

Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза

Иван Иванов

Статья поступила в редакцию в августе 2022 г. **Иванов Иван Юрьевич** — младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: iyivanov@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

Аннотация Система внешкольного образования в Советском Союзе имела высокий уровень институционального развития и устойчивости, который обеспечивал универсальный охват детей внешкольными занятиями и их доступность. После распада СССР бывшие советские республики выстраивают сектора внешкольного образования, опираясь на советское наследие и поиски национальной идентичности в вопросах организации внешкольного времени детей и их воспитания. Проведено исследование с целью сопоставить актуальное состояние секторов внешкольного образования во всех 15 странах бывшего Советского Союза. Представлены результаты анализа моделей их институциональной трансформации, которая приводит к содержательным и системным изменениям в отношении государства и общества к детскому внешкольному времени.

Ключевые слова внешкольное образование, дополнительное образование, постсоветский транзит, институциональная трансформация, образовательное неравенство.

Для цитирования Иванов И.Ю. (2022) Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 184–207. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-184-207>

Whose Children? Extracurricular Education in the Countries of the Former Soviet Union

Ivan Ivanov

Ivan Yu. Ivanov — Junior Research Fellow, Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: iyivanov@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

Abstract The system of extracurricular education in the Soviet Union had a high level of institutional development and sustainability, which ensured universal coverage of

children with extracurricular activities and their accessibility. After the collapse of the USSR, the former Soviet republics built extracurricular education sectors based on Soviet heritage and the search for national identity in the organization of extracurricular time for children and their upbringing. This study compares the current state of extracurricular education sectors in all 15 countries of the former Soviet Union. The results of the analysis of models of their institutional transformation, which leads to meaningful and systemic changes in the state's and society's attitude to children's extracurricular time, are presented.

Keywords extracurricular education, additional education, post-Soviet transit, institutional transformation, educational inequality.

For citing Ivanov I.Yu. (2022) Ch'i deti? Vneshkol'noe obrazovanie v stranakh byvshego Sovetskogo Soyuza [Whose Children? Extracurricular Education in the Countries of the Former Soviet Union]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 184–207. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-184-207>

Времяпровождение после школьных уроков, виды активности детей, их организация — давний предмет изучения не только исследователей образования, но и психологов, социологов, экономистов [Posner, Vandell, 1994; Mahoney, Larson, Eccles, 2005]. В частности, традиционные внешкольные занятия рассматриваются с точки зрения их эффектов для образования и развития [Cooper et al., 1999; Junge, Manglallan, Raskauskas, 2003], домашние обязанности также обсуждаются в качестве практик, оказывающих положительное влияние на будущий профессиональный и жизненный успех [Cosden et al., 2004; Wang, Yao, Zhou, 2022]. При этом диверсифицированный характер занятий, их необязательность и негарантированность делают внешкольное образование и, шире, внешкольное время ребенка, с одной стороны, сложным, а с другой — привлекательным для исследования, так как позволяют анализировать различные аспекты образовательной повестки: от педагогических и психологических вопросов до проблем образовательного неравенства и формирования культурного и социального капитала.

Внешкольному времени детей уделяло большое внимание советское государство с самого момента своего основания. Вынужденное решать проблему детской беспризорности в 20–30-е годы прошлого века, правительство не доверяло в вопросах воспитания нового человека семье старой формации и заявляло об этом открыто и прямо. В частности, Н.К. Крупская указывала на необходимость «поголовного перевоспитания» детей и отчуждения воспитательной функции у патриархальной семьи в пользу государства [Куприянов, 2016]. Созданная система институционализированного и структурированного послешкольного времени была призвана способствовать формированию советского человека, при этом она действительно

но стимулировала развитие личности и помогала обеспечить безопасность ребенка до возвращения родителей с работы. Эта система в какой-то мере снижала издержки семей на уход за детьми. Имея все признаки института [Иванов, Куприянов, Косарецкий, 2021], советская система внешкольного образования (мы намеренно используем это определение вместо «внешкольная работа») и после распада СССР сохраняет устойчивость и востребованность, и это стало особенно очевидно в последние годы, когда пандемия COVID-19 высветила хрупкость зарубежного сектора внешкольного образования, не защищенного государственными гарантиями и обязательствами [Иванов, 2020].

Внешкольное образование¹ редко описывают как систему. Есть успешные попытки систематизации [Дейч, 2012; Косарецкий, Фрумин, 2019; Куприянов, 2018] и примеры страновых обзоров [Afterschool Alliance, 2014; Behtoui, 2019; Donnelly et al., 2019], но межстрановые исследования внешкольного образования практически отсутствуют или носят описательный характер [Молоков, 2013; Поволяева, Попова, Дубовик, 2015]. Распад Советского Союза создал возможности для уникального эксперимента с общей точкой «А» и 15 точками «Б»: национальные системы образования наследуют советский опыт, модели и традиции и при этом выстраивают по мере возможности собственные сценарии развития, собственные модели, которые, в частности, вступают в дискуссию с советским подходом к внешкольному образованию. Исследования постсоветского транзита не фокусируются на внешкольном образовании, в отличие от школьного уровня и влияния неолиберальных реформ [Khavenson, Carnoy, 2016; Chankseliani, 2017; Minina, 2017]. По сути, постсоветская судьба внешкольного образования остается *terra incognita*, и для нас представляется важным не только ответить на вопрос об изменениях институциональных и даже философских оснований внешкольного образования в бывших советских республиках («Чьи дети?»), но и зафиксировать само состояние национальных секторов внешкольного образования, проследив судьбу элементов советской модели, характеризующейся высоким уровнем охвата и доступности, индоктринацией и инфраструктурностью [Иванов, Куприянов, Косарецкий, 2021].

¹ Под внешкольным образованием мы понимаем систему организаций и программ разных форм собственности, ориентированных на проведение занятий вне основного (школьного) учебного плана и характеризующихся высоким уровнем организации (структурированности) деятельности, добровольностью и присутствием взрослых в качестве основных провайдеров содержания [Иванов, 2021].

В статье мы впервые делаем попытку системно описать постсоветское внешкольное образование и сравнить внешкольные сектора всех 15 стран — бывших республик Советского Союза. Опираясь на модель, предложенную в [Иванов, Куприянов, Косарецкий, 2021], мы выделяем национальные и наднациональные тренды развития внешкольного образования, отвечая на ключевой вопрос об изменении основного «оператора» внешкольного времени: чьи дети? В советский период дети были «государственными» или, точнее, «государственно-общественными», так как именно государство инициировало создание системы, поддерживало и развивало ее, в том числе через квазиобщественные институты, и считало эту систему своей сферой ответственности. Возможно, постсоветские преобразования изменили эту традицию аффорданса внешкольного времени ребенка.

Теоретическая рамка

Советский Союз часто трактуется как государство всеобщего благосостояния [Подольский, 2021], где социальная политика была направлена на обеспечение минимального гарантированного уровня поддержки для каждого², а также характеризовалась патернализмом и стремлением к эгалитаризму [Сидорина, 2005]. При этом важной и даже неотъемлемой чертой советской социальной политики был этатизм, или огосударствление социальной сферы, которое сложилось к началу 1930-х годов и сохранялось вплоть до распада СССР [Ярская-Смирнова, Романов, Лебина, 2008; Егоров, 2015]. Сравнивая советский опыт с социально-демократической и консервативной моделями в типологии Г. Эспинг-Андерсена, ряд исследователей отмечают лишь внешнее сходство и важные расхождения, обусловленные прежде всего отсутствием таких элементов, как рыночная экономика и гражданское общество [Esping-Andersen, 1996; Chandler, 2001], а также указывают на то, что всеобщее равенство и благосостояние в СССР были лишь расхожим мифом [Клинова, 2014; Шаяхметова, 2015].

