

Д.П. Шамрова, Т.О. Арчакова, Э.Ш. Гарифулина,
В.Л. Кабанов, Т.Г. Подушкина, А.В. Тихомирова,
Н.П. Бусыгина

**«ГОЛОС» РЕБЕНКА:
УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ,
КАСАЮЩИХСЯ ИХ БЛАГОПОЛУЧИЯ**



Москва 2023



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**«Голос» ребенка: участие
детей в принятии решений,
касающихся их благополучия**

**Москва
2023**

УДК 364
ББК 60
Г61

Под научной редакцией

Н.П. Бусыгиной

Рецензенты:

Толстых Наталия Николаевна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития факультета «Социальная психология» МГППУ

Русакова Майя Михайловна

кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной и отраслевой социологии, и.о. директора Центра прикладной социологии, руководитель Центра мониторинга качества образования СПбГУ

**Шамрова Д.П., Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш., Кабанов В.Л.,
Подушкина Т.Г., Тихомирова А.В., Бусыгина Н.П.**

Г61 «Голос» ребенка: участие детей в принятии решений, касающихся их благополучия / Д.П. Шамрова, Т.О. Арчакова, Э.Ш. Гарифулина, В.Л. Кабанов, Т.Г. Подушкина, А.В. Тихомирова, Н.П. Бусыгина ; под науч. ред. Н.П. Бусыгиной. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 179 с.

ISBN 978-5-94051-295-0

В учебнике подробно и обстоятельно представлена тема участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. Участие детей в принятии решений рассматривается как ключевой принцип политики, ориентированной на защиту и развитие детей. В учебнике раскрываются правовые, этические, психолого-педагогические аспекты участия детей. Особое внимание уделяется теориям, переосмысляющим феномен детства, и культурно-историческим условиям, в контексте которых ставится вопрос о детском участии в процессах принятия решений. В учебнике обсуждаются практика оценки с участием детей и организация совместного с детьми проектирования. Затрагиваются вопросы и проблемы участия в принятии решений детей из уязвимых групп, в том числе детей, находящихся в организациях для детей-сирот, и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учебник адресован студентам программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, обучающимся по психологическим, педагогическим, социологическим и другим специальностям и нацеленным на дальнейшую профессиональную работу с детьми и семьей, но также широкому кругу специалистов, занятых в сфере детства.

УДК 364
ББК 60

ISBN 978-5-94051-295-0

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Авторы	6
Введение (<i>Д.П. Шамрова, Н.П. Бусыгина</i>)	7
Глава 1. Участие детей в принятии решений и его ключевые составляющие (<i>Д.П. Шамрова, Т.О. Арчакова, Э.Ш. Гарифулина</i>)	12
Участие ребенка в принятии решений в системе прав ребенка	12
Участие ребенка в принятии решений: определение понятия и основные модели	13
Степень участия детей в принятии решений: результаты исследований	17
Форматы участия ребенка в принятии решений	18
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 1</i>	22
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения</i>	22
Глава 2. Что значит «быть ребенком» в XXI веке? Детство в социокультурном аспекте (<i>Т.О. Арчакова, Н.П. Бусыгина</i>)	24
Детство как социальный конструкт	24
Новая социология детства	26
Идея экономических инвестиций в детей и опасности ее экстраполяции за пределы экономики	28
Ребенок и взрослый: модели отношений и сотрудничество в культурах разного типа	30
Трансформации детства в современном мире	33
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 2</i>	35
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения</i>	35
Глава 3. Теоретические основания участия ребенка в принятии решений (<i>Д.П. Шамрова, Н.П. Бусыгина, Т.О. Арчакова</i>)	37
Современные теории участия детей	37
Неклассические подходы в психологии развития и практики участия детей	40
Ключевые вопросы вовлечения детей в принятие решений и основные подходы в трактовке прав детей	42
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 3</i>	47
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения</i>	47
Глава 4. Правовые основы участия ребенка в принятии решений (<i>В.Л. Кабанов</i>)	48

Исторические предпосылки формирования института права в сфере детства	48
Принципы Конвенции о правах ребенка	51
Осуществление принципа обеспечения права ребенка быть заслушанным в Европейском Союзе.....	63
Осуществление принципа обеспечения права ребенка быть заслушанным в России.....	66
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 4.....</i>	<i>68</i>
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения.....</i>	<i>68</i>
Глава 5. Этические аспекты участия детей в принятии решений (Т.Г. Подушкина, Э.Ш. Гарифулина)	69
Принципы практики обеспечения прав ребенка как основа этических кодексов.....	69
Этические правила проведения оценки с участием детей	70
Разработка этического кодекса участия детей в оценке социальных проектов и программ.....	73
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 5.....</i>	<i>78</i>
<i>Литература, необходимая для дальнейшего изучения</i>	<i>78</i>
Глава 6. Психолого-педагогические аспекты участия детей в принятии решений (Т.О. Арчакова, Д.П. Шамрова, Н.П. Бусыгина).....	79
Мотивация и личностный смысл участия	79
Возрастные особенности, зрелость и способность к участию	86
Подходы к пониманию компетентности ребенка	88
Создание условий для участия детей в принятии решений.....	91
Особенности вовлечения в практики принятия решений детей младшего возраста.....	95
Влияние участия на психосоциальное развитие ребенка.....	97
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 6.....</i>	<i>102</i>
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения.....</i>	<i>103</i>
Глава 7. Участие детей в разработке социальных проектов (А.В. Тихомирова, Т.Г. Подушкина).....	104
Типы социальных проектов	104
Проектные шаги	106
Принципы коллаборативного проектирования с детьми и подростками.....	113
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 7.....</i>	<i>115</i>
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения.....</i>	<i>115</i>

Глава 8. Участие детей в оценке социальных проектов / программ / услуг (Д.П. Шамрова, Н.П. Бусыгина)	116
Оценка с участием детей: основные принципы и парадигмы	116
Исторический тренд в оценке: от детей-объектов к детям-субъектам	117
Методические подходы и модели оценки с участием детей	118
Преимущества и ограничения оценки с участием детей по сравнению с традиционными подходами к оценке.....	119
Области применения и распространенность оценки с участием детей.....	120
Ключевые вопросы основных этапов проведения оценки с участием детей.....	121
Кейсы проведения оценки с участием детей.....	131
Рекомендации для планирования оценки с участием детей.....	138
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 8</i>	139
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения</i>	139
Глава 9. Особенности участия в принятии решений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и детей с ограниченными возможностями здоровья (Т.О. Арчакова)	140
Участие детей в процессах принятия решений в системе защиты детства....	141
Участие в принятии решений детей с ограниченными возможностями здоровья.....	154
<i>Вопросы для самопроверки по Главе 9</i>	158
<i>Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения</i>	159
Заключение (Д.П. Шамрова, Н.П. Бусыгина)	160
Библиография	162

АВТОРЫ

Арчакова Татьяна Олеговна – директор Автономной некоммерческой организации Центр развития социальных проектов «Дирижабль»

Бусыгина Наталия Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета

Гарифулина Эльвира Шамильевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, программный директор Благотворительного фонда «Абсолют-помощь»

Кабанов Владимир Львович – доктор юридических наук, профессор кафедры теории и истории государства и права Московского педагогического государственного университета

Подушкина Татьяна Геннадиевна – заведующая сектором «Центр доказательного социального проектирования» Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета

Тихомирова Анна Владимировна – руководитель отдела психологической поддержки учащихся Общеобразовательной автономной некоммерческой организации Школа «Летово», ведущий аналитик сектора «Центр доказательного социального проектирования» Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета

Шамрова Дарья Павловна – доктор философии в области социальной работы (PhD in Social Work), ассистент-профессор Школы социальной работы Техасского государственного университета (США)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время одним из главных фокусов внимания международных организаций, государственных структур и профессиональных сообществ является благополучие детей. Эта тема стала основной и в объявленном в России на 2018–2027 гг. Десятилетии детства, План реализации которого включает в себя множество мероприятий, нацеленных на усовершенствование политики в сфере семьи и детства и повышение качества жизни и благополучия детей.

Казалось бы, многое известно о том, как создавать для ребенка развивающую среду, влияние каких факторов на качество жизни детей является ключевым и т.п. Однако далеко не всегда реальная политика в адрес детей опирается на эти знания. Качество заботы о детях неодинаково в разных странах. В качестве причин недостаточного внимания к проблемам детского благополучия обычно указываются различные экономические, социальные, культурные факторы.

Безусловно, социально-экономические условия значимо влияют на благополучие детей. Но наряду с ними важнейшим фактором, от которого зависит благополучие ребенка, являются принятые в обществе способы позиционирования детей: насколько ребенку предоставляются реальные возможности участвовать в принятии решений, касающихся его жизни, насколько взрослые относятся к нему как к способному к такому участию.

Дети и подростки, не достигшие совершеннолетия, зачастую являются заложниками своего возраста с точки зрения их гражданских прав. Они не решают, кто будет руководить их страной, регионом, городом, потому что не могут голосовать. Они вынуждены полагаться на решения взрослых о том, что хорошо для их настоящего и будущего. Они имеют ограниченный доступ к экономическим ресурсам и зависят от финансовых решений, принимаемых взрослыми.

Авторы данного учебника убеждены, что участие ребенка в принятии решений, касающихся его/ее благополучия, – это право ребенка. Права детей закреплены в Конвенции о правах ребенка, одобренной Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году. В исторический период, когда принималась Конвенция, вовлечение детей в принятие решений было делом революционным. Не все страны, подписавшие Конвенцию, согласились с необходимостью включения детей в процесс принятия решений. Поправки, которые вносились в страновую редакцию Конвенции, зачастую отнюдь не способствовали развитию детского участия, а, напротив, поддерживали в этих странах традиционные патерналистские отношения между взрослыми и детьми.

Несоблюдение права ребенка на участие в принятии решений является формой «чайлдизма» (childism). Чайлдизм – это системная форма угнетения, стереотипизации и предрассудков, направленная против ребенка и эксплуатирующая его возраст как индикатор отсутствия жизненного опыта и способностей к «взрослым» действиям, мыслям и чувствам (Young-Bruehl, 2013). Чайлдизм часто используется как синоним эдалтизма (adulthood). Эдалтизм определяется как «дискриминация детей по причине недостижения ими

определенного возраста» (Детство XXI века..., 2018, с. 383). Согласно ряду исследований, как чайлдизм, так и эдалтизм являются отражением дискриминирующей межпоколенной динамики, которая, в частности, проявляется в особенностях отношения взрослых к правам детей на участие. Например, исследования, проведенным в Канаде и США, показывают, что взрослые готовы защищать ребенка (протекционистский дискурс), но не одобряют вовлечение детей в выражение своего мнения (либеральный дискурс) (Peterson-Badali, Ruck & Ridley, 2003). Между тем, получено множество эмпирических свидетельств положительного влияния практик участия на благополучие детей и подростков. Так, авторы международного исследования, включавшего более 50 тысяч детей, выяснили, что ряд параметров детского благополучия связаны с возможностью детей принимать участие в принятии решений, касающихся их жизни, причем эта взаимосвязь фиксируется вне зависимости от того, в какой культуре проживает ребенок (Kosher & Ben-Arieh, 2016). Кроме установленных взаимосвязей между вовлечением детей в принятие решений и их благополучием, участие детей положительно влияет и на их индивидуальное развитие, и на развитие социальной среды. Один из многообещающих примеров вовлечения детей в процессы принятия решений – их участие в прикладных исследованиях, направленных на социальные преобразования (Participatory Action Research, PAR). Анализ 43 международных PAR исследований позволил обобщить, к каким именно индивидуальным и социальным изменениям приводит участие детей в такого рода исследованиях (Shamrova & Cummings, 2017):

- **Изменения на индивидуальном уровне:** развитие социальных навыков ребенка и повышение его информированности о социальных проблемах; развитие позитивных отношений ребенка с местным сообществом; когнитивное и эмоциональное развитие ребенка; развитие ребенка как субъекта социальных изменений; улучшение отношений ребенка со взрослыми.
- **Изменения на уровне организаций, занимающихся вопросами участия детей в принятии решений:** повышение чувствительности программ и услуг к потребностям детей; использование материалов, созданных совместно с детьми-благополучателями, в целях адвокатуры или информирования сообщества о соответствующей проблематике; использование результатов вовлечения детей в оценку программ для последующего фандрайзинга.
- **Изменения на уровне местных сообществ:** создание социального пространства и инфраструктуры для межпоколенного диалога; создание новых возможностей для ребенка быть услышанным; повышение уровня информированности общества об определенной проблематике; улучшение инфраструктуры, отвечающей потребностям детей (появление детских площадок, ремонт столовых и т.п.); использование результатов участия детей в обсуждении социальных вопросов для социальной адвокатуры и внесения поправок на законодательном уровне.

Учитывая все позитивные эффекты вовлечения детей в процессы принятия решений, касающихся их жизни, нам представляется очень важным создание среды, способствующей развитию практик участия детей. По результатам

анализа данных из многочисленных официальных открытых источников в 2021 году Россия занимала 85 место из 182 стран по созданным условиям для реализации прав ребенка, данные включают в себя индикаторы соблюдения принципов недискриминации, уважения к мнению детей и их участие в принятии решений, эффективности существующего законодательства в отношении прав ребенка и государственного и некоммерческого партнерства в области прав ребенка¹. Мы полагаем, что развитие практик вовлечения детей в процессы принятия решений, связанных с их благополучием, является крайне актуальным для современного российского общества. Данный учебник призван привлечь внимание профессионалов, работающих с детьми, к возможностям и механизмам таких практик.

Учебник состоит из девяти глав. В **Главе 1** приводится определение понятия участия ребенка в принятии решений и предлагается его анализ с точки зрения системы прав ребенка. В главе также обсуждаются теоретические модели участия, включая лестницу Р. Харта, модель Ф. Треседера, дорожную карту Г. Шайера и модель детского участия Л. Ланди. Авторы описывают актуальные исследования в области практик участия детей в принятии решений и обсуждают форматы участия.

Глава 2 посвящена теме детства в социокультурном аспекте. Авторы обращаются к различным теориям и подходам в социологии, культурной антропологии, психологии детства, раскрывающим особенности современной «культуры детства» и показывающим, как исторически складывался тот тип отношения к ребенку, в котором оказалась возможной постановка вопроса о его правах и практиках участия в социальной жизни в качестве ее активного субъекта. Затрагиваются темы, связанные с «новой социологией детства», субъектно-объектным подходом и экономическими идеями инвестирования в ребенка. Особое внимание уделяется моделям отношений между ребенком и взрослым в их связи с культурным контекстом.

В **Главе 3** обсуждаются теоретические основания участия детей в принятии решений. Авторы останавливаются на таких теориях и подходах, как критическая теория детства, позитивный подход к развитию детей и экологическая модель детского участия, а также затрагивают неклассические подходы в отечественной психологии развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) в связи с практиками участия детей. В главе представлен анализ ключевых концептов, таких как компетентность, патернализм и др., позволяющих описывать практики, в которых реализуется право детей на участие в принятии решений, касающихся их жизни.

Глава 4 посвящена правовым основам участия ребенка в принятии решений. Автор раскрывает и комментирует положения Конвенции о правах

¹ Это очень хорошее продвижение, учитывая, что в 2016 году Россия занимала 144 место из 163 стран по созданию условий для реализации прав ребенка. Однако данные за 2022 год свидетельствуют о некотором понижении рейтинга России по сравнению с 2021 годом: 92 место из 185 стран (KidsRights Index, 2022).

ребенка, Европейской конвенции об осуществлении прав детей и Российского законодательства, касающегося детей. Также в главе раскрываются вопросы, связанные с мониторингом реализации права детей на участие в принятии решений на международном, региональном и страновом уровнях.

В **Главе 5** обсуждаются вопросы трансляции права ребенка на участие в принятии решений в этические кодексы профессиональных сообществ. В главе представлен пример Этического кодекса участия детей в оценке социальных проектов и программ, разработанный на основе правовой базы, описанной в предыдущей главе. Авторы останавливаются на ряде особенностей процесса разработки таких документов в рамках межотраслевого партнерства.

В **Главе 6** вопросы участия детей в принятии решений раскрываются с точки зрения психологии и педагогики. Детское участие рассматривается сквозь призму мотивации, самодетерминации, самоэффективности, возрастных особенностей, компетенции. Пристальное внимание авторы уделяют вопросам создания условий для участия детей и рискам их вовлечения в процессы принятия решений.

Глава 7 посвящена участию детей в социальном проектировании. В главе представлен имеющийся у авторов опыт вовлечения детей в практику социального проектирования, раскрываются основные этапы совместного с детьми проектирования и описываются принципы взаимодействия между участниками проектного процесса.

Глава 8 посвящена участию детей в оценке социальных проектов, программ и услуг. В главе обсуждаются модели взаимодействия между детьми и взрослыми в ходе совместной оценки программ, преимущества и ограничения такого подхода к оценке. Авторы останавливаются на ряде ключевых вопросов планирования оценки, в которой в качестве со-исследователей выступают дети. Особое внимание уделяется инструментам, используемым в ходе оценки с участием детей, а также вопросам валидности полученных таким образом данных. В главе подробно представлены три кейса проведения оценки с участием детей.

В **Главе 9** обсуждаются особенности участия в принятии решений детей, находящихся в уязвимом положении, и детей из уязвимых групп. В главе дано описание практических ситуаций, связанных с вовлечением детей в решение ряда вопросов, касающихся их жизни и благополучия, например, в определение порядка жизнеустройства ребенка в рамках судебных заседаний. Автор раскрывает особенности вовлечения в практики принятия решений детей, находящихся под опекой государства, детей, имеющих проблемы с законом, а также детей с ограниченными возможностями здоровья.

В главах учебника помимо теоретического материала, касающегося вопросов принятия решений детьми, приводятся примеры и кейсы реализации такого участия в разных странах, в том числе в России. После каждой главы учебника предложены вопросы для самопроверки, а также список источников для дальнейшего более углубленного изучения тем, поднимаемых в соответствующей главе.

Учебник адресован как студентам программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, обучающимся по психологическим, педагогическим, социологическим и другим специальностям и нацеленным на дальнейшую профессиональную работу с детьми и семьей, но также широкому кругу специалистов, занятых в сфере детства.

Авторский коллектив благодарит Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко за финансовую помощь в подготовке издания учебника.

ГЛАВА 1.

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ И ЕГО КЛЮЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В главе дается определение понятия участия детей в принятии решений. Участие детей рассматривается в системе прав ребенка. Излагаются основные теоретические подходы и модели участия детей в принятии решений. Представлены данные о степени распространенности детского участия в различных странах мира и раскрыты форматы участия ребенка в принятии решений.

Участие ребенка в принятии решений в системе прав ребенка

Права ребенка являются не только частью международного юридического права, но и ценностными основаниями для практиков, работающих с детьми. В Главе 4 речь идет непосредственно о законодательстве в сфере прав ребенка, представлены ключевые документы, регулирующие защиту этих прав. В остальных главах мы постарались осветить именно морально-профессиональную сторону вопроса. Ведь не обязательно быть юристом, чтобы защищать права ребенка. Специалисты, работающие с детьми, должны понимать ключевые принципы, заложенные в Конвенции по правам ребенка, и понимать как эти принципы работают на практике.

Права ребенка включают в себя три равные по значимости принципа: защиту (protection), обеспечение ресурсов для развития (provision) и участие ребенка в принятии решений (participation). Такая рамка также известна как «подход ЗР». Общая теория прав ребенка основана на системном понимании взаимосвязей между тремя обозначенными компонентами. В соответствии с данной теорией реализация права на участие в принятии решений не может быть отделена от права ребенка на защиту и права на обеспечение необходимыми ресурсами.

Некоторые теоретики и практики склонны противопоставлять право ребенка на участие и право ребенка на защиту. Сторонников исключительного фокуса на праве ребенка на защиту принято называть протекционистами (от англ. Protection – защита). К ним относятся, например, родительские организации, не включающие ребенка в принятие решений, которые объясняют это тем, что взрослые за счет своего жизненного опыта должны принимать решения, наилучшим образом учитывая интересы ребенка. Те взрослые, которые выступают за право ребенка на участие, как правило, отсылают к либеральному (liberation) дискурсу, поддерживающему предоставление ребенку права на участие как гражданской свободы. Несмотря на развитие либерального дискурса в последние 20 лет, протекционисты до сих пор являются основной движущей силой в работе организаций, предоставляющих услуги детям.

В результате чего право ребенка на участие оказывается менее реализованным, чем остальные принципы (Peterson-Badali & Ruck, 2008).

Дискуссия между сторонниками протекционного и либерального дискурсов разворачивается в более широком культурном контексте и имеет отношение к истории противостояния индивидуальных и коллективистских ценностей (Ben-Arieh, Khoury-Hassabri, & Haj-Yahia, 2006; Torney-Purta & Barber, 2011). Либеральный дискурс тесно связан с культурами, в которых приоритетными являются индивидуалистические ценности (например, США, Западная Европа, Австралия) (Cherney, Greteman & Travers, 2008; Liebel, 2012). Коллективистские ценности, как правило, поддерживают иерархическую структуру общества, в которой взрослые имеют более высокий социальный статус и им делегируется право (и обязанность) принимать решения за тех, чей социальный статус ниже, – за детей. Славянский православный культурный тип принято относить именно к последнему – коллективистскому типу культур, что создает дополнительные сложности для реализации права ребенка на участие. В литературе о правах ребенка встречается наблюдение, что идея права ребенка на участие может конфликтовать с принятыми в обществе культурными ценностями (речь идет, конечно, о не-западных культурных контекстах). В качестве решения этой проблемы предлагается разрабатывать глокализованные (glocalizing) техники по участию детей в принятии решений, позволяющие учитывать местный контекст. Мы надеемся, что настоящее учебное пособие послужит вкладом в глокализацию права ребенка на участие в России.

Участие ребенка в принятии решений: определение понятия и основные модели

Понятие участия ребенка в принятии решений основывается на статье 12 Конвенции о правах ребенка (1989), которая гласит:

1. Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка.
2. С этой целью ребенку, в частности, предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка, либо непосредственно, либо через представителя или соответствующий орган, в порядке, предусмотренном процессуальными нормами национального законодательства.

Одним из теоретических инструментов, конкретизирующих положения Конвенции и позволяющих дать прикладное определение понятия участия ребенка в принятии решений, является лестница Р. Харта (Hart, 1992) (*Рис. 1.1*).

Р. Харт определяет участие ребенка в принятии решений как «процесс совместного принятия решений, который затрагивает жизнь самого ребенка и того местного сообщества, в котором он проживает» (Hart, 1992, p. 5). Харт модифицировал лестницу участия, разработанную С. Арнштейн (Arnstein, 1969),



Рис. 1.1. Лестница участия Р. Харта (Hart, 1992)

которая также включала в себя восемь ступеней. В модели Харта первые три ступени представляют собой уровни не-участия детей: (1) манипуляция (2) декорация и (3) токенизм, или создание видимости. Остальные пять ступеней относятся к уровням участия и различаются по степени его интенсивности, это: (4) постановка задачи и информирование, (5) консультирование и инфор-

мирование, (6) инициирование взрослыми, принятие решений совместно с детьми, (7) инициирование и реализация детьми и (8) инициирование детьми, принятие решений совместно со взрослыми. Основной проблемой приведенной модели (лестницы участия) является ее линейный характер: согласно ее логике, пятая ступень, например, заведомо хуже, чем восьмая (Tisdall et al., 2014). Такая логика не всегда работает применительно к реальным ситуациям участия и не позволяет учитывать тот факт, что оптимальный уровень участия зависит от контекста. В ответ на указанную критику П. Треседер (Treseder, 1997) предложил свою нелинейную модель участия ребенка, в которой представлены похожие уровни участия, однако учитывается также контекст и формы поддержки детского участия.

Г. Шайер (Shier, 2001) предлагает дорожную карту детского участия, в которой, в отличие от рассмотренных выше моделей, отражены институциональные препятствия для такого участия. Дорожная карта адресована сотрудникам детских организаций. Шайер вводит представление об этапах, включающих *открытость к участию, возможность для участия и обязательства по организации участия*. Под *открытостью к участию* понимается готовность взрослого, работающего с детьми, к участию ребенка, открытость включает личное намерение взрослого поддерживать детей в их участии. На этом этапе есть только такая готовность, но пока нет возможности для реализации детского участия. Второй этап связан с обеспечением *возможностей для участия* – инфраструктуры, необходимой взрослому для организации работы по участию ребенка. Такая организационная инфраструктура может включать знания, навыки, время персонала по организации участия ребенка, а также необходимые политики, которые обеспечивают эти ресурсы. На третьем этапе подключаются *обязательства* – официальная политика организаций, которая обязывает сотрудников включать детей в принятие решений не от случая к случаю (так сказать, по возможности), а согласно встроенным организационным механизмам, обеспечивающим системное участие. Организация проходит все три этапа для каждого из пяти уровней участия:

Уровень 1: к детям прислушиваются

Уровень 2: детей поддерживают в выражении их мнения

Уровень 3: мнение детей принимают во внимание

Уровень 4: детей вовлекают в процесс принятия решений

Уровень 5: дети и взрослые разделяют привилегии и обязанности по участию в принятии решений

Ряд авторов отмечает, что в модели лестницы участия Р. Харта никак не представлены социальные изменения, которые должны происходить в результате этого самого участия (Tisdall et al., 2014). Без фокуса на изменениях участие ребенка становится поверхностным и может восприниматься как консультация (например, спросили ребенка, получили информацию и ничего не сделали на основе этой информации), что противоречит самой идее права на участие. В ответ на эту критику Л. Ланди (Lundy, 2007) сформулировала понятие участия с точки зрения четырех принципов:

- **Пространство участия:** у детей должна быть возможность для выражения их собственного мнения.
- **Голос:** взрослые должны оказывать содействие ребенку в выражении его собственного мнения.
- **Аудитория:** мнение ребенка должно быть выслушано. Т.е. мнение ребенка должно быть в обязательном порядке передано людям и структурам, ответственным за то, чтобы прислушиваться к голосу стейкхолдеров (заинтересованных сторон).
- **Влияние:** у детского участия должен быть потенциал влиять на социальные процессы.

Модель детского участия Ланди на сегодняшний момент считается наиболее продвинутой теоретической разработкой в сфере участия детей в принятии решений.

Именно модель Ланди правительство Северной Ирландии положило в основу Национальной стратегии поддержки участия детей и молодежи в принятии решений на 2015–2020 (Department of Children and Youth Affairs, 2015). Для реализации Стратегии был разработан чек-лист, позволяющий мониторить аутентичность и этическую приемлемость детского участия. В него вошли следующие пункты:

Пространство участия:

- Привлекались ли дети для активного выражения мнения о проблеме?
- Предоставлялось ли детям безопасное пространство для свободного выражения собственного мнения?
- Предпринимались ли шаги для того, чтобы привлекать все группы детей?

Голос:

- Были ли дети полностью проинформированы о содержании проекта/проблематике, чтобы сформировать свое мнение?
- Понимают ли дети, что они могут отказаться от участия?
- Была ли предоставлена детям возможность выбора формата участия?

Аудитория:

- Разработан ли процесс трансляции мнения ребенка надлежащей аудитории?
- Знают ли дети о том, как их мнение будет передано ключевой аудитории?
- Есть ли у ключевой аудитории, которой транслируется детское мнение, возможности в реализации изменений?

Влияние:

- Было ли мнение детей рассмотрено лицами, уполномоченными принимать решения?
- Разработаны ли процедуры, обеспечивающие учет мнения детей серьезным образом в процессе принятия решений?
- Была ли предоставлена обратная связь детям о принятых по итогам рассмотрения их мнения решениях?

Когда авторам настоящего текста приходится рассказывать аудитории о моделях детского участия, мы зачастую слышим вопрос-комментарий: «Но ведь

не все же дети способны к высоким уровням участия?!» Ответ на него требует погружения в ряд деталей, которые, как мы надеемся, будут раскрываться в следующих главах данного учебного пособия. Если отвечать кратко, то Конвенция закрепляет право быть услышанным за каждым ребенком, но вот степень вовлечения ребенка определяется его способностями в соответствии с возрастом и развитием. При этом обязанность за обеспечение ребенка возможностями участия в соответствии с его возрастом и развитием лежит на взрослых, принимающих решение в отношении детей.

Степень участия детей в принятии решений: результаты исследований

Одним из факторов, осложняющих продвижение права ребенка на участие в принятии решений, является отсутствие данных о текущем состоянии дел в этой области. Имеющиеся исследования лишь очерчивают пробелы в реализации права ребенка на участие, но не дают ее систематической оценки.

В исследовании «Голос ребенка», проводимом организацией «Спасем детей» (Save the Children), принимали участие дети из Иордании, Албании, Перу, Армении, Литвы и Швеции. 80 % детей из выборки в Иордании считают важным возможность выразить свое мнение, но только 27 % из них могли реально участвовать в принятии решений, касающихся их досуга, 20 % принимали участие в принятии решений на муниципальном уровне и 59 % на уровне семьи. В Перу лишь 8 % опрошенных детей принимали участие в принятии решений на местном уровне (Save the Children, 2017a; 2018). Более 60 % опрошенных детей в Албании считают, что у них нет возможности выразить свое мнение или такая возможность очень ограничена (Save the Children, 2017c). Из стран постсоветского пространства в исследовании участвовали Армения и Литва. 82 % детей из этих двух стран отметили, что считают важным свое участие в принятии решений, которые влияют на их благополучие. 82 % детей в Армении имели возможность выразить свое мнение в семье за последний год, но только 26 % из них отметили, что участвовали в принятии решений в своем местном сообществе (Save the Children, 2017b). 36 % детей из Литвы отметили, что у них не было возможности для выражения собственного мнения на уровне местного сообщества (Save the Children, 2017d). В среднем по всем странам, детям чаще всего предоставляется возможность выразить свое мнение в семье и школе, и около 80 % детей хотят принимать участие в принятии решении о своем образовании.

В международном исследовании детского благополучия «Детские миры» (Children's Worlds) детей от 8 до 12 лет в 15 странах расспрашивали, насколько, по их представлениям, родители прислушиваются к их мнению и принимают его всерьез. Около 23 % опрошенных детей отметили, что их мнение либо вообще не учитывается в семье, либо учитывается в совсем небольшой степени. Доля детей, к которым, по их представлениям, не прислушиваются в семье, составляет 15–16 % в Колумбии, Израиле, Норвегии, Алжире и Польше и доходит до 30–40 % в Турции, ЮАР, Непале и Эфиопии. По результатам

того же исследования, примерно 25 % учителей не прислушиваются к мнению учеников и не принимают его всерьез. Опять же, цифры отличаются в зависимости от страны, в которой проживает ребенок. Например, в Алжире, Турции и Эфиопии 17–18 % детей отметили относительное безразличие учителей к их мнению, а в ЮАР, Румынии, Израиле и Колумбии доля таких детей составила более 30 % опрошенных (Rees & Main, 2015).

Форматы участия ребенка в принятии решений

Участие ребенка может принимать различные формы и реализоваться на различных уровнях социальной структуры. В этом разделе мы рассмотрим шесть основных форматов участия.

1. *Участие в совещательных группах при государственных учреждениях федерального, регионального и муниципального уровней*

Эта форма участия в основном касается детей старшего подросткового возраста. Участие в принятии решений на федеральном, региональном и муниципальном уровнях может быть реализовано через органы молодежного самоуправления. В своей статье Т. Арчакова и Э. Гарифуллина (2020) отмечают, что такие формы участия зачастую становятся «элитарными», поскольку в них включаются те подростки и молодые люди, которые уже обладают хорошими социальными навыками и лидерскими качествами. Подобные навыки и качества реже встречаются у детей из уязвимых групп, в связи с чем уменьшается вероятность их участия в формах молодежного управления. Однако, голоса именно этих детей (из уязвимых групп) являются важными составляющими влияния – четвертого компонента, согласно модели Ланди, без которого подобные форматы рискуют превратиться в декоративный уровень участия.

На муниципальном уровне участие детей в принятии решений может включать создание детских и молодежных парламентов, информирование детей о состоянии дел в муниципалитете, формирование механизмов для сбора обратной связи у детей, создание и поддержку детских общественных организаций и реализацию социальных проектов с вовлечением детей, направленных на улучшение благополучия местного сообщества (Калабихина и др., 2014).

Кейс «Города дружественные детям» (ЮНИСЕФ, Турция)

В 1996 году ЮНИСЕФ запустил международную программу «Города дружественные детям» для институционализации права ребенка на участие на муниципальном уровне и создания инфраструктуры для такого участия. В Турции эта программа реализуется с 2016 года в 150 муниципалитетах. Детские ассамблеи являются ключевым инструментом для организации участия и включают детей от 7 до 18 лет. Детские ассамблеи дают возможность детям выражать мнение о реализации своих прав в целом и в рамках муниципалитета в частности. Дети принимают участие в городском планировании и бюджетировании через такие ассамблеи. В среднем каждая ассамблея включает около 100 детей и взрослых представителей некоммерческих организаций и профессионалов,

работающих с детьми. Детская ассамблея избирает свой управляющий орган и рабочие комитеты для обсуждения текущих задач. Управляющий орган детской ассамблеи составляет план с измеряемыми результатами каждый год. Взрослые волонтеры и представители НКО, работающие с детьми, фасилитируют рабочие процессы детской ассамблеи. Социально-культурный контекст детства в Турции влияет на специфику выбора детей для участия в ассамблее. Программе удалось уравнивать возможности участия детей по полу, социально-экономическому положению и наличию ограниченных возможностей здоровья. В то же время обеспечение участия детей, не посещающих школы, детей, вынужденных взять на себя роль главы семьи и заботиться о младших братьях и сестрах, а также бездомных детей остается проблемным моментом для успешного решения задачи предоставления равных возможностей для участия (UNICEF, 2017).

2. *Участие в самоуправлении в образовательных учреждениях*

В образовательных учреждениях участие детей может способствовать созданию системы самоуправления, разработка механизма обратной связи, развитие школьных СМИ, формирование всевозможных досуговых кружков. Детей можно привлекать в качестве медиаторов в школьные комитеты по правам ребенка, вовлекать в реализацию школьных проектов социальной направленности и многое другое.

Так, например, в школьных службах примирения участие детей является обязательным условием их формирования. Опыт работы Службы примирения в Волгограде показывает, что участие детей в этом процессе позволяет нормализовать взаимоотношения в школе и создавать благоприятный климат. Дети-медиаторы учатся выстраивать здоровые отношения школьников друг с другом, их знакомят с идеями восстановительной парадигмы, дети участвуют в создании безопасной школьной среды. Кроме того, участие детей делает более эффективной саму работу программы. Дети-медиаторы, являясь инсайдерами детской культуры, способны лучше понимать и находить общий язык со сверстниками в ситуациях разрешения конфликтов, другие дети им доверяют больше, чем взрослым, поскольку у ровесников-медиаторов нет власти и инструментов принуждения, имеющихся у взрослых.

3. *Участие в изменении местного сообщества через партисипативное планирование и реализацию программ и проектов*

Дети также могут участвовать в принятии решений на уровне местного сообщества посредством участия в социальных проектах. Часто такие проекты инициируются некоммерческими организациями или другими социально-ориентированными службами. Голос ребенка может включаться на любой стадии проектного/программного цикла. Так, исследования, проведенные в США, показывают, что участие детей на стадии планирования программы позволяет более тонко настраивать ее на их потребности и повышает вероятность достижения желаемого результата (Minh et al., 2015; Penuel & Freeman, 1997). Организации, реализующие программы, предоставляющие услуги детям, могут в качестве инструментов участия использовать детские конференции,

детско-юношеские советы или брать консультации у детей (Kirby et al., 2003). Но участие детей в программном управлении этим не ограничивается. Например, программа по предотвращению детского трудового рабства в Албании предлагала неформальные образовательные техники и психологическую поддержку детям, пережившим трудовое рабство. Для того, чтобы проект приводил к структурным социальным изменениям, было принято решение о создании клубного формата внутри программы, в рамках которого дети сами придумывали содержание программы, создавали выставки о детском труде, разрабатывали общественные информационные кампании, делали публикации для местных СМИ и встречались с органами местного самоуправления и региональными чиновниками (Kränzli-Nagl & Zartler, 2010).

Дети также могут принимать участие в разработке собственных индивидуальных планов сопровождения. Можно привлекать детей, оставшихся без попечения родителей, к обсуждению потенциальных вариантов их размещения в семьях (для этих целей хорошо работает, например, методика «Три домика») (Арчакова, Гарифуллина, 2020).

4. *Участие в исследованиях в сфере детства*

Как правило, исследования с участием детей представляют собой реализацию трансформационной, пост-конструктивистской парадигмы в исследованиях. Сторонники этой парадигмы полагают, что мета-целью науки должны быть социальные изменения. В со-участвующих (партисипативных) исследованиях особое внимание уделяется субъективному восприятию ребенком ситуации. Это не методология сама по себе, а скорее подход к организации исследования с учетом распределения власти в принятии решений об исследовательском дизайне. В подавляющем большинстве исследований дети лишены возможности активно участвовать в планировании и проведении исследования, взрослые единолично формируют исследовательскую повестку и выбирают методологию, а детям уготована лишь роль объектов исследования. В со-участвующих исследованиях дети становятся со-исследователями, а не просто источником данных (Арчакова, Гарифуллина, 2020; Shamrova & Cummings, 2017). К сожалению, всего 15 % исследований, сфокусированных на проблемах детства, вовлекают детей в исследовательские процессы (Shamrova & Cummings, 2017). Есть данные, показывающие, что включение детей в разработку исследовательской методологии, рекрутинг участников исследования, сбор данных, их анализ, распространение результатов положительно сказываются на состоянии детей и способствуют развитию сообществ. Проводимый в России конкурс исследовательских проектов «Голос ребенка: дети как эксперты опыта» убедительно продемонстрировал, что подобные исследования позволяют увидеть социальную проблематику глазами ребенка, совместно с детьми создать новые инструменты сбора данных и восполнить многие имеющиеся пробелы в знаниях о детстве (Арчакова, Гарифуллина, 2020).

5. *Участие в оценке программ, предоставляющих услуги детям*

Авторы настоящего учебника предпочитают разделять исследования с участием детей и оценку программ с участием детей: мы полагаем, что исследование, скорее, нацелено на получение фундаментального знания, а оценка

относится к прикладной области. Оценка социальных программ и проектов с участием детей – это подход к оценке, который предполагает активное вовлечение ребенка в процесс принятия решений о планировании и реализации оценки программ и проектов, а также разработки плана действий по их улучшению (Шамрова, Тихомирова, Подушкина, 2016). В России существует профессиональное сообщество специалистов по оценке в сфере детства, которое поддерживает различные формы участия детей в оценке². Как показывает международный опыт, сегодня невозможно давать оценку эффективности программы или проекта в сфере детства, не учитывая мнение самих детей, которое, в свою очередь, может быть оптимально представлено лишь в случае использования соответствующих инструментов, вовлекающих детей в исследование в качестве со-исследователей (детальный анализ этого формата участия и используемые в нем инструменты, а также примеры таких проектов представлены в Главе 8).

6. *Участие детей из уязвимых групп в принятии решений в ходе взаимодействия с учреждениями социальной защиты, просвещения, здравоохранения, судебной системы и противодействия правонарушениям*

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей

Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» явным образом не предлагает механизмов для участия детей в принятии решений в ходе процессов изъятия или помещения в семью. На практике специалисты используют методические рекомендации к постановлению № 481, где рекомендовано включение детей в мониторинг благополучия детей, проживающих в учреждениях. Зачастую перечень решений, где участие ребенка имеет место, ограничивается приобретением личных вещей и выбором досуга, выбором блюд в столовой, оформлением комнат, организацией контакта с родственниками. Иногда ребенка могут спрашивать о его/ее мнении о переводе в другое учреждение. Так как Постановлением форматы участия не предписываются, организация участия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оставляется на усмотрение взрослых, управляющих соответствующими учреждениями и программами (Арчакова, Гарифулина, 2020).

Дети с ограниченными возможностями здоровья

Участие детей с ограниченными возможностями здоровья регулируется Конвенцией ООН о правах инвалидов, которая гласит, что «инвалиды могут пользоваться правом на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать, получать и распространять информацию и идеи наравне с другими» (ст. 21). Наличие у детей с ОВЗ физических, сенсорных и интеллектуальных особенностей развития вносит коррективы в то, как эти дети могут участвовать в принятии решений. Для детей с ОВЗ принято определять участие как мотивированное и целенаправленное выполнение каждодневных задач и чувство контроля над процессом выполнения (Там же, 2020).

² <http://ozenka.info/>

Дети в суде

Ребенок имеет право участвовать в судебных разбирательствах с 10-летнего возраста, в случае если это не наносит ему/ей морального и психологического ущерба. Иногда мнение ребенка учитывается при сборе судебных доказательств через участие в опросах и диагностиках. Психологические риски такого участия в судебных заседаниях могут быть предотвращены за счет использования способов сбора данных, подходящих ребенку по возрасту. Это могут быть неформальные видео-интервью или видеоклипы о своей жизни, снимаемые самими детьми (Там же).

Дети в конфликте с законом

Службы медиации существуют как при школах, так и при отделах по делам несовершеннолетних. В таких службах дети могут принимать участие как волонтеры-медиаторы. В этом случае разрешение конфликтной ситуации без повсеместного участия взрослых позволяет снимать дисбаланс власти/силы, обычно присутствующий между взрослыми и детьми, так как все дети в силу возраста находятся на «одном уровне». Участие в диалоге между пострадавшими и теми, кто совершил преступление, позволяет детям выражать свое мнение о случившемся и таким образом влиять на принимаемое решение (Там же).

Вопросы для самопроверки по Главе 1

1. Как участие ребенка в принятии решений связано с Конвенцией о правах ребенка?
2. Чем модель детского участия Л. Ланди отличается от моделей Р. Харта и Г. Шайера?
3. Какие форматы участия ребенка больше всего подходят к сфере вашей текущей или будущей деятельности?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 68–87. DOI: 10.17759/ssc.2020010106
2. Калабихина И.Е., Кучмаева О.В. Проблемы и перспективы мониторинга участия детей в реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 4. С. 507–520.
3. Конвенция о правах ребенка. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 12.02.2023)
4. Никитина-ден Бестен О.Н., Судьин С.А., Толвайшиц Л., Козлов В.А., Каплун О.Ю., Филипова А.Г. и др. Зарубежный опыт участия детей и молодежи в решении вопросов, затрагивающих их интересы: учебное пособие / Под ред. А.Г. Филиповой. СПб.: Астерион, 2020.
5. Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 30–66. DOI: 10.17759/pse.2016210104

6. *Скрыпникова Е.М., Ромм Т.А.* Методологический потенциал участия детей в принятии решений за рубежом // *Сибирский педагогический журнал.* 2017. № 4. С. 109–116.
7. *Филипова А.Г., Прямикова Е.В., Волкова О.А. и др.* Технологии вовлечения детей в решение вопросов, затрагивающих их интересы: учебное пособие / Под ред. А.Г. Филиповой. СПб.: Астерион, 2020.
8. *Шамрова Д.П., Тихомирова А.В., Подушкина Т.Г.* Системный анализ доказательств влияния участия детей в оценке социальных программ на их психологическое развитие [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология.* 2016. Том 5. № 2. С. 39–50. DOI: 10.17759/jmfp.2016050205
9. Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, Vol. 33(6), pp. 927–942. DOI: 10.1080/01411920701657033
10. UNICEF (2017). Child Participation in Local Governance – UNICEF Country Office Case Studies. URL: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-12/Child-Participation-in-Local-Governance-UNICEF-Country-Office-Case-Studies.pdf> (дата обращения 12.02.2023)

ГЛАВА 2.

