

Возможна ли детская самостоятельность в современной школе?

Поливанова К.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер А.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Авторами показано, что современный образовательный дискурс смещается от обсуждения условий достижения академических результатов на анализ условий реализации обучения и шире — жизни детей и подростков в школе. Ставится вопрос о важности анализа и учета социально-педагогических условий формирования самостоятельности школьников. Самостоятельность рассматривается как важнейший непредметный результат образования, неспецифичный для традиционной школы. Отмечается, что условием развития самостоятельности является возможность пробы, пробного действия. Школа как социальный институт рассматривается в рамках теории тотальных институтов Э. Гоффмана. Доказывается, что дисциплинарные практики школы делают невозможными горизонтальные коммуникации «учитель-ученик/группа детей». Выявлена недостаточность сведения образовательных практик к лишь школьным, указано на процессы расширения образовательного пространства через рост доступа к неформальному и неформальному образованию.

Ключевые слова: самостоятельность, агентность, пробующие действия, субъективация, тотальные институты, новые тренды в образовании.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитаты: Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>

Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?

Katerina N. Polivanova

Moscow State University of Psychology & Education; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Alexandra A. Bochaver

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

The article shows that the modern educational discourse is shifting from discussing the conditions for achieving academic results to analyzing the conditions for the implementation of learning and, more broadly, the life of children and adolescents at school. The question is raised about the importance of analyzing and taking into account the socio-pedagogical conditions for the formation of independence in schoolchildren. Independence is considered as the most important non-objective result of education, non-specific for a traditional school. The condition for the development of independence is the possibility of a trial, a trial action. The school as a social institution is considered within the framework of E. Hoffman's theory of total institutions. It is argued that the disciplinary practices of the school make horizontal communication "teacher-student/group of children" impossible. The article reveals the insufficiency of reducing educational practices to school practices alone and outline, the processes of enriching the educational space through expanding the access to informal and non-formal education.

Keywords: autonomy, agency, trial actions, subjectivation, total institutions, new trends in education.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-18-00416.

For citation: Polivanova K.N., Bochaver A.A. Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301> (In Russ.).

Введение

Детство занимает все большее место в социальных исследованиях. Оно традиционно является предметом исследований психологии развития, где в фокусе внимания ученых и практиков находится изменение/развитие психологических характеристик ребенка в процессе взросления. Сегодня исследовательское поле расширяется, включая и изучение детства и ребенка как такового, «здесь и сейчас», его благополучия и удовлетворенности жизнью.

Дж. Квортруп с соавт. высказывают, казалось бы, парадоксальную, но очень эвристичную мысль, указывая, что дети в нашем мире не только и не столько для того, чтобы стать взрослыми, хотя, конечно, мы все ожидаем и надеемся, что они станут взрослыми. Однако это ожидание привлекло так много внимания и приобрело такое большое значение, что было более или менее забыто, что у детей тоже есть жизнь, пока они дети [20].

М. Шпилер еще в середине 70-х гг. критиковал «взрослый» взгляд на детство [22].

К этому же ряду обсуждений следует отнести и работу Эрики Бурман [18], в которой она последовательно деконструирует психологию развития, раскрывая ее внутренние допущения: приверженность норме, стремление навязать «правильный» взгляд на детство, полагание ребенка как объекта изменений, исходящих из взрослого взгляда.

Таким образом, в сегодняшнем научном ландшафте мы находим, с одной стороны, продолжение исследований, как теоретических, так и эмпирических, направленных на описание происходящих с ребенком в процессе развития изменений, в том числе в рамках системы образования. С другой стороны, изучение сегодняшних реалий детства, понятного не в отношении к будущему, а в настоящем их состоянии. Второе направление представлено в наиболее ярком виде в исследовании условий детского благополучия, в том числе в рамках школьного образования. А другим важнейшим вектором в рамках этого второго направления является набирающий силу тренд изучения детской самостоятельности.