Постсоветские преобразования связывают в первую очередь с рыночными реформами и демократическими процессами [Aslund, 2009]. В контексте этих преобразований процессы трансформации советской модели внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза можно рассматривать сквозь призму концепции государства всеобщего благосостояния и типологии государств благосостояния Г. Эспинг-Андерсена [Esping-Andersen, 1990], которая «привязана» к такой характеристике государства, как способствование или противодействие социальному неравенству. А сами процессы транс-

² Исаев Б.А., Баранов Н.А. (2012) Современная российская политика: учеб. пособие для бакалавров. СПб.: Питер.

формации бывших советских республик включают изменения идеологии и собственников «внутри» общих значительных институциональных изменений [Polese, Morris, Kovács, 2015].

При анализе внешкольного образования как макросистемы можно также опереться на теорию институциональных изменений [Hanson, 2001; Dacin, Goodstein, Scott, 2002; North, 2018] и концепцию «колеи», которая возникает в результате этих изменений [Hacker, 2002; Kay, 2005]. Преобразования могут происходить по разным сценариям: от консервации и реставрации до модернизации и даже демонтажа [Tool, 1994; Ellison, 2006; Тимошенко, 2005]. Наконец, трансформация советской системы внешкольной работы как результат, а не процесс изменений, не видится чем-то окончательным в своей конструкции и основных характеристиках моделей преобразования: процессы институциональных изменений завершились не во всех странах, а где-то и вовсе совершают крутой качественный разворот. С одной стороны, наша попытка институционального анализа опирается на представление об институте как о «правилах игры», которые обеспечивают возникновение и развитие социальной системы, отвечающей на реальную «неопределенность» в жизни общества — в нашем случае это и внешкольное время ребенка, и вопросы инкорпорации, и развитие человеческого капитала. С другой стороны, фундаментальными особенностями образовательных организаций, несмотря на жесткую организационную и управленческую вертикаль, остаются достаточная степень независимости [Weick, 1976] и наличие плюрализма позиций вкупе с высоким социальным статусом [Meyer, Rowan, 2006]. Эти особенности позволяют советской модели внешкольного образования, или внешкольной работы, сохранять и устойчивость, и потенциал структурных изменений. Модели трансформации в постсоветский период характеризуются не только «десоветизацией», но и реализацией неолиберального курса, который привел к росту влияния семьи, рыночных механизмов и усилению неравенства [Иванов, Косарецкий, 2021]. В то же время после распада единого советского образовательного пространства многие страны используют образование для возвращения своей национальной идентичности — преобразование глобальных тенденций развития под влиянием местной культуры и специфичных для конкретной страны условий, приводящее к особым результатам, получило название глокализации [Niyozov, Dastambuev, 2013; Желвис, 2020]. Сохраняет актуальность дискуссия о деколонизации, которая рассматривается в качестве неотъемлемого этапа становления независимых государств в постсоветский период [Tlostanova, 2012].

Таким образом, в своем анализе трансформации внешкольного образования (как результата) мы опираемся на институ-

циональный анализ и теорию институциональных изменений, учитывая также специфику системы образования как совокупности слабо связанных систем и влияние неолиберального характера постсоветского транзита, включающего поиски инструментов для создания и развития национальных государств.

**Методы
и данные**

Прежде чем говорить о трансформации системы, ее необходимо описать — внешкольное образование как систему и далее национальную систему внешкольного образования. Используемый нами общий морфологический анализ [Zwicky, 1969; Ritchey, 2011] позволяет выделить не связанные с национальными особенностями развития секторов внешкольного образования элементы системы — морфемы, характеризующие систему, а не ее развитие. Охват и доступность не являются элементами системы внешкольного образования, они только ее следствие, в отличие от таких параметров, как регулирование, финансирование, кадры, управление, содержание и виды деятельности, инфраструктура, провайдеры, открытость системы и, наконец, агенты (потребители). Все эти морфемы универсальны для всего постсоветского пространства³.

Мы также используем элементы институционального анализа, который строится на адаптированной рамке *Institutional Analysis and Development framework* (IAD), позволяющей увидеть и оценить сложные проблемы коллективных действий, разделив их на более мелкие фрагменты и более понятные функции [Polski, Ostrom, 2017]. Применение этой рамки, на наш взгляд, позволяет учесть диверсифицированный характер целей и задач внешкольного образования при сохраняющемся общем базовом правиле, обеспечивая основу для научного анализа чрезвычайно сложных и разнородных институтов [Ménard, Shirley, 2014]. Этот инструмент позволяет нам сравнить советскую модель внешкольного образования с национальными моделями, а также провести систематизацию, последующий анализ и сопоставление с выделением надстрановых моделей.

Мы используем как количественные методы (статистический анализ данных об образовательных организациях), так и методы качественного анализа источников, в частности контент-анализ документов образовательной политики (концеп-

³ Описание проведенного морфологического анализа внешкольного образования как системы не является целью настоящей статьи. Для его осуществления в соответствии с методом получены оценки системных элементов от 17 экспертов внешкольного образования национального уровня. Эти оценки были проранжированы и использованы для подготовки гайда интервью для сбора данных о национальных секторах и развитии внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза.

ции, стратегии), анализ законодательства в сфере внешкольного образования и экспертные интервью со специалистами.

Наш анализ охватывает все 15 стран бывшего Советского Союза и включает значительный массив данных, полученных из разных источников (законодательство и стратегии стран, национальная статистика организаций внешкольного образования детей, экспертные интервью с ведущими специалистами национальных секторов внешкольного образования). При этом мы фиксируем дефицит данных и ограниченные возможности для сопоставительного анализа.

Проведены 65 неструктурированных и структурированных интервью с экспертами в сфере внешкольного образования — руководителями и заместителями руководителей национальных центров детского внешкольного образования, руководителями организаций внешкольного образования, в том числе частных, а также экспертами и исследователями школьного и внешкольного образования.

Проанализированы статистические сборники советского периода, выпускавшиеся Государственным комитетом статистики СССР и республиканскими комитетами статистики в 1988–1990 гг. Мы также привлекаем данные национальной статистики в сфере внешкольного образования, данные ведомственной статистики (из непубликуемых документов министерств, департаментов образования и науки стран бывшего СССР, а также из сборников и презентаций национальных центров внешкольного образования). По ряду параметров используется кумулятивная оценка, включающая ограниченные данные статистики и экспертную оценку. В отношении некоторых стран, например Грузии и Туркменистана, по ряду индикаторов приводятся только экспертные показатели.

Для анализа нормативно-правовой базы и национальных политик мы использовали тексты конституций, законов об образовании, законов о правах детей, семейных кодексов, а также национальных стратегий и концепций развития образования, внешкольного образования и/или воспитания.

Последовательность наших действий в ходе настоящего исследования была следующей: сбор данных о национальном секторе внешкольного образования, упаковка данных в соответствии со структурой советской модели внешкольного образования (внешкольной работы), межстрановое сопоставление и выделение универсальных моделей институциональной трансформации.

**Советская
модель вне-
школьного
образования**

Система внешкольного образования в СССР к 1989–1991 гг. представляла собой совокупность элементов и характеристик, которые обеспечивали высокий уровень ее институционализации и устойчивости [Иванов, Куприянов, Косарецкий, 2021]. Распад

СССР и последующая социально-экономическая трансформация не могли не сказаться на деятельности этой системы, но как минимум первое десятилетие после краха советского государства она сохраняла прежнее направление развития и общую рамку функционирования.