ЧТО ЗНАЧИТ «БЫТЬ РЕБЕНКОМ» В XXI ВЕКЕ? ДЕТСТВО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

В главе дается обзор представлений о детстве в разных социальных дисциплинах. Раскрывается социоконструкционистский взгляд на детство. Отдельное внимание уделяется «новой социологии детства» и приводится ее концептуальная карта. Рассматривается идея экономических инвестиций в детей и опасности ее экстраполяции за пределы экономики. Описываются модели отношений между взрослыми и детьми в культурах разного типа и процессы трансформации детства, наблюдающиеся в современной культуре. Приведенные в главе идеи могут служить теоретической опорой для более подробного разговора о том, как взрослые относятся к участию детей и как подходят к оценке их способностей к участию.

Детство как социальный конструкт

Во второй половине XX века произошли значительные изменения в понимании детства. На смену его осмысления как естественного этапа развития пришли концепции, в которых детство стало рассматриваться как продукт определенных социальных условий. Как подчеркивает О.А. Карабанова, детство «кристаллизует в себе достижения и проблемы развития общества и развивается вместе с обществом» (Карабанова, 2010, с. 53). К концу XX века приоритет получили концепции, в которых детство предстает даже не просто как культурно-исторический феномен, но как социальный конструкт – «социальное образование, которое возникает как результат и продукт двойного конструирования», создания «как объективированной, так и субъективной реальности» (Щеглова, 1999). Как социальный конструкт, «детство» – это способ обозначения и понимания определенной части реальности, которая формируется, поддерживается и воспроизводится в процессе совместных действий и коммуникации детей и взрослых.

Статус социального конструкта отнюдь не означает, что детство – это нечто в принципе иллюзорное. Он подчеркивает, что конкретное содержание понятий «детство» и «дети» зависит от культурно-исторических и социальных обстоятельств. Смысл понятия детства не только по-разному конструируется в разных культурах в те или иные исторические периоды, но и имеет свою специфику в различных социальных стратах, а также в научных, профессиональных и бытовых дискурсах. Несмотря на имеющуюся гетерогенность в понимании детства, определенная система представлений получает в обществе приоритет, и доминирующий консенсус о том, что такое «нормальное детство», может становиться вполне реальным способом давления на «неправильных» детей или, наоборот, двигателем позитивных перемен.

Конструирование детства происходит в результате взаимодействия (Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2017; Майорова-Щеглова, Колосова, Губанова, 2020):

- экономических, социальных, политических, технологических условий;
- социальных институтов, создаваемых как непосредственно для детей (пример: система образования), так и в целях заботы о детях (пример: уполномоченный по правам ребенка);
- социальных практик (практик воспитания и обучения, реализуемых взрослыми, а также специфических «детских» практик), включая выделение ключевых событий, маркирующих переход от одного жизненного этапа к другому;
- дискурсов (способов и языков обсуждения детства);
- субъективных конструкторов (образов, представлений, нарративов) о том, что значит «быть ребенком».

Сегодня недостаточно сказать, что детство бывает разным. Важно видеть различия и сходства между конкретными группами детей. Например, детство в центре Москвы значительно отличается от детства в центре Канберры с точки зрения культурных и природных условий, однако с точки зрения доступа к образовательным и социальным ресурсам у детей из столиц разных стран гораздо больше общего друг с другом, чем со своими соотечественниками из отдаленных сельских районов. Поэтому детство рассматривают как *интерсекциональное* явление, то есть состоящее из множества конкретно-культурных «миров детства» и траекторий взросления, которые только частично совпадают друг с другом. Это ставит под вопрос существующие возрастные нормы и периодизации развития: различия между детьми внутри одной возрастной группы становятся даже более выраженными, чем между обобщенными возрастными группами (Elkind, 1995).

Социоконструкционистские исследования детства сосредоточены преимущественно на макроуровне – обществе и культуре. Однако, обращаясь к анализу различных аспектов участия детей в принятии решений, важно удерживать в фокусе внимания как *макроуровень*, так и *микроуровень* – конкретных детей как субъектов конструирования социальной реальности (Новикова, Базина, 2012). Дети способны выражать свое отношение к существующим социальным представлениям и практикам, оспаривать или творчески создавать их, а задача специалистов – поддержать их в этом.

Размышляя о нормативных этапах и кризисах детского возраста, Л.Ф. Обухова называла детство «периодом парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития» (Обухова, 1998, с. 13). В ракурсе социального конструкционизма детство так же видится как явление, полное парадоксов, но таких, которые отражают не столько внутреннее противоречия как закономерности развития, сколько противоречия социальной реальности. Последние нередко отражают весьма серьезные проблемы общества, негативно влияющие на жизнь детей (Детство XXI века..., 2018). Значительная часть парадоксов и противоречий касается того, как взрослые понимают субъектность ребенка.

Новая социология детства

Подход, получивший название «новая социология детства», стал одним из наиболее влиятельных в современных западных исследованиях детства. Он возник на базе международного исследовательского проекта «Детство как социальный феномен» (Европейский центр социальной политики) под руководством Енса Квортрупа в 1993 г. и далее развивался в связи с изданием международного междисциплинарного журнала *Childhood* (основан в 1994 г.) Новая социология детства стала методической базой для работы Исследовательского комитета по социологии детства (International Sociological Association, RC53 Sociology of Childhood), действующего с 1998 г. в Международной социологической ассоциации, часто в партнерстве с ЮНИСЕФ (детским фондом ООН).

В новой социологии детства ребенок рассматривается как активный социальный субъект, который формирует собственное мнение о людях и событиях, принимает решения, самоопределяется в мире и пытается его менять. Сторонники этого подхода исследуют множественные «миры детства». Делая акцент на том, как социальные и экономические изменения в обществе меняют облик детства, новая социология детства, вместе с тем, учитывает и вклад биологических детерминант в процесс развития детей, что позволяет ей взаимодействовать с различными, в том числе естественнонаучными дисциплинами. Ее понятийный аппарат является основой для диалога исследователей из разных стран и предметных областей (Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2017).

Детство рассматривается как важная часть социальной структуры общества, а дети – как группа, включенная в систему общественных отношений. Человек считается ребенком не только в силу возраста, но и в силу того, что обладает свойствами типичного члена группы «дети»: занимается «детскими» делами, используя «детские» способы действия, принадлежит к «детскому» сообществу (еще не прошел инициацию в мир взрослых) (Майорова-Щеглова, 2018).

В рамках новой социологии детства выделяют несколько более узких подходов. Э. Джеймс, К. Дженкс и А. Праут (James, Jenks, Prout, 1998) расположили их на концептуальной карте, осями координат которой являются «волонтаризм, агентность, различия / детерминизм, структура, идентичность» и «партикуляризм, локальность, изменения / универсализм, глобальность, преемственность» (Рис. 2.1):

- «Детство» и «дети» как продукты социальных дискурсов (social constructed child): делается акцент на том, как разные культуры и общества формируют представления о «нормальном» детстве / взрослости и личность детей в процессе их социализации. Это общий подход, который характерен для всех работ «новой социологии детства»: он служит отправной точкой для анализа детства.
- Детство как социальная структура (social structured child): акцент делается на том, что детство и его общественные институты (школьное и дошкольное образование) – важная часть социальной структуры всего общества, поэтому мир взрослых не только формирует детей и детство, но и испытывает

на себе влияние детских структур и институтов (например, трансформации школы меняют рынок труда).

- Детство как особая субкультура (tribal group): проводится аналогия с этническими культурами, делается акцент на созидательных способностях детей и на разнообразии специфически детских практик – игры, учения, детской и подростковой субкультуры.
- Дети как социальное меньшинство (minority group): проводится аналогия с гендерными или этническими меньшинствами, которые ощущают ограниченность в правах и/или возможностях по сравнению с доминирующими группами населения, делается акцент на том, как дети заявляют о своих потребностях и отстаивают свои интересы.

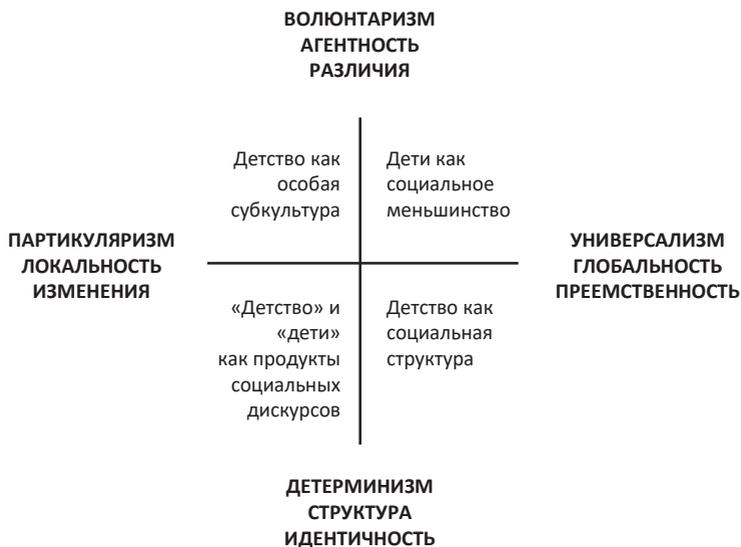


Рис. 2.1. Концептуальная карта «новой социологии детства»
(James, Jenks, Prout, 1998)

А.Г. Филипова (2013) разработала другую классификацию подходов к исследованию детства. В ее основе лежат субъект-объектные координаты (которые можно соотнести с осью волонтаризм, агентность, различия / детерминизм, структура, идентичность на концептуальной карте «новой социологии детства») (Рис. 2.2).

Общая мысль подобных классификаций в том, что детство (и дети) одновременно оказываются как объектом социализирующих воздействий отдельных взрослых и институтов, созданных взрослыми для детей, так и субъектом, создающим свою субкультуру, переосмысляющим, а иногда и активно меняющим мир взрослых. Разные исследователи и научные школы придают разную значимость этим двум граням детства.



Рис. 2.2. Социальные роли детей: субъект-объектный подход (Филипова, 2013).

Идея экономических инвестиций в детей и опасности ее экстраполяции за пределы экономики

В XXI в. сложилась уникальная демографическая ситуация: по оценкам Фонда ООН в области народонаселения, сейчас в мире беспрецедентно высока доля молодых людей (от 10 до 23 лет) и в прогнозируемом будущем такая ситуация уже не повторится. Поэтому с детьми и молодежью связываются ожидания в сфере глобального экономического развития: в современных экономических моделях дети и молодежь все чаще позиционируются в качестве «человеческого капитала».

Модель демографического дивиденда описывает потенциал экономического роста за счет изменения возрастной структуры населения, в первую очередь ситуации, когда доля населения трудоспособного возраста превышает долю населения нетрудоспособного возраста (Барсуков, 2019). Условия для извлечения демографического дивиденда – снижение уровня смертности (в том числе, детской) при одновременном снижении рождаемости, расширение возможностей трудоустройства и планирования семьи. В идеальном сценарии доля работающего населения увеличится благодаря тому, что у молодых работников (особенно, женщин) уменьшится число иждивенцев: родительство они

будут планировать с учетом карьеры, а их пожилые родители не будут нуждаться в интенсивном уходе, дольше оставаясь здоровыми и активными. Молодежь рассматривают как особую группу на рынке труда, обладающую потенциалом новаторов, предпринимателей, сторонников перемен и лидеров. Однако анализ фактического положения дел показывает: несмотря на позитивные тенденции в доступности образования за рамками средней школы, доступ на рынок труда для молодежи во всем мире становится все более проблематичным.

Джеймс Хекман разработал комплексные процедуры для сбора данных и расчета экономической эффективности инвестиций в воспитание и образование детей. Он показал, что вложения в развитие социально-культурных навыков в раннем и дошкольном детстве дают большую экономико-социальную отдачу, чем инвестиции в социальные программы или создание инфраструктуры, а чем раньше инвестиции совершаются, тем выше от них отдача – эта закономерность иллюстрируется «кривой Хекмана» (Бедность и развитие..., 2015) (Рис. 2.3).

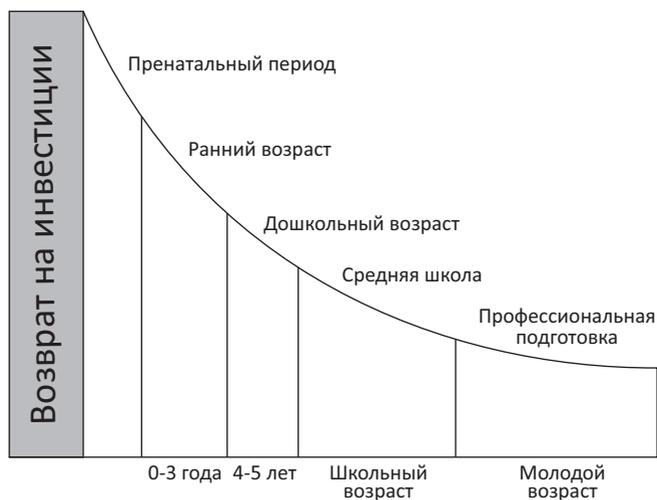


Рис. 2.3. Кривая Хекмана: экономическое воздействие инвестиций в развитие в раннем детстве³

Идея инвестиций в человеческий капитал объективизирует людей: ребенок рассматривается как некий «стартап». Но из работ Хекмана следуют вполне гуманистические выводы, например, необходимость вкладываться в поддержку беременных женщин и семей с маленькими детьми или бессмысленность тестирования способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте – ведь если вложения приносят отдачу, значит, способности динамично развиваются. При этом эффект от вложений может быть и самоподдерживающимся,

³ Оригинал рисунка приведен на сайте: <https://heckmanequation.org>

когда навыки, полученные в раннем детстве, повышают вероятность получить дополнительные навыки в будущем (например, можно представить себе активно читающего ребенка), и комплементарным, когда вложения на ранних этапах необходимо дополнять на следующем этапе, чтобы двигаться дальше (например, грамотность важна сама по себе, но чтобы применить ее для освоения биологии или химии, нужно пойти в среднюю школу). Поэтому высокая эффективность вложений в раннее детство – не повод экономить в дальнейшем (Клячко, 2019).

Идея инвестиций в детей не принадлежит только экономике – она широко используется как метафора в педагогике, в том числе, в бытовой («Мы все силы в тебя *вложили!*»), и здесь она становится небезопасной. Представление о детстве как периоде инвестиций в будущие достижения заставляет смотреть на ребенка сквозь призму возможностей, а не текущих интересов и условий, например, закрывать глаза на конфликтную атмосферу в коллективе подростков в «элитной» школе – ведь ее можно потерпеть ради грядущего поступления в «элитный» вуз. Критики этого подхода (Qvortrup, 1999) связывают такой взгляд с *инструментализацией* детства, когда оно сводится лишь к *средству* добиться чего-то в будущем, а реализация предпочтений и интересов ребенка откладывается до достижения зрелости.

Ребенок и взрослый: модели отношений и сотрудничество в культурах разного типа

Психология развития уделяет много внимания периодизации, то есть выделению отдельных возрастных этапов с учетом изменений в физическом, когнитивном и социальном развитии ребенка по мере его взросления. Отличия детей от подростков, а подростков от взрослых в психологическом дискурсе объясняются уровнем когнитивного и эмоционального развития, разницей жизненного опыта и навыков, а также комбинациями этих факторов (Steinberg & Cauffman, 1996). Периодизация психологических возрастов, разработанная Д.Б. Элькониным в рамках культурно-исторической психологии расширяет эту точку зрения. Она основана на понятиях ведущей деятельности, ребенка как *субъекта деятельности*, задач развития, которые ему необходимо решать, и социальной ситуации развития – системы отношений, в которую включен ребенок и которая предсказуемо меняется по мере его взросления (например, в 6–7 лет все дети Советского Союза становились школьниками).

Границы детства и задачи взросления задаются образом взрослого (позицией «общественного взрослого», по выражению Д.Б. Элькониной), признаками которого служат профессиональный и семейный статус, а также определенный набор компетенций, которыми взрослый владеет уверенно, а ребенок только осваивает или готовится осваивать. Образовательные учреждения *готовят* ребенка к роли «ответственного гражданина», и эта функция предполагает допущение, что в детстве он таковым *еще не является* (Sandin, 2014).

Культурно-исторический подход (и другие направления неклассической психологии) рассматривают детей как активных субъектов, но помещают эту

субъектность в фиксированные рамки. Чтобы освоить новые навыки, дети сотрудничают с взрослыми в *зоне ближайшего развития* – она обозначает то, что дети еще не могут сделать сами, но уже могут сделать с помощью взрослого. Обратим внимание на то, что с позиции взрослого такое сотрудничество – скорее, учебное, чем творческое или исследовательское, ведь он заранее знает, к каким результатам и выводам они с ребенком придут. Ребенок субъектен в освоении заданной ему культуры и общественных отношений – например, когда воссоздает смыслы взрослой деятельности в сюжетно-ролевой игре – но он не мыслится, как их соавтор, как субъект социального творчества.

В условиях быстрых общественных изменений зона ближайшего развития как бы размыкается: взаимодействие взрослых и детей становится деятельностью с «открытым финалом», потому что взрослые тоже еще не знают конечного результата. Можно предположить, что механизм и инструмент такого размыкания – проблематизация содержания общественного опыта, которая заставляет переосмысливать «взрослость», вместе с ребенком конструируя различия между ним и взрослым человеком и возможные будущие формы взрослости.

В середине XX века известный антрополог Маргарет Мид (1983) предложила классификацию культур на основании типа их трансляции от поколения к поколению: в постфигуративной культуре дети учатся преимущественно у взрослых, кофигуративная культура отличается тем, что в ней и дети, и взрослые учатся у сверстников, и, наконец, в префигуративной культуре сильно выражен элемент обучения взрослых у детей. Здесь важна не только эпистемологическая иерархия (кто является носителем знаний), но и временная направленность: в префигуративной культуре, например, наблюдается «ускользание» настоящего, вытесняемого стремительно надвигающимся будущим» (Бесчастная, 2019).

М. Мид считала, что современное ей американское и европейское общество середины XX в. быстро превращается в префигуративное благодаря научно-технологическому прогрессу, изменениям типа производства и ряду других факторов: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”».

Отход от ориентирующего образа взрослого часто негативно оценивается специалистами, разделяющими более традиционный взгляд на детство, потому что воспринимается как разрушение культурных иерархий. Однако следует напомнить, что изменения могут нести в себе как потенциальные риски, так и конструктивные возможности.

Так, можно считать виртуальную реальность новым пространством, которое делает познание и самореализацию доступными для детей, у которых раньше могли бы возникать сложности по причине их проживания в отдаленных районах, низкого социального статуса семьи или культурных барьеров. Современные подростки – поколение «цифровых аборигенов» (digital natives): многие ведут собственный канал или блог, загружают видео на YouTube или

другие платформы и т.п. Производство детьми контента нередко рассматривается в контексте их вовлеченности в деструктивные кибер-практики или симптомов интернет-аддикции. Дэна бойд (2020) провела масштабное качественное исследование практик использования подростками интернета и предложила сдержанно оптимистичный взгляд на этот феномен. Увлечение соцсетями она трактует, обращаясь не к понятию зависимости (addiction), а к введенному М. Чиксентмихайи понятию «потока» (flow), которым обозначается состояние полной погруженности в то, что делаешь, характерное для творчества. Еще одна функция соцсетей – отвоевание себе свободного времени для неструктурированного общения, которое «схлопывается» из-за растущего объема дополнительных занятий (Там же).

По мере того, как дети становятся наставниками взрослых в мире современных медиа и технологий, совместная деятельность дает возможность взрослым поделиться тем, в чем в силу своего опыта компетентны они: конструктивными моделями взаимодействия, разрешения конфликтов. Так возникают взаимовыгодные отношения сотрудничества между представителями разных поколений – конфигуративные сообщества (Бесчастная, 2019).

В современной культурной антропологии большое внимание уделяется изучению жизни детских сообществ и создаваемых ими детских субкультур, под которыми понимаются особенности поведения, форм общения, способов деятельности самих детей, а также социокультурные инварианты, зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре» (Щеглова, 1996). Детская субкультура удовлетворяет ряд значимых потребностей детей, в том числе в автономии от взрослых, в самоопределении путем присоединения к группам сверстников с похожими предпочтениями и отстранения от тех, чьи приоритеты воспринимаются как чуждые, в участии в социальных изменениях. Детская субкультура одновременно консервативна и динамична: некоторые игры сохраняются десятилетиями в неизменном виде, а сленг обновляется быстро, отражая изменяющиеся реалии и впитывая влияния других культур. Некоторые практики меняют форму, сохраняя смысловое наполнение: так, подростковые «испытания себя», которые принимали социально-одобряемые, *героические* (подражание тимуровцам) или *архаичные* (пойти ночью на кладбище) формы, превратились в онлайн-челленджи, где то же самое «испытание себя» связано с публичностью и поддержанием социальных связей – передачи эстафеты другим. Детская субкультура – это неинституционализованный форма взаимодействия между сверстниками, для которой в современном мире у детей остается все меньше времени. В.В. Абраменкова отмечает противоречивые тенденции: демократизацию детской жизни на уровне правил и процедур и одновременно исчезновение возможностей для свободной игры и общения со сверстниками, что ограничивает жизнь ребенка, какие бы демократичные форматы ни использовали взрослые для ее организации и контроля (Абраменкова, 2002).

Трансформации детства в современном мире

В XXI в. значительно ускорился темп изменений во многих сферах жизни, причем интересно, что эти ускоряющиеся изменения имеют разную, подчас противоположную направленность: от технологического прогресса и эмансипаций разного рода до консервативного поворота и архаизации жизни. Такую ситуацию часто описывают метафорой турбулентности или используют акроним VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity – изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность).

Что же конкретно меняется в жизни детей? Н. ван Уденховен и Р. Вазир (2010) исследуют *новые, или вновь возникающие потребности* детей. Они новые, потому что или недавно возникли (например, потребности, связанные с онлайн-средой), или уже существовали, но не считались детскими, встречались крайне редко или только в определенных культурах. Как правило, у специалистов такие вновь возникающие потребности вызывают сложности в силу недостаточности знаний о них, компетенций для работы с ними и инструментов для их оценки. Н. ван Уденховен отмечает, что лица, принимающие решения, и профессиональное сообщество в сфере детства нередко медленно реагируют на информацию о новых потребностях и проблемах детей, даже если это очень громкие прецеденты. В качестве примеров новых ситуаций, где у детей возникает потребность в ориентировке или в защите, он приводит конкурсы красоты для дошкольников, попытки улучшить успеваемость при помощи медицинских препаратов, ресурсы для усыновленных детей по поиску кровных семей.

Л.Ф. Обухова и И.А. Котляр (2010), ссылаясь на американские исследования, выделяют пять процессов, оказывающих наиболее глубокое влияние на развитие детей в современном обществе и преобразующих форму и содержание работы образовательных учреждений:

- Маркетизация, или этика рынка – усиливает ориентацию детей и их родителей на потребление. В настоящее время наблюдается значительное расширение рынка услуг и товаров для детей, в рекламных сообщениях появились обращения к детям («Попроси родителей купить...»), у детей воспитываются определенные формы потребительского поведения.
- Маргинализация – во-первых, создает неравный доступ к образовательным ресурсам для детей в столице и провинциях, а также для отдельных групп детей; ярким примером может служить недоступность образовательных услуг во время пандемии для детей, живущих в местах без доступа к скоростному интернету или не имеющих возможность приобрести ноутбук или планшет. Во-вторых, сами дети маргинализируются как особая группа, которую надо защищать и изолировать от взрослого мира. Второй тип маргинализация подкрепляется «моральными паниками» в средствах массовой информации и в выступлениях экспертов.
- Медикализация – детям ставят диагнозы, которые раньше ставили взрослым, снижается возраст начала приема антидепрессантов и других «взрослых» препаратов, активно используется медицинское (медикаментозное)

лечение в ситуации поведенческих проблем, широко применяются психотерапевтические подходы (например, элементы арт- или игровой терапии) вместо развивающих занятий или свободной игры.

- Милитаризация – с одной стороны, дети, оказавшиеся в ситуации военных действий, не получают должной защиты и помощи и оказываются подвержены посттравматическим расстройствам. С другой стороны, любой ребенок может принять участие в компьютерных играх, основанных на насилии, или стать свидетелем реального насилия через видеоролики.
- Мобилизация – подростки формулируют и выражают свое мнение по отношению к миру детей и миру взрослых, индивидуально (например, через личный блог или канал) или в составе разнообразных неформальных объединений.

Границы самого детства размываются, причем исследователи дают этому процессу диаметрально противоположные оценки, равно подкрепленные аргументами: одни считают, что дети получают все больше «взрослых» возможностей, в результате чего происходит «исчезновение детства», а другие говорят о тенденции к постоянному «удлинению детства».

Об «исчезновении детства» первым начал говорить Н. Постман (Postman, 1982). С его точки зрения конструкт «детства» основан на противопоставлении детей и взрослых и воспроизведении различий между ними. Различия касаются символических репрезентаций (представлений о «детских» и «взрослых» занятиях, стиле одежды и др.), а также самих практик и доступных взрослым и детям возможностей. Постман считал, что распространение грамотности после появления книгопечатания стало критерием разделения ребенка и взрослого: ребенок пользуется непосредственными формами понимания мира, а чтобы стать взрослым, он должен научиться новым навыкам и новым для себя аналитическим и рефлексивным способам мышления. В ситуации всеобщей доступности информации и сокращения возможностей цензурировать ее для детей, а также «уравнивания» разных способов ее когнитивной переработки (существования сложных текстов, видеоконтента и общения при помощи эмоджи и мемов) можно говорить об исчезновении «обособленного» детства. К.Н. Поливанова (2011) отмечает, что, говоря об исчезновении детства в этой логике, мы одновременно говорим и об исчезновении взрослости – ведь и она определяется через противопоставление детству.

Дж. Арнетт (Arnett, 2000) ввел в научный обиход понятие *emerging adulthood* – *взрослость в процессе становления* – оспаривая мнение, что возрастной период от 20 до 30 лет можно относить к стабильному периоду *ранней взрослости* (*young adulthood*). Арнетт предлагал рассматривать этот период как переходный, аргументируя это тем, что сами молодые люди в это время продолжают создавать свою идентичность и затрудняются ответить на вопрос, считают ли они себя взрослыми или нет. Отмеченная Арнеттом тенденция связана с несколькими факторами: во-первых, это рост экономического благополучия, приводящего к созданию дополнительных ресурсов (свободное время, семейные финансы) и позволяющего отложить получение профессии и выход

на работу; во-вторых, это свершившийся *второй демографический переход* – изменение демографических паттернов в сторону малодетности и увеличению возраста рождения первого ребенка; в-третьих, это рост популярности идеи *обучения на протяжении жизни (life-long education)*, которая позволяет не делать профессиональный выбор «на всю жизнь».

О продлении детства говорят и российские психологи, связывая его с возникновением в общественной жизни новых задач развития и ростом социальной вариативности, многообразия жизненных траекторий. Все это усложняет процесс самоопределения молодых людей и требует увеличения периода *моратория* – времени для экспериментов с идентичностями и ролями без необходимости окончательного выбора – который раньше приходился на подростковый возраст (Карабанова, 2010). Граница между взрослыми и невзрослыми определяется не столько хронологическим возрастом, сколько социально-экономическими и образовательными возможностями индивида (Поливанова, 2016), а также совокупностью сделанных (или *не* сделанных) выборов и решений в этом пространстве возможностей.

Вопросы для самопроверки по Главе 2

1. Вспомните какое-нибудь нормативное представление о детстве («нормальный ребенок должен...»), которое было распространено, когда вы сами еще были ребенком, а сейчас ушло на второй план или даже сменилось на противоположное. За счет чего произошло это изменение? Подумайте не только о социокультурных факторах, но и об экономических и политических трансформациях, о новых технологиях.
2. Как, на ваш взгляд, удастся сосуществовать двум противоположным тенденциям – к удлинению детства и к исчезновению детства? Как эти две тенденции влияют друг на друга? Какую из них вы чаще наблюдаете в своей практике?
3. В каком возрасте (или возрастном диапазоне) лично вы провели бы хронологическую границу детства? Аргументируйте свою точку зрения
4. Какие изменения в жизни общества, связанные с пандемией COVID-19, повлияли на положение детей, на процессы, формирующие современное детство? Есть ли какие-то новые потребности у детей, которые породила пандемия?
5. Какие из идей этой главы кажутся вам наиболее важными для специалиста-практика, работающего в сфере детства? На что можно опираться в своей работе с детьми, что важно обсуждать с коллегами, с родителями, с подростками?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3–4.
2. бойд, д. Жизнь подростков в социальных сетях. М.: Издательский Дом ВШЭ, 2020.
3. Дети в цифровом мире. ЮНИСЕФ, 2017. <https://www.unicef.org/eca/media/4926/file/Резюме-Дети-в-цифровом-мире-2017-ЮНИСЕФ.pdf>

4. *Обухова Л.Ф., Котляр И.А.* Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 2. С. 5–19.
5. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2016.
6. *Фельдштейн Д.И.* Современное детство как социокультурный и психологический феномен. *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2012. № 1. С. 20–29
7. *Филипова А.Г.* Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный & диахронически-синхронический подходы // Социологические исследования. 2013. № 6. С. 91–99

ГЛАВА 3.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УЧАСТИЯ РЕБЕНКА В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

В главе представлены междисциплинарные теории участия детей в принятии решений: критическая теория детства, позитивный подход к развитию детей и молодежи, экологическая модель участия детей, основанная на теории Ю. Бронфенбреннера. Рассматриваются неклассические подходы в психологии и их роль в понимании процессов участия детей в принятии решений. Особое внимание уделяется подходам к участию детей, наблюдаемым в профессиональных сообществах – патерналистскому, ориентированному на благополучие, на эмансипацию или на освобождение детей, обсуждается, как в данных подходах конструируется образ ребенка, определяются ключевые различия между ребенком и взрослым, права ребенка и его компетентность в принятии решений. Еще одна представленная типология подходов к участию детей – «Ландшафт современного детства» – классифицирует образы ребенка и детства по осям субъектность / формирование и ответственность / социальное конструирование.

Современные теории участия детей

В ряде социологических и психологических теорий и подходов разработаны принципы, правила и ориентиры применения на практике права детей на участие в принятии решений, касающихся их благополучия. Наиболее важные среди этих теорий – критическая теория детства (Critical Youth Theory), позитивный подход к развитию детей и молодежи (Positive Youth Development) и экологическая модель участия детей (Ecological Model of Children's Participation).

Критическая теория детства

Критическая теория детства является частью новой социологии детства, ключевые идеи которой обсуждались выше (в Главе 2). Один из основных тезисов этой теории состоит в том, что существующие в обществе социальные институты (система образования, культура родительства и др.) поддерживают иерархию и отношения неравенства между взрослыми и детьми (Wright, 2020; Ууп, 2015). На ребенка смотрят сверху вниз в соответствии с выстраиваемой иерархией детей и взрослых. Возможности ребенка как будто сравниваются с имплицитным образцом (взрослым) и, как результат, воспринимаются как дефицитарные, недостаточные (Quijada Cerecer, Cahill & Bradley, 2013). Критическая теория ставит под вопрос кажущиеся естественными, само собой разумеющимися иерархические отношения детей и взрослых и обосновывает необходимость и возможность позиционирования детей как полноценных членов общества со своими особенностями, жизненным миром, наклонностями и приоритетами.

Еще один важнейший принцип критической теории детства – утверждение ценности детства самого по себе, внимание к бытию ребенка, каким оно предстает в настоящий момент, а не каким оно может быть в будущем, когда ребенок станет взрослым (акцент на being, бытии, вместо акцента на becoming, становлении). Такое отношение к детству противопоставляется традиционному дискурсу, в котором ребенок предстает чем-то вроде «сберегательной книжки», куда нужно инвестировать сейчас, чтобы он/она был(а) благополучн(ым)/ой в будущем, при этом настоящий опыт ребенка практически не принимается во внимание (Qvortrup, Corsaro & Honing, 2009).

Кроме дискриминации детей просто в силу того, что они дети (не взрослые), критическая теория детства уделяет пристальное внимание тому, как действуют на детей такие факторы, как классовое, этническое, культурное неравенство, а также дискриминация по признаку особенностей здоровья. Сторонники критической теории подчеркивают, что дети, живущие в бедности, имеющие ограниченные возможности здоровья, относящиеся к национальным меньшинствам и т.п., позиционируются взрослыми как еще более беспомощные и патологизируются ими. В результате именно такие дети с еще меньшей вероятностью, чем условно нормативные дети или дети из доминирующих групп, будут восприниматься как «достойные» быть выслушанными в обществе (Lipman, 2013). Такие понятия, как голос (voice) и агентность (субъектность, агенсу) ребенка рассматриваются в критической теории в качестве ключевых инструментов для анализа вопросов (не)равенства в сфере детства, в том числе вопросов, относящихся к возможности участия детей в принятии решений (Qvortrup, Corsaro & Honing, 2009).

Безусловно, конструирование нового понимания детства невозможно без учета физических и психологических изменений, происходящих с детьми в ходе развития. Однако для сторонников критической теории важно отличать зоны развития ребенка, его возможности и ограничения, объективно присутствующие в силу ее/его возраста, от ограничений, искусственно накладываемых существующими социальными институтами (Wyn & White, 1997).

Позитивный подход к развитию детей и молодежи

Распространение критической теории детства привело к изменениям в представлениях о развитии детей и факторах, на него влияющих. В возрастной психологии (в особенности это касается возрастной психологии в США) произошел сдвиг фокуса с рисков в развитии ребенка на его позитивные возможности и факторы защиты. Доминирующие ранее в психологии дефицитарные, патологизирующие модели уступили место позитивному подходу к развитию детей и молодежи. Среди фиксируемых 40 ключевых факторов, влияющих на развитие ребенка, присутствуют как факторы риска, так и факторы защиты (позитивные факторы) (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005). Сторонники позитивного подхода убеждены, что для профилактики дезадаптации детей необходимо вкладываться в то, что поддерживает их сильные стороны и возможности и тем самым позволяет компенсировать имеющиеся в их жизни проблемы: дополнительное образование, развитие творческих способностей,

волонтерство, участие в принятии решений через советы молодежи, школьное самоуправление, участие в оценочных исследованиях и т.д. Позитивный подход основан на представлении, что наличие позитивного опыта участия может компенсировать негативные факторы в жизни ребенка (например, бедность, проблемы в школе). Таким образом, участие в принятии решений рассматривается как позитивный фактор развития ребенка (Vrugere, 2010).

Экологическая модель участия детей

Экологическая модель участия детей была разработана Тали Гал (Gal, 2017). В ней обозначены факторы, влияющие на возможности детей участвовать в принятии решений. Экологическая модель включает в себя шесть уровней (в соответствии с экологическим подходом У. Бронфенбреннера):

1. Индивидуальный уровень: факторы, связанные с особенностями личности, индивидуальными ресурсами
2. Факторы микросистемы: влияние друзей, семьи
3. Факторы мезосистемы: профессиональные практики, которых придерживаются специалисты, работающие с детьми.
4. Факторы макросистемы: социальные регуляторы (например, законодательство)
5. Факторы экосистемы: социальные и культурные особенности
6. Факторы общесистемные: соблюдение прав человека

Гал считает, что помимо этих шести уровней факторов на возможности детского участия оказывают влияние также факторы, которые являются продуктом сопряжения различных экологических уровней и поэтому не могут быть отнесены лишь к одному из них. К таким факторам относятся исходные условия детского участия, такие как (1) природа решений, в которые вовлекаются дети, (2) люди, которых затронут принятые решения и (3) характеристики ребенка, позволившие ему участвовать в принятии решений.

В результате взаимодействия исходных условий участия с шестью экологическими уровнями появляются два типа эффектов:

- институциональные эффекты: уровень участия, регулярность участия и институционализация участия в мезо- и макросредах;
- индивидуальные эффекты: повышение субъективного благополучия, развитие социальных, академических и профессиональных навыков и образовательных возможностей (Рис. 3.1).

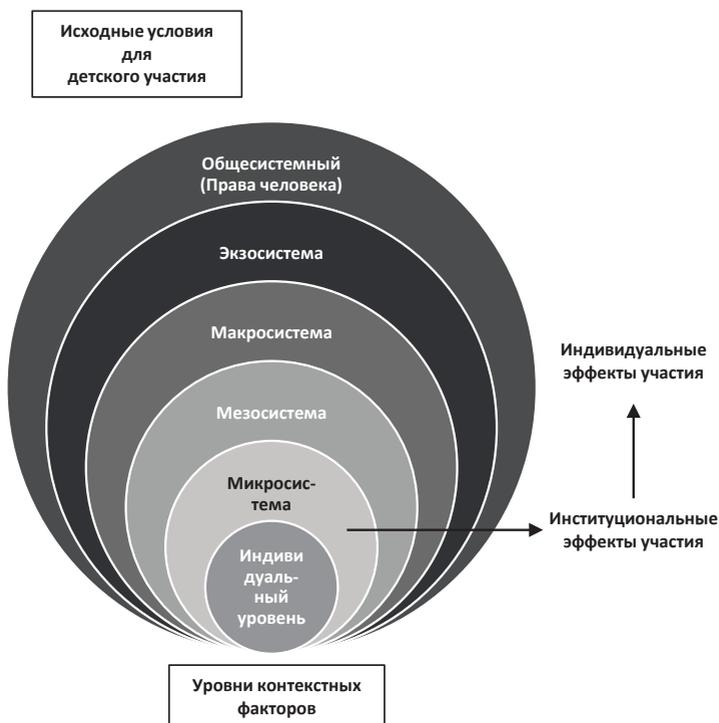


Рис. 3.1. Экологическая модель детского участия (Gal, 2017)

Неклассические подходы в психологии развития и практики участия детей

Неклассические подходы в психологии развития, разработанные и развиваемые в советской и российской психологии, такие как культурно-историческая психология Л.С. Выготского и теория развития личности Л.И. Божович, теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепция психического развития Д.Б. Эльконина, теория развивающего обучения В.В. Давыдова позволили не только теоретически обсуждать общественно-историческую обусловленность развития ребенка, но и эмпирически исследовать ее закономерности, а также проектировать для детей развивающую среду определенного типа. Увлечение проектированием в сфере детства и развития личности детей до сих пор является преимуществом и одновременно – ограничением отечественных разработок. С одной стороны, данный (близкий к проектным) подход дает возможность создания новых форм детского участия, с другой стороны, он рискует превратиться в технократическую попытку конструирования «нового мира» (надо, однако, признать, что по сравнению с другими попытками построения «новых

миров» эта попытка выглядит значительно скромнее)⁴. Избежать негативного технократического сценария можно, опираясь на ценности, в том числе, на самостоятельную ценность детства как уникального этапа в жизни человека (Зинченко, 2006).

В контексте критики евроцентризма в социальных науках распространенной стала точка зрения, согласно которой в мире одновременно существуют разные способы взросления и границы между детьми и взрослыми могут конструироваться различным образом. Традиционно дети как особая категория соотносились с возрастной стратой, причем возраст понимался как биологическая, естественная характеристика. В культурно-исторической психологии было введено понятие *психологического возраста*, который тесным образом связан с *социальной ситуацией развития* ребенка – системой отношений, в которую он включен и которая предсказуемо меняется по мере его взросления (например, в 7 лет все советские дети становились школьниками).

Границы детства и задачи взросления задавались образом взрослого (позицией «общественного взрослого», согласно Д.Б. Эльконину), признаками которого служили профессиональный и семейный статус, а также определенный набор компетенций, которыми взрослый владеет уверенно, а ребенок – только осваивает или готовится осваивать. Образовательные учреждения готовили ребенка к роли «ответственного гражданина», и эта задача предполагала допущение, что в детстве он таковым *еще не является*.

Неклассическая психология всегда настаивала на необходимости рассматривать детей как активных субъектов. Однако, и мы уже это отмечали в Главе 2, субъектность ребенка, как она понималась в советской психологии, все же была ограниченной. Предполагалось, что для того, чтобы освоить новые навыки, дети должны сотрудничать с взрослыми в зоне ближайшего развития, указывающей на то, что есть что-то, чего они еще не могут сделать сами, но уже могут сделать с помощью и поддержкой взрослого. Еще раз подчеркнем, что такое сотрудничество похоже на отношение «сверху вниз», когда взрослый заранее знает, к каким результатам они с ребенком должны прийти. Развиваемые в культурно-исторической психологии представления об обусловленности процессов психического развития ребенка общественно-историческими условиями, акцент на активности детей в освоении социально-культурного опыта очень важны для построения теоретических моделей участия, однако современное понимание участия детей требует более радикального переосмысления субъектности ребенка, чем это было сделано в советской психологии.

⁴ Заметим, что проектный подход в большей мере близок разработкам на основе теорий Л.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, а также теории и практикам развивающего обучения, которыми занимались исследователи под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. От этого подхода отличалась позиция Л.И. Божович, которая подчеркивала значимость личностного начала в развитии и писала о внутренней жизни как неотъемлемой части человека, регуляторе поведения и той среде, через которую преломляются все внешние воздействия (Толстых, 2019, с. 87). В связи с развитием теоретических оснований и практики участия детей в принятии решений именно обращение к взгляду Л.И. Божович и ее идеям нам представляется очень важным, но пока, к сожалению, недостаточно реализованным.

Ключевые вопросы вовлечения детей в принятие решений и основные подходы в трактовке прав детей

В Главах 1 и 2 уже шла речь о разнообразных тенденциях в современном понимании детства. Можно выделить несколько основополагающих вопросов, или дилемм, совокупность ответов на которые позволяет определить, к какому из имеющихся теоретических подходов относится позиция специалиста (Turner & Matthews, 1998):

- 1. Образ ребенка:** кем являются дети – активным субъектом или объектом социализации? тем, чье бытие обладает ценностью в актуальный момент (ценность being), или тем, кто сегодня выступает лишь в качестве объекта вложения инвестиций в пользу его собственного будущего (ценность becoming)? рационально действующим субъектом или эмоционально и когнитивно незрелым индивидом?
- 2. Права ребенка:** чего заслуживают дети? могут ли дети пользоваться теми же правами и свободами, что и взрослые, или у них должны быть специфические права, ориентированные на их защиту, и специфические обязанности, ориентированные на послушание взрослым? служит ли ограничение их прав созданию безопасной среды для благоприятного развития или оно сдерживает их развитие и может навредить их чувству собственного достоинства?
- 3. Существенные различия между ребенком и взрослым:** в чем они заключаются? с какого момента ребенок становится взрослым? происходит ли этот момент раньше или позже хронологического 18-летия? может ли ребенок включаться в практики взрослого мира или их нужно специально под него адаптировать и упрощать?
- 4. Компетентность ребенка:** что понимают дети? способны ли дети к последовательным рассуждениям и обобщениям или их мышление ограничено текущим моментом? а если способны, то с какого возраста / этапа развития? При ответе на вопросы о компетентности ребенка необходимо иметь в виду несколько ее аспектов:
 - *Практический аспект:* как можно оценить уровень компетентности ребенка в той или иной ситуации и при помощи каких эмпирических инструментов?
 - *Ценности и интересы сторон:* на чем именно основаны те или иные суждения и действия в отношении компетентности детей? Поясним, что многие действия по защите детей (в том числе, правовые ограничения) основываются не на эмпирических данных о детском развитии, а на определенных «идеологических» позициях. Например, разные возрастные границы в получении водительских прав связаны не с особенностями возрастной физиологии и психологии подростков, а с принятыми в той или иной стране представлениями о том, насколько подросткам необходима машина в их повседневной жизни и насколько им можно доверять на дороге (Hanson, 2008).

- *Логика доказательства (не)компетентности детей*: считается ли ребенок «по умолчанию» некомпетентным и в таком случае он должен всякий раз, когда хочет самостоятельно принять решение, доказывать свою компетентность или, напротив, «по умолчанию» ребенок считается компетентным до тех пор, пока взрослый не оспорит его решение и не докажет его некомпетентность? (Verhellen, 2000).