Теоретические основания рассмотрения детской самостоятельности

Влиятельная международная организация ОЭСР последние 3 года настойчиво продвигает повестку, связанную с детской самостоятельностью. Разработана программа Student Agency 2030 [18]. Ее основная мысль формулируется следующим образом: концепция агентности школьника основана на вере в то, что школьники обладают способностью и желанием позитивно влиять на свою собственную жизнь и окружающий мир. Агентность школьника определяется как способность ставить цели, размышлять и действовать ответственно, чтобы добиться изменений.

Заметим, что сегодня в российской и западной научной литературе используются несколько терминов, которые мы можем, хотя и понимая их различие, использовать как синонимы: агентность — способность действовать относительно структуры и менять ее; инициативность — переход через границу семантических полей (по Л.И. Элькониновой); автономия, самостоятельность, личностная

самостоятельность (по Д.А. Леонтьеву); субъектность (по В.А. Петровскому).

Все эти термины, по нашему мнению, описывают сходные способности индивида и похожие действия. Все их можно описывать как надситуативное поведение, по В.А. Петровскому, или как преодоление полевого поведения, по К. Левину. Различие во многом связано с тем, что исходно эти термины рождались в различных теоретических моделях, но по типу наблюдаемого поведения они, как мы думаем, весьма схожи.

Поэтому, понимая важность теоретико-аналитического сравнения и уточнения этих терминов в будущем, в рамках данной статьи мы условно позволим себе их не дифференцировать.

Взрывной рост интереса к теме детской самостоятельности связан, как мы думаем, с признанием непредсказуемости современного мира, с его изменчивостью. Действительно, если мир устойчив и неизменен, можно передать ребенку алгоритмы решения основных задач. Если же все меняется, а скорость изменений только растет, алгоритмы перестают работать, и на первый план выходит способность преодолевать наличный контекст, действовать надситуативно.

Если сегодня становится все более важным исследовать детскую самостоятельность, то напрашивается два важнейших вопроса: 1) каковы условия развития самостоятельности, 2) насколько в рамках системы образования возможна детская самостоятельность? В какой мере школа (а мы ограничиваемся только общим образованием) оставляет школьнику пространство для совершения собственных действий, где те лакуны в ткани школы, в которых самостоятельность уместна и ожидаема?

Ответ на первый вопрос мы находим в работах Б.Д. Элькониной [17]: условием развития является пробное действие. Сама по себе проблематика пробы, пробного действия достаточно хорошо проработана в рамках психологии развития. Эти теоретические и эмпирические исследования продолжают линию культурно-исторической теории, в частности, развивают представления о конструкторе зоны ближайшего развития. Мы можем сегодня

утверждать, что взаимодействие ребенка и взрослого в зоне, превышающей актуальные возможности ребенка, предоставление возможности пробы и поддержка этой пробы — условия развития способности действовать самостоятельно. Если же обратиться к теории субъективации, то это трактовка необходимости пробы: новая способность возникает в два этапа: сначала появляется само новое действие, но лишь в особых условиях, и затем происходит эмансипация способности — проба нового умения или навыка в реальных ситуациях ее применения [11]. Но проба предполагает «ответ»: реакцию на действие, т.е. условием пробы является горизонтальная коммуникация.

Таким образом, условием появления самостоятельности является пространство свободного действия, в котором новая способность опробуется через получение обратной связи и так эмансипируется от условий ее появления или направленного формирования.

Следовательно, мы должны ответить на второй вопрос: где и относительно какого содержания в школе возможны детские пробы, относительно какого контекста эти пробы осуществляются, возможна ли обратная связь, т.е. насколько реализуется модель зоны ближайшего развития.

Для ответа мы рассмотрим устройство школы, как оно представлено в классических социологических трудах. Это необходимо, поскольку сегодня понятно, особенно после пандемии, насколько узко и редуцировано представление о школе как о месте лишь передачи знаний. Школа — это самый сложный социальный институт, решающий широчайший круг задач личности, общества и государства, и когда локдаун заставил свести школу лишь к организации учебных занятий, все — и педагоги, и семья, и сами ученики — почувствовали, насколько школа в обычных условиях больше, чем просто уроки.