Ключевыми элементами позднесоветской модели были охват и доступность, а также инфраструктурность. Большая сеть специализированных организаций внешкольного образования, а также дворцов и клубов культуры в структуре многих предприятий вместе с деятельностью пионерской организации и летними лагерями позволяла обеспечить практически полный охват детей всех возрастов как в городе, так и в сельской местности. Доступность внешкольного образования также можно считать практически полной: занятия (за исключением музыкальных школ) были бесплатными, финансировались бюджетами разных уровней, а также профсоюзами и предприятиями — воспитание подрастающего поколения было общей задачей [Юрчак, 2016]. В этом отношении систему внешкольного образования можно считать квази-государственно-общественной: ответственность за организацию структурированного внешкольного времени ребенка распределялась в широкой сети финансовых и организационных субъектов. Нельзя сказать, что поддержка внешкольных программ и детского досуга предприятиями носила принудительный характер, скорее она была своеобразной социалистической формой корпоративной социальной ответственности и социального инвестирования — в детей своих сотрудников.

Регулирование внешкольной работы осуществлялось на основе союзных директивных документов и нормативных актов республиканского значения. Закон определял ответственных за внешкольное образование — это были исполнительные комитеты местных советов народных депутатов — и фиксировал, что создание среды и правила пользования ею имеют «установленный порядок» (Закон СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» в ред. от 27 ноября 1985 г.). Государство также определяло перечень (номенклатуру) внешкольных организаций (Приказ Министерства просвещения СССР от 14 ноября 1986 г. № 227) и базовый пакет содержания внешкольного образования, максимально доступный и представленный на всей территории Советского Союза. Фиксировались также средовая рамка, кадровая политика, методические основы и в определенной мере обязанности родителей в воспитании и развитии детей. В Законе СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (ст. 65) записано: «Родители и лица, их заменяющие,

обязаны: воспитывать детей в духе высокой коммунистической нравственности <...> Воспитание детей в семье органически сочетается с их воспитанием в школах и других учебных заведениях, дошкольных и внешкольных учреждениях»⁴. Институциональный характер советской системы внешкольного образования проявляется не только в законодательной регуляции и назначении «уполномоченных» провайдеров, но и в наличии практики сбора данных об участии детей во внешкольной деятельности (при этом данные по численности пионеров не публиковались), а также в количестве организаций, созданных с целью вовлечения детей в эту работу. Широкий охват и доступность для всех можно считать «нормативным фактом», а само участие детей во внешкольной деятельности — социальной нормой [Каргина, 2012].

Важнейшими характеристиками советской модели были индоктринация и первостепенное значение воспитания. В конце 1980-х их содержание выхолащивается, они сильно формализуются [Ляшок, 2011]. В первые десятилетия существования советского государства на повестке дня стояло формирование и развитие нового человека [Синявский, 2002], но в годы застоя пафос Н.К. Крупской, призывавшей не доверять патриархальной семье⁵, и М.И. Калинина с его чеканной формулой про прививание качеств, желательных для воспитателя [Рыжов, 2010], уступили место имитации и ритуальному «подыгрыванию» официальным декларациям и повестке, как это показано, например, в фильме В. Абдрашитова «Плюмбум, или Опасная игра». Возможно, кризис советской модели был отчасти обусловлен потерей большой идеи: когда общество «перестало верить» в возможность и необходимость создания нового человека, система внешкольного образования стала инертной и превратилась в некотором роде в «камеру хранения». Она не была нацелена, как прежде, на профилактику стихийной социализации, но и не предлагала новых сценариев и форматов, соответствующих духу времени и перестройки.

Наконец, советская модель внешкольного образования — это в полной мере формальный институт, который на протяжении всего своего существования обладал высоким уровнем устойчивости и потенциалом развития, откликался на текущие образовательные и социально-экономические тренды [Голованов, 2009], задавал рамку организованного внешкольного времени, которое рассматривалось как одно из средств построения социалистического человека, социалистического общества

⁴ В редакции от 27 ноября 1985 г. // Ведомости ВС СССР, 1985, № 48, с. 918.

⁵ Золотарева А., Серебренников Л., Байбородова Л., Чернявская А. и др. (2022) Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учебник для СПО. М.: Litres.

и социалистической экономики (табл. 1). Вероятнее всего, фундаментальность институциональной рамки советской модели внешкольного образования является одним из факторов сохранения ее элементов в постсоветский период во всех 15 странах бывшего Советского Союза, а также причиной значительного эффекта «колеи»: советская традиция так или иначе определяет состояние национальных секторов внешкольного образования в постсоветских странах.

Таблица 1. Концептуальная рамка внешкольного образования в позднесоветский период

| Институциональные характеристики | Элементы советской модели |
|---|---|
| Ситуация действия правила, или неопределенность, которую «разрешает» система: профилактика стихийной социализации и этатизм ^{а)} | Интегральный (универсальный) охват: около 80%, по данным официальной статистики, в 1989 г. ^{б)} ; доступность (бесплатность) внешкольных занятий |
| Регулирование отношений в сфере внешкольного образования и внешкольной работы (санкции) ^{в)} , в том числе «установленный порядок» пользования средой, ответственность участников и номенклатура внешкольных организаций ^{г)} | Индоктринация: внедрение определенного мировоззрения, морали и правил человеческого общежития, выработка определенных черт характера и воли, привычек и вкусов, развитие определенных физических свойств и личностных характеристик ^{а)} |
| Гарант санкций — государство: ответственными за исполнение законодательных норм были исполнительные комитеты местных советов народных депутатов | Инфраструктурность: создание и адаптация специальных пространств для занятий; внешкольное образование осуществлялось как на базе самих внешкольных организаций, так и за их пределами (по месту жительства, в детских парках, в пионерских лагерях, библиотеках и школах) [Зайцева, 2009], и «пакетное содержание», т.е. квотирование основных содержательных направлений занятий |
| Адресаты (агенты отношений): дети, семья, а также образовательные организации, органы управления, предприятия, общественные организации и другие организации, которые «осуществляют внешкольную воспитательную работу» | Общественно-государственный характер финансирования: от прямого государственного и ведомственного до финансирования предприятиями и квазиобщественными организациями (шефство, фонды профсоюзов и предприятий) |

Примечания: ^{а)} «Ослабление семейного влияния — одно из условий выварки всего молодого поколения в котле коммунистической общественности» (Крупская Н.К. (1959) Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. М.: АПН СССР).

^{б)} Госкомстат СССР (1989) Народное образование и культура в СССР: стат. сб. М.: Финансы и статистика. Мы отдаем себе отчет в ограничениях, возникающих при использовании данных официальной статистики в СССР, где, например, разовое участие во внешкольном мероприятии часто трактовалось как систематическое.

^{в)} Разделы III, X, XI Закона СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (в ред. Закона СССР от 27 ноября 1985 г.).

^{г)} Приказ Министерства просвещения СССР от 14 ноября 1986 г. № 227.

^{а)} Н.К. Крупская: «...широкие возможности в деле поголовного перевоспитания всей детворы» (Крупская Н.К. (1959) Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. С. 370).