Как уже было сказано выше, в зависимости от ответов на приведенные вопросы позицию специалистов (как и вообще взрослых, так или иначе взаимодействующих с ребенком) можно отнести к одному из основных теоретических подходов в трактовке прав детей (см. *Таблицу 3.1*).

Таблица 3.1

Подходы в трактовке прав детей (Hanson, 2012)

Вопросы или дилеммы	Патернализм (Paternalism)	Подход, ориентированный на благополучие (Welfare)	Подход, ориентированный на эмансипацию (Emancipation)	Подход, ориентированный на освобождение (Liberation)
Образ ребенка	Становление (Becoming)	Становление и актуальное бытие (Being)	Актуальное бытие и становление	Актуальное бытие
Права ребенка	На защиту (Protection rights)	На защиту На обеспечение (Provision rights) На участие в жизни (Participation rights)	На участие в жизни На обеспечение На защиту	На участие в жизни
Различия между ребенком и взрослым	Особые права	Особые права – равные права	Равные права – особые права	Равные права
Компетентность	Некомпетентный	Некомпетентный, если не доказано иное	Компетентный, если не доказано иное	Компетентный

Патернализм

Для патернализма характерно отношение к детям как «будущим взрослым». Следует оговориться, что эта позиция неоднородна, в том числе, в ней можно встретить различные вариации отношения к теме участия детей. Представители сообществ, разделяющих традиционные религиозные ценности (в качестве примера можно привести Американское движение за права христиан), не приветствуют Конвенцию о правах ребенка и аналогичные инициативы, поскольку основными правами детей считают право на любовь, воспитание и защиту со стороны их родителей, тогда как наделение детей гражданскими и политическими правами, с их точки зрения, подрывает родительский авторитет и разрушает целостность семьи (Herman, 2001).

Более мягкий вариант патерналистской позиции можно встретить у социального философа Томаса В. Саймона (Simon, 2000), который считает, что главной обязанностью взрослых является защита детей от серьезного вреда. Он согласен, что право ребенка на защиту может вступать в конфликт с его правом на автономию, однако выбор в пользу первого может означать отказ от автономии – это та цена, которую необходимо заплатить за безопасность детей. В безопасных ситуациях такой патернализм совместим с идеей участия детей.

Подход, ориентированный на благополучие

Это наиболее распространенный подход в сферах образования и социальной защиты детей и самая популярная трактовка идей Конвенции о правах ребенка. С точки зрения сторонников данного подхода, задача взрослых – защищать права детей, обеспечивать их базовые потребности, создавать условия для наиболее полного развития их потенциала. В его основе лежит допущение, сформировавшееся под влиянием психологии развития: надлежащая забота в самом раннем возрасте закладывает наиболее устойчивый фундамент развития личности в будущем. Дети признаются активными субъектами здесь-и-сейчас, но основной акцент делается на мерах, которые обеспечат им наилучший «старт» в жизни, в том числе – мерах, важность которых сами дети еще не понимают. Классический пример – обязательное среднее образование, которое, хотя и ограничивает свободу выбора в настоящем, открывает возможности для выбора разнообразных хороших вариантов в будущем, на рынке труда (Purdy, 1992). Поэтому «особые» права детей важнее «равных», а ребенок по умолчанию считается некомпетентным, если не будет доказано иное.

Подход, ориентированный на эмансипацию

Этот подход иначе расставляет акценты в понимании Конвенции, выводя на первый план активность детей и их возможности для самоопределения. «Равные» права детей важнее «особых», а ребенок по умолчанию считается компетентным, если не будет доказано иное. Примером практического воплощения подхода, ориентированного на эмансипацию, служат организации работающих детей (*working children's organizations*), которые появились в некоторых странах в 1990-е. Состоящие в них подростки считают необходимым выносить на обсуждение границы допустимости и формы регуляции детского труда, а также добиться признания своего труда как реализации, а не нарушения прав ребенка. Однако они признают, что в ряде случаев труд детей нужно регулировать иначе, нежели труд взрослых (Hanson & Vandaele, 2003).

Подход, ориентированный на освобождение

Данный подход, как и патерналистский, не стольотягощен дилеммами, поскольку, как и последний, провозглашает радикальную, но противоположную патернализму идею: ребенок – полностью самостоятельный гражданин, способный к рациональным решениям (Farson, 1974; Holt, 1975). Сторонники подхода считают современную ситуацию с разделением «детского» и «взрослого» миров необоснованной сегрегацией. С их точки зрения, взрослые присвоили себе права и привилегии детей под прикрытием ложной идеологии «детскости» (*childishness*) (Archard, 2004).

В качестве истоков подхода, ориентированного на освобождение, часто рассматривают знаменитые работы Я. Корчака (см., например, перевод его книги (Корчак, 2014)). Активное же развитие этого подхода началось в 1970-е гг. в США, когда было организовано Движение за освобождение детей (Child Liberation Movement), во многом основанное на идее классовой борьбы и рассматривавшее детей как «последний угнетенный класс», который может освободиться только объединившись, отстаивая свое право на экономические ресурсы (Farson, 1974). Движение за освобождение детей можно назвать и антипедагогическим – по аналогии с антипсихиатрией. Странники «освободительного» подхода критиковали образовательные институты как искусственно сегрегирующие детей и формирующие их зависимость от взрослых (Holt, 1975). Кроме того, они боролись за избирательные права детей, полагая, что дети в большой степени заинтересованы в том, чтобы контролировать власть имущих, поскольку именно им придется унаследовать их достижения или провалы.

В современной практике вовлечения детей в процесс принятия решений наблюдается активный диалог между сторонниками двух умеренных подходов – ориентированного на благополучие и ориентированного на эмансипацию. Первый из них в наибольшей мере распространен в сферах образования и социальной защиты; согласно ему, участие детей необходимо, чтобы более точно оценить ситуацию и как можно лучше понять их интересы. Кроме того, в данном подходе отмечается педагогическая роль участия, в частности, подчеркивается, что оно готовит ребенка к роли активного гражданина и, в идеале, должно вносить свой вклад в повышение благополучия общества в целом. Подход, ориентированный на эмансипацию, позиционирует ребенка как равного партнера по социальному проектированию или исследованию – и даже не просто партнера, а носителя уникальных детских знаний и точек зрения (при этом функции руководства ребенку пока не передают). Странники патернализма часто выступают с критикой инициатив по участию детей либо вкладывают в понятие участия более традиционные смыслы, например, говорят об участии в детских организациях (пионерской и др.). Подход, ориентированный на освобождение, кажется самым маргинальным. В настоящее время наблюдается расширение представлений о ребенке как об активном социальном субъекте, которое иногда обозначают как «концептуальное освобождение» (conceptual liberation): продвигаемое равенство взрослых и детей носит, скорее, ценностный и идейный характер и практически не затрагивает реальной политики и экономики.

«Ландшафт современного детства»

Еще одна классификация отношения к возможностям детей как социальных акторов – «Ландшафт современного детства» – предложена П. Райаном (Rayan, 2008). Она более академична и описывает, скорее, различные исследовательские позиции. П. Райан разработал «Ландшафт», опираясь на основные положения «новой социологии детства» (такие, как «детство – политический и культурный конструкт», «дети активно представляют свои интересы») и точек

зрения, которые с ней полемизируют (например, «детство – природный феномен», «дети – продукт воспитания, их нужно изучать в экспериментальных условиях») (Рис. 3.2).



Рис. 3.2. Ландшафт современного детства (Rayan, 2008)

В данной классификации четко выделены два измерения, по которым различаются теоретические позиции. Как можно видеть, полной противоположностью «новой социологии детства» являются позитивистские теории детского развития, в то время как теория социализации (которая признает детство социальным конструктом, но видит в ребенке скорее «продукт» этого конструирования) и «романтический» подход к детскому развитию (romantic developmentalism) (который признает ребенка активным субъектом, но считает детство естественным, природным феноменом) выступают ее частичными оппонентами. Практическим воплощением теории социализации являются, например, тренинги жизненных навыков, а «романтического» подхода – исследования жизнеспособности (resilience) детей и подростков. Заметим, что результаты последних очень ценны для разработки программ профилактики проблем у детей в трудных ситуациях, однако свойственный им чрезмерный акцент на жизнеспособности приводит к искаженному пониманию трудностей детей как более легких, чем у взрослых, поскольку в детей как бы заложены механизмы, позволяющие эти трудности «перерасти».

Вопросы для самопроверки по Главе 3

1. Нарисуйте круговую схему экологической модели участия детей и попробуйте прописать для каждого системного уровня, какие заинтересованные лица и какие факторы влияют на детей, с которыми вы работаете или планируете работать.
2. Попробуйте сформулировать свои собственные ответы на вопросы о том, кем являются дети, каковы их главные отличия от взрослых, реализацию каких прав мы должны обеспечить им в первую очередь и насколько они компетентны в принятии решений. Какой подход («патернализм», «благополучие», «эмансипация» или «освобождение») оказался вам ближе и почему?
3. Найдите публикацию в СМИ о детских или подростковых инициативах. Какие идеи об участии детей влияли на автора публикации? В каких конкретно словах, выражениях, метафорах, комментариях эти идеи выражаются?
4. Перечитайте описание деятельности вашей организации, например, на сайте или в содержательном отчете. Какие идеи об участии детей звучат в этих текстах? Хочется ли что-то исправить или уточнить? Почему?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
2. *Толстых Н.Н.* Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 85–90. DOI: 10.17759/chp.2019150210
3. *Унденховен Н. ван, Вазир Р.* Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей. М.: Университетская книга, 2010.
4. Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*. Vol. 79, pp. 57–64. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.05.029
5. Hanson, K. (2012). Schools of Thought in Children’s Rights. In *Children Rights from Below*. London: Palgrave Macmillan, pp. 63–79. DOI: 10.1057/9780230361843
6. Ryan, P. (2008) How new is the “new” social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*. Vol. 38, pp. 553–576.

ГЛАВА 4.

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ УЧАСТИЯ РЕБЕНКА В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

В главе раскрываются правовые основы участия ребенка в принятии решений. Представлена ретроспектива отношения мирового сообщества к проблемам защиты прав и законных интересов ребенка. Раскрывается история создания международного правового документа «Конвенция о правах ребенка», основополагающие принципы её осуществления. Разъясняются принципы наилучшего обеспечения интересов ребенка и обеспечения права ребенка быть заслушанным. Осуществление принципа обеспечения права ребенка быть заслушанным рассмотрено на примере Европейского союза и России.

Исторические предпосылки формирования института права в сфере детства

Ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения. На эту простую истину человечество стало обращать внимание всего лишь сто лет назад.

Первая «Декларация прав ребенка» была создана русским мыслителем и педагогом Константином Николаевичем Вентцелем в 1917 году (Кабанов, 2020). В своей работе К.Н. Вентцель сформулировал 18 параграфов важнейших прав ребенка, которые необходимо соблюдать родителям, обществу и государству. Право ребенка на жизнь, независимо от его происхождения, а также равные права со взрослыми – важнейшие условия для «существования» детей.

Уже в то время К.Н. Вентцель (1918) пророчески написал, что в принятии общих принципов осуществления прав детей, юридическом закреплении прав детей должно быть «заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее и наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст возможность человечеству в его целом составе достигнуть возрождения и полного обновления всех сторон и личной, и общественной жизни, достигнуть установления на земле того, что на языке религии называется “царством Божиим”» (Там же, с. 14).

Впервые международный правовой акт, предназначенный для защиты детей во всем мире, был принят Лигой Наций на Пятой Ассамблее 26 ноября 1924 года в Женеве. Декларация прав ребенка состояла из преамбулы и пяти принципов, не потерявших свою актуальность по сей день.

Одним из авторов декларации был польский педагог, писатель, врач и общественный деятель Януш Корчак (1878–1942). Текст декларации простыми словами объясняет основные задачи взрослых для счастливого развития ребенка. Протицируем его полностью.

«В настоящей Декларации прав ребенка, известной как «Женевская декларация», мужчины и женщины всех наций, признавая, что человечество обязано

давать ребенку лучшее, что оно имеет, принимают в качестве своего долга, что вне всяких соображений расы, национальности или вероисповедания:

1. Ребёнку должны быть предоставлены средства, необходимые для его нормального развития, как физического, так и духовного.
2. Голодный ребёнок должен быть накормлен; больному ребёнку должна быть оказана помощь; ошибающийся ребёнок должен быть поправлен; ребенку, имеющему отставание в развитии, должна быть оказана помощь; а сирота и бездомный ребёнок должны получить приют и поддержку в трудную минуту.
3. Ребёнок должен получать помощь в тяжёлое время испытаний в первую очередь.
4. Ребёнок должен расти в атмосфере любви и быть защищенным от всех форм эксплуатации.
5. Ребёнок должен воспитываться в сознании, что его лучшие качества должны служить на пользу другим людям».

В период между двумя мировыми войнами была разработана научная концепция защиты интересов детей, где ребенок позиционировался как «человеческое существо, имеющее свои нужды, права и интересы». При этом ребенок выступал в качестве «объекта заботы и беспокойства, а также субъекта, чьи интересы и права должны быть соблюдены». В соответствии с этой концепцией за детьми (на определенном этапе развития) признавалась способность выражать свое мнение, которое должно быть принято во внимание взрослыми (дееспособными) гражданами.

Следующая веха ответственного отношения мирового сообщества к детству – принятие ООН 20 ноября 1959 г. первого правового акта по защите прав детей, который назывался «Декларация прав ребенка» и главное послание которого заключается в том, что мировое сообщество обязано предоставить детям все лучшее, что имеет. Декларация состоит из десяти социально-правовых принципов, которые защищают права детей на национальном и международном уровнях. Декларация рекомендовала родителям, обществу, неправительственным организациям, государствам признать права детей и поддерживать их осуществление. Декларация 1959 года оказала заметное воздействие на политику и практические действия государств и людей во всем мире.

В дальнейшем в международных договорах, касающихся прав человека, закреплялись правовые нормы об особом статусе ребенка. Также ряд государств провозглашал необходимость принятия комплексного соглашения о правах ребенка, которое будет обязывать государства отвечать за соблюдение прав детей. Документы имели огромную важность, учитывая неблагоприятные условия жизни детей в отдельных странах, очень высокий уровень младенческой смертности, пренебрежение охраной здоровья детей, недоступность для многих детей даже начального образования. Помимо этого, огромную озабоченность вызывала информация о том, что немалое количество детей подвергаются жестокому обращению и эксплуатации в форме проституции и тяжелого труда, а также оказываются жертвами войн, социальных кризисов и природных катастроф.

Историческим поводом для выдвижения инициативы о разработке проекта Конвенции о правах ребенка стала подготовка к 20-й годовщине принятия Декларации ООН о правах ребенка. 1979 г. был провозглашен Генеральной Ассамблеей ООН Международным годом ребенка. Именно тогда Польша (Польская Народная Республика) выступила с инициативой разработки Конвенции о правах ребенка.

Польское правительство представило проект конвенции Комиссии ООН по правам человека с просьбой включить данный вопрос в ее повестку дня. В последующие 11 лет Польша всячески содействовала тому, чтобы процесс согласования текста был доведен до конца. Отметим, что Польша внесла и продолжает вносить существенный вклад в защиту прав детей на международном уровне. Среди ее других международных инициатив можно отметить создание ЮНИСЕФ, создание проекта Декларации о правах ребенка, которая была принята ООН в 1959 г. На основе польской инициативы 15 декабря 1978 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Декларацию о воспитании народов в духе мира.

Тот факт, что именно Польша инициировала обсуждение вопросов, связанных с правами детей, можно объяснить особой чувствительностью польского общества к страданиям детей. Во время Первой и Второй мировых войн дети в Польше стали жертвами военных действий и вызванных ими невыносимых условий жизни. Многие дети были вынуждены терпеть голод, выполнять тяжелую работу, были лишены доступа к медицинской помощи и образованию. Во время Второй мировой войны семьи с детьми были вынуждены массово покидать свои дома, многие дети оказались разлучены со своими родителями, отправлены в лагеря для перевоспитания. На территории Польши нацистами был создан концентрационный лагерь, в котором погибли тысячи детей еврейского и цыганского происхождения. Возможно, именно память об этих событиях подтолкнула польские власти к проведению инициатив, которые могли бы способствовать улучшению положения детей.

Современная Конвенция ООН о правах ребенка (1989) гораздо объемнее своих документов-предшественников: она декларирует «равные» права (т.е. права человека, в явном виде применяемые к детям) и «особые» права детей на меры защиты и поддержки. В ходе работы над Конвенцией было принято решение интегрировать в текст «равные» права – это аргументировалось тем, что для широкой общественности их применимость к детям не всегда очевидна. Необходимость «особых» прав детей объясняется принципом «развивающихся способностей» (developing capacities): пока дети растут, благоприятные условия для них должны обеспечивать взрослые. Постепенно потребность в руководстве взрослых снижается, и дети получают доступ к реализации все большего количества «равных» прав.

За обеспечение прав детей отвечают взрослые на всех уровнях – от родителей или опекунов до лиц, принимающих решения в государствах. Зависимость детей от взрослых создает «особый контекст», влияющий на толкование универсальных прав человека в отношении детей. Основная специфика выражается в ориентации на «наилучшие интересы ребенка» и в попытках альтернативно классифицировать эти права.

Международное правовое соглашение – Конвенция ООН о правах ребенка – была принята, рассмотрена и утверждена резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 г. Для России Конвенция вступила в силу в сентябре 1990 года. Конвенция ООН о правах ребенка 1989 г. является универсальным международным договором как по количеству участия в ней государств-членов ООН и других субъектов международных отношений, так и по ее охвату: она касается различных категорий женщин и их детей (например, женщин, отбывавших наказание с маленькими детьми; детей-инвалидов; детей коренных народов; детей мигрантов и др.).

Принципы Конвенции о правах ребенка

Конвенция ООН о правах ребенка основывается на четырех основополагающих принципах:

- *Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка*, который изложен в пункте 1 ст. 3 и подтверждается в других ее статьях в различных контекстах. Его руководящее начало заключается в том, что во всех действиях в отношении детей первоочередное внимание должно уделяться наилучшему обеспечению интересов ребенка.
- *Принцип недискриминации*, закрепленный в ст. 2 Конвенции: 1) Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств. 2) Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи.
- *Принцип обеспечения права на жизнь, выживание и здоровое развитие ребенка*, закрепленный в ст. 6 Конвенции: 1) Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. 2) Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.
- *Принцип обеспечения права ребенка быть заслушанным*, закрепленный в ст. 12 Конвенции: 1) Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка. 2) С этой целью ребенку, в частности, предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка, либо непосредственно, либо через представителя или соответствующий орган,

в порядке, предусмотренном процессуальными нормами национального законодательства.

Здесь важно уточнить смысл слова «принцип». Оно происходит от латинского «*principium*», что можно перевести как «первейшее». Таким образом, принцип – это очевидное правило, которое не нуждается в доказательствах и подтверждении.

Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка

С точки зрения теории, все международные правовые принципы по статусу равны, если речь идет об однопорядковых принципах (за исключением принципов *jus cogens* (императивная норма)). Как Комитет по правам ребенка указал в своем Замечании общего порядка № 12, все остальные три специальных принципа Конвенции о правах ребенка должны реализовываться с учетом принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка. Поэтому государства-участники Конвенции о правах ребенка должны принимать все необходимые законодательные, административные и иные меры, нацеленные на осуществление всех положений Конвенции, в которой особое место занимает принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка (Кабанов, 2016, 2018).

Ключевые аспекты концептуального, нормативного и институционального характера нашли закрепление в Декларации прав ребенка, принятой ГА ООН в 1959 г. Концептуальным положением в этой Декларации является разъяснение основания для специальной защиты ребенка: «Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства».

Продолжение цитируемого положения Декларации имеет важное теоретическое значение: оно впоследствии стало ключевым в сфере защиты прав ребенка. Декларация в этом отношении гласит: «при издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка» (п. 2). Впоследствии это положение без каких-либо изменений было использовано в качестве названия одного из принципов международной защиты прав ребенка – «принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка».

Таким образом, фиксация «интересов ребенка» (что шире, чем права ребенка) послужила основанием быть отдельным, относительно самостоятельным объектом регулирования международно-правовых актов по правам человека.

Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка нашел дальнейшее закрепление в региональных правозащитных актах, таких как Африканская хартия прав и основ благосостояния ребенка 1990 г., Пакт Организации исламского сотрудничества о правах детей в исламе 2005 г. и др.

Согласно п. 1 ст. 3 Конвенции о правах ребенка: «Во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов

ребенка». Согласно этому пункту Конвенции 1989 г. у детей появляется право на то, чтобы их наилучшие интересы оценивались и принимались во внимание в качестве первоочередного соображения при принятии относительно него решений на государственном или частном уровнях. Обратим внимание на два важнейших элемента утверждения: «первоочередное внимание» и «наилучшее обеспечение интересов ребенка». Конвенция содержит также ссылку на принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка в различных контекстах: ст. 9 (разлучение с родителями); ст. 10 (воссоединение семьи); ст. 18 (родительские обязанности); ст. 20 (лишение семейного окружения и альтернативный уход); ст. 21 (усыновление); ст. 37 (с) (отделение от взрослых в случае лишения свободы); ст. 40 п. 2 (b, iii) (процессуальные гарантии, включая присутствие родителей на судебном разбирательстве по уголовным делам в отношении детей-правонарушителей).

Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка зафиксирован также в обоих факультативных протоколах к Конвенции о правах ребенка 1989 г.: в преамбуле и ст. 8 Факультативного протокола, касающегося торговли детьми, детской проституции и детской порнографии, и в преамбуле, ст. 2–3 Факультативного протокола, касающегося процедуры сообщений 2011 г.

Комитет по правам ребенка, осуществляющий международный контроль за выполнением государствами – участниками Конвенции о правах ребенка 1989 г., отметил, что «п. 1 ст. 3 Конвенции содержит один из четырех общих принципов Конвенции о правах ребенка, регулирующих толкование и реализацию всех прав ребенка». Этот Комитет применяет принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка «в качестве развивающейся концепции, которая требует проведения оценки сообразно конкретному контексту» – об этом говорят обобщающие акты Комитета, принимаемые в форме замечаний общего порядка.

В этом вопросе весьма полезными являются мнения, высказанные Комитетом по правам ребенка (КПР) в своем Замечании общего порядка № 14 о праве ребенка на уделение первоочередного внимания наилучшему обеспечению его интересов. Расставленные КПР акценты на различные аспекты и обстоятельства в этом документе помогают выстроить те основы, опираясь на которые можно сформировать критерии для определения оптимальных подходов по наилучшему обеспечению интересов ребенка.

Комитет по правам ребенка предлагает, прежде всего, в обязательном порядке учитывать следующие обстоятельства для полномасштабной реализации принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка: «универсальный, неделимый, взаимозависимый и взаимосвязанный характер прав детей; признание детей в качестве лиц, наделенных правами; обязательство государств уважать, защищать и осуществлять все права детей; краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные последствия действий, касающихся развития ребенка с течением времени».

Все эти обстоятельства так или иначе нашли закрепление в действующих международно-правовых актах и документах, включая Конвенцию о правах ребенка и акты, принятые на международных конференциях.

Комитет по правам ребенка выделяет две обязательные ступени в процессе принятия решения: оценка и определение наилучших интересов ребенка.

Оценка наилучших интересов требует поиска равновесия между всеми составляющими в момент, когда принимается решение относительно определенного ребенка в определенной ситуации. Такая оценка производится только ответственным лицом и при непосредственном участии самого ребенка.

Оценка интересов должна проводиться на основе таких критериев как: возраст, пол, степень зрелости, относимость к уязвимой группе (дети коренных народов, дети цыган); наличие той или иной инвалидности, проживание в определенной социокультурной среде. Первоначально необходимо оценить именно индивидуальность ребенка, сопоставить все элементы оценки. Так, например, Комитет по правам ребенка считает целесообразным составить «неисчерпывающий взаимозависимый, но не взаимоподчиненный перечень элементов, которые могли бы рассматриваться при проведении оценки наилучших интересов ответственным лицом, которому предстоит определять наилучшие интересы ребенка».

Такой перечень будет служить основой при рассмотрении дел, затрагивающих детей, в т.ч. при усыновлении, в рамках судебных разбирательств и т.д. Поскольку этот перечень неисчерпывающий, его возможно дополнять в целях развития ребенка.

В предлагаемый список должны войти следующие составляющие, способствующие определению наилучших интересов ребенка: взгляды; индивидуальность; сохранение семейного окружения и поддержание отношений; попечение, защита и безопасность ребенка; право ребенка на здоровье; его уязвимое положение.

В процессе оценки важно, с одной стороны, провести общую оценку, а, с другой стороны, сопоставить все элементы друг с другом, чтобы оценить значимость каждого элемента. Действительно, как показывает практика, все зависит от каждого конкретного случая: порой некоторые элементы не столь важны, а в другом случае – наоборот.

Нередко при оценке значимости элементов наилучших интересов можно столкнуться с противоречием их друг другу. В качестве примера можно привести ситуацию, когда в семье присутствует домашнее насилие, однако для ребенка важно сохранить семью, и итоговое решение должно быть таким, чтобы оно действительно служило наилучшему обеспечению интересов ребенка.

Конечно, при оценке наилучших интересов нельзя забывать, что мы имеем дело с динамической ситуацией, ведь ребенок переживает изменения, поэтому и в оценку необходимо вносить соответствующие коррективы. Принимая решение, необходимо помнить, что оно не окончательное и может измениться в долгосрочной перспективе, даже если мы максимально корректно учли все потребности ребенка.

Методика оценки наилучших интересов ребенка, основанная на учете вышесказанного, по мнению Комитета, должна быть широко распространена среди представителей административных и судебных органов на общенациональном уровне в государствах-участниках Конвенции о правах ребенка:

«Ее следует довести до сведения детей, в том числе находящихся в условиях изоляции от семей, всех специалистов, работающих с детьми, включая судей, юристов, преподавателей, опекунов, социальных работников, работников государственных или частных учреждений, занимающихся вопросами социального обеспечения, органов здравоохранения, преподавателей, а также гражданского общества в целом».

Комитет по правам ребенка считает, что принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка следует использовать при толковании всех прав ребенка: «Если возможны разные толкования того или иного нормативного положения, то следует опираться на то толкование, которое наиболее эффективным образом отвечает наилучшим интересам ребенка, при этом основой при толковании служат нормы, провозглашенные в Конвенции о правах ребенка и факультативных протоколах к ней».

Опираясь на юридическое содержание принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка, КПП считает возможным реализовывать этот принцип на практике в виде материального или процессуального права ребенка.

На основе материального права ребенок обладает правом на то, чтобы его наилучшие интересы оценивались и принимались во внимание в качестве одного из первоочередных соображений в контексте рассмотрения различных интересов с целью выработки решения по стоящему вопросу, ребенку также гарантирована реализация этого права в любых случаях принятия решения в отношении него. Комитет напоминает, что реализация материального права на основе п. 1 ст. 3 Конвенции о правах ребенка вменяется в качестве обязательства государства-участника.

По мнению КПП, процессуальное право ребенка заключается в том, что «когда предстоит принятие решения, затрагивающего конкретного ребенка, процесс принятия решения должен включать в себя оценку возможного как позитивного, так и негативного воздействия данного решения на соответствующего ребенка. При обосновании решения необходимо продемонстрировать факт однозначного учета данного принципа. В этой связи государства обязаны пояснить, каким образом принятое решение обеспечивает реализацию этого принципа, т.е. что именно было признано соответствующим наилучшим интересам ребенка; какие критерии были положены в его основу; а также какая значимость придана интересам ребенка по сравнению с другими соображениями, будь то более широкими политическими соображениями или частными обстоятельствами конкретного случая».

Комитет по правам ребенка констатирует очевидный факт, что все государства – участники Конвенции о правах ребенка обязаны уважать и осуществлять принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка и принимать все меры, нацеленные на осуществление этого принципа в полном объеме. Напоминает основу этого обязательства п. 1 ст. 3 Конвенции, закрепляющий принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка.

Далее КПП разъясняет содержание обязательства государств-участников: обеспечить надлежащий учет и последовательное применение данного принципа при принятии государственным учреждением действий, и в особенности

любых мер по осуществлению и ведению административного и судебного производства, которые прямо или косвенно затрагивают детей. Данное обязательство, по мнению КПП, требует, чтобы при принятии судебных и административных решений, а также политики и законодательных мер в отношении детей был продемонстрирован факт уделения первоочередного внимания наилучшему обеспечению интересов ребенка, включая показ того, как производились анализ и оценка интересов и какая значимость была им придана при принятии решения. Данное обязательство, по мнению Комитета, полностью распространяется на решения и предпринимаемые меры частными учреждениями, которые затрагивают интересы ребенка: интересы ребенка подлежат оценке и учету в качестве первоочередного соображения.

В качестве важной задачи Комитет рассматривает учреждение механизмов и процедур подачи и рассмотрения жалоб, восстановления справедливости или истребования возмещения в целях полной реализации права ребенка на надлежащий учет и последовательное обеспечение своих наилучших интересов в контексте любых мер по осуществлению административного и судебного производства, имеющих к нему отношение или затрагивающих его.

В информационной сфере КПП считает необходимым учитывать данный принцип в следующих случаях: «при мониторинге и оценке итогов работы по сбору данных для обеспечения четкого определения наилучших интересов ребенка и содействия проведению исследований по проблемам, касающимся прав детей; при проведении учебно-информационных мероприятий для всех лиц, которые принимают решения, прямо или косвенно затрагивающие детей, включая специалистов и других лиц, работающих с детьми и в их интересах; для ознакомления детей с надлежащей информацией на понятном им языке и членов их семей и попечителей, а также для создания необходимых условий для выражения детьми своих взглядов и их надлежащего учета; для борьбы с любого рода негативным отношением и представлениями, которые препятствуют полной реализации права ребенка на то, чтобы его наилучшие интересы оценивались и принимались во внимание в качестве первоочередного соображения, посредством проведения просветительских программ с привлечением средств массовой информации и социальных сетей, а также самих детей, с тем чтобы обеспечить признание детей в качестве основного субъекта этих действий».

Нормативное содержание принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка является весьма динамичным, оно способно реагировать на различные постоянно изменяющиеся аспекты. Учитывая это обстоятельство, оценивать и определять наилучшие интересы ребенка нужно, принимая во внимание особенности каждой отдельной ситуации. КПП подчеркивает важность формирования «критериев для надлежащего рассмотрения, особенно в контексте принятия судебных и административных решений, а также других мер в отношении конкретного ребенка и на всех этапах принятия законов, политических мер, стратегий, программ, планов, бюджетов, законодательных и бюджетных инициатив и руководящих положений».

«Реализация принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка и конкретное его применение соответствующими органами и сотрудниками государства возможна исключительно только посредством толкования и применения п. 1 ст. 3 Конвенции о правах ребенка в сочетании с другими положениями Конвенции». Данный принцип международного права прав человека применяется в каждом случае с учетом специфических особенностей обстоятельств дела и условий содержания ребенка, особенно в случае, когда мы имеем дело с уязвимыми категориями детей.

Принцип обеспечения права ребенка быть заслушанным

Принцип обеспечения права ребенка быть заслушанным касается правового и социального статуса детей, которые, с одной стороны, в отличие от взрослых не имеют полной самостоятельности, а с другой стороны, являются правообладателями.

После принятия Конвенции в 1989 году был достигнут существенный прогресс в разработке законодательства, политики и методов содействия осуществлению статьи 12.

В последние годы сложилась практика, определяемая как «участие», хотя сам этот термин отсутствует в тексте статьи 12. Смысл, вкладываемый в данный термин, претерпел определенные изменения, и в настоящее время термин используется для описания текущих процессов, включая обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, в основе которого лежит взаимное уважение и в ходе которого дети могут выяснить, в какой степени их мнения и мнения тех или иных взрослых принимаются во внимание и влияют на результаты принятия решений, касающихся их благополучия.

В 2002 году на 27-й специальной сессии Генеральной Ассамблеи, посвященной детям, государства-участники вновь подтвердили свою приверженность осуществлению положений, представленных в статье 12. Комитет, однако, отмечает, что в большинстве стран мира осуществление права ребенка на выражение им своего мнения по широкому кругу затрагивающих его вопросов и на должный учет этого мнения по-прежнему наталкивается на ряд препятствий, обусловленных стереотипами, политическими и экономическими условиями. Трудности испытывают многие дети, но Комитет подчеркивает, особо серьезные проблемы в реализации права ребенка быть заслушанным наблюдаются в случае детей из маргинализованных и находящихся в неблагоприятном положении групп населения.

В 2006 году Комитет провел день общей дискуссии о праве ребенка быть заслушанным в целях уточнения значения и последствий статьи 12, ее связей с другими статьями, передовых видов практики, а также пробелов и приоритетных вопросов, которые необходимо учитывать в интересах дальнейшего обеспечения этого права. В результате было утверждено замечание общего порядка на основе обмена информацией, в том числе с детьми, опыта Комитета по рассмотрению докладов государств-участников и значительного массива теоретических и прикладных знаний по вопросу осуществления предусмотренного статьей 12 права, накопленных правительственными, неправительственными (НПО) и общественными организациями, учреждениями по вопросам

развития и самими детьми. В соответствии с этой резолюцией государства обязуются устранить различные препятствия по осуществлению данного права, особенно применительно к девочкам и детям из маргинализированных групп.

По мнению КПП из ст. 12 Конвенции вытекает однозначное правовое обязательство государств-участников признавать право каждого ребенка свободно выражать свои взгляды по всем затрагиваемым его вопросам и обеспечивать его осуществление путем заслушивания мнений ребенка и уделения им должного внимания.

В соответствии с этим обязательством государства-участники должны либо напрямую гарантировать это право, либо принять или пересмотреть законы, чтобы обеспечить его полное осуществление.

Комитет по правам ребенка трактует право ребенка быть услышанным и как индивидуальное, и как коллективное (например, дети из одного класса школы). Показатели возраста и зрелости должны оцениваться при заслушивании отдельного ребенка, а также при изложении своих мнений группой детей. Задача оценки возраста и зрелости ребенка упрощается, если рассматриваемая группа имеет устойчивый характер, как, например, семья, школьный класс или жители конкретного района, но она усложняется в случаях, когда дети коллективно выражают свое мнение. Даже при возникновении трудностей в оценке возраста и зрелости ребенка государства-участники должны рассматривать детей как единую группу, которую необходимо заслушать, и Комитет настоятельно рекомендует государствам-участникам делать все необходимое, чтобы выслушивать мнения выступающих единым коллективом детей или побуждать их к выражению своих взглядов.

Выражаемые детьми мнения могут способствовать рассмотрению той или иной проблемы под надлежащим углом зрения или с учетом соответствующего опыта и должны учитываться при принятии решений, выработке политики и подготовке законов и/или мероприятий, а также при их оценке. Право детей на заслушивание является одним из важнейших элементов их участия в принятии решений. В концепции участия подчеркивается, что привлечение детей к процессам принятия решений – это не одномоментный акт, его необходимо рассматривать как отправную точку активного диалога между детьми и взрослыми по вопросам разработки политики, программ и мер, касающихся жизни детей.

Комитет в своем замечании общего порядка подчеркивает, что в статье 12 не устанавливается какого-либо возрастного ограничения в отношении права ребенка выражать свои взгляды и она не поощряет государства-участников к введению в законодательство или на практике возрастных ограничений, которые бы ущемляли право ребенка быть заслушанным по всем затрагивающим его вопросам.

В своих рекомендациях, разработанных по результатам проведения в 2004 году дня общей дискуссии по вопросу осуществления прав ребенка в раннем детстве, Комитет отмечает, что концепция ребенка как правообладателя является «...нормой в повседневной жизни ребенка с самого раннего возраста». Многие научные исследования свидетельствуют, что ребенок способен выражать свои взгляды уже в самом раннем возрасте, даже если он пока еще не

может формулировать их в вербальной форме. Соответственно полное осуществление статьи 12 предполагает признание и уважение невербальных и различных форм коммуникации, включая игры, жесты, мимику, а также рисунки и картины, посредством которых дети раннего возраста выражают свое понимание, выбор или предпочтения.

Также ребенок не обязательно должен иметь всеобъемлющие знания по всем аспектам затрагивающих его вопросов и ему достаточно лишь такого понимания вопроса, которое позволяло бы ему надлежащим образом сформулировать по нему свои мнения.

Кроме того, государства-участники обязаны обеспечивать осуществление этого права детям, испытывающим социальные, физические или ситуативные трудности в своих попытках добиться учета их мнений. Например, дети-инвалиды должны располагать и уметь пользоваться любыми средствами связи, необходимыми для упрощения выражения ими своих взглядов. Необходимо прилагать особые усилия по признанию права на выражение взглядов за детьми, являющимися выходцами из семей меньшинств, коренных народов и мигрантов, и за детьми, не говорящими на языке большинства.

Комитет также уточняет, что государства-участники обязаны сознавать возможные негативные последствия непродуманного осуществления этого права, особенно если речь идет о детях самого раннего возраста, или о случаях, когда ребенок является жертвой уголовного преступления, сексуальных домогательств, насилия или других форм ненадлежащего обращения.

Ребенок имеет право свободно выражать свои взгляды. «Свободно» означает, что ребенок может выражать свои взгляды без какого-либо давления и способен выбирать между намерениями осуществить свое право быть заслушанным или не осуществлять его. «Свободно» также означает, что ребенком нельзя манипулировать или делать его объектом ненадлежащего воздействия или давления. Кроме того, «свободно выражать» относится к возможности выражать собственную точку зрения: ребенок имеет право высказывать собственные взгляды, отличные от взгляда других.

Содержание и объем права ребенка быть услышанным, закрепленные в статье 12 Конвенции, выражаются в следующих конструкциях: «способный сформулировать свои собственные взгляды», «право свободно выражать эти взгляды», «по всем вопросам, затрагивающим ребенка», «взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка», «право быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка», «либо непосредственно, либо через представителя или соответствующий орган», в порядке, предусмотренном процессуальными нормами национального законодательства.

Комитет уточняет некоторые важные аспекты данного права, а именно: выражение мнений является результатом свободного выбора ребенка, а не его обязанностью; ребенок обладает влияющими на его жизнь правами, а не только правами, вытекающими из его уязвимости или зависимости по отношению к взрослым.

Комитет по правам ребенка перечисляет меры, которые должны быть приняты по осуществлению данного права. Эти меры предусматривают такие этапы, как подготовка, сам процесс заслушивания, оценка способностей ребенка, получение информации, отражающей мнение ребенка.

На подготовительном этапе ответственные за заслушивание ребенка обязаны его проинформировать о его праве выражать свое мнение по всем затрагивающим его вопросам и, в частности, в ходе любых судебных или административных процессов принятия решений, а также о влиянии высказанных им мнений на результат этих процессов. Кроме того, ребенку необходимо получить информацию о возможности выбора между непосредственным общением или через представителя. Принимающее решение лицо должно надлежащим образом подготовить ребенка к заслушиванию, объяснить ему, каким образом, когда и где оно будет проходить и кто будет в нем участвовать, а также учесть в этой связи мнения ребенка.

Этап заслушивания должен проходить в благоприятной обстановке, чтобы ребенок был уверен в том, что заслушивающий взрослый хочет его выслушать и серьезно относится к тому, о чем решил рассказать ребенок. Заслушивать мнения ребенка может знакомый ему взрослый, например, учитель, сотрудник социальной службы, психолог подросткового клуба или специалист учреждения по уходу за детьми, врач поликлиники. Необходимо создавать атмосферу доброжелательной беседы в условиях соблюдения конфиденциальности, без посторонних лиц.

На этапе оценки способностей ребенка необходимо выяснить, способен ли ребенок сформулировать свои собственные взгляды. Если ребенок способен высказать свои взгляды разумным и самостоятельным образом, то важно рассматривать мнение ребенка как существенный фактор при разрешении вопроса. Поэтому в государстве необходимо разработать оптимальную практику оценки способностей ребенка.

На следующем этапе информирования ребенка о результатах процесса заслушивания ему даются разъяснения, как будут учитываться его взгляды. Ребенку необходимо показать, что его взгляды будут восприняты всерьез, а не просто формально заслушаны. Ребенок должен убедиться, что он может настаивать на своем мнении, согласиться с предложенным решением или внести новое предложение, а в случае судебного или административного разбирательства подать апелляцию или жалобу.

Для осуществления этапа применения средств правовой защиты и возмещения государство обязано разработать законодательство, определяющее процедуры подачи жалобы и иные средства правовой защиты, к которым могут прибегать дети в случае игнорирования или нарушения их права быть заслушанными. Дети должны иметь возможность обратиться с жалобами к омбудсмену или должностному лицу, выполняющему сходные функции в любых учреждениях, в частности в школах и дневных центрах по уходу за детьми. Эти должностные лица должны быть известны детям, и дети должны знать, как к ним обратиться.

Также в случае нарушения права ребенка быть заслушанным в ходе судебного или административного разбирательства (пункт 2 статьи 12) ребенок должен иметь возможность доступа к процедурам подачи апелляций и жалоб, обеспечивающим средства правовой защиты от нарушения его прав. При этом необходимо, чтобы процедуры подачи жалоб обладали надежным механизмом убеждения детей в том, что их использование не подвергает детей риску насилия или наказания.

Право ребенка быть заслушанным налагает на государства-участников обязательство по рассмотрению или изменению своего законодательства в целях введения механизмов, обеспечивающих доступ детей к соответствующей информации, надлежащую поддержку, в случае необходимости, информирование ребенка об уделении должного внимания его взглядам, а также процедуры подачи жалоб, средства правовой защиты или возмещения.

Особое внимание уделено средствам защиты и механизмам подачи жалоб.

В рассматриваемом документе детально изложены положения, раскрывающие обязательства государств этом вопросе. Среди этих обязательств государств выделяются а) основные обязательства государств и б) специфические обязательства, связанные с юридическими и административными правилами. Эти обязательства охватываются статьями 2, 3, 5, 6, 13, 17 Конвенции. Особо выделены аспекты, осуществляемые в различных сферах и ситуациях, включая семью, интернатные учреждения, школу, спортивные и культурные учреждения, ситуации насилия, миграции, поиск и предоставление убежища, чрезвычайные ситуации и т.д.

Комитет по правам ребенка считает, что в соответствии с правом ребенка быть заслушанным Конвенция налагает на государства-участников обязательство по рассмотрению или изменению своего законодательства в целях введения механизмов, обеспечивающих доступ детей к соответствующей информации, надлежащую поддержку, в случае необходимости, информирование ребенка об уделении должного внимания его взглядам, а также процедуре подачи жалоб, средствам правовой защиты или возмещения.

В целях выполнения этих обязательств, по мнению КПП, государствам-участникам следует:

- произвести обзор законодательства и снять ограничительные заявления и оговорки по статье 12;
- создать такие независимые правозащитные институты, как омбудсмены или комиссары, с широким мандатом в области прав детей;
- организовать подготовку по вопросам статьи 12 Конвенции и ее применения на практике для всех специалистов, работающих с детьми или в их интересах, включая адвокатов, судей, сотрудников полиции, социальных служб, психологов, воспитателей, сотрудников закрытых лечебных и исправительных учреждений, педагогов всех уровней системы образования, врачей и другой медицинский персонал, гражданских служащих и государственных должностных лиц, сотрудников приютов;
- создать надлежащие условия для оказания детям поддержки, поощрения их к выражению своих взглядов, а также для обеспечения уделения должного

внимания их взглядам на основе правил и механизмов, базирующихся на законодательстве и ведомственных актах и регулярно оцениваемых с точки зрения их эффективности;

- бороться с негативными представлениями, затрудняющими полную реализацию права ребенка быть заслушанным, на основе проведения информационно-пропагандистских кампаний с подключением лидеров общественного мнения и средств массовой информации в интересах изменения широко распространенных традиционных представлений о ребенке.

