внешкольного образования детей, которые ориентированы на достижение широкого охвата и повышения уровня доступности внешкольных занятий, а также развитие новых направлений содержания, повышение эффективности процессов управления и организации систем.

На основе вышеизложенного можно выделить несколько факторов, обуславливающих **актуальность** данного исследования:

- растущая роль внешкольного образования в современной образовательной экосистеме;
- уникальность советской системы внешкольного образования и условий изучения ее постсоветского транзита: естественный эксперимент с единой точкой А и 15 точками Б;
- дефицит данных о национальных системах внешкольного образования и межстрановых сравнений внешкольного образования;
- потребность в понимании и выявлении лучших практик и политик развития системы внешкольного образования, в т. ч. с точки зрения ответа на глобальные вызовы образования и социально-экономического развития.

Таким образом, результаты настоящего исследования являются значимыми в контексте достижения целей обеспечения конкурентоспособности российского образования, в частности и национальной цели «Возможности для реализации и развития талантов» (Указ Президента РФ «О национальных целях развития России до 2030 года»), а также всеобщей доступности внешкольного (дополнительного) образования, заявленной, на уровне государственной стратегии, в частности, в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, принятой Правительством РФ в 2022 г. Результаты исследования нашли свое отражение не только в научных статьях, указанных выше, но и в практических рекомендациях, аналитических записках, семинарах, мастер-классах и программ дополнительного профессионального образования для практиков внешкольного образования регионального и муниципального уровня в России, Азербайджане, Беларуси, Кыргызстане и Молдове.

### **Научный аппарат исследования**

**Объект исследования** – институциональная трансформация детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

**Предмет исследования** – тренды и модели институциональной трансформации детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

**Цель** настоящего исследования – выявить и описать тренды и модели институциональной трансформации национальных систем внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

Для достижения поставленной цели и поиска ответа на исследовательские вопросы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Выделить и описать универсальные и системные характеристики внешкольного образования детей.
2. Систематизировать имеющиеся данные о советской системе внешкольного образования и концептуализировать советскую модель внешкольного образования.
3. Выделить универсальные (надстрановые) тренды развития детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.
4. Описать универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

Главная научная проблема настоящего исследования связана с отсутствием традиции применения институционального подхода к рассмотрению внешкольного образования как системы и ее сопоставительных (сравнительных) исследований. Для решения проблемы необходима разработка теоретического аппарата для межстранового сопоставления (сравнения) и анализа трансформации внешкольного образования на постсоветском бывшем Советском Союзе.

Решение заявленной научной проблемы затрудняется, как сложностью сбора и интерпретации количественных, в т. ч. статистических, данных о национальных системах внешкольного образования, так и уровнем теоретической проработанности проблемы изучения внешкольного образования с позиций институционального подходов: до настоящего времени практически не предпринимались попытки выделения и описания организованных внешкольных занятий в рамках системы, а также обоснования таких способов рассмотрения внешкольного образования, в т. ч. на межстрановом уровне. Проблема также заключается в исключительном разнообразии страновых кейсов, где унификация и выделение надстрановых трендов и моделей трансформации становятся отдельными исследовательскими задачами.

Для достижения цели работы необходимо ответить на несколько исследовательских вопросов.

**Исследовательский вопрос 1.** Каковы универсальные и системные характеристики внешкольного образования детей?

Ответ на этот исследовательский вопрос позволит систематизировать поле имеющейся литературы в отношении возможностей рассмотрения внешкольного образования в контексте системного подхода и выделения универсальных характеристик внешкольного образования, которые могут быть использованы в методологии для анализа данных о национальных системах детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

*Результаты отражены в публикации:* Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 6. С. 112-124.

**Исследовательский вопрос 2.** Каковы основные элементы советской модели внешкольного образования (в позднесоветский период)?

Ответ на этот исследовательский вопрос предоставит доказательства того, что система внешкольной работы в СССР (внешкольного образования) обладала институциональными признаками, универсальной и устойчивой рамкой, элементы которой могут служить основанием для анализа трансформации советской системы внешкольного образования после распада государства на национальном и наднациональном уровнях (в странах бывшего Советского Союза).

*Результаты отображены в публикации:* Иванов И. Ю., Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г. Коллективное и сознательное: институциональный взгляд на советское внешкольное образование // Образовательная политика. 2021. Т. 2. № 86. С. 76-86.

*Авторский вклад:* постановка проблемы, обзор литературы, разработка и концептуализация модели, интерпретация данных.

**Исследовательский вопрос 3.** Каковы универсальные (надстрановые) тренды развития системы детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза?

Ответ на этот исследовательский вопрос позволит понять, как происходила трансформация советской системы внешкольного образования в бывших советских республиках, а также определить универсальные (надстрановые) тренды трансформации внешкольного образования, которые будут использованы в основе сравнительного анализа институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего СССР.

*Результаты отображены в публикации:* Ivanov I., Zvyagintsev R. Transformation of extracurricular education in post-Soviet countries: from universal access to inequality // Children and Youth Services Review. 2023. Vol. 155. Article 107221.

*Авторский вклад:* постановка проблемы, обзор литературы, сбор, систематизация анализ, интерпретация данных.

**Исследовательский вопрос 4.** Как изменились национальные системы детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза? Какие существуют универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации систем детского внешкольного образования?

Ответ на этот исследовательский вопрос позволит соотнести национальные системы внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза по ключевым системным характеристикам, описанным в задаче 1, и элементам советской модели внешкольного образования, выделенным в задаче 2; в результате ответа на этот исследовательский вопрос будут выделены и описаны универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации внешкольного образования, позволяющие зафиксировать и описать наднациональные процессы институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

*Результаты отображены в публикации:* Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования. – 2022. – №. 4. – С. 184-207.

### **Теоретическая значимость и научная новизна исследования**

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Проведена концептуализация понятия внешкольного образования, выделены и описаны универсальные и системные характеристики внешкольного образования.
2. Обоснована возможность применения институционального подхода к анализу системы детского внешкольного образования, в т. ч. в контексте сравнительных/сопоставительных и историко-сравнительных исследований систем внешкольного образования.
3. Описана советская система внешкольного образования (в позднесоветский период, 1985-1991 гг.) с применением институционального подхода (система как формальный институт); выделены и описаны ключевые элементы модели советского внешкольного образования; применен институциональный подход к описанию советской системы внешкольного образования выявлены базовые институциональные элементы и характеристики внешкольного образования в позднесоветский период.
4. Определены универсальные (надстрановые) тренды развития внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза, выявлены страновые и

региональные особенности развития систем детского внешкольного образования в странах бывшего СССР.

5. Выделены и описаны универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации советской системы внешкольного образования.
6. Выявлены особенности институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

### Практическая значимость исследования

1. Выявленные и описанные в исследовании страновые практики регулирования, организации и реформированию внешкольного образования с различными эффектами для его развития, предоставляют возможности образовательными политикам на национальном и территориальном уровнях для принятия оптимальных управленческих решений в сфере внешкольного образования.
2. Описанные в исследовании сравнительные характеристики моделей институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза могут использоваться для разработки программ и проектов, способствующих повышению доступности внешкольных занятий, преодолению рисков образовательного неравенства, использованию компенсаторных возможностей внешкольного образования
3. На основе собранных страновых кейсов выявлены и описаны инструменты поддержки развития кадрового потенциала системы и организаций внешкольного образования, а также подходы к повышению квалификации педагогов внешкольного образования.
4. Собраны и описаны практики реализации внешкольных программ по различным направленностям категориям детей, в т. ч. с особыми образовательными потребностями, которые могут быть имплементированы в России, как на муниципальном, так и региональном уровнях.

В данном исследовании в качестве основной **теоретической рамки**<sup>2</sup> была использована *теория институциональных изменений* [Hanson, 2001; Tina Dacin, Goodstein, Richard Scott, 2002; North, 2018], а также *концепция «колеи» (path-dependence)*, возникающей в результате этих изменений [Hacker, 2002; Kay, 2005], которые позволяют описать и осуществить системный анализ организации структурированного внешкольного времени ребенка в советский и постсоветский период, анализировать систему на макроуровне и проводить кросс-страновые сопоставления институциональной трансформации, которая может проходить по различным сценариям: от консервации и реставрации, до модернизации и даже демонтажа [Tool, 1994; Ellison, 2006; Тимошенко, 2005].

Советская система внешкольного образования в настоящем исследовании рассматривается одновременно, как формальный институт [North, 1990] и институциональная среда [Davis, North, Smorodin, 1971; Williamson, 2007], где существует совокупность основополагающих политических, социальных и юридических правил организации внешкольного времени ребенка, а также внутренний и внешний контекст, где эти правила зафиксированы и реализуются.

Наша попытка институционального анализа опирается, с одной стороны, на представление об институте, как о «правилах игры» («the rules of the game in a society») [North, 1990], которые представляют собой формальные, в т. ч. нормативные, рамки и

---

<sup>2</sup> Здесь цитируется фрагмент публикации Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования. – 2022. – №. 4. – С. 184-207, подготовленной в рамках настоящего исследования.