В конце 60-х — в 70-е гг. в западных социально-философских трудах была популярна марксистская трактовка школы как идеологического института государства. М. Фуко в работе «Надзирать и наказывать» говорит о школе как институте реализации скрытой в

общественных отношениях структуры власти, которая реализуется через особые характерные для школы «практики порядка», или «дисциплинарные практики».

Наиболее подробно можно описывать устройство школы как института через призму тех структурных элементов тотальных институтов, которые описал Э. Гоффман в своей книге «Тотальные институты» [2]. Сразу же оговоримся, что в рамках данной статьи мы игнорируем обсуждающиеся в социальных науках процессы приспособления взрослого к законам тотальных институтов и его деградацию. Мы ищем в описаниях Гоффмана ситуации, в которых возможно свободное действие, возможны проба, целеполагание и достижение собственных целей, т.е. возможность самостоятельности.

Гоффман относит к тотальным институтам не обычные школы, а школы-интернаты, поскольку для него важна невозможность покинуть институт. Поэтому мы сначала рассмотрим школу как тотальный институт, а затем покажем недостаточность такого полагания. Забегая вперед, скажем, что возможность выхода за пределы школы важна именно как преодоление тотальности социальной структуры.

Школа как тотальный институт

Школа как институт массового всеобщего обязательного образования складывалась в Европе и США в середине 19 в., Россия отставала, только после 1917 г. эта система возникла. Понятно, что драйвером распространения образования стали индустриализация, конвейерное производство, отток сельского населения в города. Массовость образования, его доступность всем слоям населения диктовали необходимость его относительно дешевой, независимо от источников финансирования — государственных, общественных или частных.

Массовость и доступность требовали создания таких форматов, в которых один учитель мог бы учить группу детей, желательно относительно схожих по способностям. Неслучайно, как мы думаем, на этот же период конца 19 — начала 20 вв. пришелся и взрывной рост педологии, разрабатывающей фак-

тически основы организации массового обучения. Именно педология придала возрасту статус абсолютной независимой переменной, что выразилось в организации классов по основанию возраста.

По Э. Гоффману, сущностными характеристиками тотального института являются относительная немногочисленность «персонала», т.е. педагогических работников, и многочисленность «постояльцев» — учеников. Это, казалось бы, сугубо количественное соотношение важно. Персонал несет и удерживает норму, в силу малочисленности вынужден осуществлять свои функции, опираясь на многочисленные правила — как вербально закрепленные, так и неявные, неартикулированные. Эти правила опосредуют отношения внутри института, делая невозможной двустороннюю коммуникацию — от педагогов к ученикам и обратно. Если бы соотношение было 1:1, то возможно было бы построить личные отношения, правила были бы мягче, коммуникация была бы совершенно иной.

По Гоффману, всякий институт представляет своим членам особый мир, то есть всякому институту свойственно стремление к закрытости. «Их закрытость или тотальность символически выражается в преградах для социального взаимодействия с внешним миром и для выхода наружу, которые часто имеют материальную форму» [2; 32]. Это указание на закрытость сегодня легко узнается в, например, установленных на входе в школу турникетах, постах охраны или металлоискателях. Несмотря на то, что ребенок физически может покинуть здание школы, сама конструкция остается закрытой, а связи с внешним миром — затрудненными.

Создание тотальных институтов связано с идеей недееспособности, с тем, что есть категории людей, нуждающихся в заботе, даже если сами они могут этой заботы и не искать. Это прямо относится к школам, поскольку задача образования на всех этапах его становления определялась необходимостью придания незрелым ученикам качеств взрослых — дееспособных, могущих осуществлять функции взрослых, обеспечивая воспроизводство сложившихся способов существования.