Комитет по правам ребенка заключает, что право ребенка быть заслушанным является обязательством государств, диктуемым Конвенцией. Оно должно быть гарантировано всем детям без исключения. Его осуществление предполагает снятие всяких правовых, политических, экономических, социальных и культурных барьеров, которые мешают детям осуществлять данное право во всех сферах жизни. Это требует также выделения определенных средств и разработки механизмов гарантий.

Необходимо отметить, что в части V Замечания общего порядка № 1 излагаются мнения Комитета по правам ребенка о том, каким образом следует трактовать основные принципы, закрепленные в Конвенции.

Комитет по правам человека отмечает, что главной целью политики государств-участников в отношении детей должны стать уважение достоинства, жизнь, выживание, благополучие, здоровье, развитие, участие и отсутствие дискриминации по отношению к ребенку как носителю прав. Для этого необходимо изменение подхода к пониманию защиты детей: вместо того, чтобы рассматривать детей и обращаться с ними как с объектами, нуждающимися в помощи, необходимо относиться к ним как к носителям прав, у которых есть безусловное право на защиту. Подход с точки зрения прав ребенка способствует укреплению осуществления прав детей в соответствии с Конвенцией путем развития возможности несущих ответственность сторон в связи с выполнением их обязательств по соблюдению, защите и осуществлению прав (ст. 4) и возможности носителей прав требовать осуществления своих прав с учетом прав на недискриминацию (ст. 2), наилучшее обеспечение интересов ребенка (п. 1 ст. 3), права на жизнь, выживание и развитие (ст. 6) и учетом мнений ребенка (ст. 12).

По мнению комитета, участие ребенка способствует защите, а защита ребенка является ключом к участию. Право ребенка быть заслушанным является уже у очень маленьких детей, которые могут быть особо уязвимыми в плане насилия. Следует выяснять и должным образом учитывать мнения детей, что является одним из обязательных требований на каждом этапе в процессе защиты ребенка. Право ребенка быть заслушанным особенно важно в ситуациях, когда ребенок переживает насилие. Что касается семьи и воспитания, то Комитет высказал мнение, что это право играет превентивную роль по отношению ко всем формам насилия дома и в семье. Далее Комитет подчеркивает значение участия детей в разработке стратегий предупреждения в целом и в школе в частности запугивания и других форм насилия. Следует поддерживать

инициативы и программы, направленные на укрепление собственных возможностей детей по искоренению насилия. Поскольку применение насилия по сути своей подавляет человека, необходимо принимать деликатные меры для обеспечения того, чтобы действия по защите детей не приводили к дальнейшему подавлению их воли, а, напротив, оказывали позитивное влияние на их психическое восстановление и реинтеграцию благодаря тщательно спланированному участию. Комитет отмечает, что с особенно серьезными барьерами на пути участия сталкиваются маргинализованные и дискриминируемые группы.

Таким образом, в Конвенции о правах ребенка в статье 13, как и в некоторых других, устанавливаются гражданские и политические права детей. Создание в государстве условий для свободы выражения мнений детей свидетельствует об отношении к ним как к праводержателям. Благодаря свободе выражать свои взгляды и мнения дети получают возможность рассказывать о случаях и ситуациях, когда соблюдались или нарушались их права и интересы, и учиться отстаивать права других людей. Всеобщая декларация прав человека и Международный пакт о гражданских и политических правах (ст. 19) закрепляет это право для каждого, но включение конкретной статьи о свободе выражения мнения в Конвенцию по правам ребенка позволяет подчеркнуть, что дети в той же мере, как и взрослые люди, обладают гражданскими и политическими правами.

Осуществление принципа обеспечения права ребенка быть заслушанным в Европейском Союзе

Совет Европы дает рабочее определение участию детей: это ситуация, когда отдельные дети и группы детей имеют право, инструменты, пространство, возможности и, при необходимости, поддержку, чтобы свободно выражать свои взгляды, быть услышанными и вносить свой вклад в принятие решений по вопросам, которые их касаются; при этом их взглядам придается значимость, соответствующая их возрасту и уровню зрелости.

В Пояснительном докладе к Рекомендации Rec(2005)5 Комитета министров странам-участницам Совета Европы по проблеме прав детей, проживающих в интернатных учреждениях, и приложении к нему раскрывается право ребенка на участие в процессе принятия решений, касающихся его самого и условий жизни в интернатном учреждении.

Применение данного права должно гарантировать участие детей в принятии решений как индивидуально, так и на коллективной основе, без каких-либо возрастных ограничений; однако, учитывая мнение ребенка, необходимо обращать внимание на его возраст и степень психологической зрелости.

Участие ребенка в принятии решений требует временных затрат, но они абсолютно обоснованы с точки зрения развития заинтересованности ребенка в своих делах (см. Статью 12, параграф 1 Конвенции ООН по правам детей и Статью 3 Европейской Конвенции по соблюдению прав детей). Данное право

включает в себя право ребенка на получение любой информации о решении по его изъятию из семьи, условиям проживания вне кровной семьи, стратегии, направленной на его интеграцию или реинтеграцию в семью, или тем условиям, на которых он может быть освобожден от государственной опеки.

Во время любого из этих процессов ребенок имеет право высказать свои пожелания или жалобы и быть услышанным. Жалобы и пожелания ребенка необходимо обсудить с ним, и, по возможности, принять во внимание.

Когда ребенок покидает интернатное учреждение, ему следует предложить поделиться (конфиденциально) своим мнением о качестве проживания и воспитания в нем; на основе этого мнения могут приниматься меры для улучшения качества проживания и воспитания в интернатном учреждении.

Совет Европы разработал свою систему индикаторов для оценки участия детей (Child Participation Assessment Tool) (Таблица 4.1). Интересно, что она не предназначена для сравнения стран между собой, а служит для того, чтобы провести базовые замеры внутри страны и в дальнейшем отслеживать изменения.

Таблица 4.1.

**Система индикаторов для оценки участия детей
Child Participation Assessment Tool)**

Защита права на участие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Законодательная защита права детей на участие закреплена в Конституции и законодательстве страны. 2. Участие детей включено в межведомственную национальную стратегию по реализации прав детей. 3. Существует и поддерживается законодательно независимый институт по защите прав детей. 4. Существуют механизмы безопасной реализации детьми своего права на участие в судебных и административных слушаниях. 5. Существуют дружественные к детям процедуры подачи жалоб.
Информирование о праве на участие	<ol style="list-style-type: none"> 6. Обучение навыкам по организации участия детей входит в программы подготовки специалистов, работающих с детьми или во благо детей. 7. Детям предоставляется информация об их праве на участие.
Создание пространства для участия	<ol style="list-style-type: none"> 8. Дети и молодежь представлены в качестве консультантов в государственных организациях на местном, региональном и национальном уровнях. 9. Существуют механизмы сбора обратной связи о социальных услугах, ориентированные на детей. 10. Дети и молодежь получают поддержку, чтобы участвовать в подготовке альтернативных мониторинговых докладов по реализации Конвенции о правах ребенка.

В систему входят:

- структурные индикаторы, которые указывают на готовность к действиям (наличие институтов, политик);

- процессные индикаторы, которые указывают на предпринятые усилия и реализованные меры (виды деятельности, ресурсы, инициативы).

В этой системе нет индикаторов результатов, поскольку она нацелена в первую очередь на то, чтобы заложить основу, описываемую структурными и процессными индикаторами. По мере того, как страны будут обращаться к новым типам данных, связанных с фактической реализацией участия детей и его качеством, индикаторы результатов будут добавляться.

В *Таблице 4.2* приведено подробное описание индикатора 9 (механизмы сбора обратной связи о социальных услугах, ориентированных на детей).

Таблица 4.2.

**Механизмы сбора обратной связи
о социальных услугах, ориентированных на детей**

Определение	<p>Все местные органы власти, ответственные за социальные услуги, имеют механизмы, позволяющие консультироваться с детьми и получать у них обратную связь о следующих услугах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • образовательные услуги и школы; • альтернативная забота (например, фостерные семьи, интернатные учреждения); • возможности для игр, досуг и спорт; • культура и искусство (например, музеи, изостудии); • службы защиты детей; • службы поддержки мигрантов и беженцев; • службы поддержки семьи и дошкольное образование. <p>В число таких механизмов могут входить опросы или листы оценки, адаптированные для детей разного возраста и происхождения. Особые усилия нужно направить на оценку того, в какой степени обратная связь от детей учитывается при реализации этих услуг. Например, есть ли процедуры информирования детей о том, какие изменения были сделаны на основании их отзывов? В идеале нужно прилагать усилия к тому, чтобы вовлекать детей в дизайн, реализацию и оценку механизмов обратной связи.</p>
Источники данных	<ul style="list-style-type: none"> • Законодательство • Местные органы власти, ответственные за социальные услуги • Местные провайдеры образовательных услуг • Качественные исследования (академические или проводимые НКО), в том числе, с участием детей
Критерии оценки	<p>0 = У детей нет возможности давать обратную связь местным (муниципальным) властям по поводу социальных услуг, и сами провайдеры услуг не дают такую возможность</p> <p>1 = Не менее 2 местных провайдеров социальных услуг имеют систему сбора обратной связи от детей по поводу предоставляемых ими услуг</p> <p>2 = Не менее 4 местных провайдеров социальных услуг имеют систему сбора обратной связи от детей по поводу предоставляемых ими услуг</p>

	3 = От всех местных провайдеров социальных услуг требуется иметь систему сбора обратной связи от детей, и они разработали эффективные меры по сбору обратной связи и реагированию на нее		
Матрица анализа	Местные провайдеры услуг	Наличие механизмов сбора обратной связи, ориентированных на детей	
		Да	Нет
	Образовательные услуги и школы		Не установлено
	Альтернативная забота		
	Возможности для игр, досуг и спорт		
	Культура и искусство		
	Службы защиты детей		
	Службы поддержки мигрантов и беженцев		
	Службы поддержки семьи и дошкольное образование		
Комментарии	Хорошие практики: «Пожалуйста, опишите примеры эффективного участия детей согласно данному критерию, которые вы выявили» Проблемы, требующие вмешательства: «Пожалуйста, опишите сферы, в которых нужны улучшения»		
Действия	Какие действия будут предприняты после оценки, чтобы обеспечить улучшения по данному индикатору?		

Важнейшим методом сбора информации являются фокус-группы с детьми. Приведем пример вопросов для фокус-группы:

Напомните детям, что местные власти обеспечивают им различные услуги, приведите несколько примеров и попросите детей привести свои.

- Знаете ли вы о том, что можете высказать свое мнение об этих услугах, рассказать о местах, где, например, с вами обошлись несправедливо? Знаете ли вы, как именно это можно сделать? Например, надо ли для этого заполнять анкету или делать что-то еще?
- Доступны ли такого рода механизмы обратной связи всем детям, независимо от их возраста, особенностей здоровья, национальности и др., или есть группы детей, для которых они недоступны?
- Когда вы сообщаете свое мнение об этих услугах или местах, происходят ли какие-то изменения? Как вы можете понять, что ваше мнение услышали?

Осуществление принципа обеспечения права ребенка быть заслушанным в России

В России обеспечение права ребенка быть заслушанным регламентируется Семейным Кодексом. Статья 57 Семейного кодекса Российской Федерации повторяет норму ст. 12 Конвенции о правах ребенка: ребенку обеспечивается

право свободно выражать свои взгляды по всем вопросам, затрагивающим его интересы. Определяется возраст ребенка, 10 лет, с которого законные представители, органы опеки и попечительства, суд обязаны учитывать мнение детей, решая вопросы, связанные с их дальнейшей судьбой. И лишь в случае, если мнение ребенка противоречит его интересам, оно (по общему правилу) не учитывается. Меру несоответствия собственным интересам определяет орган опеки и попечительства (если решение вопроса находится в его компетенции) или суд.

На практике мнение ребенка узнает орган опеки и попечительства, о чем указывает в своем заявлении.

Согласно п. 20 Постановления от 27 мая 1998 г. N 10 Верховный Суд РФ указал: если решено выявить мнение несовершеннолетнего путем опроса непосредственно в судебном заседании, то предварительно нужно узнать у органа опеки и попечительства, не окажет ли присутствие в суде неблагоприятного воздействия на ребенка. Опрос надо проводить с учетом возраста и развития ребенка в присутствии педагога, в обстановке, исключающей воздействие заинтересованных лиц. При опросе необходимо выяснить, не повлиял ли на мнение ребенка один из родителей или другой заинтересованный человек, осознает ли ребенок собственные интересы при выражении этого мнения и как он его обосновывает, и т.д. (п. 20 Постановления от 27 мая 1998 г. N 10). Также в статье содержится исчерпывающий перечень вопросов, по которым суд, орган опеки и попечительства могут принять решение только с согласия ребенка, достигшего 10-летнего возраста, даже если это и не соответствует его интересам:

- 1) изменение имени и фамилии ребенка (ст. 59 СК);
- 2) восстановление его отца, матери в родительских правах (ст. 72 СК);
- 3) его усыновление (ст. 132 СК);
- 4) изменение фамилии, имени и отчества усыновленного (ст. 134 СК);
- 5) запись усыновителей в качестве родителей (ст. 136 СК);
- 6) изменение фамилии, имени и отчества ребенка при отмене усыновления (ст. 143 СК);
- 7) назначение ребенку опекуна (ст. 145 СК).

Таким образом, в перечисленных случаях мнение ребенка ставится выше, чем его же интересы.

Вопросы для самопроверки по Главе 4

1. Расскажите об усилиях, предпринятых на международном уровне в области защиты прав детей, предшествовавших разработке и принятию Конвенции ООН о правах ребенка. Какие замечания в связи с реализацией Конвенции были высказаны Комитетом по правам ребенка?
2. Раскройте юридическое содержание принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка. Каким критериям должна соответствовать оценка интересов ребенка? Что необходимо учитывать в обязательном порядке для реализации принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка?
3. Раскройте юридическое содержание принципа уважения взглядов ребенка и его права быть услышанным. Как государство может гарантировать осуществление принципа уважения взглядов ребенка и его право быть услышанным?
4. Расскажите, как Комитет по правам ребенка рассматривал вопросы, связанные с осуществлением принципа уважения взглядов ребенка и право быть услышанным. Что следует в обязательном порядке предпринять государствам для реализации принципа уважения взглядов ребенка и его права быть услышанным?
5. Какие этапы по осуществлению права ребенка на заслушивание его взглядов должны быть обязательными, по мнению Комитета по правам ребенка?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. Декларация о воспитании народов в духе мира, принята Резолюцией Генеральной Ассамблеей ООН [Электронный ресурс] // Гарант. Режим доступа: <https://base.garant.ru/2565463/> (дата обращения: 12.02.2023).
2. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (дата обращения: 12.02.2023).
3. Европейская конвенция об осуществлении прав детей 25 января 1996 года (ETS No. 160) [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901953345> (дата обращения: 12.02.2023).
4. *Кабанов В.Л.* К тридцатилетию создания Конвенции о правах ребенка: история и новые задачи [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 88–99. DOI: 10.17759/ssc.2020010107
5. Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся процедуры сообщений. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 66/138 от 19 декабря 2011 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/child_optprot.shtml (дата обращения: 12.02.2023).
6. Факультативные протоколы к Конвенции о правах ребенка, касающиеся участия детей в вооруженных конфликтах и торговли детьми, детской проституции и детской порнографии 2000 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol2.shtml (дата обращения: 12.02.2023).
7. Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах от 25 мая 2000 года [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol1.shtml (дата обращения: 12.02.2023).

ГЛАВА 5. ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

В главе раскрываются три основных принципа обеспечения прав ребенка: участие, защита, обеспечение. Вопросы этики в отношении детей, вовлекаемых в практики принятия решений, рассматриваются на материале оценочных исследований. Подробно описываются основные этические правила. Представлен опыт разработки этического кодекса участия детей в оценке социальных проектов и программ

Принципы практики обеспечения прав ребенка как основа этических кодексов

Международные правовые нормы указывают на три основных принципа практики обеспечения прав ребенка, которые обозначаются как комплекс трех «Р»: Participation («участие»), Protection («защита»), Provision («обеспечение»). Поскольку именно эти правовые принципы становятся основой этических кодексов, касающихся практик участия детей в принятии решений, остановимся на них более подробно и представим вытекающие из них установки и правила взаимодействия с детьми.

Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы (Participation)

Взгляд ребенка должен приниматься во внимание в любой ситуации, касающейся его жизни. Любой человек, включая детей, обладает навыками, опытом и пониманием, позволяющими ему быть экспертом своей собственной жизни. Ребенок наделен правом быть услышанным и выражать собственное отношение к ситуациям и проблемам, с которыми он сталкивается, а также принимать решения для их преодоления.

Именно эта установка является основополагающей для вовлечения детей в решение различных вопросов, касающихся их жизни и затрагивающих их интересы. Она же диктует необходимость привлечения детей к участию в оценке проектов, направленных на улучшение ситуации их жизни.

Защита детей (Protection)

Вовлечение детей в различные практики участия в принятии решений не должно наносить вред ребенку. Где это необходимо (например, в случае участия ребенка в определенных процедурах оценки), ребенку должна быть гарантирована конфиденциальность, особое внимание должно быть уделено его безопасности. Ни процесс, ни последствия любых практик с участием детей не должны создавать риск для физической и психологической безопасности ребенка. В случае обнаружения такого риска процедура должна быть остановлена и должны быть предприняты дополнительные меры по защите ребенка.

Обеспечение потребностей (Provision)

Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, «во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению потребностей ребенка». Таким образом, главной задачей всех действий, касающихся детей, должно быть наилучшее обеспечение их потребностей. Если, например, дети привлекаются в научное или оценочное исследование в качестве его со-исследователей, то оно должно быть организовано так, чтобы вносить вклад в их развитие.

Этические правила проведения оценки с участием детей

Вопросы этики в отношении детей, вовлекаемых в практики принятия решений, мы рассмотрим на материале оценочных исследований, поскольку именно оценка проектов и программ с участием детей – область, в которой этическим нормам и правилам, их экспликации и соблюдению уделяется самое пристальное внимание.

В последние десятилетия вовлечение детей в процесс оценки проектов и программ становится все более и более распространенной практикой (в Главе 8 будут подробно представлены организационные и процедурные аспекты оценки с участием детей, здесь мы даем лишь краткое описание этого типа оценки и сосредотачиваемся только на этических вопросах). Участие детей в оценке необходимо для получения более полной информации о результатах применения программ помощи детям. Взгляд ребенка на то, что происходило в процессе реализации программы, его отношение к связанным с нею изменениям в его жизни является существенным показателем, позволяющим изменить, насколько данная программа действительно способствует его благополучию и развитию. В этическом плане очень важно устанавливать с ребенком, участвующим в оценке, равноправные отношения, а не использовать его лишь в качестве источника информации. Ввиду особенностей их когнитивных и мотивационных процессов дети легко могут становиться объектами манипуляций, а даваемая ими информация искажаться. Поэтому при взаимодействии с детьми профессиональное сообщество несет особую ответственность за создание атмосферы безопасности и поддержки, в которой голос ребенка действительно может быть услышан.

Большинство крупных международных организаций, применяющих оценку с участием детей (среди них UNICEF, Save the Children, SOS Children's Villages), сходятся на следующем перечне необходимых этических правил.

- ***Защита интересов ребенка***

Польза для самих детей от их участия в качестве источников информации должна перевешивать риски такого участия. Дети могут быть участниками оценки только в том случае, если результаты оценки принесут им прямую пользу. Детей можно привлекать, когда полученные от них данные не могут быть собраны другими способами (например, при помощи наблюдения

за ними или интервью с родителями). Для определения соотношения риска и пользы используются специальные пред-оценочные инструменты. Для детей рисками участия в оценке могут быть вторичные психологические травмы, вызванные воспоминаниями о пережитых событиях, проблемы в отношениях со взрослыми, ответственными за нарушения, раскрытые ребенком в ходе исследования, и др.

- ***Информированное согласие***

Информированное согласие предполагает добровольное участие ребенка. Безусловно, недопустимо, чтобы взрослые оказывали давление на ребенка, не желающего участвовать в оценке. Однако необходимо различать ситуации, когда ребенок искренне не хочет быть участником процесса, от тех, когда он сопротивляется участию в психологическом смысле как чему-то новому и непонятному. Именно для того, чтобы избежать второго сценария, в оценку с участием детей принято включать предварительный этап, когда детям рассказывают об оценке как новом для них виде деятельности до того, как предлагают в нее включиться. Информированное согласие обязательно должно включать в себя пункты о том, что ребенок в любой момент может отказаться от участия несмотря на изначально данное согласие, что она/он может не отвечать на вопросы, которые ему неприятны, что у нее/него всегда есть возможность обсудить со значимыми для него людьми, участвовать ли ему в оценке. Ребенку нужно предоставить достаточно времени для того, чтобы он смог принять обдуманное решение. Кроме того, ребенку необходимо объяснить цель участия, в какого рода деятельность он будет вовлечен, какие риски и выгоды принесет его участие и в каком случае принцип конфиденциальности будет нарушен. Информированное согласие должно включать информацию о проводимых аудио/видео записях разговоров, а также то, как будут использованы рисунки или другие результаты работы детей.

- ***Контроль конфликта интересов***

Несмотря на то, что обычно в оценочные исследования с участием детей вовлекаются важные для них взрослые (члены семьи, социальные работники, психологи, учителя), вовлечение большого количества взрослых стоит ограничить. Необходимо помнить, что такое вовлечение может повлиять на получаемую от детей информацию. Родители/опекуны могут присутствовать в случаях, когда объективно необходима их помощь, например, в случаях с маленькими детьми, которым нужна поддержка значимого взрослого, или с детьми с особенностями развития (с расстройством аутистического спектра и др.). Стоит принять во внимание, что количество взрослых не должно превышать одного взрослого человека на пять детей (UNHRC, 2012).

- ***Конфиденциальность***

Конфиденциальность участия ребенка в оценке должна быть защищена на всех этапах ее проведения. Списки участников оценки не должны попадать в общий доступ, лучше их хранить отдельно от другой проектной документации. Все участники должны быть проинструктированы о том, что все сказанное ими в процессе оценки является строго конфиденциальным. В случае если

результаты оценки планируется выносить в презентации, все имена участников должны быть изменены (можно предложить участникам самим выбрать для себя псевдонимы). В случаях, когда ребенок раскрывает информацию, связанную с нарушением его прав или прав другого человека (физическое и психологическое насилие, угрозы причинения вреда ребенку или ребенком другому человеку или самому себе), принцип защиты прав перевешивает принцип конфиденциальности. В этих случаях создается этический комитет организации/проекта для обсуждения возможных действий, направленных на прекращение нарушения прав.

- ***Контроль манипуляции со стороны взрослых***

К сожалению, взрослые рады слушать детей до тех пор, пока все, что те говорят, совпадает с их собственным мнением. В процессе исследований нередко случаи расхождения во взглядах детей и взрослых, и очень важно честно отмечать такие данные в результатах оценки, не маскируя наблюдаемую разницу усредненными данными. Мировой опыт показывает, что дети улавливают манипуляции со стороны взрослых. Манипулятивное поведение вызывает у детей реакцию отстранения и нежелание выражать свое мнение в будущем.

- ***Уважение к различиям***

В оценочных исследованиях могут принимать участие дети из особых групп – с нарушениями слуха, зрения, особенностями развития. Нельзя отказывать детям в участии на основании их особенностей, это задача специалистов по оценке и занимающейся оценкой организации – найти возможности для включения в процесс оценки разных групп детей. Понятно, что работа с детьми с особенностями развития, нарушениями слуха, зрения, мобильности требует больших временных и моральных затрат, что необходимо учитывать при планировании оценки с участием детей. Стоит также обратить внимание на то, где территориально проживают дети-участники оценки. Если в оценке будут участвовать только те, кому просто легче добраться до места ее проведения (что, к сожалению, встречается не столь уж редко), исследователи могут столкнуться с искажением результатов, поскольку дети, проживающие в другой местности (например, сельской), могут по-другому смотреть на оцениваемую программу

- ***Учет возраста ребенка***

Чем раньше дети начинают участвовать в социальной жизни, тем больше у них навыков, необходимых для полноценного участия. Даже самым маленьким детям участие в оценке предоставляет дополнительные возможности для изучения окружающего мира, помогает учиться задавать вопросы и отвечать на них, решать проблемы и заботиться о других. Опыт проведения оценки специалистов из Великобритании показывает, что уже с трехлетнего возраста детей можно привлекать к участию в оценочных исследованиях. Однако систематические обзоры опубликованных оценок с участием детей (см., например, Shamrova & Cummings, 2017) показывают, что только примерно каждый 10-й их участник младше 7 лет. Исследователи, как правило, оценивают потребности или

удовлетворенность детей младшего возраста, но не привлекают их в качестве субъектов оценки результативности практик или программ. Несмотря на то, что вовлекать в оценку детей младшего возраста гораздо сложнее, исключать их из оценки только из-за возраста тоже не всегда этично.

Разработка этического кодекса участия детей в оценке социальных проектов и программ

В 2015 году представителями межотраслевого профессионального объединения «Оценка в сфере детства» был разработан этический кодекс участия детей в оценке социальных проектов и программ. К разработке кодекса были привлечены различные профессиональные группы, так или иначе включенные в оценку. Этот документ стал одним из первых шагов в направлении разработки этических норм вовлечения детей в практики принятия решений в России. В его основу были положены те принципы обеспечения прав ребенка, которые мы рассмотрели выше как комплекс трех «Р» – участие, защита, обеспечение потребностей. В документе описаны этические нормы и правила, которым необходимо следовать в оценке проектов и программ с участием детей.

Подход к определению и изучению результатов программ и практик в социальной сфере отличается от оценки эффективности в других областях. В документе подчеркивается, что социальная практика носит субъект-субъектный характер, ее ядро составляет человеческое взаимодействие. Результаты работы специалистов с детьми во многом зависят от готовности ребенка к сотрудничеству, на которое, в свою очередь, влияют и его предыдущий опыт, и особенности развития, а также субъективные факторы и условия. В ходе реализации оценочных процедур принципиально важно обращать внимание на то, насколько оцениваемая практика учитывает специфику детства, особенности развития и опыт детей, создает полноценные условия для сотрудничества ребенка и взрослого.

Экологичная и достоверная оценка результатов социально-психологической помощи детям возможна лишь в том случае, если она сама созвучна ценностному содержанию практики, основана на понимании исключительной значимости межличностного контакта с ребенком. Безусловно, оценочная деятельность должна регулироваться правовыми нормами в области детства. Разработка этического кодекса участия детей в оценке рассматривается его авторами как необходимый шаг в сторону обеспечения безопасности, интересов и прав как самих детей, участвующих в оценке, так и их родителей, лиц, несущих ответственность за ребенка, а также остальных участников программ (исполнителей, руководителей, разработчиков). Согласно документу, соблюдение прав всех ключевых участников социальных программ в ходе оценки и ориентация на гуманистические ценности являются важнейшими условиями проведения оценки. Признание права на сохранение автономии и самоопределение, утверждение уважения личного достоинства, прав и свобод человека, провозглашенных международными документами и гарантированных

Конституцией Российской Федерации, обязывает специалиста с равным уважением относиться к детям вне зависимости от их возраста, пола, национальности, принадлежности к определенной культуре, этносу или расе, вероисповедания, языка, социально-экономического статуса, физических возможностей и других оснований.

В профессиональной деятельности этический кодекс выполняет три взаимосвязанные функции: декларативную, регламентирующую и профилактическую. В процессе оценки ни одна из них не является приоритетной, все три играют одинаково важную роль. Декларативная функция этического кодекса заключается в том, чтобы обозначить этические основы отношения взрослого к ребенку (заметим, что такие основы далеко не всегда являются чем-то само собой разумеющимся, что принимается «по умолчанию»). Регламентирующая функция этического кодекса состоит в том, чтобы предоставить свод конкретных правил и инструкций, регулирующих поведение и деятельность специалиста в процессе взаимодействия с ребенком. Наконец, у этического кодекса есть профилактическая функция – сформулированные в нем правила помогают предотвращать этические нарушения, избегать повторения ошибок и не допускать злоупотреблений.

В разработанном этическом кодексе сформулировано несколько наиболее важных требований к поведению взрослого в ситуации взаимодействия с ребенком, на которые необходимо ориентироваться специалистам по оценке.

1. *Нанесение вреда и необходимость анализа меры «неизбежного вреда»*

Оценка должна быть безопасной для детей-участников программы, их родителей и лиц, замещающих родителей. Специалист по оценке должен обеспечить физическую и психологическую безопасность всех участников оценки как в ходе ее проведения, так и в результате использования результатов оценки. Если специалист не имеет возможности выполнить следующие условия, то необходимо отказаться от участия детей в оценке:

- (a) Процедура оценки должна быть организована таким образом, чтобы ни процесс оценки, ни ее результаты не наносили вреда физическому и психическому здоровью ребенка. Возможно применение только таких методик исследования и вмешательства, которые не являются опасными для состояния ребенка. Если ребенок испытывает трудности в том, чтобы выразить свое состояние, специалист по оценке должен следить (сам или с помощью опекуна) за эмоциональным состоянием ребенка и вовремя прекратить опрос.
- (b) Результаты исследования не должны представлять ребенка в искаженном или ложном свете, наносить урон социальному положению ребенка и связанных с ним лиц, приводить к их дискриминации по любым основаниям. Любые средства оценки, которые ранжируют детей, определяют их поведение и развитие посредством жестких оценочных суждений и становятся источником стигматизации ребенка по тому или иному признаку, должны быть исключены из исследования.
- (c) Ситуации, несущие потенциальный риск для ребенка, должны своевременно распознаваться специалистом по оценке и решаться исходя из интересов

ребенка (анализ меры «неизбежного вреда»). К таким рискам относятся: индивидуальные психологические эффекты участия ребенка (например, в случаях насилия, когда могут возвращаться страхи и боль, пережитые ранее), социальные издержки участия, такие как негативное влияние участия ребенка на отношения в семье или сообществе; репрессии со стороны тех людей, кому угрожает участие ребенка в исследовании (оценка результатов программы может заложить конфликт интересов ребенка и других заинтересованных лиц программы); недобросовестное использование информации. Сравнение этих рисков с потенциальной пользой требует тщательного взвешивания, особенно когда риски, угрожающие конкретным детям, допускаются во имя более широких социальных изменений.

2. Конфиденциальность и ответственное обращение с информацией о ребенке

Сохранение конфиденциальности в процессе проведения оценки должно стать прямой ответственностью взрослых. Неконтролируемое хранение и использование данных, полученных в ходе исследования, может нанести вред как ребенку и его дальнейшей судьбе, так и его ближайшему социальному окружению. Эти обстоятельства выдвигают ряд требований к обращению с информацией, полученной в ходе оценки:

- (a) В отчете о результатах исследования данные должны быть представлены таким образом, чтобы они не могли скомпрометировать ребенка или его ближайшее социальное окружение. Необходимо минимизировать любые упоминания об участии конкретного ребенка в оценке, а также полностью скрыть от кого-либо любые упоминания об авторстве тех или иных свидетельств, суждений, мнений детей об оцениваемой программе или проекте.
- (b) Допустимо применение только таких методик исследования и вмешательства, которые не дают сведений о свойствах, особенностях и обстоятельствах жизни ребенка, не имеющих отношения к конкретным и согласованным задачам исследования.
- (c) Информация, полученная в процессе работы на основе доверительных отношений, не подлежит намеренному или случайному разглашению вне согласованных условий. Следует исключить раскрытие каких-либо персональных данных детей-участников оценки в устных и письменных отчетах.
- (d) Специалист по оценке несет персональную ответственность за хранение первичных документов (к ним относятся протоколы, записи интервью, анкеты) и неразглашение содержащейся в них информации. Никто из участников программы и оценки, в том числе заказчик оценки, не имеет права доступа к первичным данным.
- (e) Процедура оценки должна включать в себя инструкции по реагированию на нарушения конфиденциальности и вмешательства (в том числе определять, какие действия должны за этим следовать) для случаев, когда получаемая информация свидетельствует о том, что ребенок находится в рискованной ситуации или существует риск для других детей. Дети должны быть освещены

домлены о пределах конфиденциальности и возможных вмешательствах, направленных на защиту их интересов.

3. Добровольность участия в исследовании

Участие в оценочных исследованиях должно быть добровольным. Каждый ребенок должен иметь возможность самостоятельно принять решение о сотрудничестве и, при желании, отказаться от него. Специалист, проводящий оценочное исследование в сфере детства, должен быть осведомлен о существующих в этой сфере прецедентах нарушения прав детей, в том числе о злоупотреблениях полномочиями и использовании эмоционального давления на детей. Участие не является простой формальностью: дети должны быть полностью информированы и понимать последствия и вносимый ими вклад в оценку. Следовательно, дети вольны не участвовать в исследовании и не должны в связи с этим подвергаться давлению: участие – это право, а не обязанность.

Принцип добровольного участия детей в оценке реализуется следующим образом:

- (а) Каждому ребенку, участвующему в оценке, должно быть в доступной для него форме объяснено, кем и с какими целями проводится оценка, как будут использованы результаты оценки; ребенок должен быть предупрежден о возможном риске, дискомфорте или нежелательных последствиях.
- (б) Необходимо получить информированное согласие на участие как от самого ребенка, так и от его законных представителей.
- (с) Ребенок должен иметь возможность в любой момент отказаться от ответа на конкретный вопрос или совсем отказаться от дальнейшего участия в опросе, если он испытывает какой-либо дискомфорт. Специалист по оценке не должен настаивать на продолжении интервью.

4. Ориентация на субъект-субъектное взаимодействие

Необходимо признание того факта, что каждый участник взаимодействия имеет свое собственное представление о ситуации, свои интересы и потребности, то есть рассматривает ситуацию со своей субъективной позиции. При этом все субъективные позиции равны и должны приниматься во внимание как обладающие равной ценностью и имеющие свои веские основания.

Принцип ориентации на субъект-субъектное взаимодействие реализуется следующим образом:

- (а) Дети должны иметь право и возможность выражать свои взгляды, а также ожидать, что эти взгляды будут приняты во внимание. Взгляды каждого ребенка являются его «реальностью», которая должна учитываться, но также должна взвешиваться в сравнении с наилучшим обеспечением интересов ребенка во всех решениях. Взрослый должен с уважением относиться к высказываниям ребенка, не подвергать их сомнению.
- (б) В ситуации взаимодействия с ребенком взрослый не должен пользоваться своим авторитетом, статусом и другими преимуществами для получения необходимых данных.
- (с) Если присутствие третьего лица (опекуна или его представителя) может повлиять на ответы ребенка и есть риск получения необъективных ответов,

специалист по оценке имеет право заменить опрос другими способами сбора данных, например, структурированным наблюдением.

5. *Безоценочная позиция взрослого при взаимодействии с ребенком*

Работа с детьми в социальных программах и проектах может оказывать сильное воздействие на мнение, установки и эмоциональное состояние специалиста по оценке. Субъективное впечатление, которое возникает у специалиста при общении с ребенком, а также социальное положение и жизненная история ребенка не должны оказывать влияния на процесс взаимодействия взрослого с ребенком в ходе оценочного исследования, но вместе с тем должны становиться предметом профессиональной рефлексии.

Безоценочная позиция реализуется следующим образом:

- (а) Необходимо обеспечить беспристрастное и непредвзятое отношение к ребенку и его ближайшему окружению в процессе сбора информации.
- (б) Контакт с ребенком должен быть построен с учетом возможного влияния на состояние и будущую судьбу ребенка и исключать оценочные высказывания взрослого относительно как самого ребенка и его ситуации, так и ближайшего социального окружения.

В практическом использовании этических принципов и правил существуют ограничения: организация оценочного исследования в реальных условиях не всегда может обеспечить желаемое соблюдение этических основ. Тем не менее, важно понимать, что специалист, проводящий оценку, находится в ситуации выбора между реализацией интересов заказчика оценки и соблюдением прав (безопасности) участников программ и тем самым несет персональную ответственность за организацию корректной процедуры оценки и за последствия использования полученной информации.

Невозможность найти универсальное решение вопроса о приоритете тех или иных интересов ребенка предполагает искать их баланс в каждой конкретной ситуации. Ключевым условием соблюдения такого баланса становится привлечение к оценке нескольких заинтересованных сторон, а участие в ней родителей и детей дает экспертам возможность более аргументированно обосновывать определенную позицию и доказывать приоритет того или иного статуса ребенка в конкретной ситуации. Следует также учесть, что существующие этические нормы не могут охватить всего спектра практических ситуаций: рано или поздно специалистам приходится сталкиваться с вопросами, на которые нет готовых ответов. Такие ситуации становятся материалом для профессиональной рефлексии и побуждают к выработке новых профессиональных стандартов. В связи со сказанным очень важно продумывать и планировать организацию площадок для дискуссий специалистов. Необходимо также создание организационных структур, в состав которых могли бы входить эксперты как в области оценки программ, так и в области защиты прав детей и реализации проектов в сфере детства. Задачами таких площадок могли бы стать помощь в разработке или экспертная оценка оформления, структуры и методологии исследования с участием детей, разработка требований к организации исследования в разных возрастных группах, анализ этически спорных случаев и случаев несоблюдения этических норм.

Вопросы для самопроверки по Главе 5

1. Каким образом вы рекомендовали бы обеспечить соблюдение этических норм в отношении детей, если бы перед вами стояла задача собрать их мнение об услугах или программах, где могут быть риски, что с детьми могли обращаться несправедливо?
2. Соблюдение каких обязательных процедур позволяет минимизировать риски нарушения прав детей в рамках исследовательских процедур с их участием?
3. Какие еще этические аспекты, помимо перечисленных в главе, вы могли бы выделить как значимые, исходя из собственной практики работы с детьми?

Литература, необходимая для дальнейшего изучения

1. *Одинокова В.А., Русакова М.М., Усачёва Н.М.* Опыт оценки благополучия детей в учреждениях для детей-сирот // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 129–144.
2. Общественный мониторинг организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Методические рекомендации по проведению мониторинга соответствия организаций постановлению Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481. М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2018. Режим доступа: https://otkazniki.ru/files/metod_2018.pdf (дата обращения 12.02.23).
3. Этический кодекс в области оценки социальных программ, проектов и услуг в сфере детства. М.: Межотраслевое профессиональное сообщество «Оценка в сфере детства», 2013. Режим доступа: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/eticheskiy_kodeks/309_file_1.pdf (дата обращения 12.02.23).

ГЛАВА 6.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

В главе тема участия детей рассматривается с точки зрения психологии и педагогики. Анализируется позиция ребенка как субъекта деятельности. Внимание уделяется таким психологическим факторам, как мотивация, рефлексия своего опыта участия, а также инструменты, которые помогают детям осмыслить этот опыт. Представлены подходы к определению компетентности ребенка. Рассматривается влияние участия на психосоциальное развитие ребенка: формирование его идентичности и субъектной позиции, освоение социальных навыков и повышение информированности, уменьшение дисбаланса власти между детьми и взрослыми и более интенсивное включение детей в жизнь местного сообщества.

Мотивация и личностный смысл участия

В какой мере дети мотивированы на участие в принятии решений и насколько реализация их права на участие является для них субъективно важной? Исследования показывают значительные индивидуальные различия между детьми, но в целом их отношение к участию можно назвать положительным. Например, в исследовании К. Бургера 27,7 % школьников назвали право на выражение своего мнения важным, а 65,1 % – очень важным; 21,6 % школьников назвали право на учет мнения важным, 72,9 % – очень важным (Burger, 2019).

Когда речь идет о конкретных формах реализации права на участие, дети предпочитают иметь выбор между разными уровнями вовлеченности (Kosher, Ben-Arieh, & Hendelsman, 2016). Кроме того, они могут уходить от сотрудничества со взрослыми в альтернативные формы участия, создавая свои собственные детские / подростковые пространства, которые взрослые могут оценивать как девиантные (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010).

Считается, что определенные факторы среды усиливают важность участия в глазах детей, например, в учебном заведении таким фактором может быть открытость педагогов к критике со стороны детей (Khoury-Kassabri & Ben-Arieh, 2009). Депривация свободного участия тоже может повышать его значимость: школьники, испытывающие социальную изоляцию или дискриминацию, ценят возможность выражать свое мнение и быть услышанными несколько выше, чем остальные (Burger, 2019). Таким детям реализация их права на участие обещает удовлетворение базовой психологической потребности в принадлежности.

Мотивация к участию и самодетерминация

Теория самодетерминации (self-determination theory) Э.Л. Деси и Р.М. Райана относится к макро-теориям мотивации. Она основана на данных эмпириче-

ских исследований, проводившихся в разных странах и культурах и нацеленных на анализ мотивации в различных сферах и практиках жизни: в учебе, работе, спорте, религиозных практиках и практиках здорового образа жизни. Понятие самодетерминации объединяет биологические представления о самоорганизации живых организмов (включая набор врожденных психологических потребностей) и представления о самоактуализации личности, созвучные идеям человеко-центрированного подхода К. Роджерса (Ryan & Deci, 2017).

К врожденным психологическим потребностям, поддерживающим мотивацию, относятся:

- компетентность (competence) – потребность быть уверенным в ходе деятельности и возможности достигать своих целей;
- принадлежность (relatedness) – потребность в эмоциональных связях и заботе со стороны значимых других;
- автономия (autonomy) – потребность в том, чтобы действовать по собственной инициативе в соответствии со своими ценностями и интересами.

Участие детей в принятии решений удовлетворяет все три потребности и к тому же может поддерживать соответствующие им переживания – например, переживание и осознание своей автономии и растущей компетентности; связь с близкими людьми, прислушивающимися к мнению ребенка, или принадлежность к более широким группам, чью позицию ребенок выражает.

Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Последняя может развиваться путем интериоризации внешней мотивации. Внешняя мотивация действует на уровне внешней регуляции (соблюдение правил и требований), интроекции (поиск похвалы, стремление к достижениям или избегание стыда, неудач и т.п., поддержание идентичности и самооценки), идентификации (принятие ценности данного поведения) и интеграции (включение этой ценности в систему личных ценностей и убеждений). О внутренней мотивации можно говорить тогда, когда «наградой» служит занятие само по себе, чувства удовлетворенности и вовлеченности в процесс.

Критики теории самодетерминации обращают внимание на то, что автономия – отнюдь не универсальная ценность, она является таковой лишь в западной – европейской и американской – культуре. Однако сравнительные исследования показывают, что автономия занимает важное место и в других культурах. Так, сравнение результатов тестирования PISA и оценки воспринимаемой поддержки автономии, принадлежности и компетентности у старшеклассников из «западных» и «восточных» культур показало, что автономия и принадлежность представляют значимость независимо от культуры. А вот чувство поддержки компетентности оказалось более значимым для «западных» школьников, чем для «восточных» (Nalipay et al., 2020). Возможно, культурные различия заключаются не в том, важна автономия или нет, а в том, в какой мере и кто именно может ее продемонстрировать.

Э.Л. Деси и Р.М. Райан отмечают также, что хорошие межличностные отношения характеризуются не только тесным длительным контактом между людьми, но и тем, что их мотивация при этом базируется на автономии – и мотивация к действиям («с тобой я могу делать то, что мне нравится, быть

самим собой»), и мотивация к самим отношениям («я с тобой, потому что мне этого хочется»). В связи со сказанным противопоставлять социальные связи автономии, как это нередко делают, в частности, при сравнении культур, не совсем корректно.