обеспечивают возникновение и развитие социальной системы, отвечающей на реальную «неопределенность» в жизни общества – в контексте этого исследования речь идет о внешкольном времени ребенка, вопросах общественной инкорпорации, например, передачи социальных норм поведения, гражданский установок и т. п., а также развития человеческого капитала (безопасность, здоровье, физическое развитие и образование).

Постсоветский транзит связывают в первую очередь с рыночными реформами и демократическими процессами [Антонович, 2014]. В этой связи процессы трансформации советской системы внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза рассматриваются в призме концепции государства всеобщего благосостояния и типологии Эспинг-Андерсена [Esping-Andersen, 1990; Esping-Andersen, 1996; Chandler, 2001], которая «привязана» к уровню способствования или противодействия социальному неравенству, а сами процессы трансформации стран пост-коммунистического и пост-социалистического блока в этом контексте включают изменения идеологии и собственников «внутри» общих значительных институциональных изменений [Polese, Morris, Kovács, 2015], а также снижение уровня патернализма, этатизма или огосударствления социальной сферы [Ярская-Смирнова, Романова, 2008; Егоров, 2015]. В нашем исследовании постсоветский транзит рассматривается, как целостный период – с момента распада СССР до 2019-2021 гг. (30-летие с момента распада), а также, как статичный результат – промежуточный итог – трансформации (к указанному периоду после распада Советского Союза), но не последовательность институциональных изменений, т. е. не транзит, как динамический процесс [Schroeder, 2016; Kudaibergenova, 2020].

Таким образом, анализ институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза опирается на институциональный анализ и теорию институциональных изменений, учитывая также специфику процессов транзита для государств всеобщего благосостояния и влияние рыночных реформ, включая поиски инструментов для создания и развития национальных государств<sup>4</sup>.

## Методология исследования и данные

Исследование проводилось в три основных этапа с ноября 2019 года по декабрь 2021 года, включало в себя все бывшие советские республики (15 независимых государств пространства бывшего Советского Союза: Азербайджанская Республика, Республика Армения, Республика Беларусь, Грузия, Республика Казахстан, Кыргызская Республика, Латвийская Республика, Литовская Республика, Республика Молдова, Российская Федерация, Республика Таджикистан, Туркменистан, Республика Узбекистан, Украина, Эстонская Республика).

В рамках исследования был собран большой корпус количественных и качественных **данных**. Общие характеристики баз данных, процедур их сбора и анализа представлены ниже по каждому из направлений исследования. Более подробно с используемыми данными и процедурой анализа можно ознакомиться в отдельных статьях.

Эмпирическая база исследования представлена следующими данными:

1. Статистика охвата (участия), инфраструктуры, кадров внешкольного образования в советский и постсоветский периоды. Статистические сборники. Ведомственная статистика.
2. Нормативно-правовая и законодательная база в сфере внешкольного образования в 15 странах бывшего Советского Союза. Всего – 42 нормативно-правовых актов и концептуальных документов (концепции и стратегии), утвержденных на уровне национальных правительств.
3. Данные 30 интервью с бывшими руководителями и заместителями руководителей, которые занимали свою должность в период с 1985 г. по 1995 г. (т. е. руководители организацией в период распада советской системы внешкольного образования и становления национальной системы) национальных (республиканских) и

региональных (областных) организаций внешкольного образования; опрос проводился в 2020-2021 гг.

4. Данные экспертных интервью руководителей и заместителей национальных организаций внешкольного образования, исследователей внешкольного образования, а также уполномоченных и ответственных специалистов национальных органов управления образования в сфере внешкольного образования (выборка 25 человек в 15 странах бывшего Советского Союза; опрос проводился в 2019-2021 гг.).
5. Данные опроса руководителей и заместителей руководителей, а также старших методистов организаций внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза (выборка включает в себя 85 человек в 15 странах бывшего Советского Союза, опрос проводился в 2020-2021 гг.).

В рамках исследования были использованы качественные и количественные методы, которые включали в себя метод интервью (полуструктурированное глубинное), метод описательной статистики [Loeb и др., 2017]. Исследование является сравнительным, его особенность – двойное (совмещенное) сопоставление: межстрановое (сравнение систем) и временное (использование исторического подхода в сравнительных исследованиях) [Nóvoa, Yagiv-Mashal, 2007]. Важно отметить, что исследование не ставит перед собой цель сравнивать страны или национальные системы; собранные данные используются для сопоставления надстранового уровня.

Важно подчеркнуть, что целью исследования является не только создание типологии стран в контексте трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза, но и т. н. интерпретационное исследование, включающее территориальные и сравнительные анализ и систематизацию [Bereday, 1964]. Общее (советское) наследие (система), как отправная точка исследования, делает сравнение и анализ различий убедительными [Bray, 2004; Steiner-Khamsi, 2009]. Совмещение подходов позволяет снизить риски претенциозности интерпретаций.

Большая часть исследования посвящена т. н. первичным или дескриптивным изысканиями, а также идентификации и описанию объекта исследования [Crossley, Vulliamy, 1984]. Это является классическим подходом для сравнительных исследований, в том числе для исследований стран бывшего Советского Союза [Silova и др., 2007]. Сравнительный характер настоящего исследования опирается на вариативно-ориентированный подход, в котором общность (тренды) имеет приоритет над сложностью (тенденции) и позволяет проверять гипотезы, вытекающие из теории [Ragin, 2014]. В то же время кейс-ориентированный подход используется для решения задачи сопоставления стран и создания типологии, т. к. облегчает историческую интерпретацию и определение важных причинно-следственных факторов.

В рамках решения задач исследования – было проведено четыре действия: 1) *концептуализация* понятия внешкольного образования для понимания границ рассмотрения объекта исследования и описание внешкольного образования как системы; 2) сбор, систематизация данных и описание системы (института) внешкольного образования в советский период, выделение и описание элементов *советской модели внешкольного образования*; 3) выделение и описание *надстрановых трендов развития* и 4) выделение и описание *моделей трансформации* внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

Для концептуализации понятия внешкольного образования был использован *метод кластеризации*<sup>3</sup>. Он позволяет упорядочить объекты в однородные по своему составу группы [Perianes-Rodriguez, Waltman, Eck, 2016; van Eck, Waltman, 2017]. Для решения

---

<sup>3</sup> Здесь цитируется фрагмент публикации Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 6. С. 112-124, подготовленной в рамках настоящего исследования.

задачи концептуализации использовался анализ «совместного употребления» слов (co-word analysis), содержащихся в заголовках, аннотации и ключевых словах научных публикаций. Такой анализ основывается на предположении, что слова, содержащиеся в названии, аннотации и в списке ключевых слов в публикации адекватным образом описывают основное содержание статьи и проблемы, решаемые авторами [Cambrosio и др., 1993]. Анализ осуществлялся с помощью программы VOSviewer, позволяющей группировать библиографические данные на основании отношений цитирования, совпадения ключевых слов или отношений соавторства [Perianes-Rodriguez и др., 2016]. Библиографические данные были собраны из периодических изданий, входящих в ядро Web of Science и включали в себя статьи, главы книг, препринты, выходящие с 1928 по 2020 год включительно. Публикации отбирались на основании поиска совпадений по названию, аннотации, автору или ключевым словам (Title, abstract, author keywords and Keywords Plus). В состав словаря поиска вошли следующие слова: «Extracurricular activities» (n = 2959), «Extracurricular education» (n = 2670), «After-school activities» (n = 1690), «Non-formal education» -> «Children» (n = 288), «After-school education» (n = 1308), «After-school programs» (n = 1847), «Out-of-school activities» (n = 976), «Out-of-school programs» (n = 1016). В общей сложности было отобрано 12754 публикаций, содержащих в себе сведения на английском языке (название, аннотация и ключевые слова). После агрегации данных в единый формат был произведен кластерный анализ при помощи программы VOSviewer версии 1.6.10. Анализ производился на основании «словесных пар» (co-word analysis), в результате которого была построена понятийная карта (scientific map).

На основании проведенного кластерного анализа были выделены публикации (n = 997), наиболее цитируемые по всей выборке. Далее, используя эксплораторный метод, был проведен анализ этих публикаций и отобраны все определения, относящиеся к внешкольному образованию (внешкольным занятиям), в т. ч. внешкольному образованию, как системы, с целью выявления общих характеристик организации и содержания. Упоминания были сгруппированы и проранжированы. На их основе было сформулировано определение внешкольного образования.

Для описания советской системы и института внешкольного образования применялись *метод историко-политического анализа, метод исторической реконструкции*, который активно используется российскими исследователями внешкольного образования [Голованов, 2009; Каргина, 2013; Куприянов, 2016, 2018]. Были также применены эвристические методы сбора и анализа данных, полученных посредством интервью и экспертных оценок в свободной форме, а также с применением элементов Delphi method, позволяющего систематизировать экспертное знание. Анализ опирался на открытые источники данных – научные и аналитические материалы советских и российских исследователей 1930-2019 гг., а также нормативно-правовая база советского периода.