По описанию Гоффмана, «каждая фаза ежедневной деятельности члена института осуществляется им в непосредственном сопровождении большой группы других людей, к которым относятся одинаковым образом и от которых требуют, чтобы они вместе делали одно и то же. Также указывается, что все фазы их каждодневной деятельности строго расписаны, одно занятие сменяется другим в условленное время и вся последовательность дел предписывается сверху системой эксплицитных формальных правил и корпусом официальных лиц. Наконец, предписанные занятия подчиняются единому рациональному плану, обеспечивающему достижение официальных целей института» [2; 34]. Именно так и устроена жизнь в школе — правила, регламенты, действия «хором», на виду большой группы одноклассников.

В этой жесткой системе правил и предписаний «постоялец» — школьник — вынужден находить собственные способы достижения с несвободой. Гоффман описывает два типа приспособления — первичное и вторичное.

Первичное приспособление — полное и точное выполнение правил института. Те, кто способен к такому следованию хотя бы в начале своего пребывания в школе, становятся «хорошими учениками», они попадают в любимчики-отличники. К основной школе таких становится все меньше.

Вторичное приспособление — способность найти в строгой структуре лакуны, где нарушение правил возможно. Это всем педагогам известное стремление, особенно подростков, спрятаться от взгляда старших, уйти из их поля зрения. В таких «слепых зонах» возможна собственная индивидуальная жизнь школьников, их самостоятельность.

Таким образом, если признать, что современная школа имеет черты тотального института, то получается, что пространство самостоятельности ограничено местами, иноприродными школе, это зоны нешколы в школе, например, на школьной территории вне зоны прямой видимости педагогов, в школьных туалетах и т.д.

Горизонтальная коммуникация, обратная связь, необходимые для пробы самостоятель-

ности, не существуют в школе, а если и существуют, то вопреки ее законам.

Школа как элемент образовательного пространства

Даже если признать школу тотальным институтом, в реальности она никогда не была таковой в полной мере, как другие институты. Например, в художественной литературе мы находим множество примеров теплых отношений детей с педагогами и между собой, хотя такие примеры и говорят скорее о «несовершенстве» школы¹. Огромную роль в смягчении жесткой структуры и высвобождении мест свободного действия, помимо установления личных неформальных отношений, играли всегда и продолжают играть различного рода досуговые и неучебные практики в школе: праздники, совместные поездки и экскурсии, классные часы, т.е. все то, что традиционно относилось к области воспитания.

В отличие от полностью закрытых институтов школа существует в социуме, и дети включаются в широкий репертуар взаимодействий. Первое и основное — существование ребенка в семье и местном сообществе, что обеспечивает существенное обогащение коммуникаций, заботу и принятие. Можно предположить, что исходно социальные навыки приобретались преимущественно вне школы, в общении со сверстниками, с расширенной семьей, в бытовых делах [7].

Строго регламентированный институт оправдывает свое назначение до тех пор, пока в нем и за его стенами не начинает меняться представление о должном, и пока эти представления не проникают в школу. Тогда начинается «распаковка» школьной структуры, о чем, в частности, пишут П.С. Сорокин и И.Д. Фрумин, хотя и не на примерах общего образования [15].

«Распаковка» школы происходит по двум основным направлениям.

Первое — предоставление школьникам возможности выбора внутри школы: индивидуальный учебный план, элективные и

факультативные дисциплины и др. К этому же ряду отнесем и проектную деятельность школьников. Дополнительного исследования требует реальное воплощение этих возможностей внутри школы, в какой мере, например, предоставляемый выбор ограничен или свободен, насколько в рамках проектной деятельности происходит развитие умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Но появление «точек» принятия самостоятельных решений действительно ширится.

В школе появляются новые профессиональные позиции, например, позиция тьютора, педагога, который действительно реализует горизонтальную коммуникацию с ребенком [4].