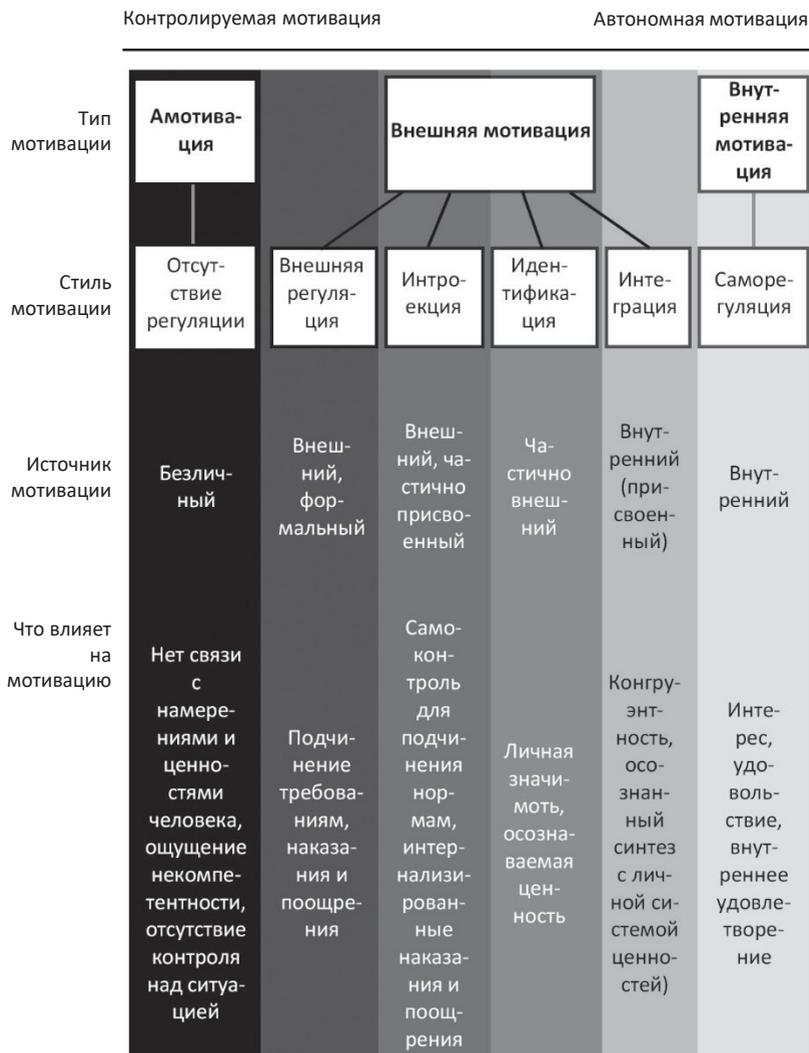


Рис. 6.1. Континуум самодетерминации (Ryan & Deci, 2000)

В русле теории самодетерминации проводится много прикладных исследований, позволяющих ответить на вопрос, какие факторы среды в разных

социальных областях – в семье, в школе, на рабочем месте – поддерживают или, напротив, ослабляют мотивацию. Данные такого рода исследований используются в практике проектирования среды. Теория самодетерминации является также хорошим основанием для *критических* исследований, нацеленных на оценку и сравнение организаций и сред с точки зрения того, насколько они являются благополучными или неблагополучными, позволяющими или не позволяющими реализовать базовые потребности.

Мотивация к участию и самоэффективность

Эмпирические исследования того, какое влияние оказывает участие детей в принятии решений на их развитие, часто основываются на теории самоэффективности (self-efficacy) А. Бандуры. Под самоэффективностью понимается убеждение человека в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести определенные результаты, благодаря которому человек самостоятельно детерминирует свое поведение, а не только реагирует на влияние средовых факторов и внешних требований (Bandura, 1997). Дети мотивированы к участию, если верят, что своими действиями они могут достичь желаемых результатов; получив практический опыт такого рода, они укрепляются в активной субъектной позиции.

Самоэффективность является универсальным мотивационным механизмом. Однако конкретное содержание убеждений самоэффективности будет различным для разных ситуаций и сфер деятельности («На что здесь вообще может влиять человек? На что могу влиять я?»). В связи с этим А. Бандура считал, что нельзя создать универсальную методiku диагностики уровня самоэффективности – для специфических ситуаций и видов деятельности необходимо разрабатывать свои инструменты (Леонтьев, 2000). Это касается и ситуаций участия детей, также требующих от исследователя внимательного отношения к разработке методов и методик для оценки самоэффективности ребенка.

Возрастные особенности мотивации

В отечественной психологии подробно изучены особенности мотивации детей разного возраста. Описанные закономерности позволяют, в том числе, лучше понять мотивацию детей к участию.

Согласно периодизации развития Д.Б. Эльконина (1971), в дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребенка является сюжетно-ролевая игра, в ходе которой ребенок по-своему воссоздает смыслы занятий взрослых. Д.Б. Эльконин предположил, что в процессе развития ребенок сначала осваивает мотивационную сторону деятельности (например, зачем или для чего взрослые ходят в магазин и платят там продавцу) и только потом – операционально-техническую (например, планирование покупок и обращение с деньгами). В противном случае предметные действия не обрели бы для ребенка смысла. Аналогично, идея участия подразумевает, что ребенок наблюдает, как значимые для него взрослые выражают свое мнение и вместе принимают решения; затем ребенок отображает увиденное в игре, придумывая ситуации и наделяя их соответствующим смыслом («мишка с куклой договорились и вместе пошли в парк»).

Уже в дошкольном возрасте дети проявляют не только способность к творчеству в традиционно детских видах деятельности – игре, фантазировании, рисовании, но и *социальную креативность*, то есть способность творчески реагировать на сложные социальные ситуации, искать решение социальных проблем, опираясь в большей степени на свои индивидуальные особенности и сильные стороны, чем на конвенциональные способы решений. И хотя часто новизна детских «открытий» и продуктов деятельности субъективна, некоторые возрастные особенности мышления детей (например, «анализ через синтез», способность извлекать из знакомого объекта новое содержание) позволяют им создавать и объективно оригинальные решения.

Детская креативность связана с эмоциональностью: у детей именно эмоции часто служат основой для порождения новых идей. Дети эмоционально включаются в деятельность, не испытывают пресыщения от большого количества проб, получают не меньше удовольствия от поисковой активности, чем от результата. Творческий акт может начинаться с неструктурированной ориентировочной деятельности, которая затем осмысливается: например, дети просто перепрыгивают через резиночку, но через некоторое время приходят к формулированию правил игры – паттернов прыжков, условия выигрыша / проигрыша и т.п. (Парамонова, 2008).

Особый тип социальной креативности характерен для подростков. Участие в принятии решений, особенно в мероприятиях проектного типа, становится для них привлекательным в силу близости типичным интересам («доминантам», по Л.С. Выготскому) подросткового возраста, среди которых:

- «доминанта дали» – установка подростка на деятельность большого масштаба («изменение мира»), которая субъективно воспринимается им как более значимая, чем насущные дела;
- «доминанта усилия» – тяга подростка к сопротивлению, преодолению препятствий, волевому усилию; в современной подростковой культуре реализуется в «челленджах» (вызовах), которые подросток бросает себе и своим друзьям;
- «доминанта романтики» – стремление подростка к приключениям и риску, к неизвестному или возвышенно-драматичному.

Рефлексия опыта участия

Исследователи и практики единодушны в оценке важности социального контекста для реализации права детей на участие: «Способность детей осознавать и выражать свое мнение очень сильно зависит от их социального окружения и процессов взаимодействия с ним. Можно сказать, что дети участвуют не в *совместной деятельности со взрослыми*, а в жизни – *через совместную деятельность*» (We could say that children actually participate *through* rather than *in* activities) (Stoecklin, 2013, p. 5).

Другой стороной процесса участия является рефлексия: представления ребенка об окружающем его мире, самом себе и значимых других, осознание и оценка им процесса участия. Социальное окружение опосредует участие и его восприятие, а личная рефлексия помогает придать ему смысл (Stoecklin, 2013).

Традиционно детям отказывали в способности к рефлексии, полагая, что она появляется лишь в старшем подростковом возрасте. Однако практика развивающего обучения показывает, что можно целенаправленно создать для детей такие условия (формы взаимодействия со взрослыми, сверстниками, учебным материалом), что рефлексия формируется у них уже в младшем школьном возрасте (Василев, 2016).

Для описания и осмысления субъективного опыта детей Д. Стэклен (Stoecklin, 2009) предложил модель под названием «система субъекта деятельности» (actor's system). Система включает в себя пять ключевых компонентов: действия, отношения, ценности, образ себя и мотивы; компоненты постоянно взаимодействуют друг с другом, что придает системе динамический, развивающийся характер.

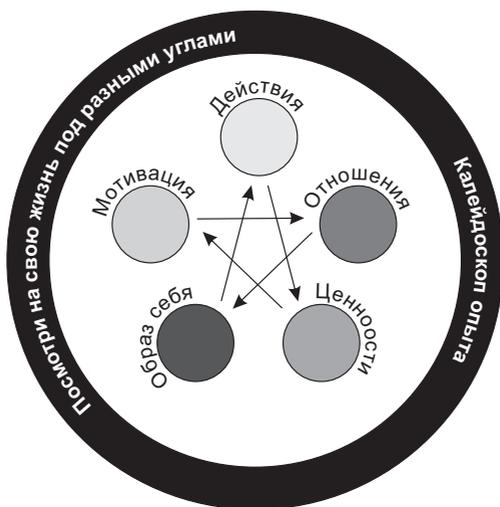


Рис. 6.2. «Калейдоскоп опыта» (Stoecklin, 2009)

«Система субъекта деятельности» легла в основу «Калейдоскопа опыта» – инструмента, помогающего структурировать обсуждение и рефлексия. В «Калейдоскопе» используются пять указанных компонентов системы: *действия, отношения, ценности, образ себя, мотивация* (Рис. 6.2). Эти конструкты используются как ориентировочные, у детей всегда есть возможность дать им свою трактовку. Например, обсуждая летний отдых, кто-то говорит о путешествиях как о *действиях*, кто-то – как об особых *отношениях* с новыми людьми и местами, а кто-то даже как о самостоятельной *ценности*.

Физически «Калейдоскоп» представляет собой бумажный круг, в котором три цветных кружка поворачиваются относительно пяти отверстий. «Калейдоскоп» дает возможность за один подход сфокусировать внимание на любых 3-х из 5-ти компонентов опыта и обсудить взаимосвязи между ними. Как

правило, кружки окрашены в основные цвета, смешивая которые можно получить все остальные. Таким образом, «Калейдоскоп» служит для анализа и последующего творческого синтеза элементов опыта. Можно анализировать прошлый опыт или планировать будущий, говорить о причинно-следственных связях («Как эти *ценности* влияют на ваш *образ себя?*») или о сосуществовании разных аспектов опыта («Каковы *ценности* людей, с которыми вы строите *отношения* в школе?»).

«Калейдоскоп» можно использовать для планирования или обсуждения конкретных мероприятий (тренинга, выезда в лагерь) или целой сферы жизни (например, учебы в школе).

Приведем пример, как работали с «Калейдоскопом» для фасилитации дискуссии подростков и молодых людей в рамках исследования практики участия детей в Финляндии. В исследовании участвовали 9 девушек и 9 юношей в возрасте от 10 до 21 года из разных регионов Финляндии, включенные в работу детских парламентов или НКО (СОЕ, 2011).

Действия. Подростков попросили записать все, чем они занимаются в школе, дома, в свободное время на левой стороне листа.

Отношения. Затем на правой стороне листа они записывали, с кем взаимодействуют во время этих занятий, и разными способами выделяли тех, кто никогда, иногда или всегда прислушивается к их мнению. Обсуждая и сравнивая получившиеся списки, подростки обнаружили закономерность: чем ближе знакомы с ними взрослые, чем более неформальные отношения между ними и взрослыми, тем чаще взрослые готовы учитывать мнение подростка. Проблемы возникают со взрослыми-специалистами, которые взаимодействуют с детьми «по делу» (и, казалось бы, должны выслушивать детей хотя бы в рамках профессиональных обязанностей).

Ценности. Отталкиваясь от этого наблюдения, подросткам предложили подумать, почему эти взрослые не прислушиваются к детям, какими соображениями они руководствуются. Все варианты сгруппировали в три темы:

- У взрослых нет времени или навыков общения с детьми, им проще решить все самим.
- Взрослые считают детей неразумными, поэтому их мнение не ценится, в них не видят равных партнеров.
- Взрослые подозревают, что чрезмерное внимание к праву детей на участие подрвет их авторитет.

В итоге получилось одно обобщенное утверждение: «Взрослые берегут ценности своего профессионального статуса и знания (в том числе, предубеждения в отношении участия детей)».

Образ себя. Далее от последовательности «действия – отношения – ценности» группа перешла к последовательности «отношения – ценности – образ себя». Подростков спросили о том, как и какими они себя

чувствуют, когда взрослые защищают свой профессиональный статус и не учитывают их мнение. Они озвучили много вариантов: раздраженный, сердитый, бунтарь, разочарованный, отчужденный, обесцененный, «хуже других», «неспособный что-то сделать». (Здесь есть возможность вернуться к пунктам *действия* или *отношения*, чтобы вспомнить, когда или с кем дела обстоят лучше).

Мотивация. Здесь подростки обсуждали, что нужно сделать, чтобы постепенно менять *ценности* взрослых и не превращать (не)участие в источник негативного *образа себя* у детей.

Возрастные особенности, зрелость и способность к участию

Возраст и зрелость (компетентность) – основания для учета мнение ребенка, указанные в статье 12 Конвенции о правах ребенка, которую мы подробно разбирали в Главе 4. Комментарий общего характера No. 12 (2009) к Конвенции подробно раскрывает это положение со ссылкой на анализ исследований (Lansdown, 2005), в которых представлены эмпирические свидетельства, что дети могут выражать свои взгляды с самого раннего возраста, даже если пока не умеют делать это вербально, посредством правильно организованной речи. Реализация статьи 12 Конвенции о правах ребенка требует внимания к таким способам выражения детьми своего понимания ситуации, выбора и предпочтений, как язык тела и мимика, игра и рисунки.

Отметим, что указанная статья не требует, чтобы ребенок досконально разобрался во всех деталях затрагивающей его ситуации – достаточно, чтобы на основе понятной для него информации он мог сделать выводы о желательном / нежелательном ходе событий.

Необходимо подчеркнуть также, что реализация права должна быть доступна и для детей, у которых есть трудности в выражении своего мнения. Например, дети-инвалиды должны обеспечиваться всеми необходимыми средствами альтернативной коммуникации, а детям из числа национальных меньшинств и детям-мигрантам нужна помощь переводчиков.

Оценка уровня понимания и зрелости (компетентности) ребенка обычно сводится к оценке его когнитивных процессов – способностей к рациональным суждениям, удержанию долгосрочной перспективы, аргументации своих выборов или поступков. Однако компетентность касается также ценностной, эмоциональной и социальной сферы (Hemric & Heyting, 2004). С этой точки зрения, можно говорить об определенной степени компетентности уже у младенцев (Alderson, Hawthorne & Killen, 2005).

На практике, однако, форматы участия детей, вдохновленные Конвенцией о правах ребенка, обычно предполагают именно вербальное выражение мнения, то есть основаны на развитии речевых и дискурсивных навыков ребенка (Wyness, 2013; Alasuutari, 2014). Поэтому многие дети оказываются исключенными по причине того, что они способны лишь к не-дискурсивным формам участия и их голос сложно услышать (Amot & Ytterhus, 2014).

С одной стороны, в психологии развития накоплен большой массив данных о возрастных нормах возникновения и развития психологических новообразований, важных для участия в принятии решений – «модели психического» (theory of mind), абстрактного мышления, рефлексии. С другой стороны, все больше данных свидетельствуют о том, что негибкая ориентация на нормы развития часто ведет к стереотипным установкам и суждениям, что может и чего не может ребенок определенного возраста (Warming, 2011). Безусловно, нельзя отрицать возрастные особенности и ограничения, однако необходимо учитывать, что компетентность в осознании и формулировании своего мнения лежит в зоне ближайшего развития детей (Garbarino et al., 1992). Эмпирические исследования показывают, что дети способны успешно выполнять эту задачу, если взрослый использует инструменты, учитывающие особенности данной возрастной группы, а также оказывает поддержку в процессе. Наряду с уровнем *ожиданий* от ребенка и предоставляемой ему *поддержки*, на способность к участию детей влияет их *индивидуальный опыт* (Lansdown, 2005).

Опыт участия у каждого ребенка уникален и зависит от множества факторов как макросоциального уровня, так и относящихся к индивидуальной жизненной ситуации. Систематическое игнорирование мнения детей может затруднять развитие их компетенций в предъявлении своей точки зрения (Marchant & Kirby, 2004). В этом случае проблемы возникают и на уровне установок («меня все равно никогда не выслушают»), и на уровне навыков распознавания и формулирования своих чувств и потребностей (Horwath, 2001). В качестве примера, демонстрирующего, что дети могут быть вполне компетентны в практике участия, приведем данные исследования, в котором участвовали 8-летние дети с опытом длительного стационарного лечения от тяжелых заболеваний. Авторы показывают, что дети не только способны понимать суть своего заболевания и предлагаемого лечения, но и делать обоснованный выбор, касающийся буквально вопросов жизни и смерти. При этом большинство опрошенных детей хотело бы взять на себя функцию принятия решений, оставив за родителями роль опытных советчиков (Alderson, 1993).

При оценке способности детей к участию их самих обычно не спрашивают, считают ли они себя достаточно компетентными или нет. Некоторые исследования показывают, что дети считают себя менее компетентными по сравнению со средним взрослым и что влияние взрослых ослабляет у них ощущение, что они вправе давать советы или оценки; например, не этично поступающим взрослым дети не делают замечаний, которые они сделали бы точно так же поступающему сверстнику (Britton, 2015).

Результаты фокус-групп с детьми от 7 до 17 лет, проведенных в Ирландии – стране с хорошо развитым законодательством и практикой в сфере участия детей – иллюстрируют универсальную тенденцию: чем младше ребенок, тем меньше вероятности, что его мнение будет услышано (Horgan et al., 2017). Исследование показывает также, как выглядят требования к возрасту и зрелости в глазах самих детей:

- *Когда ты еще очень маленький, они [взрослые] не всегда объясняют свои решения, потому что они думают, что ты их не поймешь.*

Я считаю, что всегда надо пытаться объяснить, независимо от того, поймет ли тебя ребенок или нет.

- *Более старшие ученики имеют большие голоса, учителя их уже хорошо знают. Учителя со всеми вопросами обычно обращаются к старшеклассникам, дают им больше ответственности.*
- *Возраст важен, чтобы получить слово. И важно то, как ты говоришь – чем «взрослее» это звучит, тем охотнее взрослые будут тебя слушать.*

Подходы к пониманию компетентности ребенка

На практике невозможно просто принять максимум «ребенок компетентен по умолчанию». Существуют возрастные ограничения дееспособности, возможности участия в судебных и электоральных процедурах; в большинстве случаев участия детей в проектах конкретизируются требования к возрасту и/или наличию у участников определенных навыков. Довольно сложно определить, что означает «компетентность» ребенка, к которой апеллируют, вовлекая детей в процессы принятия решений. ««Компетентность» – один из тех концептов, которые получили столь широкое распространение, в том числе, потому что специалисты не видят в них ничего проблематичного» (Freeman, 2007, p. 12).

Дж. Моран-Эллис и К. Тисдолл (Moran-Ellis, Tisdall, 2019) проанализировали использование понятия «компетентность» в 67 статьях, которые публиковались в 2007–2017 гг. в 6-ти научных журналах, посвященных исследованиям детства. Авторы выделили шесть подходов к пониманию компетентности ребенка в контексте участия в принятии решений, которые можно объединить в три основные группы.

Компетентность как риторический прием и позиция специалиста

Понятие компетентности используется для того, чтобы

- (1) обозначить теоретическую позицию автора, подчеркнув ее отличие от представлений о детях как пассивных или неспособных к принятию решений, или
- (2) обосновать право ребенка на участие в принятии значимых решений.

При такой позиции ребенок считается компетентным по умолчанию, компетентность – его неотъемлемое свойство. Гораздо реже обсуждаются ситуативные и контекстуальные характеристики компетентности.

Компетентность как набор навыков (психолого-педагогический подход)

- (3) Компетентность связывается с конкретными «техническими» навыками, например, языковыми (понимание сложных текстов) или арифметическими (обсуждение вопросов о распределении ресурсов); знаниями и когнитивными навыками; социальными навыками, которые во многом зависят от повседневного опыта и образа жизни детей.
- (4) Концепция компетентности как навыков занимает особое место в работах, посвященных тому, как помочь детям занять позицию активных участников, здесь компетентность – это то, что надо использовать, развивать и дефициты чего надо восполнять за счет продуманного дизайна форм участия.

(5) В правовом контексте компетентность рассматривается как пороговый уровень навыков, которого ребенок должен достигнуть, чтобы его мнение заслушивалось и/или учитывалось в ходе судебных процедур.

Г. Лэнсдаун (Lansdown, 2005) выделяет несколько моделей обращения с такими «порогами»:

- В законодательстве указываются фиксированные возрастные границы для реализации ребенком его прав.
- Возрастные границы отсутствуют; в каждом случае проводится индивидуальная оценка способности ребенка реализовать конкретное право. Альтернативный вариант: ребенок считается компетентным по умолчанию, но взрослые могут инициировать экспертизу, если у них есть сомнения в этом.
- В законодательстве указываются фиксированные возрастные границы, но если ребенок демонстрирует компетентность в более раннем возрасте, эти границы могут сдвигаться.
- В законодательстве указываются возрастные границы в отношении тех прав ребенка, реализация которых сопряжена с риском злоупотреблений со стороны взрослых; на реализацию остальных прав распространяется «презумпция компетентности» ребенка (так называемый дифференцированный подход).

Компетентность как позиция социального актора (социологический подход)

(6) Сторонники критических подходов в социологии анализируют то, как компетентность детей как социальных акторов конструируется, реализуется или отменяется в разных контекстах. Они показывают, что понятие компетентности ребенка основано не на эмпирических исследованиях, а, скорее, на идеологии – нормативных представлениях о детстве и социальном порядке, где власть принадлежит взрослым. Они также подвергают сомнению идею «полностью компетентного» социального актора как такового, независимо от возраста: даже взрослый не всегда может эффективно управлять собой и принимать взвешенные решения, принимая на себя всю полноту ответственности, без опоры на близких и на местное сообщество. Незрелость детей – это биологический факт, но то, как эта незрелость интерпретируется и на что влияет, – это факт культуры (Prout & James, 1997).

Вынося суждения о компетентности детей, их часто сравнивают с обобщенным образом «идеального взрослого», который достиг «пика» в своем когнитивном и социальном развитии и накопил «багаж» жизненного опыта. Но нельзя сказать, что к определенному возрасту у людей полностью сформирован тот или иной навык, – мы развиваем и совершенствуем свою способность к участию в принятии значимых решений в разных ситуациях на протяжении всей жизни (Hart, 1992). Жизненный опыт взрослого не означает компетентности в любой сфере; безусловно, взрослый уступит подростку в той теме, которой подросток глубоко интересуется, а взрослый – что-то поверхностно слышал и читал.

Студенты из университета Кент исследовали, насколько ученики начальной школы (в возрасте от 4 до 8 лет) готовы к осознанному участию в благотворительных мероприятиях. Сначала оказалось, что дети не ориентируются в том, почему и зачем у них в школе проводятся благотворительные мероприятия. Потом детей активно «погрузили» в тему благотворительности на занятиях и, наконец, предложили им распределить гипотетические 100 фунтов на разные благотворительные цели. «Пожертвования на медицинские исследования» выбрали всего 12 % детей, и авторы исследования объяснили это тем, что младшие школьники – в отличие от взрослых – не представляют себе значимость и сложность медицинских разработок (Body, Lau & Josephidou, 2019). Однако интересно сравнить данный результат с фактической статистикой пожертвований в британские некоммерческие организации за 2019 г. Оказывается, поддерживали медицинские исследования 25 % частных жертвователей, но в финансовом выражении на эту сферу пришлось лишь 10 % пожертвований (CAF, 2019). Это в целом сопоставимо с результатами детского «голосования рублем» и свидетельствует об отсутствии серьезного разрыва в представлениях о значимых целях благотворительности у взрослых и детей. Такие примеры показывают, насколько важно не принимать различия между детьми и взрослыми как само собой разумеющиеся, а тщательно анализировать их, учитывая культурные и социальные контексты.

Всегда есть риск, что взрослые сочтут ребенка «достаточно компетентным», только если его поведение соответствует их представлениям о «правильном поведении». Например, в исследовании К. Иверсен (Iversen, 2014) выяснилось, что социальные работники считают подростков, заинтересованных в психологическом консультировании, «компетентными», а немотивированных или уклоняющихся от сотрудничества со специалистами – «некомпетентными». Л. де Кастро (de Castro, 2012) отмечает, что и учителя, и сами школьники считают, что ученик готов к принятию решений в жизни школы, если он демонстрирует приверженность ее ценностям и правилам. Речь идет не столько об общей базе для диалога, сколько об источниках ограничений. Например, если с инициативой выступают ученики со слабой успеваемостью, то их голос считается «нелегитимным»: с точки зрения педагогов, прежде чем что-то предлагать, эти дети должны сначала улучшить свои отметки.

Отношения власти – представления взрослых о том, какими должны быть дети, и возможность тем или иным образом навязывать эти представления – нередко в гораздо большей мере определяют, кого из детей будут считать компетентным, чем теоретические разработки в области психологии развития и данные эмпирических исследований. На практике при этом часто используются процедурные критерии (*definition-in-practice*) готовности к участию, суть которых такова: «если ребенок не хочет участвовать в наших мероприятиях на предложенных ему условиях и/или если он предлагает неподходящие, с нашей точки зрения, решения – значит, он не готов» (Smith, 2012). Чтобы не занять

такую позицию, необходимо признавать, что готовность к участию включает в себя возможность выражения альтернативных позиций и взглядов.

В работе Х. Уорминг (Warming, 2011) приводится описание кейса, иллюстрирующего описанную проблему.

Каспару 17 лет, и он очень хочет жить самостоятельно в своей собственной квартире. Каспара несколько раз перемещали из одной приемной семьи в другую или из приемной семьи – в детский дом семейного типа. Он понимает, что в силу определенных особенностей ему будет сложно в самостоятельной жизни; он готов к тому, что даже на личной территории его будут сопровождать и контролировать взрослые, но он не хочет выстраивать отношения с очередной приемной семьей. Социальный работник – куратор случая Каспара – считает, что самостоятельная жизнь даже не обсуждается, потому что подросток не обладает достаточной зрелостью, чтобы заботиться о себе. Каспар говорит исследователю:

«Если бы они дали мне шанс... Но они твердят: «Посмотри, какой бардак у тебя в комнате!», – и используют это как доказательство, что я не смогу жить сам. Но я ни разу не пробовал! всю жизнь кто-то за мной присматривал и комментировал, что я за человек. Это меня так бесит. Хорошо бы мои разговоры с ними были похожи на нашу с вами беседу. Когда я говорю с вами, у меня получается все объяснить – все разложить по полочкам. Но когда я говорю с ними, то в итоге срываюсь на агрессию, и тут они: «Ага! Вот видишь!?!» И это еще один аргумент, чтобы не давать мне шанс».

Каспар осознает, что в отношениях с ним социальный работник использует власть, ограничивая собственную активность Каспара, и что контролирующее и осуждающее отношение специалиста провоцирует у него гнев и агрессию. Социальный работник считает, что Каспар не способен к участию в принятии решений – его мнение не принимается всерьез. Прежде чем передать юноше возможность влияния на собственную жизнь, специалист хочет убедиться, что тот ведет себя согласно нормативным представлениям о хорошо адаптированном взрослом. Так возможность (и право) на участие становится средством дисциплинирования и контроля, то есть инструментом управления подростком.

Создание условий для участия детей в принятии решений

Оценка компетентности детей в принятии решений должна опираться на идею развивающихся способностей (Lansdown, 2005). Другими словами, задача взрослых – не вынести суждение о том, компетентен ребенок или нет, готов ли он к участию или не готов, а очертить зону ближайшего развития и дать подходящие опоры в процессе принятия решения. Важно, что такая оценка и планирование поддержки проводятся индивидуально в отношении каждого конкретного решения: например, мы можем увидеть, что на ребенка нельзя

полностью возложить решение о том, с кем из родителей он будет жить после развода, зато можно делегировать ему все решения о длительности и формате встреч с родителем, живущим отдельно.

То, какие способности и навыки детей необходимо *и учитывать, и поддерживать*, чтобы продуктивно вовлекать детей в практики принятия решений, сформулировано в рекомендациях ЮНИСЕФ. Ниже мы даем их пересказ, учитывая также некоторые рекомендации по определению способности к принятию решений у взрослых с частичной дееспособностью из практики Великобритании (Mental Capacity Assessment Tool Guidance, 2015).

1. *Способность понимать относящуюся к делу информацию: понимать суть вопроса, выражать предпочтения, озвучивать сомнения или опасения, задавать уточняющие вопросы.*

Как правило, подростки справляются с этим не хуже взрослых, а детям младшего возраста и подросткам / молодым людям с особыми потребностями нужна дополнительная поддержка, которая может включать в себя:

- упрощение языка и разделение информации на небольшие блоки;
- наглядные пособия;
- создание обстановки, облегчающей понимание информации (например, безопасность и присутствие значимых взрослых, отсутствие отвлечений); принятие решений в комфортных и привычных условиях (вплоть до учета времени суток, когда ребенок наиболее активен);
- письменный или устный перевод (для детей-мигрантов); привлечение специалистов по дополненной коммуникации или членов семьи, а также простые методы невербального общения: язык жестов, пиктограммы (для детей с ОВЗ);
- консультации с родителями по поводу оптимальных способов и условий коммуникации;
- приемы для проверки и углубления понимания, например, просьба к ребенку повторить информацию своими словами или объяснить ее сверстнику.

Универсальный способ поддержки – давать детям всю необходимую информацию в полном объеме и доступной форме. Для текстов и сайтов нужно использовать «ясный язык», адаптированный для более легкого понимания: с простой однозначной лексикой, с упрощенной структурой фраз и четким содержанием без повторов или подробностей. Обычно любой официальный документ, даже адресованный взрослым, становится лучше, если его отредактировать по принципам «ясного языка». К тому же «ясный язык» делает коммуникацию более честной: не позволяет скрывать манипуляции или бессодержательные обещания за «словесным туманом» (Ясный язык..., 2018).

Муниципальный совет Северного Сомерсета (Великобритания) опубликовал свое «публичное обещание» (North Somerset Council's Pledge, 2012) детям под опекой, в котором понятным языком описал свои задачи и сферу ответственности. Приведем отрывок из раздела «Привлекаем вас и даем вам слово»:

«Мы знаем, что вы можете помочь нам в развитии наших социальных услуг, школ и других мест, где вы бываете. Мы рады и горды тем, что у вас есть желание делать это. Позитивный вклад в жизнь сообщества очень важен, потому что он помогает нам понять, чего мы сами хотим и ждем. Это также помогает «корпоративным родителям» и людям из местного сообщества больше узнать о детях в замещающих семьях и о выпускниках. Мы хотим для вас самого лучшего.

Поэтому мы планируем:

- выслушивать ваше мнение и говорить вам, что это меняет;
- информировать вас и помогать участвовать в местных мероприятиях;
- ценить ваши достижения и ваш вклад в жизнь Северного Сомерсета;
- привлекать вас к пересмотру вашего плана размещения – в личных обсуждениях и письменно;
- выслушивать ваше мнение и делать так, чтобы оно всерьез учитывалось при принятии решений, влияющих на вашу жизнь;
- обеспечить условия, чтобы вы могли говорить о своих трудностях и проблемах с независимым защитником, если он вам нужен;
- сделать сайт, на котором вы сможете читать новости, знакомиться с полезной информацией и точкой зрения других детей;
- поддерживать Детский совет, состоящий из детей, находящихся под опекой;
- организовывать регулярные встречи с административными сотрудниками для обсуждения проблем;
- интересоваться вашим мнением, используя Детский совет, рассылку 'Independence' и другие способы;
- привлекать молодых людей к приему на работу сотрудников, которые будут работать с детьми, находящимися под опекой, и выпускниками;
- следить, чтобы были включены ВСЕ молодые люди, независимо от возраста;
- использовать ваши комментарии и предложения для улучшения нашей службы, а также для подготовки специалистов и замещающих семей».

2. *Способность удерживать информацию в фокусе внимания / в памяти достаточно долго, для того чтобы принять решение на ее основе*

Эту способность надо рассматривать как с точки зрения когнитивных способностей ребенка, так и с точки зрения давления на него жестких сроков и/или наличия других важных задач, требующих его внимания (например, принятие решения о выборе вуза в период сдачи экзаменов). Универсальный способ поддержки – давать детям достаточно времени для принятия решений.

3. *Способность обдумывать и выбирать с некоторой долей независимости*

Ребенок должен быть в состоянии сделать выбор без принуждения и манипуляций; обдумать все аспекты дела самостоятельно.

Влияние значимых взрослых и сверстников (конкретных друзей, референтной группы, субкультур, к которым принадлежит подросток) невозможно

«вынести за скобки»), но его нужно сделать по возможности осознанным для самого ребенка.

4. *Способность оценить потенциальную пользу и вред или уровень риска разных действий или способов действия; положительные и отрицательные последствия как в ближайшей, так и в долгосрочной перспективе*

Чтобы сделать осознанный выбор, оценив пользу и риск, ожидаемые результаты и необходимые ресурсы, требуется спрогнозировать возможные варианты развития событий. Поэтому нужно убедиться, что ребенок, выражающий свое мнение по тому или иному вопросу, понимает:

- имеющиеся варианты действий;
- последствия каждого из этих действий (или бездействия).

Чтобы поддержать ребенка в процессе выявления возможных вариантов действий и взвешивания их исходов, можно:

- вместе составлять перечень доступных вариантов действий;
- обсуждать аргументы «за» и «против» каждого варианта;
- если ребенок сразу предлагает какой-то вариант – помогать ему сформулировать основания такого выбора;
- использовать визуальные инструменты для принятия решений (например, приемы из дизайн-мышления).

5. *Способность сообщать о своем решении какими-либо способами (не сводящимися к вербальному общению)*

Вопросы коммуникации обсуждались в п. 1, но важно учитывать, что иногда сообщить о своем решении ребенку мешает не отсутствие возможностей (речевые нарушения или языковой барьер), а отсутствие желания это делать – недоверие к взрослым и/или системам, которые они представляют, страх получить отказ. Например, самовольный уход (побег) из организации для детей-сирот в кровную семью – это решение ребенка, влияющее на его жизнь, обсудить которое с педагогами ему не приходит в голову.

Иногда поддержка заключается в том, чтобы побыть «рупором» для голоса ребенка. Так, ребенок может рассказать о своем решении специалисту, написать письмо или снять видео, а уже специалист будет озвучивать его в официальной обстановке (на консилиуме, в суде), в присутствии ребенка или без него. Ребенок должен знать, что в его распоряжении – целый спектр вариантов.

6. *Специфика ценностной базы, на которую ребенок опирается при выражении мнения или принятии решения*

Важно иметь представление о том, какие ценности значимы для ребенка и какие ценности актуализируются в ситуации, по поводу которой надо принять решение. Субъективная значимость тех или иных ценностей, выраженность ценностных конфликтов могут сильно отличаться в разных возрастных и/или субкультурных группах детей. Ценности, которых они придерживаются, могут влиять как на содержание решений, так и на процесс взаимодействия со взрослыми. Считается, что ценностное самоопределение – это задача подросткового возраста, но даже дошкольники чувствительны к некоторым ценностям и моральным дилеммам.

В США было проведено исследование (Saywitz & Lyon, 1999) на выборке из почти 200 детей 4–7 лет, пострадавших от жестокого обращения, которых планировали заслушать как свидетелей в суде. Во многих случаях судьи отказывались от идеи обращаться к детям, потому что не могли продемонстрировать, что дети понимают важность правдивого свидетельства. Как правило, детей спрашивали, знают ли они о том, каковы будут последствия, если они солгут в суде. В ответ дети настаивали, что они не будут обманывать, и судья расценивал это как непонимание сути вопроса. Проблема оказалась в том, что дошкольники понимали концепцию правды и лжи, но не могли адекватно ответить на вопрос судьи в данной формулировке, потому что не могли примерить на себя позицию лжеца даже гипотетически. Ценность «говорить правду» оказалась крайне важна для них. Выяснив это, исследователи разработали тест, дружественный детям, в котором их просили прокомментировать (не)откровенность персонажа истории и описать последствия разных его поступков. С данным тестом дети успешно справлялись.

Все перечисленные условия ситуативны: для принятия решения может требоваться простая или сложная информация, может существовать много или мало вариантов для выбора с более или менее предсказуемыми последствиями. Этим и объясняется необходимость оценивать и поддерживать компетентность ребенка применительно к конкретному вопросу в конкретных обстоятельствах.

В реальной жизни встречаются такие ситуации, где «правильное» решение трудно или невозможно принять даже «идеальному взрослому». С этой точки зрения в ряде случаев полезно подумать, что было бы в этой ситуации со взрослым, чтобы не поставить ребенка в условия, с которыми не справилось бы большинство взрослых, и, тем более, не обращаться к ребенку, как к арбитру, который примет решение *за* взрослых, зашедших в тупик.

Особенности вовлечения в практики принятия решений детей младшего возраста

Ранний и дошкольный возраст – это «критический период реализации прав детей» (United Nations, 2006, р. 3), однако данных о практиках привлечения к участию дошкольников очень мало. Пожалуй, относительно часто (по сравнению с другими странами) такие практики встречаются в дошкольных образовательных учреждениях Скандинавских стран. В систематическом обзоре Н. Коррейя и соавторов (Correia et al., 2019) приводятся данные о практиках участия дошкольников в планировании повседневных дел в группе. В некоторых исследованиях участием считается вовлеченность детей в групповые процессы (включая «вовлеченность в жизненную ситуацию»), как она понимается в Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья), когда они демонстрируют определенную степень концентрации внимания, увлеченности происходящим, интенсивности интереса и переживаний. В качестве примеров конкретных мер по привлечению

дошкольников к практикам участия могут выступать создание возможностей для выбора занятий, поддержка детей в разрешении споров со сверстниками, создание портфолио с информацией о предпочтениях и сильных сторонах каждого ребенка. С точки зрения самих детей-дошкольников, участие – это возможность выбирать занятия, чтобы чувствовать себя хорошо и весело. При этом педагоги дошкольных учреждений включают в понятие участия и способность быть частью коллектива, прислушиваться к окружающим. Это действительно важный аспект участия, но для младших дошкольников он еще не доступен – для них это еще зона ближайшего развития. Излишний акцент на способности быть частью коллектива как необходимой составляющей участия может иметь негативные последствия – приводить к исключению из практик участия детей, которым пока сложно адаптироваться в группе.

Уже в дошкольном возрасте дети достаточно компетентны, чтобы выносить суждения и оценки о своем субъективном благополучии, однако оценки детей часто расходятся с оценками, даваемыми их близкими взрослыми.

Дж. Лоуфорд с соавторами создали опросник «TedQL», доступный детям 3–4-х лет. В нем предлагается оценить уровень своих возможностей и навыков, а также удовлетворенность ими по 4-балльной шкале при помощи двух мишек Тэдди, один из которых «умеет» что-то «очень хорошо», а второй – «совсем не умеет». Идея навыков используется потому, что младшим дошкольникам проще описывать себя в терминах любимых или привычных занятий, чем в терминах качества или состояний. TedQL не показывает значимых корреляций между «детской» и «родительской» версиями. Возможно, дети 3–4-х лет не готовы точно оценить свое субъективное благополучие, но авторы исследования предложили альтернативное объяснение. У родителей не всегда достаточно информации о переживаниях ребенка, чтобы дать им точную оценку, а родители детей младшего возраста сами склонны ориентироваться на поведение детей, а не на их внутренние переживания (Арчакова и др., 2017).

Общие принципы адаптации процессов участия для дошкольников следующие. Чем младше ребенок, тем больше должны быть выражены:

- Акцент на невербальных способах коммуникации и методах исследования. Так, в ситуации с младенцами единственным способом выяснения его отношения к происходящему является наблюдение.
- Интерпретация мнения ребенка взрослыми. Интерпретация может использоваться по-разному: например, взрослые интерпретируют рисунки или фотографии, сделанные детьми, или взрослые разрабатывают рисуночные или фото-материалы как инструмент коммуникации, пытаясь предугадать, как будут интерпретировать их дети. Неизбежная неопределенность материала, подвергающегося интерпретации, отчасти компенсируется использованием разных методик для схватывания позиции ребенка. Также

необходимо отметить, что взрослые должны договориться о том, как они определяют основные конструкты, которые они применяют при интерпретации (Nilsson et al., 2015).

- Меры по защите ребенка от возможных негативных последствий неадекватной реализации права на участие. Важно учитывать и обратную зависимость: в ряде случаев возможность выразить свое мнение и есть залог безопасности ребенка, например, когда речь идет о жестоком обращении в учреждении или в семье. К такому выводу пришел Ofsted (2011), британский орган, контролирующий качество работы муниципальных служб защиты детей, проанализировав 67 критических (т.е. приводивших к тяжелой травме или гибели ребенка) случаев, имевших место в 2010 г. Так, работая с одной из семей, никто из специалистов не поговорил с 3-летней девочкой, которая демонстрировала признаки стресса; спустя некоторое время ее брат-младенец погиб от сознательно нанесенных взрослыми травм.

Влияние участия на психосоциальное развитие ребенка

Исследования показывают, что участие детей в принятии затрагивающих их жизнь решений значимо влияет на их развитие – не только повышает информированность и расширяет кругозор, но и способствует развитию когнитивных способностей и личностных качеств, формированию субъектности, представлений о себе как о компетентной личности, социальных навыков и мн. др.

Развитие навыков и повышение информированности

Как было продемонстрировано в целом ряде исследований, участие детей в оценке программ и проектов, когда они выступают не просто в качестве источников информации, но и вовлекаются в исследовательский процесс в качестве со-исследователей (активно участвуют в планировании исследовательских действий, сборе информации и т.п.) значительно расширяет их кругозор. Дети знакомятся с причинами проблем и возможными путями их разрешения. Так, например, участие детей в оценке потребностей сообщества после природных катаклизмов повысило их осведомленность в том, какие меры должны быть предприняты для снижения вреда, нанесенного стихийным бедствием (Haunpes & Tanner, 2015). Участие в исследованиях и социальном проектировании может в ненавязчивой, морально-нейтральной форме служить профилактике нежелательного поведения. В качестве примера можно привести проект по вовлечению детей и подростков из группы риска в программу по профилактике табакокурения: активное участие детей в такой программе значительно повысило их информированность о последствиях курения (Ross, 2011).

Участие в исследованиях и оценке помогает детям активно осваивать информационные компетенции: развивать функциональную и цифровую грамотность, овладевать навыками по сбору и анализу данных (Stewart et al., 2008; Kulbok et al., 2015). Групповые форматы участия помогают развитию социальных навыков и совместной деятельности (Dennis et al., 2008; Ross, 2011), целеполагания, коммуникативных стратегий взаимодействия со сверстниками

и взрослыми, навыков выхода из конфликтной ситуации (Ardoin, Castrechini & Hofstedt, 2014; Blazek & Hraňová, 2010; Chen, Weiss & Nicholson, 2010). Участие в самоуправлении позволяет детям познакомиться с процессами, происходящими в гражданском обществе – публичными дебатами, процедурой голосования и пр. (Wyness, 2018).

Выстраивание отношений между ребенком и местным сообществом

Участвуя в социальных проектах или в жизни образовательной организации, ребенок получает возможность сделать реальный вклад в жизнь местного сообщества и, соответственно, получить признание. В результате участия детей в проектах наблюдается повышение показателей социальной включенности (social connectedness) в местное сообщество, укрепляется чувство принадлежности к сообществу (social belonging) и расширяются социальные связи – и с ровесниками, тоже принимавшими участие в проектах, и со взрослыми, руководившими ими, а также с другими учениками и местными жителями, с которыми дети взаимодействовали в рамках проекта или с которыми делились полученными результатами (Conrad, 2015). Безусловно, подобное усиление связей полезно для всех детей, но особенно ценным оно представляется для детей из уязвимых групп, поскольку приобретенный социальный капитал выступает для них важным ресурсом преодоления маргинального статуса и повышения социального благополучия (Ardoin et al., 2014; Flicker et al., 2008)). Участие актуализирует факторы жизнестойкости детей на уровне местного сообщества: ощущение, что с ними обращаются справедливо; поддержку друзей; возможность применять на практике свои способности и «показать себя»; доверительные отношения со взрослыми и появление взрослых-авторитетов, с которых дети берут пример (Bellis et al., 2018).