Итак, советская модель внешкольного образования предполагает существование специальной альтернативной школе среды (экосистемы), которая имела регламентированное содержание и в то же время создавала реальный эффект «внешкольности». При этом технологическое сопровождение и архитектурно-пространственные условия организации внешкольного образования, которым уделялось большое внимание, повышали статус и привлекательность занятий и давали возможность получать реальные образовательные результаты. Важной особенностью советской модели является инфраструктурность. Элементы этой инфраструктуры соответствуют представлениям о целях и задачах коммунистического воспитания и в то же время решают задачу организации полезного времяпровождения детей, которое должно было соответствовать идеалам коммунизма, коллективизма, аскетизма и интернационализма.

Трансформация советской модели: межстрановой анализ и типологизация

Постсоветская трансформация сектора внешкольного образования в бывших советских республиках происходит в сложных социально-экономических и политических условиях. Система, безусловно, испытывает серьезные трудности, особенно с финансированием, что приводит к существенным изменениям в инфраструктуре и кадровом составе. Тем не менее тотального «обвала» не случилось. В первое десятилетие самостоятельного существования национальные системы образования потеряли ориентиры и рамку своего развития, т.е. утратили институциональную субъектность, под которой мы понимаем наличие «неопределенности» или зафиксированной («проговоренной») ситуации действия правила (табл. 1) — уникального проблемного поля, которое присуще этой системе и для которого создаются уникальные инструменты и «правила игры». В результате возникла турбулентность и произошла эрозия института советского внешкольного образования: не было больше уникальной ситуации действия правила, произошел формальный отказ от индоктринации, сокращение сети провайдеров привело к появлению новых игроков и росту роли (и доли) школы в организации внешкольного образования. Наконец, важнейшим и универсальным трендом стало снижение охвата детей внешкольными занятиями и их доступности. Внешкольное образование стало одним из потенциальных источников образовательного неравенства и вошло в соответствующий исследовательский дискурс [Kosaretsky, Ivanov, 2020; Иванов, Косарецкий, 2021]. «Прямая» индоктринация во внешкольном образовании на постсоветском пространстве действительно постепенно уходит, в то же время государства не отказываются от регулирования или институционализации воспитания, но ча-

сто эта система воспитания «надстраивается» над школой или внешкольными объединениями — создаются отдельные организации, как, например, в России, Беларуси, Узбекистане или Туркменистане. Значимым трендом последнего десятилетия СССР и постсоветского периода становится рост репетиторства, который мы не рассматриваем в качестве внешкольного образования, за исключением индивидуальных занятий по направлениям, не связанным со школьной учебной программой. По оценкам экспертов и данным статистики, доля таких занятий в составе репетиторства невелика и они характерны в первую очередь для столичных регионов.

Таким образом, после распада Советского Союза элементы советской системы внешкольного образования претерпевают изменения. Самые драматичные из них относятся к инфраструктуре: сокращение финансирования, приватизация и утрата зданий. В результате происходит снижение охвата детей внешкольными занятиями, в том числе во внешкольных организациях. Общее падение охвата составляет в 2019–2020 гг. около 44% по отношению к 1989 г. с учетом изменения доли детей школьного возраста, падение секторального охвата — в среднем на 30%, по данным официальной статистики и экспертных оценок. Демонтаж системы общественно-государственного финансирования сказался на объемах и мощности национальных секторов внешкольного образования. Предприятия избавляются от дворцов культуры и клубов, где проходили внешкольные занятия, сокращают финансирование или вовсе прекращают поддерживать внешкольное образование, так как это перестало быть их обязанностью в новых экономических условиях. При этом начинают появляться частные организации, коммерческие и благотворительные, которые предоставляют услуги внешкольного образования; растет сектор репетиторства — как частного, так и организованного. В среднем доля частного сектора в организации внешкольной деятельности детей составляет около 18%, но в разных странах — бывших республиках СССР ситуация различается очень сильно: на противоположных концах распределения находятся Эстония с ее «невероятными» 76% и Узбекистан с 2%. Частный сектор, особенно благотворительные фонды, вносят заметный вклад в продвижение нового содержания и форматов, например STEM-образования, программирования и робототехники. В целом пакетное содержание сохраняется, номенклатура направлений остается общей для всего постсоветского пространства, имеются только некоторые страновые и региональные особенности [Иванов, Косарецкий, 2022]. Из повестки внешкольного образования уходит идейно-политическое воспитание. Индоктринация заменяется развитием национальной идентичности и инкорпорацией —

формированием гражданских ценностей. В то же время в ряде стран идеологическая составляющая остается в облегченном виде либо, напротив, гипертрофируется и усиливается, как, например, в Туркменистане. Формирование национальной идентичности средствами внешкольного образования происходит в рамках процессов глокализации, отказа или частичного отказа от универсального содержания советского периода. В первую очередь это касается кружков и секций художественной направленности: они пользуются растущим спросом со стороны семей и государства, которое поддерживает возрождение и популяризацию национальных танцев, музыки и ремесел. Глокализация на постсоветском пространстве — это сначала отказ или отход от «глобализации», существовавшей в рамках Советского Союза, и только потом преобразование тенденций «общей» глобализации с учетом местных условий и традиций. Глокализация внешкольного образования приобретает специфические черты в каждой стране: в государствах Балтийского региона это прежде всего глокализация менеджмента и кадровой политики, в странах Центральной Азии и Южного Закавказья — глокализация содержания образования. В последние годы национальные сектора внешкольного образования все чаще сталкиваются с интеграционным влиянием, например Молдова и Грузия — со стороны Европейского союза, Азербайджан, Туркменистан и Кыргызстан — со стороны Турции. В этих условиях глокализация становится инструментом сохранения национальной самобытности, и внешкольный сектор, как менее формализованный, служит этой цели эффективнее, чем школа.

Итак, направление изменения советской модели внешкольного образования является общим для всего постсоветского пространства, притом что в каждой стране, естественно, есть особенности в протекании этих изменений. Например, темпы роста частного сектора оказания услуг внешкольного образования радикально различаются в Азербайджане и Туркменистане. Существуют и региональные тренды, связанные, например, с политическими процессами («гравитацией соседа») в странах Балтийского региона, где интеграция с Европейским союзом оказала существенное влияние на все социальные явления, в том числе на образование, и с социокультурными особенностями стран Южного Закавказья и Центральной Азии, где традиционная роль семьи и патриархальный уклад возвращаются на ведущие позиции в обществе после обязательного советского коллективизма и «коммунистической» социализации. При безусловном наличии специфики преобразований в каждой постсоветской стране можно выделить три универсальные (надстрановые) модели трансформации советской системы внешкольного образования, которые имеют общие характери-

стики: охват и доступность, степень регулирования и индоктринации (инкорпорации), а также уровень и качество рыночных изменений внутри сектора (частные провайдеры, репетиторство, платность внешкольных занятий). Основания для выделения моделей выбраны нами на основе анализа концептуальной рамки советской системы: степень государственного присутствия и свобода рынка, диверсифицированность сектора и степень сохранности советской системы и советских подходов.

Прямой наследницей советской модели является постсоветская модель, сохраняющая основные элементы и идеи советской системы. В странах, придерживающихся этой модели, обеспечивается широкий охват детей внешкольными занятиями, их доступность вкупе с высоким уровнем регулирования сектора, включенностью государства в вопросы воспитания через официальное декларирование своих интересов в виде концепций и стратегий, а также низкой долей частного сектора. Постсоветская модель представлена в Беларуси, Казахстане, Киргизии, Молдавии, России и Украине.