Второе — появление огромного числа образовательных предложений вне школы. В больших городах до 80% детей занято в различного рода активностях, относящихся к сфере дополнительного образования. Но набирает силу и предложение на рынке образовательных услуг как прямо связанное с образованием, например, сервис Skyeng, так и имеющее просветительские функции — Arzamas, Khan Academy и др. Эти сервисы предлагают обычно услуги, не претендующие на общее образование в целом. Они помогают найти способы решения конкретных задач, связанных с образованием: ликвидировать конкретные пробелы в знаниях при подготовке к экзаменам, глубже изучить интересующий предмет или просто узнать больше по интересующей теме.

Иван Иллич в классической работе «Освобождение от школ» писал о том, что со временем школа утратит свои исключительные позиции в деле образования. Элементы необходимых навыков можно будет искать, находить и осваивать не только в школьных стенах, но и во множестве иных мест. Он писал о создании образовательных сетей, о наполнении учением всей жизни человека [3].

Когда книга была написана в 70-е гг., и даже когда в 2006 г. она появилась на русском языке, казалось, что автор очень далек от ре-

¹ Вспомним рассказ В. Распутина «Уроки французского».

альности, школа как сложившийся институт казалась незыблемой. Но сегодня ситуация стремительно меняется. В вышедшей в 2020 г. книге «Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей» [13] подробно раскрывается постепенная «распаковка» школы как единственного места образования, показано, как школа превращается в элемент множественного пространства, состоящего из разнообразных образовательных сервисов.

К этому следует добавить появление альтернативных форм получения образования, например, семейное образование, очно-заочное образование, многочисленные предложения на рынке образовательных онлайн-услуг, анскулинг и др. [6].

Таким образом, можно фиксировать существенное расширение образовательного пространства. В частности, выделение трех типов образования — формальное, неформальное, неформальное. Мы более не ставим знак равенства между понятиями «образование» и «школа». Выход общего образования за пределы школы, появление новых точек доступа, не ограниченных вертикально-иерархическими способами управления и доминирования формального знания, приводят к появлению новых пространств взаимодействия знающего и незнающего, умелого и неумелого, взрослого и ребенка.

Появляется новый дискурс в образовании — обсуждение возможности проекции идей Конвенции о правах ребенка в образовательную практику и одновременно появляется

новый тип коммуникации, в которой начинает звучать голос ребенка («child's voice») как голос равноправного участника взаимодействия.

Заключение

Проведенный анализ и рассмотрение школы как тотального института мы считаем первым шагом в направлении понимания школы как пространства, обеспечивающего развитие и взросление или препятствующего ему.

Мы полагаем, что нам удалось, пусть пока и предварительно, указать на важное противоречие. Многочисленные исследования в русле психологии развития, в частности, исследования организации пробующего действия, как правило, представляют микроанализ акта развития, реализуемого в лабораторных условиях. Социология задает иной фокус — макропроцессов, происходящих в обществе, происходящих в многообразии нюансов и обстоятельств.

Скрупулезный взгляд психологии, зерна нового знания о развитии могут быть обесценены погружением их в реальность социальных процессов и обстоятельств или существенно искажены. Механизмы появления новых психологических характеристик в реальности школы могут не сработать, поскольку окажутся в ситуации, их блокирующей. Поэтому важно, на наш взгляд, не только ставить новые исследовательские вопросы относительно драйверов развития, но и видеть ту социальную реальность, в которой эти драйверы усиливаются или ослабляются, или вовсе не работают.

Литература

1. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 32—40. DOI:10.17759/pse.2018230403
2. Гоффман Э. Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений / Пер. с англ. А.С. Салина; под ред. А.М. Корбута. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.
3. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / Пер. с англ. М.: Просвещение, 2006. 324 с.
4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163—180. DOI:10.17323/1814-9545-2011-2-163-180
5. Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 25—34. DOI:10.17759/chp.2019150103
6. Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 72—80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208
7. Образование за стенами школы / Поливанова К.Н. и др. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020. 324 с.