Для определения и описания универсальных (надстрановых) трендов развития национальных систем внешкольного образования был использован *метод качественного сравнительного анализа* (QCA) [Bingham, Dean, Castillo, 2019; Cilesiz, Greckhamer, 2020], представляющий собой метод множественных кейсов, который позволил зафиксировать и сравнить существующие результаты и тенденции (корпус качественных данных, которые отвечают на вопросы «Что?», «Где?» и «Как?» о системе) в сложной конфигурации, какой является национальная система детского внешкольного образования.

Для выделения и описания моделей трансформации были использованы страновые профайлы<sup>4</sup> и элементы инструмента QCA, дающий возможность учесть диверсифицированный характер целей и задач внешкольного образования и обеспечивают основу для научного анализа чрезвычайно сложных и разнородных институтов [Ménard,

---

<sup>4</sup> Страновые профайлы: Ivanov Ivan, Kersha Yuliya, Zviagintsev Roman. Extracurricular education project // Mendeley Data. 2023, V1. doi: 10.17632/t3mt4v3c6k.1

Shirley, 2014]. Применение этой рамки позволяет провести сопоставление советской и национальной систем, а также провести систематизацию, последующий анализ и сопоставление с выделением надстрановых моделей трансформации. Решение этой задачи опирается на методы количественного анализа данных (статистический анализ данных об образовательных организациях) и качественного анализа источников, в частности, контент-анализ документов образовательной политики (концепции, стратегии), анализ законодательства в сфере внешкольного образования, осуществленный в рамках решения второй основной задачи, и экспертные интервью со специалистами системы, собранные и проанализированные для подготовки страновых профайлов. Были также проанализированы статистические сборники советского периода, выпускавшиеся Государственным комитетом статистики СССР и республиканскими комитетами статистики в 1988-1990 гг. По ряду параметров используется кумулятивная оценка, включающая ограниченные данные статистики и экспертную оценку. В ряде стран, например, Грузии и Туркменистане, по ряду индикаторов приводятся только экспертные показатели.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза имеет универсальные, непривязанные к страновым особенностям, характеристики, которые позволяют рассматривать внешкольное образование как систему.
2. Внешкольное образование в советский период обладало всеми характеристиками устойчивой системы и формального института.
3. Постсоветский транзит внешкольного образования характеризуется эрозией формального института внешкольного образования, масштаб которой различается в зависимости от странового контекста.
4. Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза развивается по ряду общих направлений и характеризуется универсальными (надстрановыми) трендами, которые включают в себя снижение охвата и доступности, урбанизацию и приватизацию системы внешкольного образования, рост доли школьного сегмента внешкольных занятий и появление частного сектора.
5. Институциональная трансформация детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза может быть описана универсальными (надстрановыми) моделями, выделяемыми по базовому критерию: участию государства в регулировании и развитии системы детского внешкольного образования. На этом основании выделяются модели: постсоветская – находится в парадигме государственного патернализма; конвергентная – реализуется политика разделения ответственности между семьей и местным сообществом, государство выступает арбитром институциональной среды; лиминальная – семья является основным оператором внешкольного времени ребенка, государство осуществляет поддержку системы не в приоритетном порядке.

#### **Результаты исследования**

Соответствие исследовательских вопросов, задач и публикаций, в которых отражены основные результаты, представлено в Таблице 1.

Таблица 1. Соответствие публикаций, задач и результатов диссертационного исследования

	<b>Статья 1</b> (Иванов, 2021)	<b>Статья 2</b> (Иванов и др., 2021)	<b>Статья 3</b> (Ivanov & Zviagintsev, 2023)	<b>Статья 4</b> (Иванов, 2022)
<b>Исследовательские вопросы</b>	ИВ 1	ИВ 2	ИВ 3	ИВ 2, ИВ 4

	<b>Статья 1</b> (Иванов, 2021)	<b>Статья 2</b> (Иванов и др., 2021)	<b>Статья 3</b> (Ivanov & Zviagintsev, 2023)	<b>Статья 4</b> (Иванов, 2022)
<b>Задачи</b>	<b>1:</b> выделить и описать универсальные и системные характеристики внешкольного образования детей	<b>2:</b> систематизировать имеющиеся данные о советской системе внешкольного образования и концептуализировать советскую модель внешкольного образования	<b>3:</b> выделить универсальные (надстрановые) тренды развития внешкольного образования на пространстве бывшего Советского Союза	<b>4:</b> описать универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.
<b>Выборка</b>	997 публикаций, 25 экспертов	85 публикаций, 14 нормативно-правовых документов, 30 экспертов	15 страновых кейсов, 42 нормативных акта, 85 экспертов	15 страновых кейсов, 30 экспертов
<b>Методология</b>	1. Кластерный анализ публикаций. 2. Экспертные интервью.	1. Анализ научных и аналитических материалов в советских и российских исследователей 1930-2019 гг. 2. Анализ нормативно-правовой базы и статистики советского периода. 3. Экспертные интервью	1. Анализ страновых кейсов (на основе собранных данных). 2. Анализ нормативно-правовых актов стран бывшего СССР. 3. Экспертные интервью. 4. Экспертные опросы.	1. Анализ страновых кейсов. 2. Экспертные интервью.
<b>Основные результаты</b>	Выделяется две группы характеристик внешкольного образования: организационные и связанные с участием.	Система организованного внешкольного времени советского ребенка представляла собой	Универсальные (надстрановые) тренды развития внешкольного образования на пространстве бывшего Советского Союза	Выделяются три универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации

	<b>Статья 1</b> (Иванов, 2021)	<b>Статья 2</b> (Иванов и др., 2021)	<b>Статья 3</b> (Ivanov & Zviagintsev, 2023)	<b>Статья 4</b> (Иванов, 2022)
	<p>Внешкольные занятия имеют характер структурированной или организованной деятельности. Системные характеристики внешкольного образования связаны с регулированием, развитием, управлением и обеспечением процессов реализации программ внешкольного образования.</p>	<p>институциональную среду. Элементами советской модели внешкольного образования являются: интегральный охват; индоктринация; доступность; инфраструктурность; общественно-государственный характер; пакетное содержание.</p>	<p>включают в себя: снижение охвата; «ошколивание» системы внешкольного; приватизация и урбанизация внешкольного образования; увеличение территориального неравенства в доступности внешкольных занятий, снижение качества внешкольных занятий в сельской местности.</p>	<p>внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза: постсоветская – система находится в парадигме государственного патернализма; конвергентная – реализуется политика разделения ответственности и между семьей и местным сообществом, государство выступает арбитром институциональной среды; лиминальная – семья является основным оператором внешкольного времени ребенка, поддержка системы государством не является приоритетом образовательной политики.</p>

### **Исследовательский вопрос 1: Каковы универсальные и системные характеристики внешкольного образования детей?<sup>5</sup>**

<sup>5</sup> Здесь цитируется фрагмент публикации Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 6. С. 112-124, подготовленной в рамках настоящего исследования.

Вопрос об определении или рамке понятия внешкольного образования является значимым с точки зрения дискуссии о внешкольном образовании как системе: здесь есть общее понимание, но нет общих подходов. Сложность заключается так же в том, что внешкольные (extracurricular) или дополнительные занятия – это не занятия, присущие только школьному возрасту, они активно интегрированы, например, в университетскую жизнь. Таким образом, в исследовании в большей мере говорится о «extracurricular» (вне учебного плана), чем «after-school» (вне школы) в качестве ключевой характеристики деятельности, где первое отражает содержательную обособленность и независимость, а второе – только пространственное. В результате эксплораторного анализа были выделены общие характеристики внешкольной деятельности, чтобы увидеть яснее то поле или ту часть образовательной экосистемы, которая занимает значительное место в жизни детей и обладает фундаментальными компенсаторными свойствами [Trice, McClellan, 1993; Acasio-Claro и др., 2017].

Выделяется две группы характеристик – организационные и связанные с участием (participation-related). В первую очередь внешкольные занятия имеют характер структурированной или организованной деятельности, т. е. деятельности формальной. Внешкольные занятия предполагают обязательный выход за пределы основного учебного плана (куррикулума). Деятельность необязательно должна быть ориентирована на продукт (проект), но она должна подразумевать в широком смысле образовательный результат – т. е. прирост знаний и навыков или личностное, а также социальное развитие. Важной характеристикой является обязательное лидерство или наставничество (тьюторство) взрослого, педагога или специалиста, который управляет деятельностью. Это является следствием структурированности. Другими фундаментальными характеристиками являются добровольность и ориентация на развитие, личностное и социальное.

Общие характеристики являются достаточно консистентными и позволяют выстроить иерархию характеристик, отражающих организацию и содержание внешкольного образования. Обнаруженные общие характеристики позволяют реконструировать определение внешкольного образования: структурированная, добровольная деятельность детей, направленная на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящая за рамки основной школьной учебной программы и осуществляемая при поддержке или руководстве (лидерстве) взрослого. Системными элементами внешкольного образования являются: регулирование, финансирование, кадры, управление, содержание (направления) деятельности (внешкольных занятий), форматы и виды деятельности, инфраструктура, провайдеры, агенты (потребители), открытость и стратегическое планирование деятельности.

Выявленные характеристики являются универсальными для различных систем внешкольного образования, в т. ч. в странах бывшего Советского Союза; они обеспечивают реализацию фундаментальных принципов внешкольного образования, в частности, структурированности, добровольности и, ориентации на развитие, а также способствуют достижению справедливости и доступности внешкольного образования для детей с различными образовательными потребностями.