В странах Балтийского региона трансформация советской системы происходила в модернизационном ключе: полного отказа не произошло, более того, государство сохранило высокий уровень своего присутствия в секторе посредством различных финансовых и регуляторных инструментов. Модель, соединяющую базовые элементы советской системы с неолиберальной модернизацией и регулируемой деидеологизацией, мы называем конвергентной. Для нее характерно использование лучших наработок советского периода — системности внешкольных интервенций и созданной инфраструктуры, при этом осуществлена декоммунизация наследия, в том числе кадровые перестановки среди педагогов и управленцев сектора. В странах, придерживающихся этой модели, высока доля частных провайдеров в производстве услуг внешкольного образования и заметную роль в определении векторов развития внешкольного образования на местном уровне играют муниципалитеты. Они самостоятельно принимают решения о поддержке частных провайдеров в зависимости от местных приоритетов, учитывая при этом относящиеся к внешкольному сектору рекомендации, выработанные на национальном уровне. Конвергентная модель реализуется в Латвии, Литве и Эстонии.

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 существенной роли во внешкольном образовании детей. Для лиминальной (или пороговой, т.е. имеющей фрагментарную или прецедентную структуру) модели характерны слабый охват детей внешколь-

ными занятиями, низкая доступность этих занятий, сокращение инфраструктуры, слабое развитие частного сектора. К этой группе стран относятся Азербайджан, Армения, Грузия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан. При этом уровень государственного регулирования может не влиять на развитие системы, как происходит, например, в Таджикистане. Процессы трансформации в Азербайджане и Узбекистане не завершены и могут принять конвергентное направление или завершиться созданием «облегченной» постсоветской модели. Данные по охвату детей внешкольным образованием в этих странах включают информацию о частных провайдерах и благотворительных фондах, полученную как из статистических отчетов, так и из экспертных оценок. Но оценить распространенность индивидуальных занятий у частных репетиторов достаточно сложно, так как эти данные практически не собираются. Министерства образования в Азербайджане и Грузии делали попытки оценить долю всех частных репетиторов: по результатам опроса родителей она составляет 10–15% всех внешкольных занятий, согласно статистическим данным о частных провайдерах — не превышает 5–8%. По оценке экспертов из стран Центральной Азии, рынок таких услуг весьма незначителен и сконцентрирован в первую очередь в столицах.

Выделенные модели трансформации сектора внешкольного образования дают основания судить о характере постсоветских преобразований в системе внешкольного образования и, шире, об институциональных изменениях в отношении к внешкольному времени ребенка, о роли семьи в его организации, о том, претендует ли государство на роль основного провайдера воспитательных установок. Судя по тому, каких моделей придерживаются в своих трансформациях внешкольного образования страны — бывшие республики СССР, вопрос «Чьи дети?» все еще остается актуальным и значимым: постсоветские системы пребывают в прежней парадигме государственного патернализма; конвергентные проводят политику разделения ответственности между семьей и местным сообществом, где государство выступает арбитром институциональной среды; лиминальные системы не претендуют на внешкольное время ребенка — здесь семья является основным оператором, принимая решения в зависимости от своего социально-экономического статуса и культурного капитала. Поставленный вопрос и выявленные тренды и модели развития национальных систем внешкольного образования позволяют по-новому взглянуть на причины образовательного неравенства, в частности во внешкольном образовании, и на возможности, которые предоставляет внешкольное образование для трансформации образовательной повестки, повышения конкурентности образования и развития человеческого капитала детей.

Заключение Изучение трансформации некогда единой и уникальной в своем институциональном развитии советской системы внешкольного образования позволяет проследить процесс распада (эрозии) института и изменений, которые обусловлены неолиберальными или рыночными реформами, а также движением в «колее» старой системы с сильной зависимостью от ее институтов или, напротив, со слабым или нисходящим влиянием старой системы, оставляющим место для возникновения совершенно новых институтов [Tool, 1994]. Трансформация происходит, если меняются внешние обстоятельства, в первую очередь финансовые и политические, а также внутренние, которые отражают изменения запроса к системе внешкольного образования и самого понимания того, как должно быть устроено внешкольное время, насколько оно диспозитивно [Foucault, 2007] или в какой мере является частью «отчужденного детства» [Пинский, 2002]. Наконец, возникновение и развитие рыночных отношений также становится фактором институциональных изменений системы, которая в разной степени встраивается в рынок и конкуренцию за внешкольное время ребенка. Это время перестает быть ресурсом социальной ренты и становится значимым активом нескольких акторов: ребенка, семьи, местного сообщества. Государство вынуждено включиться в конкуренцию и искать новые вызовы (задачи) для системы, не имея возможности, как прежде, считать «поголовное воспитание детворы» своей монополией. Возникающие горизонтальные связи и взаимодействия повышают качество и эффективность институтов и способствуют развитию социального капитала [Putnam, 1992], т.е. внешкольное образование выигрывает от вовлечения семьи и местных сообществ, разделяя ответственность и издержки. Расширение права на образование и поддержка образования на протяжении всей жизни становятся новыми фундаментальными задачами глобального сообщества [UNESCO, 2022], дети, и их внешкольное время в частности, не могут быть зоной ответственности одного игрока: такой подход несет риски для общества и самого ребенка. В конечном счете ответ на вопрос «Чьи дети?» — это выбор пути в будущее. Дети могут быть «нашими» с распределенной ответственностью за внешкольное (*after-school*) право [Putnam, 2016], т.е. право на позитивное внешкольное время — право как ничего не делать после уроков, так и использовать это время с пользой для своего образования и развития, наращивания человеческого капитала. А могут быть «отчужденными». Изучение трансформации внешкольного образования на постсоветском пространстве позволяет рассматривать эту проблему в новом ракурсе в условиях уникального естественного эксперимента с разными сценариями.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2022 г.**Литература**

1. Голованов В.П. (2009) Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. К 90-летию государственной системы дополнительного образования детей. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*, вып. 1 (12), сс. 69–84.
2. Дейч Б.А. (2012) Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России. *Сибирский педагогический журнал*, № 6, сс. 147–153.
3. Егоров Г.В. (2015) Социальная политика в СССР в период с 1980–1991 гг. *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований*, № 17, сс. 55–60.
4. Желвис Р. (2020) Глокализация высшего образования в постсоциалистической стране: опыт Литвы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 277–302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-277-302>
5. Зайцева О.В. (2009) Непрерывное образование: основные понятия и определения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, вып. 7 (85), сс. 106–109.
6. Иванов И.Ю. (2021) Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, № 2 (6), сс. 112–124. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-112-124>
7. Иванов И.Ю. (2020) Временно недоступен: вынужденная пауза зарубежных провайдеров внешкольного образования детей. *Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ*, вып. 1, сс. 51–56.
8. Иванов И.Ю., Косарецкий С.Г. (2022) Развитие внешкольного образования на постсоветском пространстве. *Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева*, № 1, сс. 77–87.
9. Иванов И.Ю., Косарецкий С.Г. (2021) Неравенство возможностей детей во внешкольном образовании в постсоветских странах. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, № 4, сс. 58–68. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2021-4-58-68>
10. Иванов И.Ю., Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г. (2021) Коллективное и сознательное: институциональный взгляд на советское внешкольное образование. *Образовательная политика*, № 2, сс. 76–87. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2021-2-76-86>
11. Каргина З.А. (2012) *Дополнительное образование детей: история, теория, методология*. М.: Экон-информ.
12. Клинова М.А. (2014) Социологические опросы как источник изучения мнения населения об уровне собственного благосостояния: исследование векторов искажения данных. *Адлеровские социологические чтения*, т. 7, № 1-1, сс. 229–232.
13. Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. (ред.) (2019) *Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>
14. Куприянов Б.В. (2018) Занимать свободное время или образовывать? *Дополнительное образование детей в России: историческое наследие и современные проблемы. Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию системы дополнительного образования детей* (ред. Т.А. Антопольская, Т.В. Якунина), Курск: Университетская книга, сс. 74–83.