8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Издательский дом «Питер», 2008. 431 с.
9. Петровский В.А. Мысль? — да! Но существуют ли? // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 12—26.
10. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
11. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. Пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2001. 196 с.
13. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403
14. Собкин В.С. Трансформация целей и мотивации учебы школьников // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 106—115.
15. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Проблема «структура/действие» В XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27—36. URL: <http://ras.jes.su/socis/s013216250009571-1-1> (дата обращения: 22.03.2022). DOI:10.31857/S013216250009571-1
16. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 2013. 488 с.
17. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
18. Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado-Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustín M., Delgado Kloos C. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review // Educational Review. 2020. Vol. 72. No. 3. P. 319—345.
19. Burman E. Deconstructing developmental psychology. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
20. Cook-Sather A. Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools // Theory into practice. 2020. Vol. 59. No. 2. P. 182—191. DOI:10.1080/00405841.2019.1705091
21. Grazia V., Mameli C., Molinari L. Adolescents' profiles based on student agency and teacher autonomy support: does interpersonal justice matter? // European Journal of Psychology of Education. 2021. Vol. 36. No. 4. P. 1117—1134.
22. Goodman J.F., Eren N.S. Student agency: Success, failure, and lessons learned // Ethics and Education. 2013. Vol. 8. No. 2. P. 123—139.
23. Hvid Stenalt M., Lasseen B.T. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Электронный ресурс] // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874 <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874?scroll=top> (дата обращения: 23.05.2022).
24. Mameli C., Grazia V., Molinari L. The emotional faces of student agency [Электронный ресурс] // Journal of Applied Developmental Psychology. 2021. Vol. 77, 101352. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321001155> (дата обращения: 23.05.2022).
25. Qvortrup J. et al. (ed.). The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 456 p.
26. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook // The Palgrave handbook of childhood studies / Eds Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 1—19.
27. OECD (2018), Education 2030 — Conceptual learning framework: Background papers. Paris, OECD Publishing. 31 p. DOI:10.1787/9789264234833-en
28. Spieler M. The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood // Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society / Ed Skolnick A. Boston/ Toronto: Little, Brown and Company, 1976. P. 168—186.
29. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? [Электронный ресурс] // Theory Into Practice. 2020 Vol. 59. No. 2. P. 109—118. DOI:10.1080/00405841.2019.1702393 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1702393?src=recsys> (дата обращения: 23.05.2022).

References

1. Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Vovlechenost' detej v dopolnitel'noe obrazovanie: kontrol' i cennost' obrazovanija so storony roditel'ej [Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 32—40. DOI:10.17759/pse.2018230403
2. Goffman E. Total'nye institucii: ocherki o social'noj situacii psihicheski bol'nyh pacientov i prochih

- postojal'cev zakrytyh uchrezhdenij [Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates]. Per. s angl. A.S. Salina; pod red. A.M. Korbuta. Moscow: Jelementarnye formy, 2019. 464 p.
3. Illich I. Osvobozhdenie ot shkol. Proporcional'nost' i sovremennyj mir [Deshooling society]. Per. s angl. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 324 p.
4. Kovaleva T.M. Oformlenie novoj professii t'jutora v rossijskom obrazovanii [New profession in Russian education — tutor]. *Voprosy obrazovanija // Educational Studies*, 2011, no. 2, pp. 163—180. DOI:10.17323/1814-9545-2011-2-163-180