### **Исследовательский вопрос 2: Каковы основные элементы советской модели внешкольного образования (в позднесоветский период)?<sup>6</sup>**

В результате исследования были сформулированы и описаны ключевые элементы советской система внешкольного образования, которые позволяют говорить не только об устойчивой системе, но и об институте внешкольного образования; зафиксированы конкретные задачи, которые внешкольное образование Советского Союза решает, снижая издержки государства и индивидуальных пользователей, в частности, речь идет о

<sup>6</sup> Подробное описание элементов советской модели внешкольного образования представлено в публикации Иванов И. Ю., Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г. Коллективное и сознательное: институциональный взгляд на советское внешкольное образование // Образовательная политика. 2021. Т. 2. № 86. С. 76-86, подготовленной в рамках настоящего исследования.

профилактике стихийной социализации и социального инкорпорирования. Формирование системы происходит не одномоментно, но на протяжении всего времени существования Советского Союза. В то же время по ряду своих основных элементов и характеристик, система остается «стабильной» и монолитной на протяжении всего времени, сохраняет свои институциональные рамки на протяжении всего времени существования советского государства.

Система внешкольного образования в СССР представляла собой весьма сложную совокупность элементов, которые позволяют говорить о модели советского внешкольного образования:

- интегральный охват,
- индоктринация,
- доступность,
- инфраструктурность,
- общественно-государственный характер,
- пакетное содержание.

На государственном уровне поддерживались достаточно 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 были 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. Несмотря на существование партийного механизма регулирования и развития системы, 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.).

В условиях строительства коммунизма внешкольное образование становится определенным, целеустремленным и систематическим «воздействием на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желательные воспитателю» [Калинин, 1945]. Система осуществляла внедрение определенного мировоззрения, нравственности и правил человеческого общежития, выработку определенных черт характера и воли, привычек и вкусов, развитие определенных физических свойств и т. п. В этой связи индоктринация, как ключевой элемент системы, является важным элементом модели и заслуживает отдельного изучения. Доступность, которая не постулировалась отдельно, также являлась значительной особенностью советского внешкольного образования, где рентабельность организаций не рассматривалась в контексте эффективности системы, а вот бесплатность и «базовый пакет» контента обеспечивались на всем протяжении существования системы: детская школа искусств (музыка, хореография, изо), станция туристов, детско-юношеская спортивная школа, пионерский лагерь, станция натуралистов, станция юных техников. Также элементом советской модели является инфраструктурность – появление специальных пространств для занятий (дворцы творчества, дворцы пионеров, музыкальные школы) вне школы.

Все элементы модели являются частями четкой и сложной иерархии процессов обеспечения целей и задач, которые советское государство реализовало средствами внешкольного образования.

### **Исследовательский вопрос 3: Каковы универсальные (надстрановые) тренды развития системы внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза?<sup>7</sup>**

Советская система внешкольного образования может рассматриваться, как формальный институт, который позволяет снизить издержки управления не только

---

<sup>7</sup> Результаты этой части диссертационного исследования отражены в публикации Ivanov I., Zvyagintsev R. Transformation of extracurricular education in post-Soviet countries: from universal access to inequality // Children and Youth Services Review. 2023. Vol. 155. Article 107221.

внешкольным временем, но и диверсифицированной сетью провайдеров внешкольного образования. Многочисленные и разнообразные организации внешкольного образования, будучи встроенными в организационную и управленческую иерархию, оставались достаточно независимыми – «несистемная» система или слабосвязанная система [Weick, 1976] и обладали большим плюрализмом в купе с высоким социальным статусом [Meuer, Rowan, 2006]. Вся система представляла из себя развитую институциональную среду и выполняла различные функции. Распад СССР и рыночные реформы приводят к институциональным изменениям, которые отражаются и на некогда единой системе внешкольного образования, которая на национальном уровне теперь постсоветских государств, по-разному проходит транзит. Изменения приводят к потере институциональной субъектности (потери понимания собственного или уникального «правила игры») и эрозии формального института. Сама трансформация – институциональные изменения – застревает в колее (path-dependence); колесо изменений из этой колеи позволяют вытащить, как неолиберальные или рыночные реформы [Hursh, 2007; Collier, 2011], так и деятельность международных организаций, а также интеграционные процессы (страны Балтийского региона), но в конечном счете зависимость от пути сказывается на всех странах. Трансформация внешкольного образования после распада СССР характеризуется не только «десоветизацией», но и реализацией неолиберального курса (рыночными реформами), которые привели к росту влияния семьи, рыночных механизмов и неравенству [Иванов, Косарецкий, 2021], ставшего одним из важнейших вызовов национальных систем образования.

Доступность (территориальная и финансовая доступность) была одним из ключевых элементов советской модели внешкольного образования. Все занятия, за исключением музыкальных школ, были бесплатными. Этот подход нельзя назвать рыночным: система могла позволить себе не думать о затратах на обеспечение доступа, например, на отдаленных территориях. Распад СССР привел к значительному сокращению сети организаций внешкольного образования. Однако на фоне снижения общей доступности наблюдается возникновение и рост инклюзивности (запуск программ для детей с ограниченными возможностями). В то же время инклюзивные подходы к образованию в настоящее время закрепляются на законодательном уровне, чего не было в советский период.

Внешние факторы, такие как неолиберальные реформы и глобализация образования, политическое влияние крупных соседних стран, таких как Европейский Союз, Россия и Турция, и сохранение тесных профессиональных связей между специалистами внешкольного образования сыграли решающую роль в формировании систем внешкольного образования в некоторых странах бывшего Советского Союза. Между тем, внутренние факторы, такие как военные и гражданские конфликты, стремительный демографический рост или миграционные процессы, а также растущее влияние религиозных организаций, также оказали значительное влияние на национальные системы. Трансформацию внешкольного образования на всем пространстве бывшего Советского Союза можно рассматривать в контексте концепции глокализации, т. к. поиски национальной идентичности систем внешкольного образования не исключают глобальной интеграции и влияния (глокализации) [Robertson, 1995; Willems, Bossu 2012].

Постсоветский транзит привел к повышению эффективности и конкурентоспособности внешкольных программ внешкольного образования, которые пытаются учитывать потребности семей и детей и интегрировать их в глобальную и национальную повестку в области развития образования. В частности, инструменты софинансирования (ваучеры) в Литве, России и Казахстане повышают ориентацию системы на ребенка, делая программы более привлекательными для детей и семей за счет более активного реагирования на изменения рынка.

Постсоветский транзит внешкольного образования характеризуется своего рода отказом от «универсальности» доступности внешкольных занятий: общие гарантии

сокращаются, государства больше не могут обеспечивать всеобщий охват («не считать деньги»). «Базовый пакет» советской системы внешкольного образования ограничивал возможности выбора семей, но обеспечивал территориальную и финансовую доступность, сводя к минимуму, а в некоторые годы даже нивелируя различия семей, а также их участие в организации внешкольного времени ребенка. Выделяются три общие тенденции во внешкольном образовании во всех 15 странах бывшего Советского Союза.

Первый тренд связан с т. н. «ошколиванием» системы внешкольного образования. Он включает в себя увеличение доли школьных внешкольных занятий (дополнительных программ). Одна из причин – сокращение сети специализированных внешкольных организаций [Kosaretsky, Ivanov, 2024] особенно в сельской местности, где школа становится единственным поставщиком услуг. Школа также компенсирует сокращение числа педагогов внешкольного образования. В то же время «ошколивание» – это и формализация (стандартизация) занятий и программ, интеграция внешкольного образования в школьную систему, как дополнение к школьной программе (расширенное школьное обучение). Наконец, дефицит ресурсов для развития инклюзивности внешкольного образования также компенсируется школой более эффективно, поскольку инклюзивность в школьном образовании является более приоритетной задачей для национальных систем образования. Мы можем говорить о разной степени инфраструктурного «ошколивания», например, в ряде стран доля внешкольных занятий на базе школы достаточно низкая (Азербайджан, Армения, Кыргызстан и Эстония). Также выделяются страны, где напротив школьный сегменты превалирует (Грузия, Казахстан, Туркменистан, Узбекистан).

Вторым трендом является приватизация внешкольного образования. К нему можно отнести процессы, связанные, как с сокращением сети внешкольных организаций, так и появление частного сектора, который компенсирует в ряде стран традиционализм и консерватизм содержания и форматов внешкольных занятий в государственных организациях (в большинстве стран доля частных организаций низкая, в то же время в Азербайджане, Латвии, Литве и Эстонии она высокая). Следует также отметить появление платных занятий в государственном сегменте, что снижает доступность занятий для семей с низким социально-экономическим статусом, которые имеют финансовые и информационные ограничения при выборе программ. Важным результатом приватизации является усиление роли семьи в выборе видов деятельности, особенно в городских районах, где предложения более разнообразны.

Наконец, третий тренд – это урбанизация внешкольного образования, характеризующаяся увеличением территориального неравенства в доступности внешкольных занятий, снижением качества внешкольных занятий в сельской местности (например, Таджикистан и Узбекистан), где программы реализуются по остаточному принципу: с точки зрения ресурсов и учителей. Развитие контента и форматов, включая инклюзивные программы, смещается в городскую среду, где больше ресурсов и запросов семей на разнообразные программы.