Ребенок как субъект изменений в собственной жизни

Участвуя в социальных проектах или в их оценке, дети учатся навыкам критического мышления, которые могут применять в повседневной жизни, чтобы по-новому осмысливать свой жизненный опыт и условия жизни, менять свое отношение к ним. Снова подчеркнем, насколько важно такое участие для детей из групп риска.

А. Гарсиа с соавторами (García et al., 2018) описывает исследование условий жизни 96 бездомных подростков в неблагополучном районе Skid Row в Лос-Анджелесе. В рамках проекта United Coalition East Prevention Project (UCEPP) подростки под руководством взрослых наставников выступали в роли интервьюеров и сформулировали конструктивные предложения по решению местных социальных проблем в сферах молодежного досуга, образования и правосудия. После того как авторы проекта поделились успешными результатами с партнерской организацией, ее представители начали кампанию в СМИ, которая привлекла внимание полиции и муниципальных властей к участникам проекта и в итоге привела к тому, что маленьких детей участников (к этому времени подростки уже стали взрослыми, и у многих из них

появились свои дети) поместили в фостерные семьи из-за «плохих бытовых условий и бездомности», а многие семьи, в которых росли подростки, переселили в социальное жилье якобы в менее опасных районах. Участники, с которыми поддерживались долгосрочные отношения, впоследствии рассказывали, что в результате таких недобровольных переездов их семьи оказались в гораздо более опасных местах, чем жили до этого.

Однако стоит подчеркнуть, что у проекта были и положительные результаты. Некоторые участники по достижении ими совершеннолетия вернулись в свой неблагополучный район, но уже в новом статусе – не как получатели социальной помощи, а как активные члены сообщества. Многие из участников устроились на интересную для себя работу и/или создали семью и растили детей, некоторые поступили в университет. Были и те, кто попал в места лишения свободы, но их доля оказалась очень мала по сравнению с общей статистикой по району. Около 80 % бывших участников поддерживают связь с сотрудниками UCERP и, несмотря на весьма проблематичный опыт взаимодействия с государственной системой, готовы включаться в продолжение проекта, если оно будет организовано для следующего поколения подростков. Отчасти столь выраженную готовность продолжать работать на социальные изменения можно объяснить усилиями, которые UCERP с первых дней прикладывал к созданию доверительных отношений с подростками-участниками. Например, им выдавали дорогую фото- и видеотехнику «по первому запросу», не требуя залога или обоснований, как именно они планируют использовать эту технику.

Механизм такого воздействия участия на социальные компетенции детей и молодежи пока до конца не изучен. Возможно, вдохновляющий эффект или чувство расширения собственных возможностей (empowerment) от участия основан на осознании своих прав и обязанностей (Bautista et al., 2013; Bertozzi, 2010; Kulbok et al., 2015). Также участие дает детям и подросткам возможность научиться рациональному принятию решений и рефлексии, что позволяет им проявлять чувствительность в вопросах социальной справедливости и с готовностью осваивать просоциальные модели поведения.

Идентичность и представления о себе как о компетентной личности

Результаты проведенных исследований также говорят о том, что участие детей в практиках принятия решений оказывают влияние на их уверенность в себе (self-confidence) и самоэффективность (self-efficacy). Есть данные, свидетельствующие о том, что сформированное в детстве чувство уверенности в себе помогает в достижении поставленных целей во взрослом возрасте. Групповые формы участия детей в исследованиях в качестве со-исследователей положительно сказываются на процессах коллективного психологического восстановления (это наблюдалось, например, в случае реабилитации после природной катастрофы) (Zeng, Silverstein, 2011). Дети-участники социальных

проектов получают возможность переосмыслить свое место в обществе, осознать себя как активных его участников и формировать собственную идентичность – не только спонтанно, но и в предпочитаемом ими самими направлении, занимая авторскую позицию по отношению к собственной жизни.

Британская организация TACT выпустила словарь официальных терминов социальной работы с комментариями и пожеланиями от приемных подростков (Ortiz, 2019). Этот документ наглядно показывает, насколько важно для подростков, какой язык используют специалисты в общении с ними и как сами подростки при помощи языка создают и поддерживают предпочитаемые идентичности. Приведем несколько цитат из речи детей:

- *Говорите по-человечески про хорошие вещи. Пишите в плане не «полностью реализовать потенциал», а «сделать все возможное, чтобы помочь воплотить мечту». Не используйте специальные термины для повседневных вещей: у нас не «контакты», а «встречи» с родителями.*
- *Используйте конкретные слова вместо размытых. Не говорите «особые потребности», а просто назовите диагноз. «Особые потребности» есть у каждого.*
- *Услугу «передышка» нужно назвать «передышкой для детей», а не для «родителей». Мы отдыхаем друг от друга и не хотим, чтобы это звучало, как будто отдыхают только от нас.*

Ослабление дисбаланса власти

Несмотря на новые тенденции в положении детей, о которых шла речь в Главе 2, далеко не все специалисты и исследователи сферы детства осознают наличие дисбаланса власти между взрослыми и детьми и воспринимают его как нечто проблемное, социально конструируемое и поддерживаемое, а не естественно данное. Под властью здесь имеется в виду «возможность влиять на другого человека, вызывая изменения в его поведении, жизненных обстоятельствах или отношении к миру» (Westwood, 2002, p. 14). Дисбаланс власти проявляется по-разному: в неравенстве материальных и внутренних, психологических ресурсов (взрослые обеспечивают детей, взрослые обладают опытом); в структурном неравенстве (социальные роли взрослых – родитель, учитель – подразумевают руководство, а детей – сын/дочь, ученик – подчинение); в разной степени выраженности («чувства, что ты вправе действовать самостоятельно»). Участие детей в социальных проектах, особенно в роли оценщика или «эксперта опыта» является одним из инструментов, позволяющих уменьшить этот дисбаланс. В ходе таких проектов дети получают навыки, которые помогают им представлять и отстаивать свои интересы в наиболее эффективной форме через презентации, коммуникацию с заинтересованными сторонами и участие в социальной адвокации (advocacy) (Congrad, 2015). Различные техники участия, подобно динамике, усиливают голос ребенка и обеспечивают его большими возможностями для самовыражения. При этом

нужно учесть, что инструмента, который бы полностью устранил дисбаланс власти, не существует; полное устранение дисбаланса власти не только невозможно, но в нем нет никакой необходимости: «нужно принять неизбежность неравных отношений детей и взрослых, со всем их несовершенством, а не верить в некие могущественные техники, с помощью которых якобы можно преодолеть имеющееся неравенство» (Guariento, 2010).

Возможные риски и негативные последствия для развития детей

Результаты эмпирических исследований говорят о том, что вовлечение детей в практики принятия решений сопряжено с рисками и может иметь негативные последствия. Как правило, риски связаны с организационными проблемами (например, с перегруженностью детей учебной), а также злоупотреблениями со стороны взрослых (манипуляция детьми) или неконструктивным использованием возможностей участия самими детьми (например, стремление оговорить педагога, с которым не сложились отношения). Подчеркнем, однако, что такое «неконструктивное использование» отдельных эпизодов участия не специфично лишь для детей: аналогичным образом могут поступать и взрослые люди, если у них нет возможностей как-то по-другому влиять на свое окружение. Подобные ситуации, скорее всего, результат серьезных системных и структурных проблем.

Обратим внимание на трудности, с которыми можно столкнуться, вовлекая детей в практики участия, и которые могут негативно сказаться на развитии отношений детей к взрослым, к себе и к социальному миру в целом. Во-первых, процесс уменьшения дисбаланса власти и передачи большей активности детям, о котором речь шла выше, редко проходит гладко. Власть и влияние нельзя уподоблять материальным ресурсам, которые взрослый может «оторвать от себя» и «раздать» детям. И власть, и влияние – переменные взаимодействия. Дети, как активные участники взаимодействия, ищут свои способы влиять на распределение власти, в том числе, такие, которые не зависят от «доброй воли» взрослого. Это могут быть прогулы встреч, прямая конфронтация с идеями и ценностями взрослых или другие формы «нежелательного» поведения. Если при этом внимание взрослого сосредоточено не на взаимодействии с детьми-партнерами, их ценностях и потребностях, а на абстрактных идеях («участие должно помочь детям стать *хорошими* гражданами и поступать *правильно*»), то отношения рискуют стать конфликтными (Davidson, 2018).

Во-вторых, инициативы по участию детей могут превращаться в имитацию «взрослых» моделей участия. Перекосы в сторону придания особой значимости электоральным процессам в ущерб другим аспектам возможной со-участвующей деятельности могут служить здесь хорошим примером. Нередко выборам старосты класса или членов школьного парламента отводится несоизмеренно больше внимания, чем содержанию их работы, которое касается повседневной жизни школьников. Хотя есть свидетельства, что дети успешно справляются и с такими взрослыми политическими моделями участия, это превращает их участие в подобие ритуала, вследствие чего их интерес к нему ослабевает (Wyness, 2009). Очевидный риск заключается в том, что дети,

чувствуя, что их не слышат, постепенно проникнутся циничным отношением ко всем формам участия, и это будет влиять на них в дальнейшем – и в детстве, и во взрослой жизни, создавая внутренние барьеры для активного включения в общественную жизнь (Wyness, 2018).

Другой аспект этой проблемы состоит в том, что выборы в органы власти и подобные практики участия – это не столько актуальная для детей задача, сколько попытка акселерации, то есть искусственного ускорения детского развития, которое поощряется взрослыми, поскольку технически упрощает интеграцию детей во взрослое сообщество (или, в данном случае, позволяет не задумываясь переносить в детское сообщество уже привычные взрослым практики). Однако подобная интеграция носит механистический характер и является форсированной адаптацией ребенка к *внешним* формам взрослой жизни (Запорожец, 1986). Развивающий потенциал акселерации крайне низок и быстро исчерпывается. Адекватной альтернативой должна быть амплификация детского развития – то есть расширение и обогащение детских видов деятельности с учетом пожеланий, предпочтений, состояний самих детей (Смирнова, 2006).

Вопросы для самопроверки по Главе 6

1. Почему принцип добровольности участия детей в принятии решений или выражении их мнения так важен? Какие еще аргументы в пользу добровольности участия вы можете привести, кроме недопустимости давления на детей?
2. Расскажите, в чем, по данным различных исследований, может состоять положительное влияние участия на развитие детей.
3. Представьте 11-летнего мальчика, которого одинокая мать временно поместила в организацию для детей-сирот в связи с трудной жизненной ситуацией. Разлуку с мамой мальчик переживает впервые и неохотно идет на контакт с сотрудниками учреждения. Интеллектуальное развитие мальчика в норме. В какой мере вы включили бы его в разработку индивидуального плана развития и жизнеустройства – в принятие решений об условиях и сроках возвращения домой, об организации встреч с мамой? Какая поддержка понадобилась бы ему в этом?
4. Представьте, что две девочки 14 лет из «Клуба разговорного английского» подошли к ведущему клуба с предложением стать волонтерами-репетиторами и «подтягивать» английский своим сверстникам, которые живут в отдаленных регионах и не могут позволить себе услуги профессионального репетитора. На что может опереться педагог, чтобы оценить их готовность к такому волонтерству (помимо уровня владения языком)? В чем в принципе заключается готовность к участию в такой инициативе?
5. Выберите из рекомендаций в этой главе или из других источников 4–5 ключевых способов поддержки детей в процессе принятия решений или выражения своего мнения, которые вы можете использовать в вашей практике.
6. Представьте себе, что в параллельной вселенной Министерство просвещения выпустило стандартизированный тест способностей к принятию решений, который дает однозначный ответ, готов ли ребенок к такому

проявлению автономии. В чем вы видите риски такого сценария для детей? Для работающих с ними специалистов? Для общества в целом?

7. Возьмите какой-нибудь официальный документ, с которым вы работаете, например, вашу должностную инструкцию, стандарт услуги или положение о проекте и попробуйте переписать 2–3 абзаца «ясным языком».

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. *Шамрова Д.П., Тихомирова А.В., Подушкина Т.Г.* Системный анализ доказательств влияния участия детей в оценке социальных программ на их психологическое развитие [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 39–50. doi:10.17759/jmfp.2016050205
2. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания. Методические рекомендации / Под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. Режим доступа: <https://belarus.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/14.%20Методические%20рекомендации%20по%20созданию%20и%20адаптации%20текстовой%20информации%20на%20я.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

ГЛАВА 7. УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Глава посвящена участию детей в социальном проектировании. Описываются типы социальных проектов. В главе представлен имеющийся у авторов опыт вовлечения детей в практику социального проектирования, раскрываются основные этапы совместного с детьми проектирования и описываются принципы взаимодействия между участниками проектного процесса.

Типы социальных проектов

Можно выделить два типа проектов, в разработку которых вовлекаются дети и подростки. Самая распространенная практика – вовлечение детей в проекты, направленные на решение социальных проблем, к которым сами дети не имеют непосредственного отношения, но которые их волнуют. Другой тип социальных проектов – это проекты, направленные на решение проблем, имеющих непосредственное отношение к самим детям, проекты для «себя» или для «таких как я» (это могут быть проекты, направленные на решение любых социальных проблем, связанных с детством). Во втором случае дети становятся бесценными экспертами, так как именно они обладают наиболее достоверной информацией о существующей ситуации, касающейся их самих, и могут оценить, насколько релевантно то или иное решение.

Существуют и разные типы социального эффекта, который может быть получен в случае включения детей и подростков в деятельность по решению социальных проблем. Первый тип результатов – это социальный результат, реальный вклад в решение определенной проблемы. Второй тип результатов – это вклад в формирование определенных личностных и метапредметных компетенций у детей, а также образовательный результат.

Социальное проектирование первого типа: участие детей в решении «не детских» проблем

Участие детей в проектах, нацеленных на решение проблем, прямо не связанных с детьми, стало достаточно распространенной практикой. Школы включили проектирование в свои образовательные программы, для проектной деятельности отводится место в учебном процессе, в течение одного-двух лет дети работают над проектом более или менее самостоятельно и по окончании работы презентуют ее результаты. Согласно Федеральному образовательному государственному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО), «индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведённого учебным планом, и должен быть представлен в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного».

В системе международного бакалавриата значимой и обязательной частью образовательного процесса является ежегодная реализация студентами проекта CAS (аббревиатура от английских слов *creativity*, творчество, *activity*, деятельность, *service*, служба, услуга), нацеленного на разрешение проблем сообщества. Гарантирует ли обязательное включение практики проектирования в образовательную систему, что дети и подростки вовлекаются в социальное проектирование в истинном смысле этого слова, т.е. в процесс, действительно направленный на решение социальной проблемы? К сожалению, все не так просто, поскольку выход в реальную социальную проблематику требует не только особых компетенций у взрослого, сопровождающего процесс, но и признания обществом того, что дети и подростки могут принести реальную пользу.

На примере приведенного ниже кейса организации процесса социального проектирования в школе можно увидеть, что на взрослого ложится большая нагрузка по поиску социальной инфраструктуры, в рамках которой детский социальный проект может быть реализован. Кроме того, необходимо иметь в виду, что выход в реальное социальное поле сопряжен с рядом рисков, в том числе связанных с физической и психологической безопасностью самих детей. В связи с этим либо реализуются такие проекты, в которых не ставится острая социальная проблематика, либо проекты переводятся в теоретическую плоскость, т.е. не реализуются на практике. В некоторых случаях школы вообще не предлагают занятий по социальному проектированию, предпочитая формировать предписанные ФГОСом компетенции по-другому. Отметим, что в ряде случаев осознанный отказ от социального проектирования в рамках школьной программы для детей лучше, чем формальное участие в нем или его имитация. Когда у педагогов есть понимание, что такие качества, как сформированная система ценностей, умение сопереживать другим людям, гражданская позиция, формируются в проактивной социально-направленной деятельности, они стараются найти возможности поддержки социальной и гражданской активности детей и подростков в реальном мире.

Социальное проектирование второго типа: участие детей в решении «детских» проблем

Инициатором решения той или иной социальной проблемы не всегда являются люди, чьи интересы непосредственно затронуты. Многие социальные проблемы не могут быть решены без участия и помощи других людей. Часто решением проблемы занимаются либо те, для кого это профессиональная задача (например, чиновники и специалисты из соответствующих ведомств и структур), либо те, кого данная проблема по каким-то причинам задевает лично или трогает как гражданина – например, когда проблема воспринимается как проявление социальной несправедливости и отсутствия человеческого отношения к тем, кому плохо и трудно (например, сотрудники НКО).

Таким образом, речь идет о ситуации, когда решать социальную проблему берутся люди, как бы смотрящие на нее со стороны, имеющие более или менее профессиональный взгляд и/или более или менее выраженную личностную включенность. Бесспорно, такая позиция обладает рядом преимуществ: она

позволяет внимательно и рационально анализировать проблему, привлекать необходимые ресурсы к ее разрешению. Но в то же время она ограничивает понимание реальных потребностей тех, кто эту проблему испытывает, и может привести к некорректной оценке ситуации и ошибочному выбору способов решения. Более того, исключение субъектов социальной проблемы из процесса анализа ситуации и выработки решений, превращение их лишь в объект социальных интервенций со стороны профессионалов может вести к негативным социальным последствиям и даже к усугублению социального напряжения.

Наиболее ярким примером такого «объектного» социального проектирования является тот весьма распространенный тип помощи, который оказывают детям, оставшимся без попечения родителей: у детей формируется иждивенческая позиция просто потому, что за них все и всегда решали другие, их мнение никогда никого не интересовало. Чтобы проект, направленный на решение социальной проблемы, приводил к позитивным результатам и не имел негативных социальных последствий, субъект проблемы (социальная группа и ее участники) должен быть включен в процесс проектирования с самого начала.

Социальное проектирование второго типа предполагает, что дети вовлекаются в процесс анализа и решения проблем, непосредственно касающихся их самих, как субъекты проблемной ситуации, как носители ценного опыта и понимания, как эксперты, без которых невозможно создать эффективный путь решения. И именно такой тип проектирования, во-первых, предупреждает формирование потребительской, пассивной и безответственной позиции целевой группы (в данном случае – детей) и, во-вторых, повышает вероятность разработки более адекватных путей решения проблемы.

Проектные шаги

Процесс проектирования может быть выстроен по-разному. Один из возможных способов выстраивания проектного замысла был предложен В.К. Зарецким (2002). Предложенная логика процесса проектирования примечательна тем, что позволяет не только осознанно подойти к выбору способов решения социальной проблемы, но и использовать в проектировании энергию личной вовлеченности и заинтересованности, что очень важно для поддержания мотивации детей и подростков (Островерх, Тихомирова, 2021).

Ниже, описывая проектные шаги, мы остановимся на отдельных важных моментах, которые необходимо учитывать при организации с детьми и подростками социального проектирования первого типа.

Шаг 1. Самоопределение по отношению к проектной идее

Очень важно, чтобы каждый из участников процесса проектирования нашел свой интерес, свой смысл или беспокоящий его вопрос в той сфере, которой будет посвящена проектная деятельность. Если планируется проектирование первого типа (участие детей в решении «недетских» проблем), ребенку можно предложить самому найти или выбрать проблему, решение которой ему представляется важным, сформулировать интересующую его тему или идею

проекта. В случае, когда детей вовлекают в социальное проектирование второго типа, связанное с решением проблем, непосредственно касающихся самих детей, необходимо помочь им осознать и высказать свое отношение к проблеме или задаче, обозначить, что именно в них кажется им самым любопытным, важным, требующим внимания, тем, что «цепляет». Важно, чтобы каждый из участников проектной группы определился со своим отношением. Зафиксированные на бумаге самоопределения по отношению к проблеме, сделанные каждым участником, должны быть вынесены в общее пространство, по мере работы над проектом и рефлексии процесса в них могут появляться уточнения и изменения, которые тоже надо будет фиксировать. Может оказаться так, что кто-то из детей в самом начале не найдет своего интереса и смысла в процессе, в этом случае ему нужно позволить какое-то время побыть в качестве зрителя, но важно, чтобы в определенный момент он все-таки сделал этот шаг – обозначил свой собственный интерес.

При выборе проектной идеи нужно найти компромисс между тем, что участников реально волнует, и той сферой проектной деятельности, которая достаточно безопасна для детей и подростков. Если дети сами выбирают область приложения своей созидательной энергии, есть риск, что будет разработан проект, реализовать который детям просто не дадут – например, их не пустят в больницу или в детский дом или не разрешат кормить животных в приюте. В таком случае весь проектный драйв иссякнет, и дети будут разочарованы. Если все-таки детям важно именно в этой сфере принести пользу, нужно заранее обсудить с ними те ограничения, которые возникнут при реализации, а также то, как их можно учесть при выборе путей решения социальной проблемы.

Пример. Проектная группа обозначила проблему бездомных животных как наиболее значимую для нее. Ребята рассказывают о своем опыте помощи животным, о том, что с ними происходит, когда они видят больную собаку или кошку, брошенную на улице. Можно обсудить, зачем им заниматься этим вопросом, какой для них смысл в этом. Можно спросить, сколько сил и времени они готовы выделить на решение этой проблемы.

Шаг 2. Анализ ситуации

На этом этапе необходимо сначала собрать мнение участников по текущей ситуации – обсудить, что в волнующей детей области происходит сейчас, в чем сложности и какие могут быть ресурсы. Нужно стараться обрисовать как можно более полную картину. После этого необходимо сконструировать картину желаемого будущего: как должно стать в идеале, как изменится социальная ситуация, как должен измениться образ жизни потенциальных благополучателей.

Обычно на этом этапе бывает бурное обсуждение, дети и подростки активно включаются в процесс. Если этого не происходит, стоит вернуться назад и разобраться с тем, насколько результативным был предыдущий шаг.

Фиксировать анализ ситуации удобно на доске или флипчарте, разделив пространство пополам и описывая слева характеристики существующей, а справа – желаемой ситуации.

Что есть сейчас?

Что хотелось бы изменить? (минусы)

Что хотелось бы сохранить? (плюсы)

Что должно быть в желаемой ситуации?

Для реализации этого шага детям можно предложить следующую метафору: проект как путешествие. В таком случае левая сторона анализа ситуации превращается в описание того места, где мы находимся сейчас, а правая – в придумывание земли нашей мечты, куда нам надо еще доплыть. Нужно побуждать детей максимально точно описывать место нахождения и маршрут следования, чтобы приплыть именно туда, куда мы хотим.

Пример. Дети обсуждают проблему бездомных животных.

Что сейчас?	Что должно быть?
<p>Мы часто видим, как бездомные собаки лежат около входа в магазин и ждут еду</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Люди боятся бездомных собак ● Сейчас много приютов, но их плохо поддерживают ● Собакам в приютах не хватает еды и внимания ● Люди покупают дорогих собак, но не берут из приютов, потому что это не модно ● Люди не берут собак из приютов, потому что боятся с ними не справиться ● Люди берут собак из приютов, а потом выбрасывают 	<ul style="list-style-type: none"> ● Бездомные собаки не болтаются по улицам ● В приюте собакам хватает еды и ухода ● Люди стараются брать собак из приюта ● Налажено информирование людей о возможности взять собаку из приюта ● Если человек взял собаку из приюта, он получает поддержку, ему помогают ее воспитывать

На этом этапе проектирования можно и нужно развивать у детей исследовательские навыки – побуждать их исследовать проблему с разных сторон. Благодаря исследовательской позиции участники смогут составить более адекватное представление о проблеме, о потребностях тех, кому хочется помочь, реализуя проект. В проектах первого типа нельзя останавливаться на первоначальных субъективных мнениях и впечатлениях о проблеме, обязательно нужно помочь детям узнать как можно больше и о текущей ситуации, и о потребностях потенциальных благополучателей. В проектах второго типа тоже необходимо получить максимально объемную картину ситуации, не доверять голословным утверждениям. Задача взрослого – посеять зерно сомнения. Это можно сделать путем правильно поставленных вопросов, например: «вы уверены, что это так?», «как можно обосновать эту мысль, какие могут быть доказательства?», «откуда вы знаете, что это так?» и т.п. Можно

предложить участникам самостоятельно поискать информацию на соответствующих сайтах, найти людей, хорошо знающих ситуацию, и взять у них интервью. Хороший прием – игра «Спорные утверждения»: детям предлагают неоднозначный тезис и просят их встать на стороне ведущего в случае согласия с ним и на другой стороне, если они придерживаются противоположного мнения, а потом попробовать аргументировать свою позицию.

Пример. Часть детей предложила провести опрос владельцев собак, взятых из приюта, чтобы узнать, какие сложности они испытывают, в чем им нужна помощь. Другие дети захотели узнать, как устроена жизнь собак в приютах, чего им не хватает.

Способность сомневаться – одна из базовых компетенций исследователя, и если в процессе проектирования удастся внести вклад в ее формирование у детей, это можно считать важнейшим развивающим результатом их участия в подобной работе.

Шаг 3. Проблематизация

Это самый сложный шаг в проектировании, именно на этом этапе определяется суть проекта и подход к выбору путей решения. Детей побуждают подумать, как превратить наличную ситуацию в желаемую. Формула вопроса, который необходимо сформулировать, следующая: как сделать так, чтобы ситуация А стала ситуацией Б? Вопрос может быть один – ключевой, обобщающий в себе всю проблематику ситуации А и всю суть ситуации Б. Вопросов может быть и несколько, в этом случае они должны формулироваться так, чтобы очерчивать путь из ситуации А в ситуацию Б. Важно понимать, что несмотря на то, что вопрос формулируется, исходя из содержания, полученного в результате шага 2 (анализа ситуации), в нем могут присутствовать и элементы из шага 1 – ценности и смыслы, которые не проявились в анализе ситуации. В этом случае необходимо зафиксировать, что именно оказалось не представлено в анализе ситуации, и, по возможности, дополнить его.

Что есть сейчас? (ситуация А)	Что должно быть в желаемой ситуации? (ситуация Б)
Как сделать так, чтобы ситуация А стала ситуацией Б? _____ _____ _____	

Пример. В процессе обсуждения проекта помощи бездомным животным были сформулированы следующие вопросы:

Как сделать так, чтобы собакам в приюте было хорошо?

Как сделать так, чтоб люди не боялись брать собак из приюта?

Как сделать так, чтобы дети могли помогать животным, даже если родители им этого не разрешают?

Последний вопрос появился не из самого анализа ситуации, а из опыта самоопределения участника, который, включившись в анализ, осознал ограниченность своих ресурсов. В результате в анализ ситуации был добавлен пункт об ограниченности ресурсов у тех, кто хочет помочь.

Проблематизирующие вопросы тоже необходимо фиксировать на доске или листе флипчарта: обычно их удобно иметь перед собой, чтобы они направляли дальнейшее движение проектирования, по мере необходимости их также можно корректировать и уточнять.

В описании предыдущего шага мы отмечали, что в ряде случаев можно предлагать детям метафору проекта как путешествия. На этом шаге можно продолжить использовать эту метафору и предложить детям сформулировать вопрос в виде обращения пассажира к капитану корабля, который мог бы довести его до пункта назначения: каков наш маршрут? как именно мы можем перебраться из пункта А в пункт Б?

Шаг 4. Поиск способов и путей решения

На этом этапе детям предлагают искать ответ на вопрос, который был поставлен на предыдущем шаге: нужно найти путь, который приведет нас из точки А в точку Б без потери сути проблемы, отраженной в вопросе «как сделать так, чтобы...?»

Самая большая ловушка проектирования состоит в том, что порой кажется, будто путь решения известен заранее и первые три шага либо выполняются формально, либо просто игнорируются. Зачем ставить вопрос, если ответ известен заранее? Если сразу понятно, что именно необходимо сделать в проекте, то появляется ощущение, что все, что имеет отношение к личностным смыслам и пониманию ситуации участниками, становится необязательным и игнорируется. В результате для ребенка закрывается сама возможность проявления его личной ответственности и гражданской позиции – процесс разворачивается так, что не требует от него ни осознанного решения, ни осмысленного участия. В принципе возможно привлекать участников в процесс проектирования, не особо прислушиваясь к их личным интересам. Однако, на наш взгляд, речь должна идти не просто о включении детей во взрослые процессы, а о сотрудничестве и соучастии, о партнерстве с детьми, что невозможно без придания ценности их мнению и без побуждения их к личностному осмысленному «самовключению» в процесс проектирования. В связи со всем сказанным взрослым участникам, модераторам и ведущим надо быть готовыми к тому, что проектная идея может радикально меняться – в зависимости от высказываемой позиции детей, может быть предложен совсем другой путь и способ решения проблемы, который до анализа ситуации не был виден.

Пример. В проекте помощи бездомным животным изначальная проектная идея звучала так: «хотим помогать собачьим приютам – приносить корм и гулять с собаками». После проделанных проектных шагов возникла идея собрать и опубликовать материалы про то, как живет с собакой, которую взяли из приюта: снять фильм, сделать подкаст

с рассказами хозяев и советами специалистов, собрать в одном месте все ресурсы помощи. Таким образом, в результате работы идея проекта сохранилась, но способ решения проблемы был выбран другой.

На этом этапе так же можно продолжить использовать метафору проекта как путешествия. Например, можно предложить описать средство передвижения: это корабль или самолет, как он работает, за счет какой силы происходит движение и т.п.

Шаг 5. Ресурс и масштаб

После того, как выбран основной способ решения проблемы, встает задача понять, какой объем деятельности для этого желателен (масштаб) и какой – реален (ресурс). Эти два параметра взаимосвязаны, поэтому их нужно обсуждать в связке друг с другом.

Как правило, изначальная идея требует больше ресурсов, чем их есть в реальности. Хочется сразу сделать очень много и охватить максимальное количество благополучателей. Можно предложить детям начать с инвентаризации имеющегося ресурса и посчитать, сколько времени они готовы выделить на реализацию проекта, какими материальными ресурсами они обладают, какие есть возможности получить дополнительные ресурсы. Далее можно предложить им просчитать, сколько нужно ресурсов, чтобы сделать все то, что придумали. И, наконец, соотнести одно с другим: насколько реальные ресурсы соответствуют желаемым и необходимым. Если между ними большое расхождение, необходимо обсудить с детьми, что, по их мнению, лучше сделать: уменьшить объем работы или найти где-то дополнительные ресурсы. В процессе обсуждения дети должны прийти к окончательному решению, что именно будет происходить в рамках проекта, сколько времени это займет и какие ресурсы для этого потребуются.

Данный этап для детей и подростков обычно один из самых сложных в эмоциональном плане, поскольку именно теперь им приходится «спускаться с небес на землю» и соотносить свои творческие идеи с реальностью. У детей может появиться чувство разочарования или даже отчаяния, могут опуститься руки, пропасть желание двигаться дальше. Этот шаг очень важен для формирования собственной ответственности за дело и социального взросления. С участниками процесса необходимо обсудить сложности, с которыми могут столкнуться проектировщики, такие как выгорание, имитация деятельности, потеря репутации и др.

Пример. В процессе обсуждения проекта помощи бездомным животным после того, как его участники взвесили свои возможности: наличие времени, компетенций, оборудования и пр., – стало понятно, что весь задуманный объем работы выполнить не удастся. В результате длительного обсуждения было решено ограничиться подготовкой видеоролика.

Шаг 6. Описание ожидаемых результатов

На этом шаге детям предлагают представить, что будет, когда проект будет реализован и как они смогут понять, что у них все получилось. Очень важно, чтобы дети не просто перечислили дела, которые им предстоит сделать, но и подумали над тем, как они поймут, что эти дела принесли ожидаемый эффект. Иными словами, детям предлагают сформулировать критерии эффективности и способ получения информации, позволяющей ее оценить. Это может быть обратная связь от благополучателей или какие-то наблюдаемые социальные изменения – появление новых, полезных людям, инструментов и возможностей. Узнать, что результат есть, можно с помощью анкеты обратной связи, отзывов участников, наблюдения за изменениями. На этом шаге можно подумать также о планировании небольшого пост-проектного исследования и, как и ранее, на предыдущих этапах проекта, попробовать вместе с участниками встать на позицию сомневающегося критика-исследователя и подумать о том, что может стать доказательством не зря потраченного времени и сил.

Пример. Показателями результативности проекта помощи бездомным животным дети предложили считать количество просмотров видеоролика. Но возник вопрос, насколько этот показатель позволяет понять, что они действительно приблизились к решению проблемы, т.е. что благодаря просмотру ролика люди действительно начинают по-другому относиться к тому, чтобы взять собаку из приюта. В данном проекте дать ответ на этот вопрос не удалось. Дети предположили, что если ролик будут смотреть и распространять, возможно, переданная в нем идея будет распространяться и влиять на людей.

После того как пройдены все шесть описанных шагов, участникам остается лишь разработать план проекта и распределить обязанности. По ходу реализации проекта очень важно обсуждать процесс, проводить анализ. На встречах участников можно поднимать следующие вопросы:

- Какой пункт плана сейчас реализуется, что уже сделано, что осталось сделать?
- Какие чувства вызывает работа по проекту?
- Меняется ли как-то самоопределение, что можно было бы добавить в тот список, который был сделан на первом шаге?
- Что помогает и что мешает реализации проекта?
- Нужно ли внести какие-нибудь изменения в план?

По завершении работы над проектом необходимо помочь детям получить обратную связь по его результатам. Когда проект близится к завершению, возникает естественное желание все доделать и наконец расслабиться. Очень трудно найти в себе силы на работу по оценке результатов, которая, к тому же, может восприниматься как избыточная, ведь сам факт того, что проект реализован детьми, уже вызывает восхищение окружающих. Но ведь цель вовлечения детей и подростков в социальное проектирование состоит не только в том, чтобы реализовать проект, но и, прежде всего, в том, чтобы способствовать

формированию в них ответственного, авторского отношения к окружающему миру. Поэтому очень важно, чтобы дети понимали смысл своих действий, видели реальный социальный результат своей деятельности и осознавали личный вклад в него каждого из участников проекта.

Принципы коллаборативного проектирования с детьми и подростками

Процесс проектирования, в котором участвуют дети или подростки, не должен быть игровым или постановочным. Участие имеет смысл, только если это актуальный социальный проект с реальным запросом к детской аудитории.

Дети и подростки очень хорошо чувствуют неправду и фальшь. Когда социальное проектирование используется как средство воспитания или образования и в этих целях придумываются искусственные игровые ситуации, дети перестают быть настоящими партнерами и соучастниками и превращаются в объект интервенций взрослых. Если проект делается только ради того, чтобы его сделать («да, у нас дети проектированием занимаются»), дети становятся не партнерами по совместному проектированию, а партнерами по имитационной деятельности, в процессе разыгрывания которой и формируются отношения, смыслы и компетенции. Вряд ли можно ожидать, что дети почувствуют ценность того, что в такой деятельности лишь провозглашается ценностью, вряд ли они поверят в важность фальшивых конструкций. К сожалению, такая практика проектирования – явление весьма распространенное. Результатом подобных проектов объявляется просто презентация. И если поинтересоваться у подростков, зачем они делают проект, их ответы часто сводятся к следующему: чтобы отчитаться и выступить на итоговой школьной «ярмарке проектов».

В процессе совместного проектирования с участием детей последних должно быть больше, чем взрослых: как минимум 2/3 участников должны быть дети или подростки и только треть – взрослые, включая ведущих. В представленном в данной главе кейсе (проект помощи бездомным животным) был опыт организации общих обсуждений, когда собирались вместе подростки, родители и специалисты. По-видимому, подросткам в процессе таких обсуждений было сложно, они не чувствовали себя уверенно, быстро уставали и «выпадали» из процесса. Взрослые в любом обсуждении начинают доминировать, «занимать много места», а дети по привычке это «место» легко уступают. В то же время, совсем без взрослых участников проект тоже невозможен. Помимо ведущего в проектной группе должно быть еще некоторое количество взрослых или, что лучше, юных студентов, которые могут инициировать процессы, но постепенно отдавать инициативу младшим участникам.

Для детей и подростков, как правило, очень важна обратная связь от внешних взрослых. В нашем кейсе несмотря на то, что подростки испытывали сложности на встречах с группами взрослых (родителей и специалистов), они отмечали их безусловную ценность для них: сам факт подобных встреч, как и то, что там происходило, служило для них подтверждением, что они

участвуют в большом «взрослом» деле, и подчеркивало значимость продукта их деятельности.

В процессе работы над проектом важную роль играют взрослые ведущие. Они должны оказывать детям поддержку и одновременно проявлять к ним уважение. Если относиться к участникам-подросткам так же, как к взрослым специалистам, это может оказаться для них слишком фрустрирующим. Подростки еще не готовы брать на себя такую же ответственность, как взрослые, у них еще не сформирована устойчивая социальная позиция, их представления о мире, о себе и других людях еще находятся в процессе формирования. У взрослого ведущего может возникнуть обида на участника, который обещал и не сделал, легко поменял свое мнение и т.п., что, в свою очередь, может вызвать у подростка чувство вины. Такая ситуация не очень благоприятна для поддержания интереса детей к проектированию и развития у них необходимых для этого компетенций. Поэтому рефлексия собственного эмоционального состояния, анализ особенностей коммуникации с детьми и своевременная их коррекция – это то, что взрослым ведущим необходимо постоянно осуществлять в процессе включенного проектирования. У детей и подростков может не хватать знаний и умений, нужных для того, чтобы сделать что-то в рамках проекта, и взрослый должен помочь ребенку разобраться и помочь научиться именно тому, в чем возникла потребность по ходу проектирования.

Если дети и подростки вовлекаются в решение реальной, актуальной проблемы, они вместе со взрослыми ведущими неизбежно оказываются в поле сложных социальных взаимодействий с партнерами, благополучателями, спонсорами и др. Социальные взаимодействия всегда связаны с определенными обязательствами, например, нужно подготовить проект к определенному сроку, в определенной форме, провести обещанные мероприятия и т.п. Однако подростки, в силу своей естественной личностной незрелости, далеко не всегда способны принять на себя всю нужную для дела степень ответственности. Один из самых значимых результатов участия в социальном проектировании для ребенка и подростка в этом и состоит: оно способствует постепенному формированию ответственности как личностной компетенции. Нельзя рассчитывать на то, что ребенок или подросток уже готов к тому, чтобы в полном объеме выполнять взятые на себя социальные обязательства. И взрослые ведущие должны понимать, что именно находится в зоне актуального и ближайшего развития каждого участника, и в соответствии с этим ждать от него той или иной степени ответственности или включенности. Совершенно нормально договариваться с детьми о том, кому, когда и о чем надо напомнить. Кроме того, детям нужно подчеркивать, что они всегда могут рассчитывать на помощь взрослого. Проект должен быть посильным для детей, партнеры должны понимать, что это учебная ситуация (с ними необходимо заранее это обсудить), а взрослым ведущим необходимо быть готовыми в критической ситуации поддержать детей, помочь им справиться с выполнением взятых на себя обязательств и уже потом провести анализ и сделать выводы.

В некоторых ситуациях (особенно если в проектировании участвуют дети младшего школьного возраста или младшие подростки) будет полезным

заручиться поддержкой родителей. Безусловно, они должны знать, в чем ребенок участвует (и дать на это информированное согласие) и чем можно было бы помочь, если будет такая необходимость. Очень важно, чтобы родители не обесценивали участие ребенка в проектировании, а, наоборот, демонстрировали свое уважительное отношение к этой деятельности. Есть смысл поделиться с родителями результатами проектирования, обратить их внимание на важность вклада, который сделал их ребенок в общее дело.

В процессе обсуждений проекта необходимо фиксировать то, что происходит. Можно использовать флипчарт, писать на бумаге и прикреплять к доске или стене записи основных результатов всех обсуждений. Если нет такой возможности (например, если нет отдельного помещения для встреч по данному проекту и используется помещение, в котором происходят и другие встречи и занятия), то вывешивать записи нужно перед каждой встречей. Такие действия подчеркивают ценность процесса и мнений участников. Фиксация результатов позволяет оставаться в теме и возвращаться к тому, что было важным, опираться на уже пройденные шаги и достижения.

Вопросы для самопроверки по Главе 7

1. Какие типы социальных проектов вы знаете? Охарактеризуйте особенности каждого типа.
2. Опишите шаги выстраивания проектного замысла, приведите примеры.

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. *Зарецкий В.К.* Организация коллективного решения проблем в ходе разработки авторских проектов // В.К. Зарецкий, М.О. Дубровская, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. С. 82–127
2. *Лебедева Е.В., Купряшкина Е.А., Ракитина Р.Э.* Дети и город: на пути к соучастствующему проектированию // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. № 3. С. 189–199. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-3-189-199
3. *Острроверх О.С., Тихомирова А.В.* Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-260-283
4. *Скрыпникова Е.М.* Дети и город: сложности взаимодействия и практики участия // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 162–169. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-3-162-169

ГЛАВА 8.

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ОЦЕНКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ / ПРОГРАММ / УСЛУГ

Оценка с участием детей – один из самых распространенных и изученных инструментов для реализации права ребенка на участие. В главе представлены основные принципы и парадигмы оценки с участием детей, описываются исторические тренды и методические подходы. Значительное внимание уделено областям применения, а также преимуществам и ограничениям оценки с участием детей. Описываются основные этапы оценки, инструменты сбора данных и обсуждается их валидность. В заключении главы предлагается описание трех кейсов по организации оценки с участием детей.

Оценка с участием детей: основные принципы и парадигмы

Оценка с участием детей (ОСУД) – это подход к оценке, который нацелен на активное вовлечение ребенка в процесс принятия решений о планировании и реализации оценки программ, а также разработке плана действий по их улучшению (Alexander & Bonino, 2014).

Оценка с участием ребенка основана на статьях Конвенции о правах ребенка № 12–15, которые предписывают право ребенка на выражение своего мнения и создание возможностей для учета этого мнения при принятии решений, касающихся благополучия детей. Оценка – лишь один из инструментов для реализации предписаний Конвенции, но он очень важен, учитывая, что социальные программы, в оценку которых вовлекаются дети, затрагивают наиболее уязвимые слои населения. Так, например, в соответствии с Конвенцией Детские деревни SOS (SOS Children's Villages) в 2012 г. разработали парадигму программного дизайна, основанного на правах ребенка (right-based programming approach), которая предполагает, что ребенок – активный участник разработки, реализации, мониторинга и оценки программ.

Оценка с участием ребенка строится на 4-х принципах:

1. *Участие*: оценка – процесс, открытый для детей, на любом из ее этапов есть возможность вовлекать их в работу.
2. *Обсуждение условий*: дети имеют возможность принимать участие в консультациях по поводу того, что, как и когда будет оцениваться, как данные будут анализироваться и как будут распространяться результаты оценки.
3. *Фокус на позитивных изменениях*: оценка с участием детей всегда должна содействовать благополучию ребенка. Если оценка с участием детей никак не способствует позитивным изменениям в их жизни, их просто не надо в нее вовлекать.
4. *Гибкость*: участие нескольких групп стейкхолдеров предполагает, что количество, способности и роли участников оценки могут меняться. Со-

ответственно, запланированный дизайн оценки с участием детей может пересматриваться в ходе работы с детьми.

Оценка с участием детей может опираться, как минимум, на две оценочные парадигмы: трансформационную оценку (transformative evaluation), наиболее полно представленную в работах Донны Мертенс (Mertens, 2009), и оценка, направленная на расширение возможностей (empowerment evaluation), описанную в работах Дэвида Фэттермана (Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 2015). Трансформационная оценка ориентируется на ценности социальной справедливости и соблюдения прав человека, соответственно проведение оценки с участием детей в рамках этой парадигмы должно содействовать решению проблем социального неравенства, отражающихся, в том числе, на детях. Оценка, направленная на расширение возможностей, основана на идее демократического процесса, представлениях о детях как имеющих право и способности свободно выражать свое мнение, само вовлечение детей в такую форму взаимодействия, когда к ним относятся как к равным, когда их взгляд оказывается столь же ценным и важным в процессе принятия решений, как и взгляд взрослых, оказывает на них вдохновляющий эффект и способствует формированию субъектности. Как работают обе эти парадигмы в оценке с участием детей, мы рассмотрим ниже, при обсуждении влияния оценки на ее участников, организации и местные сообщества.