5. Leont'ev D.A. Chelovek i zhiznennyj mir: ot ontologii k fenomenologii [Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 25—34. DOI:10.17759/chp.2019150103
6. Lyubitskaya K.A., Polivanova K.N. Semejnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Homeschooling in Russia and abroad] [Elektronnyj resurs]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72—80. DOI:10.17759/jmpf.2017060208
7. Polivanova K.N. [i dr.] Obrazovanie za stenami shkoly [Education beyond School]. Moscow: Izdatel'skij dom NRU VShJe, 2020. 324 p.
8. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh [Secret child's world inside adult's world]. Saint-Petersburg: Izdatel'skij dom «Piter», 2008. 431 p.
9. Petrovskij V.A. Myslju? — da! No sushhestvuju li? [Do I think? — yes! But do I exist?]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 3, pp. 12—26.
10. Petrovskij V.A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of nonadaptive activity]. Moscow: TOO «Gorbunok», 1992. 224 p.
11. Polivanova K.N. Proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov [Psychology of Project Activity]. 2-e izd. Moscow: Prosveshhenie, 2011. 192 p.
12. Polivanova K.N. Psihologija vozrastnyh krizisov [Psychology of age-related crisis]. Moscow: Academia, 2001. 196 p.
13. Polivanova K.N. Novyj obrazovatel'nyj diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403
14. Sobkin V.S. Transformacija celej i motivacii ucheby shkol'nikov [Transformation of students' goals and motives]. *Sociologicheskie issledovanija // Sociological research*, 2006, no. 8, pp. 106—115.
15. Sorokin P.S., Frumin I.D. Problema «struktural' dejstvie» v 21 c.: izmenenija v social'noj real'nosti i vyvody dlja issledovatel'skoj povestki [The problem of “structure/action” in the 21st century: changes in social reality and conclusions for the research agenda] [Elektronnyj resurs]. *Sociologicheskie issledovanija [Sociological research]*, 2020, no. 7, pp. 27—36. URL: <http://ras.jes.su/socis/s013216250009571-1-1> (Accessed 22.03.2022). DOI:10.31857/S013216250009571-1
16. Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tjur'my [Discipline and punish: The birth of the prison]. Moscow: Ad Marginem, 2013. 488 p.
17. Elkonin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevyje voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
18. Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado-Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustin M., Delgado Kloos C. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. *Educational Review*, 2020. Vol. 72, no. 3, pp. 319—345.
19. Burman E. Deconstructing developmental psychology. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
20. Cook-Sather A. Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 2020. Vol. 59, no. 2, pp. 182—191. DOI:10.1080/00405841.2019.1705091
21. Grazia V., Mameli C., Molinari L. Adolescents' profiles based on student agency and teacher autonomy support: does interpersonal justice matter? *European Journal of Psychology of Education*, 2021. Vol. 36, no. 4, pp. 1117—1134.
22. Goodman J.F., Eren N.S. Student agency: Success, failure, and lessons learned. *Ethics and Education*, 2013. Vol. 8, no. 2, pp. 123—139.
23. Hvid Stenalt M., Lassesen B.T. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Elektronnyj resurs]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874 [https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874](https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874?scroll=top) (Accessed 23.05.2022).
24. Mameli C., Grazia V., Molinari L. The emotional faces of student agency [Elektronnyj resurs]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2021. Vol. 77, 101352. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321001155> (Accessed 23.05.2022).
25. Qvortrup J. et al. (ed.). The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 456 p.
26. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. The Palgrave handbook of childhood studies. Eds Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 1—19.
27. OECD (2018), Education 2030 — Conceptual learning framework: Background papers. Paris, OECD Publishing, 31 p. DOI:10.1787/9789264234833-en
28. Spieler M. The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood. Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society, Ed Skolnick A. Boston/Toronto: Little, Brown and Company, 1976, pp. 168—186.
29. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? [Elektronnyj resurs]. *Theory Into Practice*, 2020. Vol. 59, no. 2, pp. 109—118. DOI:10.1080/00405841.2019.1702393 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1702393?src=recsys> (Accessed 23.05.2022).

Информация об авторах

Поливанова Катерина Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер Александра Алексеевна, кандидат психологических наук, директор Центра исследований современного детства Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Information about the authors

Katerina N. Polivanova, Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Academic Supervisor of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Alexandra A. Bochaver, PhD in Psychology, Head of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Получена 17.05.2022

Received 17.05.2022

Принята в печать 15.06.2022

Accepted 15.06.2022