Особенность выделенных трендов заключается в том, что они зафиксированы в каждой из стран бывшего Советского Союза, но в разной степени выраженности. Национальная политика также направлена на сокращение этих тенденций или реагирование на них, в зависимости от локальных (местных) интересов и национальной специфики.

**Исследовательский вопрос 4: Как изменились национальные системы внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза? Можно ли объединить их в универсальные (надстрановые) модели институциональной трансформации?<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> Подробное описание моделей трансформации внешкольного образования в странах бывшего СССР представлено в публикации Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования. – 2022. – №. 4. – С. 184-207, подготовленной в рамках настоящего исследования.

Постсоветский транзит внешкольного образования проходил в сложных социально-экономических и политических условиях для бывших советских республик. При этом не произошло тотального «обвала» системы, которая, безусловно, испытывала серьезные трудности, особенно, с финансированием, что приводит к существенным изменениям в инфраструктуре и кадрах. В первое десятилетие национальные системы также теряют ориентиры и рамку своего развития – утрачивают институциональную субъектность, что, в свою очередь, приводит к турбулентности и эрозии института советского внешкольного образования: нет уникальной ситуации действия правила, происходит отказ от индоктринации, сокращение сети провайдеров приводит к появлению новых игроков и росту роли (доли) школьного сегмента. Наконец, важнейшим (универсальным) трендом становится снижение охвата и доступности внешкольных занятий, которые помещают внешкольное образование в поле и дискурс образовательного неравенства.

Различные элементы советской модели внешкольного образования претерпевают изменения. Самые драматичные относятся к инфраструктурности: сокращение финансирования, приватизация и утрата зданий, например, дворцов и клубов при предприятиях. Все это влияет, в частности, на снижение охвата, в т. ч. внутри системы внешкольных организаций: происходит общее падение охвата (около 44% по отношению с 1989 годом и с учетом изменения доли детей школьного возраста), а также охвата во внешкольных организациях – в среднем на 30% по данным официальной статистики и экспертных оценок. Изменение общественно-государственного характера финансирования также влияет на объемы и мощности национальных систем. Предприятия избавляются от дворцов культуры и клубов, где проходили внешкольные занятия, сокращают или вовсе перестают поддерживать внешкольное образование, т. к. это не является их обязанностью в новых экономических условиях. При этом начинают появляться частные организации, коммерческие и благотворительные, которые предоставляют услуги внешкольного образования; растет сектор репетиторства (частного и организованного). В среднем доля частного сектора составляет около 18%, но существенно отличается в конкретных странах: на противоположных концах распределения находится Эстония с 76% и Узбекистан с 2%. Частный сектор – особенно благотворительные фонды – становятся заметными игроками в деле продвижения нового содержания и форматов, например, STEM образования, программирования и робототехники. В целом, пакетное содержание сохраняется, номенклатура направлений остается общей для всего пространства бывшего Советского Союза, имеются только некоторые страновые и региональные особенности [Иванов, Косарецкий, 2022]. Наконец, в целом уходит идейно-политическое воспитание. Индоктринация заменяется развитием национальной идентичности и инкорпорацией (гражданским воспитанием) и воспитанием, в т. ч. патриотическим. При этом в ряде стран идеология остается в облегченном виде.

Советская система внешкольного образования изменяется в общих для всего постсоветского пространства направлениях. Фиксируются страновые особенности, где тот или иной элемент советской модели внешкольного образования принимает «аномальное» значение, например, рост частного сектора в Азербайджане или Туркменистане. Мы также можем говорить о региональных трендах, которые связаны, как с политическими процессами («гравитацией соседа») в странах Балтийского региона, где интеграция с Европейским Союзом оказала существенное влияние на все социальные процессы, в т. ч. образование, так и с социокультурными особенностями, как в странах Южного Закавказья и ряде стран Центральной Азии, где традиционная роль семьи и ее патриархальный уклад возвращают свои позиции после обязательности советского коллективизма и коммунистической социализации. В то же время выделяются три универсальные (надстрановые) модели трансформации советской системы внешкольного образования, которые имеют общие основания: охват и доступность, степень регулирования и индоктринации (инкорпорации), а также уровень и качество рыночных изменений внутри системы (частные провайдеры, репетиторство, платность внешкольных занятий).

Основания для выделения моделей выбраны на основе проведенного анализа концептуальной рамки советской системы: степень государственного присутствия и свобода рынка, дифференцированность системы и «сохранность» советской системы и советских подходов.

Прямой «наследницей» советской модели является *постсоветская*: страны этой группы характеризуются высоким охватом и доступностью в купе с высоким уровнем регулирования системы, включенностью государства в вопросы воспитания через официальное декларирование своих интересов (концепции, стратегии), а также низкой долей частного сектора. Постсоветская модель представлена в Беларуси, Казахстане, Киргизии, Молдавии, России и Украине.

В других странах трансформация советской системы прошла в модернизационном ключе: полного отказа не произошло, более того, государство сохранило высокий уровень своего присутствия в системе посредством различных финансовых и регуляторных инструментов. Важнейшей характеристикой конвергентной модели можно назвать использование лучших наработок советского периода – системности внешкольных интервенций и созданной инфраструктуры, в то же время для этой модели характерна декоммунизация наследия [Tarifa, Weinstein, 1995], в т. ч. среди педагогов и управленцев системы, высокая доля частных провайдеров и заметная роль муниципалитетов в определении векторов развития внешкольного образования на местном (локальном) уровне. К *конвергентной* модели относятся Латвия, Литва и Эстония.

В большой группе стран трансформация советской системы обернулась ее частичным или полным распадом с фрагментарным присутствием тех или иных элементов, которые, даже если объединены в какую-то систему, не играют значительной роли во внешкольном образовании детей на национальном уровне. Для *лиминальной* (пороговой) модели характерны низкие охват и доступность внешкольных занятий, сокращение инфраструктуры, слабое развитие частного сектора. К этой группе стран относятся Азербайджан, Армения, Грузия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан. При этом уровень (степень) регулирования может не влиять на развитие системы, например, в Таджикистане. Процессы трансформации в Азербайджане и Узбекистане, как видится, не завершены и могут принять конвергентное направление или «облегченное» постсоветское.

Модели трансформации дают основания говорить о характере постсоветского транзита в системе внешкольного образования и шире – об институциональных изменениях в отношении к внешкольному времени ребенка, роли семьи и государства в его организации и наполнении.

## Выводы

В результате исследования:

*Концептуализировано* понятие внешкольного образования детей, позволяющее рассматривать внешкольные занятия и программы в рамках единой парадигмы и фокуса исследования структурированного внешкольного времени ребенка. Выделяется две группы характеристик – организационные и связанные с участием (*participation-related*). Внешкольные занятия имеют характер структурированной или организованной деятельности, эти занятия предполагают обязательный выход за пределы основного учебного плана (куррикулума), а также обязательное лидерство или тьюторство взрослого, педагога или специалиста, который управляет деятельностью детей. Внешкольное образование обязательно характеризуется добровольностью и ориентацией на развитие. Эти фундаментальные принципы внешкольного образования обеспечиваются системными элементами внешкольного образования, связанными с регулированием, развитием, управлением и обеспечением процессов реализации программ внешкольного образования, которые закрепляются на уровне национального законодательства и документов

стратегического планирования. Системные элементы могут быть зафиксированы прямым нормативным способом: в законах, а также косвенным – в стратегиях и концепциях развития воспитания и внешкольного образования.

*Концептуализирована и описана советская модель внешкольного образования (внешкольной работы) детей с позиций системного и институционального подхода.* Созданная государственная система обеспечивала замену семейного воспитания общественным, а также снижала издержки семей и общества на участие в воспитании ребенка родителями, в условиях роста их трудовой занятости, а также снижала риски стихийной социализации в ситуации разрушения патриархальной семьи. С самого начала СССР государство формирует систему внешкольной работы или внешкольного образования (в терминологии настоящего исследования), которое получает уже на этапе своего становления все признаки социального института, реализовывая узаконенную социальную функцию.

Формальный институт советского внешкольного образования решал, как проблему координации, так и проблему кооперации, унифицируя выбор агентов и обеспечивая согласованность решений «производителей» содержания структурированного внешкольного времени. Сама «пакетность» содержания, которой характеризовалась советская модель внешкольной работы, была инструментом выравнивания спроса и предложения, а также снижения издержек агентов (семей и в какой-то мере местных сообществ) при выборе способов использования внешкольного времени. Вся система организованного внешкольного времени советского ребенка представляла собой экстенсивно развивающуюся институциональную среду, которая определяла контекст «правильного» и позитивного времяпрепровождения ребенка, позволяя ему развиваться в соответствии с принципами кодекса строителя коммунизма.