15. Куприянов Б.В. (2016) Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, № 2, сс. 101–109.
16. Ляшок А.С. (2011) К вопросу о конструировании «повседневности мальчиков» и «повседневности девочек» в пространстве школы 1980-х — первой половины 1990-х годов. *Теория и практика общественного развития*, № 8, сс. 119–124.
17. Молоков Д.С. (2013) Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 1, сс. 225–231.
18. Пинский А.А. (2002) *Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования*. М.: ГУ ВШЭ.
19. Подольский В.А. (2021) Развитие социальной политики в СССР: сравнительный анализ с западными практиками. *Вестник Поволжского института управления*, т. 21, № 6, сс. 102–110. <https://doi.org/10.22394/1682-2358-2021-6-102-110>
20. Поволяева М.Н., Попова И.Н., Дубовик И.М. (2015) Развитие неформального образования в современной России и за рубежом. *Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей*, № 1, сс. 1–120.
21. Рыжов А.Н. (2010) Проблемы генезиса ведущих педагогических понятий в условиях становления и развития научно-педагогической теории в России XIX–XX вв. *Наука и школа*, № 6, сс. 134–142.
22. Сидорина Т.Ю. (2005) Социальная политика — попытка философской интерпретации. *Вопросы философии*, № 12, сс. 20–29.
23. Синявский А.Д. (2002) *Основы советской цивилизации*. М.: Аграф.
24. Тимошенко И.В. (2005) *Система образования в зеркале экономической науки*. Харьков: Народная украинская академия.
25. Шаяхметова В.Р. (2015) Всеобщее равенство и бедность населения в СССР. *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*, № 2 (43), сс. 73–78.
26. Юрчак А. (2016) *Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение*. М.: Новое литературное обозрение.
27. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В., Лебина Н.Б. (ред.) (2008) *Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985*. М.: Вариант.
28. Afterschool Alliance (2014) *America after 3PM: Afterschool Programs in Demand*. Washington, DC: Afterschool Alliance. <https://doi.org/10.1002/yd.20117>
29. Åslund A. (2009) Why Market Reform Succeeded and Democracy Failed in Russia. *Social Research: An International Quarterly*, vol. 76, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1353/sor.2009.0018>
30. Behtoui A. (2019) Swedish Young People's After-School Extra-Curricular Activities: Attendance, Opportunities and Consequences. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, no 3, pp. 340–356. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924>
31. Chandler A. (2001) Globalization, Social Welfare Reform and Democratic Identity in Russia and Other Post-Communist Countries. *Global Social Policy*, vol. 1, no 3, pp. 310–337. <https://doi.org/10.1177/146801810100100303>
32. Chankseliani M. (2017) Charting the Development of Knowledge on Soviet and Post-Soviet Education through the Pages of Comparative and International Education Journals. *Comparative Education*, vol. 53, no 2, pp. 265–283. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1293407>
33. Cooper H., Valentine J.C., Nye B., Lindsay J.J. (1999) Relationships between Five After-School Activities and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, no 2, pp. 369–378. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.369>

34. Cosden M., Morrison G., Gutierrez L., Brown M. (2004) The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into Practice*, vol. 43, no 3, pp. 220–226. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_8
35. Dacin T., Goodstein J., Scott W.R. (2002) Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum. *Academy of Management Journal*, vol. 45, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.2307/3069284>
36. Donnelly M., Lazetic P., Sandoval-Hernández A., Kameshwara K.K., Whewall S. (2019) *An Unequal Playing Field: Extra-Curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility*. Bath: University of Bath.
37. Foucault M. (2007) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv120qr2d.34>
38. Ellison N. (2006) *The Transformation of Welfare States?* London; New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203099490>
39. Esping-Andersen G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University. <https://doi.org/10.1177/095892879100100108>
40. Esping-Andersen G. (ed.) (1996) *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216941>
41. Junge S.K., Manglallan S., Raskauskas J. (2003) Building Life Skills through After-School Participation in Experiential and Cooperative Learning. *Child Study Journal*, vol. 33, no 3, pp. 165–174.
42. Hacker J.S. (2002) *The Divided Welfare State: The Battle over Public and Private Social Benefits in the United States*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817298>
43. Hanson M. (2001) Institutional Theory and Educational Change. *Educational Administration Quarterly*, vol. 37, no 5, pp. 637–661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969451>
44. Kay A. (2005) A Critique of the Use of Path Dependency in Policy Studies. *Public Administration*, vol. 83, no 3, pp. 553–571. <https://doi.org/10.1111/j.0033-3298.2005.00462.x>
45. Khavenson T., Carnoy M. (2016) The Unintended and Intended Academic Consequences of Educational Reforms: The Cases of Post-Soviet Estonia, Latvia and Russia. *Oxford Review of Education*, vol. 42, no 2, pp. 178–199. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1157063>
46. Kosaretsky S., Ivanov I. (2020) Inequality in Extracurricular Education in Russia. *IJREE — International Journal for Research on Extended Education*, vol. 7, no 2, pp. 7–8. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.03>
47. Mahoney J.L., Larson R.W., Eccles J.S. (eds) (2005) *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612748>
48. Ménard C., Shirley M.M. (2014) The Contribution of Douglass North to New Institutional Economics. *Institutions, Property Rights, and Economic Growth: The Legacy of Douglass North* (eds S. Galiani, I. Sened), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11–29. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107300361.003>
49. Meyer H.D., Rowan B. (2006) *Institutional Analysis and the Study of Education. The New Institutionalism in Education*. Available at: https://sunypress.edu/content/download/451693/5494028/version/1/file/9780791469057_imported2_excerpt.pdf (accessed 2 November 2022).
50. Minina E. (2017) Quality Revolution in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
51. Niyozov S., Dastambuev N. (2013) Exploiting Globalization While Being Exploited by It: Insights from Post-Soviet Education Reforms in Central Asia. *Comparative and International Education*, vol. 41, no 3, Article no 3. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v41i3.9210>

52. North D.C. (2018) Institutional Change: A Framework of Analysis. *Social Rules: Origin, Character, Logic, Change* (ed. D. Braybrooke), New York; London: Routledge, pp. 189–201. <https://doi.org/10.4324/9780429497278-13>
53. Polese A., Morris J., Kovács B. (2015) Introduction: The Failure and Future of the Welfare State in Post-Socialism. *Journal of Eurasian Studies*, vol. 6, no 1, pp. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.euras.2014.11.001>
54. Polski M.M., Ostrom E. (2017) An Institutional Framework for Policy Analysis and Design. *Elinor Ostrom and the Bloomington School of Political Economy. Vol. 3. A Framework for Policy Analysis* (eds D.H. Cole, M.D. McGinnis), Plymouth: Lexington Books, pp. 13–48.
55. Posner J.K., Vandell D.L. (1994) Low-Income Children's After-School Care: Are There Beneficial Effects of After-School Programs? *Child Development*, vol. 65, no 2, pp. 440–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00762.x>
56. Putnam R.D. (2016) *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York, NY: Simon and Schuster.
57. Putnam R.D. (1992) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University.
58. Ritchey T. (2011) *Wicked Problems — Social Messes. Decision Support Modeling with Morphological Analysis*. Berlin; Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19653-9_2
59. Tlostanova M. (2012) Postsocialist ≠ Postcolonial? On Post-Soviet Imaginary and Global Coloniality. *Journal of Postcolonial Writing*, vol. 48, no 2, pp. 130–142. <https://doi.org/10.1080/17449855.2012.658244>
60. Tool M.R. (1994) Institutional Adjustment and Instrumental Value. *Review of International Political Economy*, vol. 1, no 3, pp. 405–443. <https://doi.org/10.1080/09692299408434293>
61. Wang X., Yao J., Zhou S. (2022) Does Housework Help Improve Academic Performance? An Empirical Analysis on the Influence of Participation in Housework on Academic Performance of Primary and Middle School Students. *Best Evidence in Chinese Education*, vol. 10, no 1, pp. 1283–1301. <https://doi.org/10.15354/bece.22.or009>
62. Weick K.E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
63. UNESCO (2022) *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
64. Zwicky F. (1969) *Discovery, Invention, Research through the Morphological Approach*. New York: Macmillan.