Исторический тренд в оценке: от детей-объектов к детям-субъектам

Детство как особый этап человеческого развития – весьма позднее культурное явление. Вплоть до XVIII века в европейской культуре не было понимания специфики детства, и дети воспринимались, скорее, как «недоросшие» взрослые. Отголоски подобных представлений можно встретить и сегодня. Детей далеко не всегда принимают за полноценную для своего этапа развития группу. Поскольку дети не выделялись в отдельную группу, для которой характерны свои особенности и специфические потребности, методы и инструменты традиционных социальных исследований не были адаптированы под культуру детства и способы детской коммуникации. До начала XX века, когда стали широко обсуждаться представления о ребенке как полноценном существе со своими особенностями и появилась идея о правах ребенка, в исследованиях детей применялся тот же позитивистский инструментарий, который использовался и для исследования других групп. Ученые, исследовавшие детей, опирались исключительно на свое, «взрослое» понимание детства, объективность отнюдь не предполагала интереса к взгляду детей на самих себя, учета их мнения – напротив, подобный акцент на субъективных данных считался недопустимым, ввиду того что мог негативно повлиять на точность результатов.

И даже с появлением идеи прав ребенка (Московская декларация 1917 года, Женевская декларация 1924 года) ситуация поменялась далеко не сразу. Как мы уже отмечали в Главе 4, в современной концепции прав ребенка речь идет о его защите, развитии и участии. Со времени принятия Женевской

декларации в 1924 году и до принятия современной Конвенции о правах ребенка в 1989 году акцент делался именно на защите ребенка как существа не-взрослого, развивающегося, несовершенно и не способного к принятию решений, что способствовало развитию объективных методов в оценке, не предполагавших участия в ней детей. Ребенок стал позиционироваться как субъект оценки/исследования, способный выражать свое мнение и предлагать решения касающихся его социальных проблем, сравнительно недавно – лишь в конце 1990-х – начале 2000-х годов. Изменению взгляда на детей в немалой степени способствовала деятельность таких организаций, как Юнисеф (UNICEF), Детские деревни SOS (SOS Children's Villages) и «Спасем детей» (Save the Children).

Методические подходы и модели оценки с участием детей

Оценка с участием детей – это не отдельный метод или совокупность методов проведения оценки, скорее, она охватывает новые подходы к организации процесса и расширение инструментов сбора и анализа данных.

Когда речь идет об оценке с участием детей, обычно имеется в виду оценка с использованием качественных методов. Действительно, большая часть оценок с участием детей нацелена на получение качественных текстовых, видео, аудио или рисуночных данных. Однако, далеко не всегда в оценочных исследованиях для обработки качественных данных применяются качественные методы их анализа, нередко они преобразуются в количественные данные, в зависимости от цели оценки. Что касается количественных методов, то они широко используются в рамках опросов, создаваемых и проводимых детьми, совместном анализе вторичных данных или систем географического картирования. Понятно, что участие детей в количественных оценках более распространено среди детей старшего школьного возраста. Иногда в оценочных исследованиях используются смешанные методы, где сбор данных осуществляется с помощью комбинированных методик.

В самом начале планирования проекта по оценке с участием детей организаторам необходимо определить, каким образом будет выстраиваться взаимодействие между взрослыми и детьми. Организация участия ребенка в оценке может строиться с опорой на три модели:

- **Модель с фокусом на социальных преобразованиях.** В этой модели участники (дети и заинтересованные взрослые) берут на себя ведущую роль по инициации оценки, а оценщик выполняет роль активного, вовлеченного в процесс консультанта. Участники, в свою очередь, берут на себя ответственность по фасилитации социальных изменений. В этой парадигме проводит оценку Донна Мертенс (Donna Mertens), основатель трансформационной парадигмы в оценке.
- **Модель с целью создания нового практического знания.** В этой модели ситуация обратная: дети участвуют как источники информации и следуют

плану участия, разработанному взрослыми, а оценщики занимают руководящую позицию по инициации, проведению и внедрению изменений.

- **Модель оценки как педагогической технологии.** В этой парадигме роль оценщика заключается в повышении навыков и потенциала участников оценки, включая детей. Специалисты по оценке фасилитируют изменения не напрямую, а путем коучинга участников оценки, так что помимо социальной трансформации, как результата внедрения итогов оценки, происходят личностные изменения и развитие потенциала самих участников. Именно этот подход ассоциируется с направлением позитивной психологии, которая фокусируется на развитии потенциала ребенка, в том числе через оценку. Такой подход к оценке с участием детей предполагает, что любое позитивное участие в принятии решений будет приводить к повышению благополучия ребенка.

Преимущества и ограничения оценки с участием детей по сравнению с традиционными подходами к оценке

Вовлечение детей в оценку позволяет лучше узнать их потребности, понять их отношение к социальным программам, практикам, услугам. Такая информация необходима организациям, работающим с детьми, для того чтобы более осмысленно выстраивать свою работу и быть более эффективными в достижении социальных результатов. У оценки с участием детей есть и еще один важный социальный и политический смысл: эта практика призвана вдохновлять детей и молодежь к активному участию в социальной жизни и решении проблем местных сообществ.

Исследование, в котором был проведен анализ 43-х опубликованных оценок с участием детей (Shamrova & Cummings, 2017, Guijt, 2014) показало, что в результате такого участия дети приобретают новые знания и повышают осведомленность в вопросах социальной справедливости; у них развиваются социально-эмоциональные и когнитивные навыки, улучшаются взаимоотношения со старшими, развиваются связи с местным сообществом; дети пробуют себя в роли субъектов социальных изменений и формируют лидерские навыки.

В том же исследовании было выявлено, что проведение оценки с участием детей также ведет к изменениям среды организации: организационная культура становится более партисипативной и дружественной по отношению к детям; разрабатываемые организацией программы оказываются более чувствительными к потребностям детей и молодежи и соответственно более эффективными в достижении целей; результаты оценки помогают продвигать идеи той или иной организации в публичном пространстве и, при необходимости, собирать пожертвования.

Многие эксперты отмечают также эффекты оценки с участием детей для местного сообщества: такая оценка позволяет создавать платформу для диалога поколений; повышаются возможности детей и молодежи быть услышанными внутри сообщества; результаты оценки используются для лоббирования

законов, дружественных детям, а их распространение служит информированию местного сообщества о проблемах детей и молодежи.

Однако, стоит отметить, что у оценки с участием детей есть и свои ограничения:

- она занимает гораздо больше времени и требует больше финансовых и человеческих ресурсов, чем традиционная оценка;
- участие в оценке может отнимать у ребенка время, запланированное на домашнее задание, помощь по дому или заработок для семьи (в случаях крайней бедности);
- большинство вариантов оценки с участием детей требует для них дополнительного тренинга; у детей разные навыки формулирования своих идей, поэтому тренинг часто необходим для того, чтобы уравнивать возможности потенциальных участников выразить себя; это особенно актуально для детей из уязвимых групп;
- у детей не всегда получается освоить необходимые для участия навыки, что может тормозить продвижение оценочного проекта и требовать больших ресурсов для развития требуемых навыков;
- в процессе участия в оценочном исследовании может происходить повторная травматизация ребенка – в тех случаях, когда ему приходится делиться болезненными для себя воспоминаниями.

Области применения и распространенность оценки с участием детей

Как это ни парадоксально, но судить о распространенности данного подхода к оценке довольно сложно, поскольку не все, что сами авторы называют оценкой с участием детей, на самом деле является таковой. Так, обзор исследований и оценок с участием детей, проведенный Ф. Джакез, Л. Фагн и Э. Фагнер из Университета Цинциннати (Jacquez, Vaughn, & Wagner, 2012) показал, что только 15 % отобранных ими оценок действительно удовлетворяют критериям активного участия детей.

В целом можно сказать, что оценка с участием ребенка используется в исследованиях, посвященных широкому кругу социальных проблем – от вопросов употребления наркотиков до образования. В зарубежной практике есть тенденция наиболее интенсивно вовлекать детей в оценку программ здравоохранения и развития местного сообщества.

Оценка с участием детей может быть использована для решения многих оценочных задач, наиболее важными и часто встречающимися из которых являются следующие (Guijt, 2014):

- качественная верификация данных, полученных в ходе оценок, в которых применялись исключительно количественные методы;
- установление и объяснение причинно-следственных связей между программой и социальными результатами;
- повышение информированности стейкхолдеров о механизмах воздействий;

- улучшение качества и результативности программ для детей;
- валидация теории изменений;
- триангуляция с другими данными.

Важная, но далеко не самая разработанная тема в оценке – вовлечение в нее детей, оставшихся без попечения родителей. Зачастую возникают сложности со входом оценщиков в учреждение и установлением контакта с детьми, кроме того, взрослые сотрудники учреждения далеко не всегда воспринимают результаты оценки со всей серьезностью. По мнению финских исследователей М. Торронен и Р. Ворнанен (Töbönen & Vornanen, 2014), организация соответствующего этическим принципам детского участия в оценке программ в системе социальной защиты детства усложняется отсутствием или очень низким уровнем навыков социального участия у детей, живущих в учреждениях. В ситуациях вовлечения таких детей в оценку нередко наблюдается их низкая готовность к оценочным сессиям, нежелание высказывать свое мнение, неготовность к интенсивному обмену информацией на этапе сбора данных.

Ключевые вопросы основных этапов проведения оценки с участием детей

Кто определяет вопросы оценки?

Вопросы оценки могут определяться как взрослыми без привлечения детей, так и самими детьми без помощи взрослых. Возможно также разрабатывать их совместно в ходе установочных сессий. То, кем и как будут разрабатываться вопросы, зависит от принятых в организации ценностных ориентиров и от задач, на решение которых направлена оценка. Так, если оценка воспринимается как педагогический инструмент, детям часто предоставляется возможность участвовать в разработке вопросов, если же фокус – на оценке как инструменте социальных преобразований, то главную роль в определении вопросов, как правило, играют взрослые. Для принятия решения, кто именно будет разрабатывать вопросы, необходимо определить глубину участия детей в оценке (см. *Таблицу 8.1*) и модель взаимоотношений с детьми (см. Кейс № 3).

Какие возрастные, гендерные, культурные группы детей привлекаются к оценке и как это влияет на ее дизайн?

Исследование, проведенное среди аффилированных организаций, работающих с детьми, показало, что возраст является одним из главных факторов, определяющих дизайн оценки. Оценка с участием детей дошкольного возраста проходит в основном при участии родителей, с использованием визуальных материалов, игровых техник, иногда в присутствии домашних животных. Визуальные методы часто используются не только с маленькими детьми, но и в тех случаях, когда у ребенка есть нарушения в развитии или когда он/она принадлежит языковому меньшинству. Принимая решение о включении в оценку детей младшей возрастной группы, необходимо понимать, что далеко не на все вопросы исследования можно будет получить ответ, непосредственно вовлекая ребенка. Часто в исследованиях с участием детей младшего возраста

применяются опросы родителей, наблюдения, методики и разговорные техники, заточенные под эту возрастную группу. Например, Детский фонд Великобритании совместно с мэрией Лондона привлекал детей 2–4-х лет к оценке мест, предназначенных для детей, используя соответствующие визуальные и разговорные методы (Laws & Mann, 2004). Результаты этой оценки были учтены в общей стратегии развития городской инфраструктуры Лондона.

Какова глубина участия детей в оценке?

По глубине участия детей в оценке выделяют номинальное, инструментальное, репрезентативное и трансформативное участие. Демонстративное участие детей без целей улучшения программы, готовности взрослых услышать их мнение и поддерживать их потенциал как активных социальных субъектов считается номинальным участием и идет вразрез с Конвенцией о правах ребенка (Cornwall, 2008). Каждый из четырех отмеченных типов участия кратко представлен в *Таблице 8.1.*

Таблица 8.1.

Типы участия детей в оценке

Тип участия по глубине	<i>Ценность участия для заказчиков оценки</i>	<i>Ценность участия для участников оценки</i>	<i>Уровень участия</i>
Номинальное оценка НАД детьми	Узаконивание: вовлечение детей способствует привлечению внимания стейкхолдеров	Возможности: участие может открывать доступ к некоторым социальным преимуществам	Демонстрируется, что участие детей возможно и как оно может быть реализовано
Инструментальное оценка С детьми	Продуктивность: участие детей позволяет сделать программу полезной и экономической	Совершенствование программ и практик: участие позволяет отчасти влиять на качество программ, практик в интересующем участников ключе	Дети реально включаются в оценку, например, в качестве тех, кто собирает информацию. Их участие позволяет решать экономические вопросы эффективности программы и снижения ее стоимости
Репрезентативное оценка С детьми + оценка, выполненная самими детьми	Устойчивость результатов и справедливость: вовлечение детей «работает» на уменьшение зависимости уязвимых групп и способствует продвижению принципа равных	Получение права голоса: участие позволяет быть услышанным, вносить изменения в программы и способы управления ими	Дети и родители выступают полноправными консультантами в вопросах дизайна оценки, комментируют ее результаты, разрабатывают шаги по улучшению программы/ситуации

Тип участия по глубине	Ценность участия для заказчиков оценки	Ценность участия для участников оценки	Уровень участия
	возможностей участия для всех		
Трансформационное оценка, реализованная самими детьми	Социальные преобразования: вовлечение детей вдохновляет на разработку проектов, нацеленных на социальные изменения, и дает возможность принимать более взвешенные решения по ходу самой деятельности	Субъектность, расширение возможностей: участие развивает способность принимать решения и действовать в соответствии с ними	Участие детей – это способ и цель одновременно. Дети и их родители принимают участие во всех этапах разработки и реализации оценки

На каких этапах оценки и для решения каких задач привлекаются дети?

В ходе оценки дети могут принимать участие в решении различных задач на разных ее этапах. Это могут быть:

- формулировка проблемы;
- оценка потребностей;
- предложение вопросов к оценке;
- консультирование по вопросам дизайна оценки;
- рекрутинг других детей;
- разработка инструментов сбора данных;
- сбор данных;
- анализ данных;
- распространение результатов оценки;
- составление и обсуждение рекомендаций по результатам оценки;
- улучшение программ на основании результатов оценки (Shamrova & Cummings, 2017).

Для решения каких задач будет привлекаться ребенок, зависит от его возраста, когнитивных и разговорных навыков, жизненного опыта. Понятно, что чем старше дети, тем больше ролей они могут выполнять. Однако, чем к большему количеству дел в оценочном проекте планируется привлекать детей, тем больше времени нужно закладывать на их обучение необходимым навыкам.

Как выбрать исследовательский инструмент в оценке с участием детей?

Выбор инструмента для проведения оценки с участием детей зависит от основных вопросов, на которые эта оценка должна ответить, а также от того, какие группы детей готовы принять в ней участие и какими возможностями обладают осуществляющая оценку организация и специалисты-оценщики.

Исследовательские инструменты оценки делятся на традиционные и креативные. Традиционные методы включают в себя интервью, фокус-группы, опросы и др. Изначально они были созданы для сбора данных у взрослых участников, для детей они могут быть слишком формальными или «агрессивными», вызывать дискомфорт – особенно это касается детей из уязвимых групп (UNHCR, 2012). Чаще всего традиционные методы конструируются исключительно взрослыми так, что ребенок не может вносить в них изменения (например, вопросы интервью). Дети обычно выражают себя несколько иначе по сравнению со взрослыми, для них характерно использовать рисование, игру, особый тип рассказов для выражения своих мыслей. Какие методы выбирать для оценки, во многом будет зависеть от возраста предполагаемых детей-участников. У детей младшего возраста еще недостаточно развита устойчивость внимания, по сравнению с более старшими детьми. Так что инструменты для работы с ними должны быть такими, чтобы они либо позволяли надолго увлечь ребенка (к ним относятся различные игровые приемы и методы), либо давали возможность специалистам-оценщикам быстро собрать необходимую информацию.

В *Таблице 8.2* приведено сравнение инструментов сбора данных с участием детей. Мы разбили наиболее известные методы на восемь групп, для каждой из которых дали краткое описание, входящие в нее основные приемы и методы, сферы их применения, сильные и слабые стороны, а также доступные для их более глубокого изучения ресурсы. Стоит отметить, что в реальных исследованиях для сбора данных чаще всего используется несколько методов, в том числе может использоваться сочетание методов, входящих в разные группы предложенной нами классификации.

Таблица 8.2.

Сравнение инструментов сбора данных с участием детей

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
Постановочные методы: театральные постановки; ролевые игры Пример: техника «театр как инструмент развития»	Дети сами сочиняют сценарии, распределяют роли и проигрывают сюжет. Взрослые участвуют в фокусировке темы для оценки	Сбор историй, оценка потребностей, оценка ситуации. Эти методы подходят для моделирования процесса изменения поведения, т.е. помогают понять, как опыт ребенка в программе связан с изменениями в его жизни	Часто используется как альтернатива интервью с детьми	Не все дети готовы участвовать в столь публичном процессе. Дети могут опираться на сюжеты из фильмов, чужие истории

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Визуальные методы: индивидуальные и групповые рисунки; карты местного сообщества (community mapping); визуализация жизненных историй (life story board); карта тела (body-mapping); дерево проблем (root cause tree analysis); доски обратной связи</p>	<p>Визуальные методы основаны на идее установления коммуникации с ребенком путем использования рисования для выражения мнения посредством создания визуальных образов.</p> <p>Детям предлагается нарисовать приблизительную карту их местного сообщества и рассказать о том, что они думают по поводу существующего положения. Иногда детей просят также нарисовать идеальное положение вещей и сравнить с тем, что есть</p> <p>В случае использования досок обратной связи детей просят написать или нарисовать свои пожелания. Это хороший прием для того, чтобы постоянно быть в курсе того, что думают дети по поводу того или иного проекта, ситуации и др.</p>	<p>Сбор историй, выявление необходимых индикаторов для измерения, консультация по составлению рекомендаций</p> <p>Карты тела часто используются для исследования отношения к собственному телу, что особенно важно для программ реабилитации после физического насилия, участия в военных конфликтах или в случаях проблем с питанием (булимия, анорексия)</p> <p>Доски обратной связи подходят для анонимного сбора информации о проблемных зонах программ и идей по ее улучшению</p>	<p>Подходит для детей младшего возраста, низким уровнем грамотности и разговаривающих на другом языке</p>	<p>Подростки могут посчитать рисуночные методы слишком детскими.</p> <p>Уроки рисования или предыдущие рисунки могут повлиять на то, что ребенок рисует в ответ на запрос оценщика</p> <p>Если ребенок не может сам рассказать, что он изобразил, велика вероятность ошибочных интерпретаций со стороны взрослого</p>
<p>Нарративные методы: ведение дневников; письма; сторителлинг;</p>	<p>Детям предлагают рассказывать истории, которые можно записывать на диктофон. Длительность историй в среднем 20–40 мин.</p>	<p>Сбор историй, выявление необходимых индикаторов для измерения, отслеживание изменений по фокусным индикаторам</p>	<p>Сравнительно быстрый (по сравнению с другими методами) сбор данных готовых к анализу.</p>	<p>Анализ данных требует очень тщательной проработки материала, так как должен быть</p>

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
<p>написание стихов</p> <p>Пример: истории самых важных изменений (Most Significant Change Technique)</p>	<p>Примером нарративной методики может быть «Протокол детского видения ситуации», включающий в себя 8 активностей, направляющий написание ребенком рассказа о своей жизни, окружении, предпочтениях и о том, что он понимает под благополучием</p>		<p>Дети-участники ощущают контроль над информацией, передаваемой оценщикам.</p> <p>Нарративные методы известны своим терапевтическим эффектом, они дают возможность ребенку переосмыслить травмирующие эпизоды жизни</p>	<p>соблюден баланс между выявлением коллективных аспектов жизненных траекторий и сохранением целостности индивидуальных историй</p>
<p>Методы с использованием фото- и видео:</p> <p>фотоголос (Photovoice); видеофильм</p>	<p>Детям выдаются фото- и видеокамеры. Им предлагаются 3–5 вопросов (например, по одному в неделю), на которые они должны ответить, делая фотографии или снимая видео. Каждую неделю проводятся моделируемые сессии, в ходе которых дети обсуждают принесённые материалы. Часто в групповых обсуждениях возникают коллективные истории, но также при правильной модерации уделяется много внимания обсуждению и сохранению индивидуальных жизненных историй</p>	<p>Сбор историй, оценка ситуации, оценка потребностей, отслеживание индивидуальных и коллективных изменений, выявление необходимых индикаторов для измерения</p>	<p>Фото- и видеоматериалы используются для фасилитации диалога, при правильной модерации данные представляются и анализируются самими детьми, доля вмешательства взрослых минимальна.</p> <p>Подходит для слабослышащих детей.</p> <p>Методы, связанные с созданием детьми фото- и видеопродукта, открывают больше возможностей привлечь общественное внимание к проблеме. Дети, в том числе дети из уязвимых групп,</p>	<p>Методы требуют специального тренинга детей-участников во избежание этических рисков и соблюдения правил безопасности;</p> <p>Рекомендованы для детей старше 8 лет</p>

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
			позиционируются как способные стать активными членами общества и внести свой вклад в социальные изменения	
Традиционные методы: фокус группа; интервью; опросы; наблюдение	Традиционные методы считаются наиболее валидными, но не всегда самыми подходящими для детей, в особенности для детей из уязвимых групп. Часто используются в комбинации с другими методами, в том числе и креативными. Фокус-группы с участием детей часто используются для того, чтобы объяснить полученные количественные данные (что конкретно не работает в программе? как это изменить?). Фокус-группы с детьми требуют дифференциации по возрасту, например, SOS Children's Villages рекомендует формировать группы детей 5–8 лет, 9–12 лет, 13–15 лет и 16–18 лет	Сбор данных о программных процессах, проблемах, разработка рекомендаций. Например, SOS Children's Villages использовал интервью с детьми для сбора качественных данных о предоставляемых услугах. Опросы используются для получения количественной информации об услугах (степени удовлетворенности, степени изменения состояния)	Интервью подходят для всех детей, обладающих разговорными навыками. Для детей младшего возраста интервью должно сопровождаться использованием картинок или игрушек. Наблюдения могут быть использованы для работы с очень маленькими детьми, у которых не развиты языковые навыки. Старшие дети сами могут выступить в роли наблюдателей и генерировать свои собственные данные Опросы рекомендуется использовать тогда, когда задача, стоящая перед оценкой, не может быть решена без учета мнения большого количества детей	В фокус-группах есть вероятность достижения ложного консенсуса за счет доминирования взрослого модератора или нескольких детей-участников. Количество вопросов, предлагаемых детям, должно быть ограничено Опросы рекомендуется использовать для детей старше 6 лет. Для детей до 5 лет рекомендовано использование перчаточных кукол, которые «задают» вопросы и «реагируют» на ответы

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Этнографические методы: дети-гиды; дети-наблюдатели</p>	<p>Задача этнографических методов – трансформировать роль ребенка, превратить его из транслятора информации в активного ее создателя. Ребенок представляет свой мир взрослым, сам выбирая формы презентации.</p> <p>В технике «дети-гиды» ребенка просят рассказать и показать значимые для него места, рассказать о важных для него людях, описать события, практики и ситуации, которые, по его мнению, лучше всего раскрывают жизненный мир сообщества</p>	<p>Определение потребностей, формулировка рекомендаций</p>	<p>Этнографические методы дают уникальную возможность взглянуть на мир глазами ребенка. Дети полностью контролируют то, что они предлагают в качестве данных, взрослые лишь задают вопросы как «участники экскурсии»</p>	<p>Довольно сложно фиксировать данные. Оценщику требуется много времени, чтобы адаптироваться к языку ребенка и понимать описываемые им ситуации</p>
<p>Анализ вторичных данных: совместная интерпретация административных данных; ранжирование; географическое картирование</p>	<p>Используются уже существующие данные прошлых исследований, предыдущих оценок, административные данные. Задача методов – включить детей в анализ и интерпретацию этих данных и совместный поиск ответов на вопросы</p>	<p>Часто используется в рамках школьного исследовательского кружка для оценки потребностей детей из местного сообщества, определенной школы, детского дома</p>	<p>Экономичны в плане временных ресурсов, не нужно много времени тратить на то, чтобы обучить детей навыкам сбора информации</p>	<p>Методы подходят в основном старшим подросткам, способным к абстрактному мышлению. В случае детей более младшего возраста их можно использовать в комбинации с другими методами</p>

Инструмент	Описание	Области применения	Сильные стороны	Слабые стороны
Комплексные подходы: подход «Мозаика» Э. Кларк (Clark's Mosaic Approach) (Clark, 2010, 2011)	Подход Э. Кларк был изначально создан для сбора данных с участием детей дошкольного возраста. Представляет собой легко адаптируемый набор техник, в который входят составление фотоальбомов, проведение туров детьми, посещениями детского сада, интервью с воспитателями и родителями, наблюдения и неформальные интервью с детьми. Этот инструмент был протестирован в ходе трехлетней оценки услуг, предоставляемых в детских садах Великобритании	Мнение детей о предоставляемых им услугах; вынесение суждений об эффективности организации физического пространства для детей	Широкие возможности для триангуляции данных	Проекты с использованием комплексных подходов затратные, требуют большого количества ресурсов, как человеческих, так и материальных

Как обеспечить обоснованность/валидность полученных результатов оценки с участием детей?

Существует несколько ключевых механизмов получения высококачественных данных в ходе оценки с участием детей.

Внимание к групповой динамике в ходе сбора данных в группах. Учитывая, что у подростков выражена эмоциональная потребность принадлежать той или иной группе и в связи с этим для них характерно групповое мышление, получаемые с помощью групповых методов данные не всегда могут отражать мнение отдельного ребенка. В таких ситуациях оценщики могут ошибочно принять мнение большинства за мнение, разделяемое всеми детьми. При использовании групповых методов сбора данных необходимо отмечать влияние групповой динамики в анализе данных, а также наблюдать за детьми, которые явным образом не выражают свое мнение в процессе сбора данных.

Подготовленный специалист по оценке/фасилитатор. Безусловно, качество данных будет зависеть от подготовки фасилитатора в области оценки с участием детей. Например, Детские деревни SOS (SOS Children's Villages) выдвигают следующие требования для фасилитаторов оценки с участием детей:

- навыки обсуждения сложных вопросов понятным детям языком;
- навыки выявления детей-участников, которые не успевают следить за ходом дискуссии и/или не понимают тему разговора;
- владение широким спектром инструментов для организации участия детей;
- умение задавать вопросы, сензитивные жизненному опыту детей;
- умение помогать детям самим фасилитировать дискуссии и фиксировать ее результаты;
- гибкость, способность легко менять тему обсуждения, если дети считают предложенную тему неактуальной;
- навыки выявления факторов социальных и психологических различий детей, которые препятствуют их эффективному вовлечению (достаток, пол, возраст, ограниченные возможности и др.).

Триангуляция данных. Для того, чтобы обеспечить качество данных, важно сравнить их с данными от других стейкхолдеров, а также посмотреть, как соотносятся данные, полученные при помощи разных инструментов (например, часто сравнивают данные наблюдения с данными игровых методов с детьми).

Участие детей в анализе данных. Привлечение детей к анализу данных способствует их более точной интерпретации. И напротив, проведение анализа исключительно взрослыми, без привлечения детей, может приводить к смещениям и даже искажениям смысла того, что говорят дети. Обычно организуются специальные сессии, на которых детей обучают анализу и знакомят с игровыми/интерактивными формами работы, способствующими их вовлечению в интерпретацию.

Количество детей. Единого мнения о том, какое количество детей должно участвовать в оценке, нет. Тенденция к увеличению числа участников обычно характерна для количественных исследовательских дизайнов. В случае использования качественных методов в оценку вовлекают гораздо меньшее количество участников. В среднем в оценке могут принимать участие 20–25 участников младше 18 лет – именно такое количество необходимо для получения валидных качественных данных (Shamrova & Cummings, 2017).

Как оценить качество участия детей в оценке?

К сожалению, участие детей может приобретать характер манипуляции со стороны взрослых, погони за модным трендом или использоваться не совсем прозрачно с точки зрения этики. Есть несколько индикаторов, позволяющих понять, насколько качественно выстроен процесс участия детей в оценке (COE, 2016; Shamrova, Cummings, 2017):

- Существуют ли специальные механизмы обратной связи, по которой дети могут выразить свое мнение об оценке?
- Проводился ли тренинг для взрослых (специалистов, родителей) по повышению уровня чувствительности к детскому мнению?
- Знают ли дети о том, что у них есть право принять участие в оценке и выразить свое мнение?
- Являются ли дети, участвующие в оценке, репрезентативными представителями группы детей, получающих услуги в организации?

- Действует ли внутри организации этический комитет, призванный защищать интересы ребенка?
- Заложено ли отдельное финансирование на участие детей?
- Существует ли план по внедрению результатов оценки с участием детей в программную деятельность организации?
- Создала ли оценка возможности для межпоколенческого диалога и насколько ребенок чувствовал себя услышанным?
- Есть ли вариант отчета об оценке, доступный детям?

Кейсы проведения оценки с участием детей

Кейс № 1. Усыновленные (Adoptables): оцениваем процесс принятия в семью глазами детей. Корам (Coram) Великобритания

Корам (Coram) – британская благотворительная организация, с 1739 года занимающаяся заботой о детях, защищающая права детей и в настоящее время помогающая уязвимым группам детей и подростков развивать навыки, поддерживать психологическое здоровье, находить постоянную семью.

Летом 2015 года Корам в рамках своей программы «Усыновленные» организовала оценку процесса усыновления глазами ребенка, в которой использовался метод фотоголоса (Photovoice). Программа представляет собой организацию сети, объединяющей детей и подростков, воспитывающихся в приемных семьях, она направлена на создание возможностей для усыновленных детей свободно выражать свое мнение об усыновителях, программе, школе, в рамках программы также оказывается поддержка по адаптации детей в семье.

Фотоголос был выбран не случайно. В процессе оценки участвовали две группы из 15 детей – участников программы. Задачей оценки было не просто выяснить мнение детей о процессе усыновления, но также сделать полученную информацию частью кампании по социальной адвокации в интересах детей, проживающих в приемных семьях. Фотоголос предполагает, что дети создают визуальный продукт, и обычно это открывает дополнительные возможности для привлечения общественного внимания к проблеме.

Фотоголос начинается с постановки задачи для оценки. В этом конкретном кейсе задача ставилась взрослыми, но была принята и поддержана детьми. Затем происходил процесс рекрутинга, в ходе которого детям предложили взять инициативу оценки на себя и разъяснили ожидания от участников оценки. Тех, кто дал согласие принять участие в исследовании, пригласили на тренинг, который проводился оценщиком, приглашенным фотографом и представителями организации – заказчика оценки.

Методика фотоголоса состояла из пяти-шести сессий, проводившихся в течение примерно трех месяцев. На первой сессии детям рассказывали о фотоголосе и в общем ориентировали их в том, что будет происходить. На следующих трех сессиях происходило обсуждение сделанных детьми фотографий, которые они приносили на занятие в группу. Каждую неделю детям предлагали определенный оценочный вопрос (например: «что для тебя значит быть усыновленным?», «что бы тебе хотелось поменять в процессе

усыновления?» и т.п.), на который нужно было ответить с помощью фотографий. После представления детьми своих фотографий и краткого обсуждения ими фотографий друг друга, детям предлагали проголосовать, какие фотографии лучше выбрать для более глубокого обсуждения. Примерно на пятой сессии детям показывали транскрипты предыдущих сессий и на этом материале их, в форме игры, обучали базовым навыкам анализа качественных данных. В результате такой работы обычно дети сами начинают предлагать ответы на оценочные вопросы и рекомендации (так произошло и в случае описываемого кейса). Последняя сессия была посвящена обсуждению организации выставки – публичной презентации детских работ. Дети сами приняли решение, какие фотографии будут выставляться и какие истории будут рассказаны. Выставки играют очень важную роль в повышении уровня информированности сообщества о социальных проблемах. Будучи их главными авторами, дети получают возможность высказать свое мнение и быть услышанными. Именно выставки и публичные презентации придают уникальность технологии фотоголоса и делают ее столь привлекательной для детей и значимой для анализа и решения проблем сообщества.

Проект Корам послужил толчком к совершенствованию спектра услуг, предоставляемых усыновленным детям. Он позволил детям почувствовать, что они тоже могут активно включаться в решение социальных проблем и внести свой вклад в позитивные изменения.

Фотовыставка ребят из Корам состоялась в Лондоне в октябре 2015 года во время Национальной недели усыновления. На нее были приглашены социальные организации, занимающиеся вопросами усыновления, местные власти, НКО, представители медиа и широкая публика. Стоит отметить, что выставка стала началом проведения и других мероприятий по этой тематике в Британской ассоциации усыновления и приемных семей, музеях Лондона, на радио и телевидении.

Кейс № 2. Когда опека заканчивается: использование оценки «равный-равному». SOS Детские Деревни. Албания, Чехия, Финляндия и Польша

Каждый год тысячи молодых людей, достигая совершеннолетия, оказываются перед необходимостью покинуть принимающую семью. Детские деревни SOS решили оценить, насколько социальные результаты выпускников Деревень позволяют им успешно справляться с изменениями по сравнению с теми, кто прошел через другие формы устройства.

В проекте по оценке участвовали триста молодых людей, недавно покинувших Детские деревни и другие формы устройства в Албании, Чехии, Финляндии и Польше. В основу этой двухгодичной оценки был положен принцип «равный-равному», который предполагает, что сбор данных и значительная часть их анализа осуществляются ровесниками, а не взрослыми специалистами. Более сорока юных оценщиков прошли подготовку в области составления опросов, проведения интервью, анализа данных и распространения результатов оценки.

Данный подход был выбран по нескольким причинам. Привлечение молодых людей в качестве со-исследователей помогает получить более достоверную информацию, поскольку в этом случае не будет того дисбаланса власти, который наблюдается в случаях интервьюирования детей и молодежи старшими специалистами и который может приводить к значимому искажению получаемой информации, так как ребенок часто не готов обсуждать со старшими определенные темы и искренно делиться с ними своим взглядом. Возможность самостоятельно проводить серьезное исследование вдохновляет юных оценщиков и дает им чувство компетентности в ранее неизвестной области, а роль интервьюера способствует развитию у них эмпатии, способности слышать и понимать другого человека, прошедшего через свои жизненные трудности. У молодых людей формируются исследовательские навыки и навыки работы в команде, а также развивается способность к активному слушанию. Кроме того, такая организация оценки поддерживает практики социальной защиты детьми других детей.

Первым этапом оценки стала встреча исследователей, координаторов из четырех стран, и детей, потенциальных оценщиков, в начале 2011 года. На встрече был представлен подход «равный-равному», как он может быть реализован в рамках проведения количественного опроса, и был разработан первый вариант опросника. В апреле 2011 года была организована встреча с целью разработки финальной версии опросника, составления документа информированного согласия, написания буклета для юных оценщиков, а также обсуждения критериев для их рекрутинга и разработки инструмента для сбора лучших практик по выходу из-под опеки. В ходе этой работы молодые оценщики доработали черновик опросника и поделились своими представлениями о количестве и типе вопросов. В финальную версию опросника были включены как закрытые, так и открытые вопросы.

На этапе рекрутинга молодых оценщиков особое внимание уделялось тому, чтобы отобранная группа оценщиков была сбалансированной по возрасту, полу и опыту проживания в разных формах семейного устройства. Группу оценщиков набирали в соответствии с ожиданиями, кто вероятнее всего окажется в респондентах. Потенциальные юные оценщики прошли тренинг, в ходе которого их обучали тому, как в исследовании реализуются принципы информированного согласия и конфиденциальности, как осуществляется защита детей и поддерживается безопасность в ходе сбора данных. Выборка респондентов производилась через органы защиты детей и детские учреждения, к участию приглашались молодые люди, которые должны были выйти из-под опеки в течение ближайших двух лет, а также те, кто уже недавно прошел этот этап.

Согласно плану, каждый юный оценщик должен был провести по десять структурированных интервью. Несколько человек по непредвиденным обстоятельствам (трудоустройство, переезд, экзамены) вынуждены были покинуть проект. Так что некоторым из оценщиков пришлось взять на себя их работу и провести больше запланированных десяти интервью. Если невозможно было провести интервью очно, оно проводилось дистанционно через Skype. В среднем одно интервью занимало полтора-два часа. После первых полученных

интервью координатор по оценке произвел проверку качества данных, эмоционального состояния детей-оценщиков и оценил необходимость дополнительной помощи. Только одно интервью не удовлетворило качеством данных и еще два интервью впоследствии не были включены в оценку по желанию респондентов. В целом дети-оценщики хорошо справились с поставленной задачей. За каждое интервью молодые оценщики получили вознаграждение – 25 евро в местном эквиваленте.

Все интервью были записаны на диктофон и транскрибированы. Количественный анализ был отдан на аутсорсинг. Качественным анализом занимались оценщики и координаторы в соответствующих странах. После составления черновых отчетов об оценке было проведено несколько встреч с оценщиками-ровесниками и самими респондентами для того, чтобы показать им результаты работы и дать возможность внести последние коррективы.

Проблемой оценки в дизайне «равный-равному» часто становится недостаточная надежность полученных данных. На качество данных может значимо влиять неаккуратное использование наводящих вопросов неопытным интервьюером, который к тому же может не осознавать, как ненароком в процессе беседы продвигает собственные интересы. Для того, чтобы предотвратить искажение данных, молодые оценщики находились под постоянной супервизией профессиональных оценщиков. Вот несколько уроков, которые авторы исследования извлекли из своего опыта организации оценки в таком дизайне:

- Обязательно нужно делать визуальное изображение процесса оценки: визуализация помогает молодым оценщикам лучше понимать, на какой стадии находится проект и зачем осуществляются определенные действия.
- Нужно иметь в виду, что такого рода оценки требуют очень много ресурсов – часто значительно больше, чем предполагается в самом начале. Например, в этом проекте нужно было проводить индивидуальные интервью с потенциальными оценщиками, чтобы понять их мотивацию, а затем – организовать трехдневный тренинг, который, в том числе, должен быть отсеять участников с низкой мотивацией. Все это, безусловно, занимает время.
- Необходимо правильно рассчитывать бюджет: тренинг для молодых оценщиков, денежная компенсация за их работу, транспортные расходы, а также расходы на супервизоров – все это должно быть заранее предусмотрено в бюджете.
- Инструменты оценки всегда лучше разрабатывать с участием детей – такой опыт поддерживает в детях чувство сопричастности и повышает их мотивацию по сбору данных и последующему обсуждению результатов.
- Взрослые не всегда согласны с детьми, но достижение консенсуса необходимо. В данном случае так произошло с выбором вопросов: дети-оценщики предлагали открытые вопросы, в то время как взрослые агитировали за как можно большее количество закрытых вопросов. В таких случаях важно понять, что именно мотивирует детей, что стоит за их предложениями. Скорее всего, предпочтение открытых вопросов отражало желание молодых оценщиков, чтобы их опыт был услышан, а для этого нужны вопросы, провоцирующие свободные рассказы, а не просто требующие выбора ответов

из предложенных вариантов. Именно включение в оценку открытых вопросов во многом обеспечило успех этого проекта, что взрослые оценщики признали лишь тогда, когда работа по нему была уже окончена.

Кейс № 3. Дети под опекой в Австралии: вопросы этики и оценка с участием детей. *Uniting Care Burnside, Университет Западного Сиднея, Австралия (Mason & Gibson, 2004)*

В этом кейсе представлен опыт взаимодействия одной из крупнейших некоммерческих организаций Австралии – Юнайтед Кеар (United Care), предоставляющей услуги детям, которые воспитываются вне кровной семьи, и Центра социальной справедливости и социальных изменений при Университете Западного Сиднея. Задачей оценки было понять, насколько предоставляемые НКО услуги удовлетворяют потребности детей. Кейс интересен методическими находками в связи с постановкой и решением этических вопросов участия.

Существует три модели организации участия детей, на которые может опираться оценка: центрированная на взрослых, партнерская и управляемая детьми (или основанная на лидерской позиции детей). Первый шаг осуществления проекта состоял в том, чтобы договориться, какой модели будут придерживаться исследователи, организуя оценку с участием детей, какие ценности будут для них ключевыми. Описание моделей кратко представлено в *Таблице 8.3*.

Таблица 8.3.

Модели организации оценки с участием детей

Факторы	Оценка, центрированная на взрослых	Партнерская оценка	Оценка, управляемая детьми
Кто инициирует участие детей в оценке	Взрослые	Взрослые	Дети
Теоретическое основание	Позитивизм	Феноменология/ Конструктивизм	Концепция прав ребенка, теории социальной справедливости
Взгляд на детей	Пассивные, некомпетентные, не готовые к участию ввиду недостаточного развития	Компетентные участники, но при этом заложники социальной несправедливости	Компетентные участники, обладатели таких же прав, как и остальные люди
Кто обладает социальной властью и силой (power)	Взрослые управляют процессом, сила распределена ассиметрично	Социальная сила распределена между взрослыми и детьми	Дети наделены правами и обладают социальной силой наряду со взрослыми
Как определяются детские потребности	Источником знаний является психологическая литература и научные представления о норме развития	Потребности каждого ребенка индивидуальны и могут быть определены только в ходе диалога с ними	Существуют как индивидуальные потребности, так и потребности, характерные для тех или иных групп; последние тоже требуют

Факторы	Оценка, центрированная на взрослых	Партнерская оценка	Оценка, управляемая детьми
			защиты, особенно это касается уязвимых социальных групп
Методы принятия решений	Формируются взрослыми	Согласуются со всеми стейкхолдерами, включая детей	Предлагаются самими детьми
Как получены знания о детях	Взрослые собирают данные о детях	У детей есть возможность формировать знания о себе	Дети позиционируются как эксперты, обладающие знаниями о своей собственной жизни, взрослые должны к ним прислушиваться
Роль взрослого	Эксперт	Фасилитатор	Управляющий ресурсами
Что происходит с детским мнением	Отфильтровывается	Становится частью совместной рефлексии детей и взрослых	Корректирует привычное доминирование взрослых, побуждает их включать детей в работу, нацеленную на социальные изменения, и создавать возможности для таких изменений

Выбор модели связан с определением ценностей, на которые будет ориентироваться проект по оценке. Анализ и четкая фиксация ценностной позиции делает исследователей более чувствительными к моментам дисбаланса социальной силы в отношениях с ребенком. Особенно остро этические проблемы дисбаланса социальной власти встают в случаях работы с детьми в учреждениях. В обсуждаемом проекте исследователям приходилось решать их на каждом из пяти этапов оценки.