*Собраны и проанализированы* данные о национальных системах внешкольного образования в 15 странах бывшего Советского Союза. Информация о системах внешкольного образования получена в ходе комплексного эмпирического исследования, сочетающего количественные и качественные методы, а также опирающегося на разработанные и адаптированные в ходе диссертационного исследования инструменты и рамки сбора, анализа и сопоставления. Сбор данных сопровождался разработкой и описанием (адаптацией) рамки теории институциональных изменений (непосредственно институционального подхода) к внешкольному образованию, что позволяет развивать дискурс о базовом правиле системы или его институциональной субъектности в советский период и его потерю в последующие после распада СССР десятилетия. Институциональный подход дает возможность рассматривать внешкольное образование, как на национальном уровне, так и на макроуровне постсоветского пространства, получая ответы на системные вопросы в отношении качества и доступности внешкольного образования.

*Выделены* универсальные (надстрановые) тренды развития внешкольного образования на постсоветском пространстве: 1) «ошколивание» системы внешкольного образования, включая увеличение доли занятий (дополнительных программ), реализуемых на базе общеобразовательных организаций, их формализацию, характер дополнения к школьной программе (школьной системе); 2) приватизация внешкольного образования, к которой относятся процессы сокращения сети государственных внешкольных организаций, появления частного сектора, а также платных занятий в государственных (муниципальных) организациях; 3) урбанизация внешкольного образования, характеризующаяся увеличением территориального неравенства в доступности внешкольных занятий, снижением качества внешкольных занятий в сельской местности, где программы реализуются по остаточному принципу: с точки зрения ресурсов и учителей.

После распада Советского Союза происходит серьезное снижение охвата внешкольными занятиями, связанное, прежде всего, с социально-экономическими факторами. Сокращение доходов бюджетов, инфляция и экономический кризис приводит к сокращению сети организаций внешкольного образования и кризису инфраструктуры

системы, которая была значимой частью советской модели организованного внешкольного времени детей. Внешкольное образование, как и все институты, проходит рыночную трансформацию. Государственные реформы, направленные на повышение эффективности, усиление роли рынка, снижение финансирования способствуют снижению охвата и доступности внешкольного образования. Хотя в последние годы этот тренд выравнивается, вовлеченность детей и подростков во внешкольное образование в большинстве стран серьезно отстает от советского уровня.

«Ошколивание» системы (рост доли школьных внешкольных занятий (дополнительных программ)) компенсирует сокращение сети провайдеров внешкольного образования. Снижение инфраструктурности (наличия внешкольных организаций) произошло в результате процессов приватизации образования, роста издержек на содержание зданий в условиях ухудшения экономического положения, дефицита ресурсов, а также частично из-за урбанизации системы, которая обострила проблему образовательного неравенства в сельской местности.

*Проведен сравнительный анализ* процессов институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза, выделены и описаны надстрановые (универсальные) модели институциональной трансформации внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза: постсоветская, конвергентная, лиминальная.

Модели трансформации дают основания говорить о характере постсоветского транзита в системе внешкольного образования и шире – об институциональных изменениях в отношении к внешкольному времени ребенка, роли семьи в его организации и стремлении государства играть роль в организации внешкольного времени. Анализ выделенных моделей (постсоветской, конвергентной и лиминальной), показывает, что постсоветские системы продолжают находиться в прежней парадигме государственного патернализма; конвергентные – проводят политику разделения ответственности между семьей и местным сообществом, где государство выступает в большей степени арбитром институциональной среды; наконец, лиминальные системы, где семья, а не государство является основным оператором внешкольного времени, принимая решения в зависимости от своего социально-экономического статуса и культурного капитала. Выявленные тренды и модели развития национальных систем внешкольного образования позволяют по-новому взглянуть на причины образовательного неравенства, в частности, во внешкольном образовании, и более объективно обсуждать возможности внешкольного образования, в т. ч. компенсаторных механизмов, в ответе на вызовы развития человеческого капитала в детском (школьном) возрасте.

### Список литературы

1. О концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р // Собрание законодательства РФ № 15 от 11 апреля 2022 г. Статья 2534
2. Адем Т. Особенности становления дополнительного образования в Кыргызской Республике // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. – 2015. – №. 3-4. – С. 212-215.
3. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. – 2017. – №. 4. – С. 217-241.
4. Алиева, А. Т., Дзержинская, Л. Б., Захарова, С. М., Каргина, З. А. Проблемы и тенденции развития дополнительного и школьного образования., Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга». – 2012.

5. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение //Образовательная политика. – 2014. – №. 2 (64). – С. 2-6.
6. Аузан А. А. «Эффект колеи». Проблема зависимости от траектории предшествующего развития-эволюция гипотез //Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2015. – №. 1. – С. 3-17.
7. Байбородова Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения //Образовательная панорама. – 2018. – №. 1. – С. 28-33.
8. Балясная Л. К. Воспитательная работа во внешкольных учреждениях //М.: Просвещение. – 1978.
9. Богуславский М. В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – №. 3 (80). – С. 215-218.
10. Бруднов А. К. Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей //Директор школы. – 1995. – №. 2. – С. 56-59.
11. Бурага, Н. А. Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов: дис. ... док. психологии: / Бурага Наталья Александровна; науч. Рук. П. Каролина; МГУ. – Кишинев, 2017. – 186 с.
12. Беляева Н. М. Становление системы внешкольных учреждений Беларуси в пространстве социального воспитания детей и подростков //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – №. 5. – С. 226-230.
13. Голованов В. П. Развитие полисферности дополнительного образования детей: дис. – Тамбовский государственный университет им. ГР Державина, 2006.
14. Голованов В. П. 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. – 2009. – №. 12. – С. 69-84.
15. Голованов В. П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства //Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №. 5. – С. 160-165.
16. Дейч Б. А. К вопросу о периодизации процесса развития дополнительного образования детей в России //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №. 3. – С. 412-416.
17. Дейч Б. А. От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – №. 4. – С. 145-148.
18. Демакова И. Д. Перспективные направления развития воспитания в России //Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития. – 2016. – С. 6-13.
19. Егоров Г. В. Социальная политика в СССР в период с 1980-1991 гг. // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. – №. 17. – С. 55-60.
20. Ермолич С. Я. Формирование нравственно-правовых представлений младших школьников в системе дополнительного образования //М. 2007. 176 с. – 2007.
21. Есенова Х. А. Основные тенденции художественного образования в странах СНГ (часть 2) //Педагогика искусства. – 2015. – №. 2. – С. 205-211.
22. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик //Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №. 4. – С. 46-53.

23. Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. Неравенство возможностей детей во внешкольном образовании в постсоветских странах // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2021. – № 4. – С. 58-68.
24. Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. Развитие внешкольного образования на постсоветском пространстве // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева Учредители: Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. – 2022 – №. 1. – С. 101-111.
25. Иванюшина В. А., Александров Д. А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. – 2014. – №. 3. – С. 174-197.
26. Калинин М. И. О коммунистическом воспитании // М.: Молодая гвардия. – 1945.
27. Каргина З. А. История становления системы дополнительного образования детей в России: два «золотых периода» // Историко-педагогический журнал. – 2013. – №. 1. – С. 89-103.
28. Касимова Г. Ё. Становление и развитие системы дополнительного образования детей Республики Узбекистан // Scientific Impulse. – 2023. – Т. 1. – №. 8. – С. 970-978.
29. Кенжебеков Б. Т. Педагогические условия организации внеклассной и внешкольной работы учащихся по технике и труду (на материале Республики Казахстан): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кенжебеков Бораш Тлеубердиевич; науч. рук. А. Б. Инкарееков. Казахский институт проблем образования им. И. Алзынсагина. – Алматы, 1994. – 173 с.
30. Кенжегалиев А. А. Особенности организации дополнительного образования в Республике Казахстан // Организация территории: статика, динамика, управление. – 2018. – С. 57-61.
31. Книга Е. Н. Развитие архитектуры учреждений дополнительного образования детей в Беларуси // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия F. Строительство. Прикладные науки. – 2016. – №. 8. – С. 12-17.
32. Княгинина Н. В., Пучков Е. В., Бальжинимаева В. В., Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г., Белоногова А. А. Регулирование внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза. Серия "Постсоветское внешкольное образование" / Под общ. ред.: И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий. М.: Де'Либри, 2022.
33. Королева Д. О., Хавенсон Т. Е., Томасова Д. А. Генезис и прогнозный потенциал экосистемного подхода в образовании // Форсайт. 2023. Т. 17. № 4. С. 93-109.
34. Косарецкий С. Г. и др. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. – 2019.
35. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. – 2016. – №. 1. – С. 168-188.
36. Куприянов Б. В. Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №. 2. – С. 101-109.
37. Куприянов Б. В. Занимать свободное время или образовывать? // Дополнительное образование детей в России: историческое наследие и современные проблемы. – 2018. – С. 74-83.
38. Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г. Социологическое исследование контингента учащихся в учреждениях дополнительного образования // Социология образования. – 2014. – №. 2. – С. 91-100.
39. Львова Л. С. Новые организационно-управленческие центры развития дополнительного образования в регионах // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – №. 2. – С. 105-120.