References

- Afterschool Alliance (2014) *America after 3PM: Afterschool Programs in Demand*. Washington, DC: Afterschool Alliance. <https://doi.org/10.1002/yd.20117>
- Åslund A. (2009) Why Market Reform Succeeded and Democracy Failed in Russia. *Social Research: An International Quarterly*, vol. 76, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1353/sor.2009.0018>
- Behetoui A. (2019) Swedish Young People's After-School Extra-Curricular Activities: Attendance, Opportunities and Consequences. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, no 3, pp. 340–356. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924>
- Chandler A. (2001) Globalization, Social Welfare Reform and Democratic Identity in Russia and Other Post-Communist Countries. *Global Social Policy*, vol. 1, no 3, pp. 310–337. <https://doi.org/10.1177/146801810100100303>
- Chankseliani M. (2017) Charting the Development of Knowledge on Soviet and Post-Soviet Education through the Pages of Comparative and International

- Education Journals. *Comparative Education*, vol. 53, no 2, pp. 265–283. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1293407>
- Cooper H., Valentine J.C., Nye B., Lindsay J.J. (1999) Relationships between Five After-School Activities and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, no 2, pp. 369–378. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.369>
- Cosden M., Morrison G., Gutierrez L., Brown M. (2004) The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into Practice*, vol. 43, no 3, pp. 220–226. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_8
- Dacin T., Goodstein J., Scott W.R. (2002) Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum. *Academy of Management Journal*, vol. 45, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.2307/3069284>
- Deich B.A. (2012) Analiz sovremennykh podkhodov k periodizatsii protsessa stanovleniya i razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya (vneshkol'noj raboty) v Rossii [Analysis of Modern Approaches to the Periodization of the Process of Formation and Development of Additional Education (Extracurricular Work) in Russia]. *Siberian Pedagogical Journal*, no 6, pp. 147–153.
- Donnelly M., Lazetic P., Sandoval-Hernández A., Kameshwara K.K., Whewall S. (2019) *An Unequal Playing Field: Extra-Curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility*. Bath: University of Bath
- Egorov G.V. (2015) Sotsial'naya politika v SSSR v period c 1980–1991 gg. [Social Policy in the USSR in the Period from 1980–1991]. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobatsiya rezul'tatov issledovaniy*, no 17, pp. 55–60.
- Foucault M. (2007) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv120qr2d.34>
- Ellison N. (2006) *The Transformation of Welfare States?* London; New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203099490>
- Esping-Andersen G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University. <https://doi.org/10.1177/095892879100100108>
- Esping-Andersen G. (ed.) (1996) *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216941>
- Golovanov V.P. (2009) Istoricheskie uroki stanovleniya i razvitiya otechestvennoj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. K 90-letiyu gosudarstvennoj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. [Historical Lessons of Forming and Developing National System of Children's Extended Education. In Connection with 90th Anniversary of Children's Extended Education State System]. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, no 12, pp. 69–84.
- Hacker J.S. (2002) *The Divided Welfare State: The Battle over Public and Private Social Benefits in the United States*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817298>
- Hanson M. (2001) Institutional Theory and Educational Change. *Educational Administration Quarterly*, vol. 37, no 5, pp. 637–661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969451>
- Ivanov I.Yu. (2021) Vneshkol'noe obrazovanie v zarubezhnykh issledovaniyakh: opredeleniya i kharakteristiki [What Is Extracurricular Education? Definition of Children's Extracurricular Activities in Foreign Studies]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, no 2(6), pp. 112–124. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-112-124>
- Ivanov I.Yu. (2020) Vremenno nedostupen: vyzhdeniya pauza zarubezhnykh provajderov vneshkol'nogo obrazovaniya detej [Temporarily Unavailable: Forced Pause of Foreign Providers of Extracurricular Education of Children]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye posledstviya koronavirusa v Rossii i v mire. Analiticheskiy byulleten' NIU VShE*, iss.1, pp. 51–56.
- Ivanov I.Yu., Kosaretsky S.G. (2022) Razvitie vneshkol'nogo obrazovaniya na postsovetskom prostranstve [The Development of Extracurricular Education in the Post-Soviet Space]. *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva*, no 1, pp. 77–87.

- Ivanov I.Yu., Kosaretsky S.G. (2021) Neravenstvo vozmozhnostey detey vo vneskol'nom obrazovanii v postsovetsskikh stranakh [Inequality of Children's Opportunities in Extracurricular Education in Post-Soviet Countries]. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*, no 4, pp. 58–68. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2021-4-58-68>
- Ivanov I.Yu., Kupriyanov B.V., Kosaretsky S.G. (2021) Kollektivnoe i soznatel'noe: institutsional'ny vzglyad na sovetskoe vneskol'noe obrazovanie [Collective and Intentional: Institutional Focus on Soviet Extracurricular Education]. *Educational Policy Magazine*, no 2, pp. 76–87. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2021-2-76-86>
- Junge S.K., Manglallan S., Raskauskas J. (2003) Building Life Skills through After-School Participation in Experiential and Cooperative Learning. *Child Study Journal*, vol. 33, no 3, pp. 165–174.
- Kargina Z.A. (2012) *Dopolnitel'noe obrazovanie detej: istoriya, teoriya, metodologiya* [Extracurricular Education of Children: History, Theory, Methodology]. Moscow: Econ-inform.
- Kay A. (2005) A Critique of the Use of Path Dependency in Policy Studies. *Public Administration*, vol. 83, no 3, pp. 553–571. <https://doi.org/10.1111/j.0033-3298.2005.00462.x>
- Khavenson T., Carnoy M. (2016) The Unintended and Intended Academic Consequences of Educational Reforms: The Cases of Post-Soviet Estonia, Latvia and Russia. *Oxford Review of Education*, vol. 42, no 2, pp. 178–199. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1157063>
- Klinova M.A. (2014) Sotsiologicheskie oprosy kak istochnik izucheniya mneniya naseleniya ob urovne sobstvennogo blagosostoyaniya: issledovanie vektorov iskazheniya dannyh [Sociological Surveys as a Source of Studying the Opinion of the Population about the Level of Their Own Welfare: A Study of Vectors of Data Distortion]. *Adler's Sociological Readings*, vol. 7, no 1-1, pp. 229–232.
- Kosaretsky S., Ivanov I. (2020) Inequality in Extracurricular Education in Russia. *IJREE — International Journal for Research on Extended Education*, vol. 7, no 2, pp. 7–8. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.03>
- Kosaretsky S.G., Froumin I.D. (eds) (2019) *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoye i mnogoobraznoye* [Extracurricular Education of Children in Russia: Unified and Diverse]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>
- Kupriyanov B.V. (2018) Zanimat' svobodnoye vremya ili obrazovyvat' [To Occupy Free Time or to Educate?] *Extracurricular Education of Children in Russia: Historical Heritage and Modern Problems. Materials of the V International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the System of Extracurricular Education for Children* (eds T.A. Antopol'skaya, T.V. Yakunina), Kursk: Universitetskaya kniga, pp. 74–83.
- Kupriyanov B.V. (2016) Sotsial'naya missiya vneskol'nogo obrazovaniya v SSSR: istoricheskaya rekonstruktsiya sovetskogo megaproekta [Social Mission of Extracurricular Education in the USSR: Historical Reconstruction of the Soviet Megaproject]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 2, pp. 101–109.
- Lyashok A.S. (2011) K voprosu o konstruirovanii "povsednevnykh mal'chikov" i "povsednevnykh devochek" v prostranstve shkoly 1980-kh — pervoy poloviny 1990-kh godov [On the Question of Construction of Boys Everyday Life and Girls Everyday Life in School Space of 1980s — the First Half of the 1990s]. *Theory and Practice of Social Development*, no 8, pp. 119–124.
- Mahoney J.L., Larson R.W., Eccles J.S. (eds) (2005) *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612748>
- Ménard C., Shirley M.M. (2014) The Contribution of Douglass North to New Institutional Economics. *Institutions, Property Rights, and Economic Growth: The Legacy of Douglass North* (eds S. Galiani, I. Sened), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11–29. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107300361.003>