40. Мерилова И. А. Варианты развития сети внешкольного образования в Украине на основе анализа мировых концепций // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – 2015. – №. 2 (203). – С. 52-63.
41. Минсабирова В. Н., Гараева А. А. Изучение национального костюма учащимися в системе дополнительного образования как средство формирования национального самосознания // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – №. 6-6. – С. 444-448.
42. Молдалиева З. А. Повышение квалификации педагогов внешкольного дополнительного образования в формировании социальной компетентности детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Молдалиева Замиркуль Абыкановна; науч. рук. И. С. Болджурова; Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева. – Бишкек, 2022. – 175 с.
43. Молоков Д. С. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – №. 1. – С. 225-231.
44. Мусина Д. С. Развитие дополнительного образования сельских школьников Кыргызстана // Педагогика сельской школы. – 2019. – №. 1. – С. 56-65.
45. Павленко К. В. и др. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. – 2019. – №. 2. – С. 241-261.
46. Поволяева М. Н., Попова И. Н., Дубовик И. М. Развитие неформального образования в современной России и за рубежом // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2015. – №. 1. – С. 1-120.
47. Поплавская А. А., Груздев И. А., Петлин А. В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. – 2018. – №. 4. – С. 261-281.
48. Попова И. Н., Логинова Л. Г. Анализ воспитательного потенциала общеразвивающих программ дополнительного образования детей // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – №. 2. – С. 24.
49. Рожков М. И., Иванова И. В. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №. 4. – С. 131-138.
50. Тимошенко И. В. Система образования в зеркале экономической науки. – 2005.
51. Тулобердиев К. К. Формирование трудовой активности сельских школьников в процессе организации внеклассной и внешкольной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тулобердиев Калыбек Кемелович; науч. рук. Р. Н. Токсонбаев; Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева. – Бишкек, 2019. – 178 с.
52. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – №. 2 (107). – С. 175-189.
53. Фрумин И. Д., Косарецкий С. Г., Лешуков О. В. Экосистемы образования: с уважением к сложности // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. – 2016. – С. 22-31.
54. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т./Станислав Теофилович Шацкий. – Т. 2 // М.: Изд-во АПН РСФСР–Просвещение. – 1964. – Т. 492.
55. Шер Р. Анализ текущего состояния дополнительного образования в Казахстане и международный опыт // Научно-педагогический журнал «Білім» Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина. – 2023. – Т. 104. – №. 1.
56. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Лебина Н. Б. (ред.). Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940-1985. – Вариант, 2008.
57. Ясвин В. А. Актуальное образование как парадигма развития личностного потенциала // Социально-педагогические факторы развития личностного потенциала

- обучающихся в коллаборативной среде: сборник научных статей/под науч. ред. ТН Гущиной. Ярославль: ЯГПУ им. КД Ушинского, 2021. 212 с.
58. Abizada A. et al. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: The case of Azerbaijan //International Review of Education. – 2020. – Т. 66. – №. 4. – С. 487-507.
  59. Acacio-Claro P. J. et al. Adolescent reserve capacity, socioeconomic status and school achievement as predictors of mortality in Finland-a longitudinal study //BMC public health. – 2017. – Т. 17. – №. 1. – С. 1-11.
  60. Akareem H. S., Hossain S. S. Determinants of education quality: what makes students' perception different? //Open review of educational research. – 2016. – Т. 3. – №. 1. – С. 52-67.
  61. Akhundov J. Conflict and militarization of education: Totalitarian institutions in secondary schools and in the system of extracurricular education in Azerbaijan (Part 1) //Journal of Conflict Transformation. Caucasus Edition. – 2020.
  62. Alhadeff, S. Maximising Educational Outcomes with Extracurricular Activities, 12. 2019.
  63. Barker B. S., Ansorge J. Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment //Journal of research on technology in education. – 2007. – Т. 39. – №. 3. – С. 229-243.
  64. Bereday G. Z. F. Comparative method in education // Holt, Rinehart and Winston. – 1964.
  65. Bingham A. J., Dean S., Castillo J. Qualitative comparative analysis in educational policy research: Procedures, processes, and possibilities //Methodological Innovations. – 2019. – Т. 12. – №. 2. – С. 2059799119840982.
  66. Bjornavold J. Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. – Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, 2000.
  67. Bray M. Methodology and focus in comparative education //Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative perspectives on continuity and change. – Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. – С. 239-252.
  68. Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development //Handbook of child psychology. – 2007. – Т. 1.
  69. Bykovskaya O. V. Stratehiya rozvytku pozashkil'noyi osvity [Strategy for the development of extracurricular education]. Kiev. Alkon Publishing Center. – 2018.
  70. Bykovskaya O. V., Karichkovskaya S. P. Pidhotovka majbutnix uchyteliv anhlijs'koyi movy v universytetax Ukrayiny i Pol'shhi: porivnyal'nyj analiz [Training of future English teachers at universities in Ukraine and Poland: a comparative analysis]. Uman. – 2013.
  71. Cambrosio A. et al. Historical scientometrics? Mapping over 70 years of biological safety research with co-word analysis //Scientometrics. – 1993. – Т. 27. – №. 2. – С. 119-143.
  72. Chambers E. A., Schreiber J. B. Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities //Gender and education. – 2004. – Т. 16. – №. 3. – С. 327-346.
  73. Chandler A. Globalization, social welfare reform and democratic identity in Russia and other post-communist countries //Global Social Policy. – 2001. – Т. 1. – №. 3. – С. 310-337.
  74. Cilesiz S., Greckhamer T. Qualitative comparative analysis in education research: its current status and future potential //Review of Research in Education. – 2020. – Т. 44. – №. 1. – С. 332-369.
  75. Coleman J. S. Equality of educational opportunity //Integrated education. – 1968. – Т. 6. – №. 5. – С. 19-28.
  76. Collier S. J. Post-Soviet social: neoliberalism, social modernity, biopolitics. – Princeton University Press, 2011.
  77. Coombs P. H. Should one develop nonformal education? // Prospects. – 1973. – Т. 3. – №. 3. – С. 287-306.

78. Cosumov M. Extracurricular Education and Education in The Republic Of Moldova. Context: Social, Political, Economic, Educational //Review of Artistic Education. – 2021. – №. 22. – C. 296-300.
79. Coulangeon P. The impact of participation in extracurricular activities on school achievement of French middle school students: Human capital and cultural capital revisited //Social Forces. – 2018. – T. 97. – №. 1. – C. 55-90.
80. Copley A. J. Lifelong education. – Pergamon, 1977.
81. Crossley M., Vulliamy G. Case-study research methods and comparative education //Comparative Education. – 1984. – T. 20. – №. 2. – C. 193-207.
82. Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S., & Sun, B. Education in developing countries- what policies and programmes affect learning and time in school? – Expertgruppen för biståndsanalys (EBA), 2016.
83. Davis L. E., North D. C., Smorodin C. Institutional change and American economic growth. – CUP Archive, 1971.
84. Dumais S. A. Elementary school students' extracurricular activities: the effects of participation on achievement and teachers' evaluations //Sociological Spectrum. – 2006. – T. 26. – №. 2. – C. 117-147.
85. Durlak J. A. et al. Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP //American Journal of Community Psychology. – 2010. – T. 45. – №. 3. – C. 285-293.
86. Eccles J. S., Barber B. L. Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? //Journal of adolescent research. – 1999. – T. 14. – №. 1. – C. 10-43.
87. Eccles J. S., Roeser R. W. An Ecological View of Schools and Development1 //Handbook of research on schools, schooling and human development. – Routledge, 2010. – C. 6-21.
88. Ellison N. The transformation of welfare states? – Taylor & Francis, 2006.
89. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. – Princeton University Press, 1990.
90. Esping-Andersen G. (ed.). Welfare states in transition: National adaptations in global economies. – Sage, 1996.
91. Feldman A. F., Matjasko J. L. The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions //Review of educational research. – 2005. – T. 75. – №. 2. – C. 159-210.
92. Gaworek N. H. Education, Ideology, and Politics: History in Soviet Primary and Secondary Schools //The History Teacher. – 1977. – T. 11. – №. 1. – C. 55-74.
93. Gibson J. L., Duch R. M., Tedin K. L. Democratic values and the transformation of the Soviet Union //The Journal of Politics. – 1992. – T. 54. – №. 2. – C. 329-371.
94. Godoń R., Jucevičienė P., Kodelja Z. Philosophy of education in post-Soviet societies of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia //Comparative Education. – 2004. – T. 40. – №. 4. – C. 559-569.
95. Hacker J. S. et al. The divided welfare state: The battle over public and private social benefits in the United States. – Cambridge University Press, 2002.
96. Hanson M. Institutional theory and educational change //Educational administration quarterly. – 2001. – T. 37. – №. 5. – C. 637-661.
97. Hanushek E. A. Economic growth in developing countries: The role of human capital //Economics of education review. 2013. – T. 37. – C. 204-212.
98. Heritage Foundation. Index of Economic Freedom (Methodology). – 2022.
99. Holland A., Andre T. Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? // Review of educational research. – 1987. – T. 57. – №. 4. – C. 437-466.
100. Hursh D. Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies //American educational research journal. – 2007. – T. 44. – №. 3. – C. 493-518.

101. Jautakytė R. Peculiarities of children's extracurricular activities in Lithuania from 1940 to 1990 //Spring University. Changing education in a changing society. – 2013. – C. 132-138.
102. Kalimullin A., Gafurov I. Political and economic reform in the post-Soviet space //The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space. – Routledge, 2024. – C. 3-22.
103. Kaufman J., Gabler J. Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process //Poetics. – 2004. – T. 32. – №. 2. – C. 145-168.
104. Kay A. A critique of the use of path dependency in policy studies //Public administration. – 2005. – T. 83. – №. 3. – C. 553-571.
105. Kestere I. The school theatre as a place of cultural learning: the case of Soviet Latvia (1960s–1980s) //Paedagogica Historica. – 2017. – T. 53. – №. 3. – C. 318-341.
106. Khamraeva H. H. Raznoobrazny`e metody` i priemy` provedeniya kruzhkovy`x zanyatij: Vneklassnaya rabota [A variety of methods and techniques for conducting classes: Extracurricular activities]. Journal of Language and literature education. – 1997. – №. 2. – C. 62-63.
107. Knight J., North D. Explaining economic change: The interplay between cognition and institutions //Legal Theory. – 1997. – T. 3. – №. 3. – C. 211-226.
108. Kolosov V. Post-Soviet boundaries: territoriality, identity, security, circulation //The Routledge Research Companion to Border Studies. – Routledge, 2016. – C. 193-216.
109. Kosaretsky S., Ivanov I. Inequality in extracurricular education in Russia //IJREE–International Journal for Research on Extended Education. – 2020. – T. 7. – №. 2. – C. 7-8.
110. Kosaretsky S., Ivanov I. Privatization of the children's extracurricular education sector: The case of Russia in the post-Soviet context, in: Privatization in and of Public Education. NY: Oxford University Press, 2024. Ch. 7. P. 151-174.
111. Kravchenko Z., Nygård O. Extracurricular activities and educational outcomes: evidence from high-performing schools in St Petersburg, Russia //International Studies in Sociology of Education. – 2022. – C. 1-20.
112. Kremer K. P. et al. 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. – 2015. – T. 44. – №. 3. – C. 616-636.
113. Kudaibergenova D. T. Toward nationalizing regimes: conceptualizing power and identity in the post-Soviet realm. – University of Pittsburgh Press, 2020.
114. Lareau A. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital //Sociology of education. – 1987. – C. 73-85.
115. Loeb S. et al. Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers. NCEE 2017-4023 //National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. – 2017.
116. Logan J. R., Bian Y. Inequalities in access to community resources in a Chinese city //Social Forces. – 1993. – T. 72. – №. 2. – C. 555-576.
117. Mansurova F. M. (2018). Roh va usuli korhoi berunazsinfī va berunazmaktabī dar maktabhoi hamagonī. Pajomi doniṣgohi omūzgorī [The way and method of extracurricular and extracurricular activities in secondary schools]. Bulletin of the Pedagogical University. – 2018. – T. 4. C. 93.
118. McGinn N., Welsh T. Decentralization of education: why, when, what and how? – 1999.
119. Meier A., Hartmann B. S., Larson R. A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? //Journal of youth and adolescence. – 2018. – T. 47. – C. 1299-1316.
120. Ménard C., Shirley M. M. The future of new institutional economics: from early intuitions to a new paradigm? //Journal of Institutional Economics. – 2014. – T. 10. – №. 4. – C. 541-565.
121. Meyer H. D., Rowan B. Institutional analysis and the study of education //The new institutionalism in education. – 2006. – C. 1-13.

122. Musneckienė E. Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania //Journal of the European teacher education network. – 2020. – T. 15. – C. 18-29.
123. Narkabilova G. et al. Extracurricular activities are a key element in the organization of the educational process //Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT). – 2021. – T. 12. – №. 4. – C. 1029-1033.
124. Nathan M. J. Rethinking formalisms in formal education //Educational Psychologist. – 2012. – T. 47. – №. 2. – C. 125-148.
125. Nóvoa A., Yariv-Mashal T. Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? //Changing educational contexts, issues and identities. – Routledge, 2007. – C. 368-387.
126. North D. C. et al. Institutions, institutional change and economic performance. – Cambridge university press, 1990.
127. North D. C. Institutional change: a framework of analysis //Social rules. – Routledge, 2018. – C. 189-201.
128. O'Brien E., Rollefson M. Extracurricular participation and student engagement //National Center for Education Statistics Policy Issues. – 1995. – T. 95. – №. 741. – C. 1-4.
129. OECD. What makes schools successful? Resources, policies and practices—Volume V. OECD Paris. 2013.
130. OECD. Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide. In: OECD and European Commission Joint Research Centre. Printed in (Paris) France by “OECD Publications”. 2008. Pages 1–158.
131. Perianes-Rodriguez A., Waltman L., Van Eck N. J. Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting //Journal of informetrics. – 2016. – T. 10. – №. 4. – C. 1178-1195.
132. Polese A., Morris J., Kovács B. Introduction: The failure and future of the welfare state in post-socialism //Journal of Eurasian Studies. – 2015. – T. 6. – №. 1. – C. 1-5.
133. Posner J. K., Vandell D. L. After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study //Developmental psychology. – 1999. – T. 35. – №. 3. – C. 868.
134. Ragin C. C. The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies. – Univ of California Press, 2014.
135. Rajan R. S. Integrating the Performing Arts in Grades K 5. – Corwin Press, 2012.
136. Ritchey T. General morphological analysis (GMA) //Wicked problems—Social messes. – Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. – C. 7-18.
137. Robertson R. et al. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity //Global modernities. – 1995. – T. 2. – №. 1. – C. 25-44.
138. Ross L. W. Some aspects of Soviet education //Journal of Teacher Education. – 1960. – T. 11. – №. 4. – C. 539-552.
139. Sanina E., Firsin S., Zenkova L., Pavlova N. (2021). Additional Education Of Children And Development Of Attitude To Cognitive Activity // Knowledge, Man and Civilization / D. K. Bataev, S. A. Gapurov, A. D. Osmaev, V. K. Akaev, L. M. Idigova, M. R. Ovhadov, A. R. Salgiriev, M. M. Betilmerzaeva (Eds.). ISCKMC 2020, vol 107. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 1403-1410). European Publisher.
140. Schroeder G. Economic transformation in the post-Soviet republics: An overview //The International Politics of Eurasia: v. 8: Economic Transition in Russia and the New States of Eurasia. – 2016. – C. 11-41.
141. Silova I. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications //Compare. – 2010. – T. 40. – №. 3. – C. 327-344.

142. Silova I., Johnson M. S., Heyneman S. P. Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia //Comparative education review. – 2007. – T. 51. – №. 2. – C. 159-180.
143. Seow P. S., Pan G. A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance //Journal of education for business. – 2014. – T. 89. – №. 7. – C. 361-366.
144. Shelton D. Protecting human rights in a globalized world //BC Int'l Comp. L. Rev. – 2002. – T. 25. – C. 273.
145. Smolentseva A., Platonova D. The transformations of higher education in 15 post-Soviet countries: The state, the market and institutional diversification //Higher Education Policy. – 2023. – T. 36. – №. 2. – C. 370-393.
146. Southgate D. E., Roscigno V. J. The impact of music on childhood and adolescent achievement //Social science quarterly. – 2009. – T. 90. – №. 1. – C. 4-21.
147. Steiner-Khamsi G. Comparison: quo vadis? //International handbook of comparative education. – Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. – C. 1141-1158.
148. Tina Dacin M., Goodstein J., Richard Scott W. Institutional theory and institutional change: Introduction to the special research forum //Academy of management journal. – 2002. – T. 45. – №. 1. – C. 45-56.
149. Tarifa F., Weinstein J. Overcoming the past: De-communicization and reconstruction of post-communist societies //Studies in Comparative International Development. – 1995. – T. 30. – C. 63-77.
150. Tool M. R. Institutional adjustment and instrumental value //Review of international political economy. – 1994. – T. 1. – №. 3. – C. 405-443.
151. Trice A. D., McClellan N. Do children's career aspirations predict adult occupations? An answer from a secondary analysis of a longitudinal study //Psychological reports. – 1993. – T. 72. – №. 2. – C. 368-370.
152. Van Eck N. J., Waltman L. Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer //Scientometrics. – 2017. – T. 111. – №. 2. – C. 1053-1070.
153. Van Griethuijsen R. A. L. F. et al. Global patterns in students' views of science and interest in science //Research in science education. – 2015. – T. 45. – №. 4. – C. 581-603.
154. Van Nice C. R. The place of extracurricular activities //The High School Journal. – 1950. – T. 33. – №. 3. – C. 110-112.
155. Weick K. E. Educational organizations as loosely coupled systems //Administrative science quarterly. – 1976. – C. 1-19.
156. Willems J., Bossu C. Equity considerations for open educational resources in the glocalization of education //Distance Education. – 2012. – T. 33. – №. 2. – C. 185-199.
157. Williamson O. E. The economic institutions of capitalism. Firms, markets, relational contracting //Das Summa Summarum des Management. – Gabler, 2007. – C. 61-75.
158. Wolf M. J., Emerson J. W., Esty D. C., Wending Z. A. Environmental Performance Index, New Haven, CT: Yale Center for Environmental Law & Policy. – 2022.
159. Zwicky F. Discovery, invention, research through the morphological approach. – 1969.