- Meyer H.D., Rowan B. (2006) *Institutional Analysis and the Study of Education. The New Institutionalism in Education*. Available at: https://sunypress.edu/content/download/451693/5494028/version/1/file/9780791469057_imported2_excerpt.pdf (accessed 2 November 2022).
- Minina E. (2017) Quality Revolution in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
- Molokov D.S. (2013) Zarubezhnyy opyt predostavleniya uslug v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Foreign Experience on Service in the Sphere of Children's Further Education]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no 1, pp. 225–231.
- Niyozov S., Dastambuev N. (2013) Exploiting Globalization While Being Exploited by It: Insights from Post-Soviet Education Reforms in Central Asia. *Comparative and International Education*, vol. 41, no 3, Article no 3. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v41i3.9210>
- North D.C. (2018) Institutional Change: A Framework of Analysis. *Social Rules: Origin, Character, Logic, Change* (ed. D. Braybrooke), New York; London: Routledge, pp. 189–201. <https://doi.org/10.4324/9780429497278-13>
- Pinsky A.A. (2002) *Novaya shkola: osnovy kompleksnogo proekta obnoveniya shkol'noy ekonomiki, upravleniya shkoloy i soderzhaniya obshchego obrazovaniya* [The New School: The Basics of a Comprehensive Project to Update the School Economy, School Management and the Content of General Education]. Moscow: HSE.
- Podolsky V.A. (2021) Razvitie sotsial'noj politiki v SSSR: sravnitel'nyy analiz s zapadnymi praktikami [Social Policy Development in the USSR: Comparative Analysis with Western Practices]. *The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*, vol. 21, no 6, pp. 102–110. <https://doi.org/10.22394/1682-2358-2021-6-102-110>
- Polese A., Morris J., Kovács B. (2015) Introduction: The Failure and Future of the Welfare State in Post-Socialism. *Journal of Eurasian Studies*, vol. 6, no 1, pp. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.euras.2014.11.001>
- Polski M.M., Ostrom E. (2017) An Institutional Framework for Policy Analysis and Design. *Elinor Ostrom and the Bloomington School of Political Economy. Vol. 3. A Framework for Policy Analysis* (eds D.H. Cole, M.D. McGinnis), Plymouth: Lexington Books, pp. 13–48.
- Posner J.K., Vandell D.L. (1994) Low-Income Children's After-School Care: Are There Beneficial Effects of After-School Programs? *Child Development*, vol. 65, no 2, pp. 440–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00762.x>
- Povolyaeva M.N., Popova I.N., Dubovik I.M. (2015) Razvitie neformal'nogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii i za rubezhom [The Development of Non-Formal Education in Modern Russia and Abroad]. *Bibliotekha dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*, no 1, pp. 1–120.
- Putnam R.D. (2016) *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Putnam R.D. (1992) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Ritchey T. (2011) *Wicked Problems — Social Messes. Decision Support Modelling with Morphological Analysis*. Berlin; Heidelberg: Springer, pp. 7–18. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19653-9_2
- Ryzhov A.N. (2010) Problemy genezisa vedushchikh pedagogicheskikh ponyatij v usloviyakh stanovleniya i razvitiya nauchno-pedagogicheskoy teorii v Rossii XIX–XX vv. [Problems of Genesis of Major Pedagogical Concepts in the Conditions of Formation and Development of the Pedagogical Theory in Russia in the 19th–20th Centuries]. *Science and School*, no 6, pp. 134–142.
- Sidorina T.Yu. (2005) Sotsial'naya politika — popytka filosofskoj interpretatsii [Social Policy — an Attempt at Philosophical Interpretation]. *Voprosy filosofii*, no 12, pp. 20–29.

- Sinyavsky A.D. (2002) *Osnovy sovetskoj tsivilizatsii* [The Foundations of Soviet Civilization]. Moscow: Agraf.
- Shayakhmetova V.R. (2015) Vseobshchee ravenstvo i bednost' naseleniya v SSSR [The Equality and Poverty in the USSR]. *Aktual'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sotsiologiya, politologiya, filosofiya, istoriya*, no 2 (43), pp. 73–78.
- Timoshenkov I.V. (2005) *Sistema obrazovaniya v zerkale ekonomicheskoy nauki* [The Education System in the Mirror of Economic Science]. Kharkov: Narodnaya ukrainskaya akademiya.
- Tlostanova M. (2012) Postsocialist ≠ Postcolonial? On Post-Soviet Imaginary and Global Coloniality. *Journal of Postcolonial Writing*, vol. 48, no 2, pp. 130–142. <https://doi.org/10.1080/17449855.2012.658244>
- Tool M.R. (1994) Institutional Adjustment and Instrumental Value. *Review of International Political Economy*, vol. 1, no 3, pp. 405–443. <https://doi.org/10.1080/09692299408434293>
- Wang X., Yao J., Zhou S. (2022) Does Housework Help Improve Academic Performance? An Empirical Analysis on the Influence of Participation in Housework on Academic Performance of Primary and Middle School Students. *Best Evidence in Chinese Education*, vol. 10, no 1, pp. 1283–1301. <https://doi.org/10.15354/bece.22.or009>
- Weick K.E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- UNESCO (2022) *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V., Lebina N.B. (eds) (2008) *Sovetskaya sotsial'naya politika: stseny i deystvuyushchie litsa. 1940–1985* [Soviet Social Policy: Scenes and Actors. 1940–1985]. Moscow: Variant.
- Yurchak A. (2016) *Eto bylo navsegda, poka ne konchilos'*. *Poslednee sovetskoe pokolenie* [It Was Forever Until It Was No More. The Last Soviet Generation]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Zwicky F. (1969) *Discovery, Invention, Research through the Morphological Approach*. New York: Macmillan.
- Zaytseva O.V. (2009) Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya [Continuous Education: Main Definitions and Terminology]. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, iss. 7 (85), pp. 106–109.
- Želvys R. (2020) Glokalizatsiya vysshego obrazovaniya v postsotsialisticheskoy strane: opyt Litvy [Glocalization of Higher Education in a Post-Socialist Country: The Case of Lithuania]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 277–302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-277-302>