Формирование партнерских отношений с детьми. В данном случае была выбрана партнерская модель организации оценки, которая, по мнению исследователей, в наибольшей мере подходит детям, находящимся в учреждениях без кровных семей. Опыт этого исследования показал, что сама система детских учреждений построена на основе иерархических взаимоотношений между взрослыми и детьми, поэтому предлагать проект, полностью управляемый детьми, означало бы ломать сложившуюся ментальность, что было бы не очень уместным. У каждой организации – свои этические представления о том, как можно взаимодействовать с детьми. Исследователи столкнулись с сопротивлением и даже запретом проведения подобных проектов в учреждениях – как обычно, запрет мотивировался принципом защиты интересов ребенка. Поэтому им важно было понять, какую позицию занимать и каких стратегий придерживаться в тех случаях, когда ценности учреждений будут вступать в

явный конфликт с ценностями оценки с участием детей. Так, например, если бы руководитель детского дома решила сама определять, кто из детей будет участвовать, а кто нет, то это, как минимум, нарушило бы право ребенка на приглашение к участию в оценке и усилило возможности манипуляции данными, поскольку формирование выборки из детей, «удобных» взрослым, может привести к некорректным результатам. Исследователям важно было продумать контраргументы, чтобы пригласить к участию тех детей, которые, по мнению взрослых, не способны участвовать – например, если в качестве аргумента руководство ссылается на неспособность ребенка самому добраться до места проведения встреч, то исследователям нужно было выразить готовность запланировать средства на транспортировку детей. Безусловно, при определении способности ребенка к участию в оценке взрослые часто опираются на субъективное мнение о его возможностях. На самом деле никакого магического инструмента для определения способностей детей к участию в таких проектах не существует. В данном проекте исследователи решили сделать рассылку индивидуальных приглашений к участию, и эта стратегия сработала – дети почувствовали, что мнение каждого из них обладает ценностью.

Включение детей в дизайн оценки. В ходе данного проекта исследователи столкнулись с тем, что очень сложно организовать участие детей в дизайне оценки, когда тот уже определен взрослыми участниками в процессе согласования технического задания. Тем не менее, важно, чтобы дети понимали, как устроен этот процесс и какие шаги он в себя включает. Чтобы ввести детей в курс дела, был расширен процесс получения информированного согласия, в ходе которого всем детям предоставили специально разработанные буклеты с описанием проекта по оценке, после чего были проведены встречи по обсуждению того, что изложено в буклете. На этом этапе дети могли задать вопросы, дать обратную связь, что помогало им лучше осознать свою роль в проекте.

Включение детей в принятие решений по сбору данных. Даже если возможности включения детей в процесс принятия решений минимальны, они должны быть использованы. В описываемом проекте сбор данных проводился путем индивидуальных и групповых интервью – по выбору ребенка. Очень важно, чтобы дети, воспитывающиеся в учреждениях, могли принять решение, где будет проходить интервью с ними и в какое время (иногда исследователи возили их в кафе). Многие ребята предпочли, чтобы групповые интервью модерировались их сверстниками. Дети не захотели, чтобы проводилась видеосъемка разговора с ними, поэтому исследователи отказались от нее. Исследователи старались раздавать вопросы для интервью заранее, чтобы у ребят было время подготовиться в спокойной обстановке. Детям предлагались открытые вопросы, которые, в отличие от закрытых, требующих выбора из готовых вариантов ответа, дают детям больше чувства контроля над тем, что они могут рассказать. Детям также было предложено самим придумать вопрос для себя и ответить на него в ходе интервью. Так как ребята в учреждениях не всегда способны выразить свои мысли вербально, для желающих были предложены упражнения со стикерами, рисование и обсуждение рисунков. Дети могли в

любой момент остановить аудиозапись, если не хотели, чтобы конкретная информация была зафиксирована.

Совместная презентация результатов. Детям было предложено прочитать транскрипты их интервью. Некоторые дети захотели послушать запись. После проведенного взрослыми анализа данных была организована фокус группа с участием тринадцати детей с целью обсуждения результатов оценки, что позволило проверить надежность полученных данных и дополнить их. Как и предполагалось, результаты оценки были представлены взрослым стейкхолдерам. Отчет не был встречен радушно, были высказаны мнения о неполноценности информации, представленной детьми, и необходимости дополнить ее информацией от взрослых. Такой итог симптоматичен для столкновения идейных установок, ориентированных на мнение взрослых и ориентированных на партнерство с детьми.

Выход из проекта. Еще одним важной задачей оценки с участием детей из учреждений стала необходимость «мягкого» окончания проекта. Дети привыкли к общению с оценщиками и привязались к ним как к значимым старшим. Для того чтобы организовать «мягкий выход» из проекта, была проведена прощальная церемония, на которой детям вручили сертификаты и поблагодарили за их работу. Кроме того, детям предоставили возможность поучаствовать в составлении самого отчета об оценке и представить ее результаты в местном сообществе.

Рекомендации для планирования оценки с участием детей

1. Начинать оценку необходимо с определения ее целей и анализа ценностей, на которые ориентируется организация и на которых может быть основана оценка с участием детей. Именно от мотивирующих ценностей будет зависеть качество участия ребенка и выбранная модель построения отношений с детьми.
2. К оценке необходимо готовить не только детей, но и взрослых, поскольку взрослые будут фасилитировать процесс оценки. Если кто-то из взрослых участников оценки не согласен с тем, что у ребенка должна быть возможность как можно полнее включаться в процесс оценки на разных его этапах, это может отразиться и на качестве полученных данных, и на последующем желании ребенка когда-либо принимать участие в коллективном решении проблем.
3. Оценка с участием детей всегда должна строиться как отдельный проект со своими задачами, организацией процесса и результатами, которые не ограничиваются лишь собственно оценкой программы или практики.
4. Часто первым этапом оценки с участием детей являются небольшие пилотные проекты, которые помогают определиться с выбором дизайна и инструментов.
5. Чаще всего для оценки с участием детей организации выбирают смешанные методы как по типу участников (взрослые и дети), так и по природе

данных и используемым инструментам (количественные и качественные). Хотя принятие этих решений зависит от вопросов к оценке и имеющимся ресурсам, многие считают смешанные подходы наиболее эффективными.

6. Уместно создать этическую комиссию в организации, занимающейся оценкой, или просто в рамках проекта без привязки к организации. Комиссия должна включать как внутренних, так и внешних специалистов и проводить постоянную этическую супервизию проекта.

Вопросы для самопроверки по Главе 8

1. Что, на ваш взгляд, является наиболее важным при организации процесса участия детей в оценке программ? На какие шаги/решения стоит обращать особое внимание? Почему?
2. Какие инструменты сбора данных для оценки с участием детей вы бы выбрали для группы детей/программы, в которой вы работаете или планируете профессиональную деятельность? Почему?
3. Что нужно предпринять, чтобы обеспечить валидность данных, полученных с участием детей?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. Кошелева Н. Оценка с участием детей. Режим доступа: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/osenka_s_uchastiem_detey/368_file_1.pdf (дата обращения: 12.02.2023).
2. Русакова М.М., Одинокова В.А., Изотова М.Х. Актуальные вопросы защиты детства в Санкт-Петербурге: профилактика суицидального поведения и насилия, участие детей в принятии решений как условие эффективности профилактики: Методические рекомендации. – СПб: Скифия-принт, 2019. Режим доступа: https://www.isras.ru/files/File/publ/Rusakova_Odinokova_Izotova_Aktualnye_voprosy_zaschity_detstva_2019.pdf (дата обращения 12.02.2023).
3. Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J., & Wandersman, A. (Eds.). (2015). Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment, evaluation capacity building, and accountability (Second edition). Sage.
4. Mertens, D.M. (2009). Transformative Research and Evaluation. Guilford Press.

ГЛАВА 9.

ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Первая часть главы посвящена участию детей в процессах принятия решений в системе защиты детства: в оценке риска и составлении индивидуального плана работы в ситуации семейного неблагополучия; в процессе жизнеустройства (помещения в замещающую семью, воссоединения с кровной семьей); в повседневной жизни организаций для детей-сирот, в ходе восстановительных процедур с подростками-правонарушителями. Приводятся примеры инструментов, которые помогают выяснить мнение ребенка о ситуации и, наоборот, объяснить ему непростые решения взрослых, отвечающих за его благополучие. Вторая часть посвящена включению в процесс принятия решений детей с ОВЗ в целом и конкретным рекомендациям для работы со слабовидящими, слабослышащими, имеющими речевые нарушения или ограничения подвижности детьми, а также с молодыми взрослыми, живущими в психоневрологических интернатах.

Вовлечение в практики принятия решений детей из особых групп – сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья и др. – имеет свои особенности. В данной главе мы попытаемся рассмотреть некоторые из них. Кроме того, мы остановимся на специфике взаимодействия с детьми, находящимися в уязвимом положении – живущими в неблагоприятных условиях, сталкивающимися с жестоким обращением в семье, находящимися в конфликте с законом и др.

Понятно, что принадлежность к любой «группе риска» усиливает уязвимость ребенка. Однако важно, чтобы понимание взрослыми особой уязвимости ребенка не препятствовало их отношению к нему как к активному участнику социальных процессов, не заставляло взрослых «защищать» детей от участия. В конце концов, все люди время от времени попадают в такие ситуации, когда они становятся очень уязвимы и в чем-то похожи на детей – например, взрослый человек может оказаться в совершенно новой для себя ситуации, столкнуться с проблемой, с которой раньше никогда не сталкивался; не имея опыта, не зная, как поступить, вполне зрелый человек может в этот момент напоминать ребенка. Верно и то, что и дети, и взрослые обладают качеством жизнеспособности (resilience) – оно включает в себя навыки и ресурсы, как внутренние, так и внешние, которые позволяют справляться с трудностями в процессе их возникновения и/или преодолевать их последствия (Арчакова, 2016).

Возможность полноценного участия в принятии решений, касающихся собственной жизни, вносит весомый вклад в качество жизнеспособности ребенка и подростка. Масштабные исследования детей, воспитывающихся в крайне неблагоприятных условиях, показали, насколько важно на уровне сообщества поддерживать в ребенке ощущение, что с ним обращаются справедливо (being treated fairly), что у него есть возможности проявить свои способности, «показать себя» (Bellis et al., 2018). По-видимому, возможность участия в принятии решений создает у ребенка, как минимум, ощущение справедливости самого процесса, даже если итоговое решение ребенку не слишком нравится. Можно полагать, что создание возможностей для участия служит благополучию ребенка гораздо эффективнее, чем прямолинейные попытки оградить его от всех проблем. Л. Ланди предлагает метафору дощечек, из которых можно строить детям из уязвимых групп безопасную клетку, а можно – опоры или «строительные леса», позволяющие им подниматься выше (Lundy, 2017).

Л. Ланди и У. Килкелли (первый уполномоченный по правам ребенка в Северной Ирландии) исследовали отношение к школе у учеников школы для детей с особыми образовательными потребностями. Дети рассказывали, как они стыдятся своего желтого школьного автобуса – они называли его «бананом» и «горчицей», как они не хотят садиться в него на глазах у соседей. Дело в том, что этот ярко-желтый автобус отличался от всех остальных школьных автобусов в городе. Руководство школы раскрасило его в яркий цвет, полагая, что так водители будут видеть, что в автобусе едут особые дети, которые потенциально могут создавать аварийные ситуации, например, выбежать на проезжую часть во время остановки. Но подобная мера защиты была явно избыточна: если водители не проявляют осторожность рядом с обычным школьным автобусом и в зоне действия знаков «Осторожно, дети!», то проблема в самих водителях и/или в правилах дорожного движения, а не в «особых» детях. «Банановый» автобус ни от чего не защищал, зато усиливал стигматизацию детей с особыми образовательными потребностями (Lundy, 2017).

Участие детей в процессах принятия решений в системе защиты детства

Работа со случаем: участие детей в оценке риска и составлении индивидуального плана работы

Кейс-менеджмент (case management), работа со случаем, или социальное сопровождение – это технология социальной работы, при которой клиенту оказывается детальная помощь со стороны различных служб в решении его проблем. Один из специалистов по социальной работе играет роль куратора или менеджера случая, он осуществляет постоянное сопровождение клиента, вместе с последним составляет план работы, выполняет функцию «проводни-

ка» услуг и координатора работы ведомств, служб и учреждений, участвующих в разрешении проблемной ситуации конкретного ребенка или семьи.

Взаимодействие с семьей начинается с первичной оценки риска. Если выявлен высокий риск социального сиротства, жестокого обращения с ребенком или пренебрежения его потребностями, то специалисты «открывают» случай и проводят комплексную оценку ситуации – потребностей ребенка и ресурсов семьи. На основе этой оценки разрабатывается индивидуальный план сопровождения семьи. В дальнейшем члены семьи совместно со специалистами работают над реализацией плана, при необходимости в него вносятся изменения. Случай «закрывают», когда запланированные цели достигнуты. Участие ребенка важно на всех этапах, особенно при оценке ситуации.

Британская служба Ofsted, ответственная за контроль качества работы служб по защите детей, проанализировала 65 критических случаев с 93 детьми, когда действия или бездействия родителей или опекунов привели к серьезным травмам или даже гибели детей (Ofsted, 2011). Согласно результатам анализа, в тех случаях, когда специалистам не удалось вовремя вмешаться и защитить детей, чаще всего голос ребенка либо вообще не учитывался, либо этому голосу уделялось недостаточно внимания:

- специалисты редко общались с ребенком или общались формально, не спрашивая его мнения о происходящем в семье (в некоторых случаях этому препятствовали родители);
- органы опеки и попечительства не уделяли внимания взрослым вне семьи (педагогам, родственникам, соседям), которые пытались говорить от имени ребенка;
- специалисты чрезмерно фокусировались на потребностях родителей, тоже находящихся в уязвимом положении, и не учитывали влияние родительской уязвимости на ребенка;
- органы опеки и попечительства получали отдельные сигналы о выраженном неблагополучии от ребенка и/или его значимых взрослых, но не смогли верно проинтерпретировать их и выработать адекватную стратегию защиты детей.

Вместе с тем анализ Ofsted продемонстрировал, что при всей важности учета мнения ребенка к нему нельзя относиться как к истине в последней инстанции. Два случая из 65 могут быть очень показательными в этом смысле. Девушка-подросток со сложным поведением совершила попытку самоубийства. Как выяснилось, с нею вели вполне адекватную психологическую и социальную работу, ни одной рабочей встречи не проходило без ее участия. Мнению девушки всегда уделяли самое пристальное внимание, но, по-видимому, это и сыграло негативную роль: чтобы не идти против ее желаний, специалисты не подняли вопрос о медицинской помощи. Другая девушка на протяжении нескольких лет отрицала факты жестокого обращения с нею в семье и настаивала на том, чтобы продолжать жить с родителями. При этом специалисты отмечали в ее поведении множество симптомов острого неблагополучия. Позже, участвуя в ретроспективном анализе случая, она сказала,

что ей помогла бы более энергичная помощь, готовность специалиста «идти глубже» (Ibid.).

Есть множество барьеров, препятствующих активному участию детей в оценке рисков (и, шире, ситуации в семье в целом). Зачастую это те же барьеры, какие встречаются и у взрослых людей, попадающих в область внимания социальных служб или ищущих помощи в ситуациях, когда они подвергаются жестокому обращению, но боятся возможных последствий его публичного раскрытия: чувства вины и стыда; страх стигматизации и раскрытия семейных проблем перед друзьями и одноклассниками; страх потерять контроль над ситуацией. Однако есть и специфичные для детей барьеры к сотрудничеству со специалистами. Дети до подросткового возраста ориентируются на родителей и не хотят говорить о том, что может родителей расстроить или рассердить; они могут не понимать, что в семье происходит что-то «неправильное», потому что им не с чем сравнивать. Подростки опасаются, что специалисты прибегнут к крайним мерам и поместят их под опеку государства или, наоборот, что их жалобам на жестокое обращение не поверят (Dalzell & Sawyer, 2016).

Специалисты часто жалуются на нехватку инструментария для работы с детьми разного возраста, с разным уровнем развития, из разных социальных и культурных групп. При этом, по их словам, постоянно растет нагрузка, связанная с заполнением документации, включая отчеты о результатах диагностики. Зачастую у специалистов нет времени на нормальное общение с ребенком, а в таких условиях никакие диагностические инструменты не помогут получить полноценную информацию. Все это создает дополнительные барьеры для продуктивного вовлечения детей в процесс оценки рисков и ресурсов семьи (Ibid.).

Российские «Детские деревни – SOS» всегда привлекают детей к комплексной оценке и составлению индивидуального плана – разработке среднесрочных и долгосрочных целей развития. Дети в возрасте от 10 лет и старше знакомятся с документом, где зафиксированы результаты оценки и планирования, и подписывают его. Интересны ответы детей на вопрос: «Когда ты ставишь свою подпись в документах кейса, что это значит? Зачем это делается?»:

- «Подпись означает мое согласие. Делается для того, чтобы убедилась, что я с кейсом знакома» (Юля, 11 лет).
- «Для меня значит, что я подписала документ и на меня надеются. Зачем это делается? Может, чтобы проверить меня на самостоятельность» (Лиза, 11,5 лет).
- «Подпись означает мое согласие с кейсом. Подтверждает мое участие при составлении кейса» (Эдуард, 17 лет).
- «Мы как бы договорились» (Даник, 11,5 лет).

Для привлечения детей к оценке ситуации в семье, имеющих риски и ресурсов можно использовать разные инструменты.

Наблюдение. При оценке ситуации в семье с младенцами и детьми младшего возраста ключевую роль играет наблюдение за ребенком и за тем, как он

взаимодействует со взрослыми. Один из способов «дать слово» младенцу или ребенку младшего возраста – поговорить с его старшими братьями и сестрами (Ofsted, 2011).

Адаптированные опросники. В работе с детьми в трудной жизненной ситуации широко применяются психодиагностические методы и методики, в том числе, «зеркальные» опросники, позволяющие сравнивать оценки родителей и детей по одним и тем же пунктам. Однако выяснение мнения ребенка – не психодиагностическая задача. Для ее решения нужны особые инструменты, которые в первую очередь дают возможность ребенку высказаться по поводу своей жизненной ситуации и лишь во вторую очередь – собрать информацию о конкретных рисках и ресурсах. Прежде чем оценивать выраженность тех или иных психологических конструктов, например, диагностировать степень «благополучия» или «конфликтности», важно понять субъективный образ мира ребенка: какие сферы жизни для него важны, что волнует / поддерживает его сейчас и как он представляет себе благополучную жизнь, в которой проблемы будут решены.

Примером такого инструмента, позволяющего прояснять особенности взгляда ребенка на ситуацию, служит детская версия методики для оценки рисков и ресурсов «Три домика» (Велд, Паркер, 2019), разработанная в рамках технологии «Признаки безопасности» (Signs of Safety), популярной в Австралии и некоторых странах Европы (Рис. 9.1).

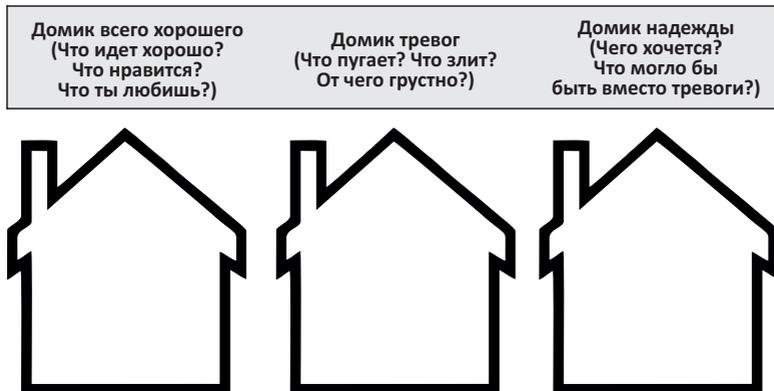


Рис. 9.1. Методика «Три домика» для оценки рисков и ресурсов (Велд, Паркер, 2019)

С ребенком проводится интервью, в ходе которого он в свободном порядке заполняет домики информацией о ресурсах, источниках негативных переживаний и надеждах на будущее. «Домик надежды» выполняет не только терапевтическую роль, давая возможность отдохнуть после обсуждения тревог, но и помогает ребенку поучаствовать в постановке целей в процессе разработки плана сопровождения семьи. Методика позволяет специалисту гибко модерировать диалог со взрослыми: выбирать, какие именно домики, заполненные

ребенком, показывать его родителям и другим взрослым семьи, сравнивать ответы ребенка с ответами взрослых на аналогичные вопросы и строить разговор в зависимости от результатов такого сравнения и т.д.

Пытаясь понять мнение детей, важно не терять из фокуса внимания и мнение родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Чаще всего родители не хотят вреда своим детям, однако у них может наблюдаться острый дефицит ресурсов. Даже в случаях жестокого обращения с ребенком и/или семейного насилия, осуществляет это насилие, как правило, только один из родителей. Родители детей с инвалидностью часто живут в условиях хронического стресса; когда они узнают о диагнозе ребенка, они нередко переживают горе – для них это ситуация утраты образа здорового ребенка. Внимание к родителю влияет на качество участия детей двояко. С одной стороны, оно является неотъемлемой частью работы в семейно-ориентированном подходе, и сами дети часто хотят, чтобы их родителям кто-то помог. С другой стороны, родительский взгляд на ситуацию может очень сильно отличаться от взгляда детей, и работающий с родителями специалист рискует либо начать ориентироваться только на мнение и запросы родителей (как правило, их проще выяснить), либо периодически попадать в ситуацию конфликта интересов. В идеале эта проблема может решаться прикреплением к семье двух кураторов – для родителей и для ребенка – работающих в постоянном взаимодействии (Райкус, Хьюз, 2008).

«Цифровые истории жизни» используются в социальной работе, когда с детьми уже установлен хороший контакт и ведется работа с семьей. Они помогают понять, что переживают дети по мере того, как ведется работа со случаем, определить важные для ребенка изменения семейной ситуации и направления ее дальнейшего улучшения. Цифровая история жизни создается при помощи простых видеопрограмм на планшете в ходе следующих этапов:

1. Предварительная беседа с ребенком
2. Выбор темы и создание плана истории
3. Создание визуальных элементов
4. Запись закадрового текста
5. Совместный просмотр истории

Цифровые истории выполняют несколько функций: терапевтическую, образовательную и исследовательскую, а также помогают совершенствовать существующие услуги на основе обратной связи от детей.

Исследование цифровых историй жизни, проведенное АНО «Партнерство каждому ребенку», показало, что дети, как правило, мало знают о социальных проблемах в семье. Они замечают лишь те сложности, которые непосредственно касаются их жизни: продажу личных вещей, переезд, нехватку еды и т.п. Дети отмечают эмоциональное состояние родителей, даже если не знают, что конкретно является его причиной. Также дети запоминают яркие мероприятия, которые приносят положительные эмоции. Часто истории, рассказанные детьми, оказываются

«контрнарративами», то есть не совпадают с историями о тех же ситуациях в изложении родителей и специалистов (Гонтаренко, Кузьмин, 2019; Калабина, Стекольщикова, Филипова, 2021(б)).

Информирование детей о принятых решениях

Иногда специалистам приходится принимать решения в экстренном порядке, например, отбирать ребенка из-за угрозы его жизни и здоровью или временно помещать под опеку государства из-за болезни родителей. Если дети по какой-то причине не могут участвовать в процессе принятия решения, их необходимо информировать о причинах и следствиях принятых мер.

Скрытие информации еще больше усиливает дисбаланс власти между взрослыми и детьми по принципу замкнутого круга: оберегаемый от травматичных фактов ребенок не может адекватно оценить ситуацию, высказывает «наивные» пожелания, и взрослые укрепляются в мнении о его «незрелости». Такое положение вещей парадоксальным образом создает новые опасности для ребенка, например, подталкивает его к самовольному уходу из социально-реабилитационного центра, куда его поместили без должных объяснений. Ясные объяснения, что происходит и почему, помогают минимизировать психологическую травматизацию детей из-за вмешательства социальных служб в жизнь семьи. Объяснения позволяют сфокусировать внимание ребенка (и заботящихся о нем взрослых) на основных целях работы и поддержать надежду, что эти цели достижимы, проложить «мостик» к более подробным беседам с ребенком, к вовлечению его в совместную оценку и планирование работы.

Существуют определенные требования к качеству и форматам предоставляемой информации. Многие из них обсуждались в Главе 6. При необходимости объявить ребенку о решениях, принятых взрослыми в его интересах, нужно делать акцент на объяснении причин и резонов, стоящих за решением. Сообщая ребенку о ситуациях, лежащих за пределами чьего бы то ни было контроля, например, о смерти кровных родителей, необходимо оказывать ему поддержку в переживании экзистенциальных данностей и выражать готовность говорить о тяжелой теме. Иногда приходится говорить о ситуациях, которые стали проблемой из-за того, что взрослые отложили принятие решения или скрыли информацию от ребенка на предыдущих этапах взаимодействия (например, тайна усыновления). В этих случаях необходимо обсуждать с ребенком возможность заглаживания нанесенного ему вреда и восстановления доверия. Но в любом случае нельзя ограничиваться фактом физического присутствия ребенка на консилиумах или других процедурах принятия решений. *До* консилиума взрослый должен дать ребенку всю необходимую для полноценного участия информацию (например, ознакомить с планом сопровождения), а *после* консилиума – убедиться, что ребенок понял все происшедшее, и дать обратную связь о том, как и в какой мере учтено его мнение.

Один из инструментов, помогающих донести до ребенка информацию о принятом решении – «История здесь и сейчас» (Паркер, Струик, 2019). Специалист формулирует историю, в которой есть ответы на четыре основных вопроса:

1. КТО принял решение о помещении ребенка в учреждение (или о других мерах безопасности) и ПОЧЕМУ?
2. ГДЕ ребенок будет жить в ближайшей и в среднесрочной перспективе (в чем заключается план безопасности)?
3. ЧТО будет происходить в ближайшее время (например, встречи с кровной семьей / регулярные домашние визиты специалистов)?
4. ЧЕГО можно ОЖИДАТЬ в долгосрочной перспективе? ЧЕМ, предположительно, ЗАВЕРШИТСЯ работа?

История описывается простыми словами, ее можно оформить как комикс или раскраску. Специалист формулирует ее перед встречей с ребенком и затем читает или дает прочитать ребенку. Ребенок может задавать вопросы, дописывать или дорисовывать какие-то факты или свое отношение к ним. Требования к качеству объяснений, предлагаемых ребенку, можно оформить в виде контрольных вопросов (Turnell, 2020):

- Поймет ли ребенок формулировки и язык, которые вы используете?
- Удалось ли вам выразить остроту проблем и при этом воздержаться от обвинений в адрес родителей?
- Удалось ли сформулировать последовательную историю, понятную и приемлемую для всех взрослых, окружающих ребенка? Участвовали ли в формулировании объяснения близкие ребенку люди?
- Можно ли пересматривать и переосмыслять ваше объяснение, возвращаясь к нему после каких-то изменений ситуации?
- Дает ли ваше объяснение надежду, помогает ли развивать жизнестойкость? Упомянуты ли в нем позитивные воспоминания или счастливые моменты / периоды в жизни ребенка?
- Помогает ли объяснение ребенку не только понять ситуацию, но и начать ее обсуждать?

Участие детей в принятии решений об их жизнеустройстве

Ребенок имеет право быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства. В России учет мнения ребенка обязателен с 10-летнего возраста (интересно, что во многих странах Европы такое право дается детям только с 12–13 лет). Однако есть принципиальная оговорка – «за исключением случаев, когда это противоречит его интересам», именно она позволяет специалистам ориентироваться на свои представления о желательности или нежелательности личного участия детей в судебных разбирательствах. Бесспорно, судебное заседание является стрессовой ситуацией для детей, так что можно ожидать, что в ней будет актуализироваться конфликт между защитой детей и реализацией их права на участие. Семейный Кодекс РФ предлагает способы выявления судом интересов ребенка через оценки взрослых (опрос родителей или свидетелей, заключение органа опеки и попечительства или судебного эксперта-психолога), однако их сложно классифицировать как «участие детей».

В слушаниях по вопросам лишения / ограничения в родительских правах или определения места проживания ребенка после развода можно выяснять

мнение ребенка, не приглашая его непосредственно в суд. Для этого могут использоваться:

- уже упоминавшиеся **цифровые истории жизни**: в них ребенок выражает собственное мнение о ситуации, которое можно донести до лиц, ответственных за его судьбу. При создании видеоролика для выражения мнения ребенка в суде важно обратить внимание на то, чтобы 1) у истории был сюжет или какая-то смена диспозиций, из которых можно понять аргументацию ребенка (что и как изменилось в жизни семьи, например, что ребенку стало небезопасно находиться с одним из родителей); 2) были ясно представлены действующие лица и сам ребенок как автор ролика – так, чтобы можно было однозначно понять, о ком из членов семьи идет речь; 3) форма подачи истории была уместна для суда (например, нужно избегать использования комедийных или ироничных моментов);
- **неформальные интервью** с детьми в суде на процессах по лишению родительских прав. Безусловно, необходима подготовка детей и судей, для этого организуются специальные структурированные встречи, в том числе с использованием видеосвязи. Встрече ребенка с судьей предшествуют встречи с психологом, который помогает ребенку снизить уровень стресса, проговорить и окончательно сформулировать собственное мнение. Также психолог дает судье рекомендации по взаимодействию с конкретным ребенком.

Еще одна типичная ситуация, в которой ребенок может выразить свое мнение о будущем жизнеустройстве – это помещение под опеку, в приемную семью или передача на усыновление. Судебное заседание требуется только при усыновлении, в остальных случаях выяснение мнения ребенка происходит неформально. Устройству в семью должно предшествовать знакомство с кандидатами, но на практике оно бывает достаточно поверхностным. При этом ребенок не может выбрать тех, кто придет к нему знакомиться: существует Банк данных с информацией о детях, которым пользуются кандидаты в приемные родители, но не существует данных о кандидатах в приемные родители, с которыми могли бы знакомиться дети, хотя большинство специалистов в сфере семейного устройства разделяют принцип «подбирать семью для ребенка, а не ребенка для семьи».

Специалисты МГОУ ОЦСЗС проинтервьюировали 30 детей и подростков от 10 до 18 лет, проживающих в организациях для детей-сирот Московской области. Все дети, которым предстояло устройство в семью – даже те, кто общался с кровными родственниками и говорил, что не собирается в замещающую семью, – все же хотели получить информацию о потенциальных кандидатах в замещающие родители. Интересующие детей вопросы различались в зависимости от возраста участников интервью, но многие темы оказались общими. Например, детей интересуют мотивы решения стать приемными родителями, состав семьи, национальность или конфессиональная принадлежность кандидатов, наличие кружков и секций рядом с их домом (Меркуль, Бусыгина, 2019).

Информацию о кандидатах можно оформлять в виде альбома или видеопанкеты – по аналогии с тем, как сейчас оформляется информация о детях. Ведущие школ приемных родителей могли бы помогать кандидатам в процессе создания этих материалов. Итогом может стать банк данных о кандидатах, который помог бы органам опеки и попечительства подбирать каждому ребенку подходящую замещающую семью. Однако речь идет не о том, чтобы заменить «витрину» с детьми на «витрину» со взрослыми: важно сделать процесс подбора взаимным, с учетом мнения обеих сторон (Там же).

Дети под опекой государства

Жизнь в условиях коллективного проживания усложняет процессы участия детей в принятии решений и освоение нужных для этого навыков. Сами подростки часто отмечают недостаточный учет их мнения («не интересует мое мнение»), «навязывание мнения», «за меня решают»), как «главный минус» жизни в детском доме. Сейчас работа детских домов меняется, чтобы соответствовать Постановлению Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». Одна из ключевых идей постановления – приблизить условия жизни в учреждениях к семейным, насколько это возможно. Организации для детей-сирот должны учитывать мнение детей в бытовых вопросах: при покупке им личных вещей, выборе досуга и профессионального образования, а также при составлении индивидуального плана развития и жизнеустройства ребенка. По личной инициативе администрации участие детей иногда распространяется и на более масштабные аспекты жизни учреждения, например, на составление недельного меню, ремонт и оформление комнат, планирование общего досуга и праздников.

Учет мнения детей в организациях для детей-сирот поддерживается рядом международных и российских правовых актов (подробнее они описаны в Главе 4). Среди социально-психологических факторов, влияющих на возможность детей участвовать в принятии решений в этих организациях, можно выделить наличие симптомов нарушения психического здоровья и опыт переживания насилия в детском доме (факторы, ограничивающие возможности участия) и наличие в организации для детей-сирот взрослого, которому дети доверяют (фактор, поддерживающий участие) (Одинокова, Русакова, Усачёва, 2017).

Данные о том, насколько успешно удается учитывать мнение детей, находящихся под опекой государства, пока очень противоречивы. В 2015 г. В.А. Одинокова с коллегами провели опрос 517 воспитанников учреждений для детей-сирот в возрасте 10–17 лет (средний возраст 13,8 лет) в Санкт-Петербурге, Республике Башкортостан и Свердловской области (Одинокова, Русакова, Усачева, 2017). Детей, среди прочего, спрашивали об их субъективной оценке включенности в процессы принятия решений. Например, им задавали вопрос: «Прислушиваются

ли взрослые к твоему мнению, когда принимают важные для тебя решения? Например, решения о том, где и с кем ты будешь жить, где будешь учиться и другие важные для тебя вещи», – и предлагали оценить частоту таких ситуаций по 5-балльной шкале. 62 % детей ответили, что взрослые прислушиваются к их мнению при принятии решений («всегда» или «почти всегда»). Недавний всероссийский опрос показал, что почти 1/3 детей в организациях не могут оформить свое индивидуальное пространство по своему вкусу; 20 % детей не знает, что им предстоит делать на следующий день; для 14 % детей в организации все еще не выделяют индивидуальных жизненных событий, например, в один день отмечают дни рождения всех, кто родился зимой (Семья, 2020). В исследовании с участием 72 детей из организаций для детей-сирот и деревень SOS 17 % детей ответили, что их «не спрашивают ни по каким вопросам», 46 % – что с ними обсуждают то, что важно для них самих, 29 % – что с ними обсуждают все важные для детского дома дела, еще 8 % затруднились ответить (Стеколыщикова, 2020).

В странах, где дети под опекой государства живут преимущественно в профессиональных (фостерных) семьях и семейных детских домах, они могут взаимодействовать с организацией, которая сопровождает их семьи. Например, в Великобритании реализуются разные форматы учета мнения приемных детей внутри организации: создание рабочей группы «детей-лидеров» (Children Champions), которые обсуждают проблемы с директором организации; исследования в социальной сфере с участием детей; поддержка собственных социальных проектов детей и молодых взрослых – выпускников фостерных семей (как правило, до 23–25 лет). Примеры собственных проектов детей включают в себя тематические уроки в школах, помогающие сделать школьную среду дружелюбной детям, находящимся под опекой, и тренинги «юное родительство», направленные на профилактику ранних незапланированных беременностей. Воспитанники и выпускники могут, по желанию, стать «послами доброй воли» (амбассадорами), получив навыки публичных выступлений, создания презентаций и разрешения конфликтов. Подготовка каждого «посла» включает личный план развития (personal development plan) – чего они хотят достичь и чем им поможет участие в работе организации. «Послы доброй воли» помогают вести тренинги для кандидатов в усыновители, выступают в школах, вместе с сотрудниками организации участвуют во встречах с лицами, принимающими решения.

В Великобритании дети, находящиеся под опекой государства, могут выражать свое мнение и на более высоких уровнях: на уровне муниципалитета и страны в целом. На муниципальном уровне при агентствах по защите детей (child protection agency) создаются детские советы. Дети под опекой и их фостерные родители участвуют в работе Всенародной парламентской группы (All People's Parliament Group) в Палате Общин. Например, они добились поправки к требованию не оставлять подопечных детей без надзора фостерной семьи, чтобы поход детей в гости к проверенным друзьям с ночевкой не превращался в нарушение закона.

В Северном Сомерсете действуют два детских совета: детей под опекой (11–15 лет) и подростков под опекой и выпускников (16+), по 10 участников в каждом. Члены советов встречаются раз в месяц, беседуют и вместе готовят еду – это элемент подготовки младших детей к самостоятельной жизни. Они участвуют в приеме на работу социальных работников и административных сотрудников в социальных службах для детей (по словам детей, взрослым соискателям эта часть интервью кажется самой сложной). Что было сделано фактически? Для выпускников фостерных семей снизили подоходный налог: они вообще не платят его до 25 лет, затем платят часть, которая постепенно увеличивается до обычного размера. Более 40 муниципалитетов переняли эту практику. Также подростки в Северном Сомерсете договорились распространить бесплатное посещение тренажерных залов и на выпускников (ранее оно касалось только детей, находящихся под опекой).

Подростков, находящихся под опекой государства, мотивирует к участию задача «поменять систему, чтобы другим детям жилось лучше, чем мне». Но системные изменения происходят медленно, и для подростка это может выглядеть как «от моих усилий ничего не меняется». Чтобы поддерживать мотивацию к участию, важно давать обратную связь и демонстрировать даже самые маленькие изменения. Также помогает совместная деятельность с лицами, принимающими решения: когда чиновники регулярно лично общаются с детьми, они становятся менее склонны отвечать отказом на их просьбы и предложения.

Дети в конфликте с законом

Дети могут становиться объектами уголовного, административного или дисциплинарного разбирательства по причине различных правонарушений, участия в школьной травле, острых конфликтов с педагогами и сверстниками и пр. Как правило, такие ситуации рассматриваются на заседаниях комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП) или внутри школы.

Возможности для участия ребенка зависят от используемой модели правосудия. «Наказательная» модель требует применить к нарушителю правил санкции, соразмерные проступку. При этом санкции могут быть направлены на самого подростка (дисциплинарные меры в школе) или на его родителей (административные штрафы) – в последнем случае предполагается, что именно родители являются теми, кто влияет на поведение подростка. Реабилитационная модель рассматривает правонарушения подростка как свидетельства его неблагополучия и предлагает ему специальную помощь (психологическое консультирование, тренинги неконфликтного общения и др.). Восстановительный подход дает подростку-правонарушителю возможность принять на себя ответственность и самому загладить причиненный вред. В ходе восстановительных процедур, подросток, оказавшийся в положении жертвы, получает возможность задать обидчику вопросы, выразить свое отношение к ситуации и, таким образом, тоже перейти в активную позицию (Шмидт, 2009).

В России восстановительные процедуры институционализированы в системе образования и реализуются силами Школьных служб медиации и Школьных служб примирения (Методические рекомендации..., 2020). Такие процедуры включают в себя:

- восстановительную медиацию – процесс диалога, в котором медиатор (нейтральный посредник) создает условия для восстановления способности сторон конфликта договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем или заглаживания причиненного вреда (Восстановительные программы..., 2014);
- «круги сообщества» – встречу всех членов местного сообщества, которых затронуло правонарушение или конфликт, где они могут поочередно высказаться о своем видении проблемы и путях решения. Например, на «круге сообщества» могут собраться все ученики класса, их родители и педагоги (Коновалов, 2013);
- семейные групповые конференции – встречи, объединяющие самого подростка, его неформальное окружение (членов семьи, родственников, друзей) и работающих с ним специалистов для разработки плана по разрешению конфликта и заглаживанию вреда (Восстановительные программы..., 2014). Еще один вариант работы с социальным окружением подростка – сетевые встречи: технологически они отличаются от семейных конференций тем, что специалисты и ведущие присутствуют все время (хотя ведущие находятся «за кругом»), не оставляя членов семьи одних (Арчакова, Евстешина, Романова, 2019). Сетевые встречи и семейные конференции используются в работе не только с подростками-правонарушителями, но и с семьями в трудной жизненной ситуации.

Школьная служба примирения (ШСП) – это команда учащихся и взрослых, которая в рамках школы (образовательной организации) организует и проводит восстановительные программы по случаям конфликтов и правонарушений, а также содействует распространению в школе культуры мирных, дружественных, ненасильственных взаимоотношений (Маловичко, Погорелова, 2017).

В чем заключаются преимущества участия детей в школьных службах примирения? Участие детей в работе школьной службы является обязательным условием ее нормального функционирования как с правовой и нравственной точки зрения, так и с точки зрения практической целесообразности. Вот как конкретизируются преимущества медиации сверстников в программе «Развитие сети Школьных служб примирения (ШСП) в Волгоградской области»:

«Школьники-медиаторы:

- лучше понимают своих ровесников, понимают их отношения и язык, они знают, что важно для ровесников и почему,
- соразмеряют процесс с возрастом участников и дают понять даже самым маленьким, что обговаривать свои проблемы со второй стороной конфликта – это в порядке вещей,

- зрело и уравновешенно проводят программу примирения, побуждая ровесников воспринимать процесс серьезно, и при этом не воспринимаются как источник «назиданий»».

Школьники-участники конфликтов доверяют своим ровесникам-медиаторам, потому что у тех нет власти над ними, нет инструментов давления и принуждения.

Также школьники-медиаторы активно участвуют в мониторинге и оценке деятельности Служб примирения (Маловичко, 2016).

Роль медиатора предъявляет достаточно высокие требования к социальным навыкам школьника-волонтера, однако ее нельзя считать «элитарной». При должной поддержке ею могут овладеть даже дети с интеллектуальными нарушениями. Например, в ОГКОУ «Кохомская коррекционная школа» (Ивановская область) действует служба школьной медиации, адаптированная к особенностям детей. Сотрудниками службы разработан курс по выбору «Школа медиатора» (в сотрудничестве с родителями и педагогами), проводятся мероприятия по развитию уважительных дружеских взаимоотношений, осуществляются театральные постановки, создаются «социальные истории» для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (пример «социальной истории» см. на Рис. 9.2).

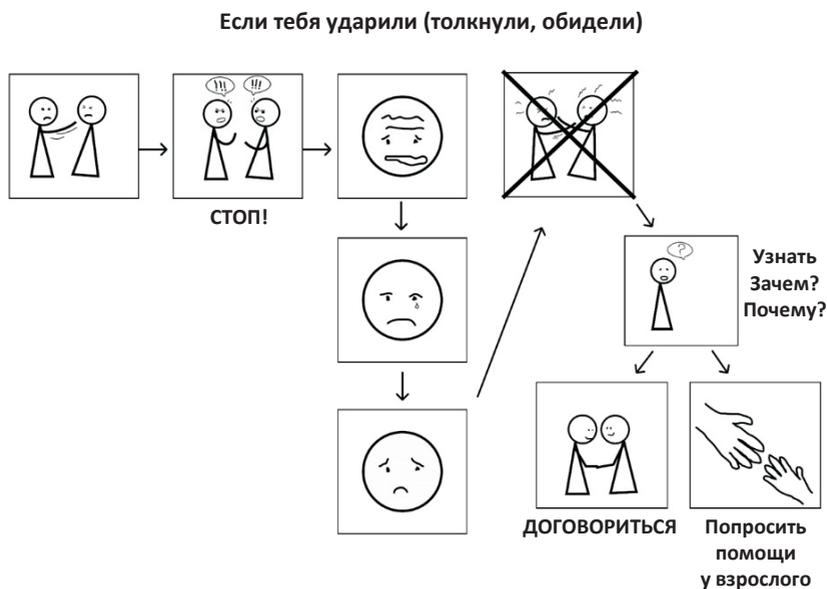


Рис 9.2. Пример «социальной истории», наглядно иллюстрирующей процесс разрешения конфликта для детей с ОВЗ (пример заимствован из презентации к докладу об опыте медиации в ОГКОУ «Кохомская коррекционная школа», автор Г.В. Редей)

Участие в принятии решений детей с ограниченными возможностями здоровья

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это очень неоднородная категория с разнообразными потребностями. В нее входят дети с выраженными интеллектуальными нарушениями, которые нуждаются в интенсивной помощи взрослых для принятия простых решений в быту; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые пользуются коляской, и дети с «невидимой» инвалидностью в сфере психического здоровья; дети с хроническими заболеваниями (например, ВИЧ+), которым важно принять свой диагноз и выработать приверженность долгосрочной терапии.

В контексте темы детского участия, во-первых, важно признать, все дети с ОВЗ являются «экспертами опыта» и могут сделать вклад в развитие системы поддержки людей с инвалидностью, в создание инклюзивной среды. В докладе ЮНИСЕФ «Положение детей в мире, 2013 год» рекомендуется привлекать детей и подростков с инвалидностью к участию в принятии затрагивающих их решений, причем не просто в качестве лиц, в интересах которых эти решения принимаются, а в качестве инициаторов перемен (ЮНИСЕФ, 2013).

Во-вторых, необходимо учитывать, что существуют специфические барьеры для участия детей с ОВЗ и в повседневной, и в общественной жизни. Признание каждого ребенка активным субъектом и членом общества делает необходимым не «спасение» ребенка с ОВЗ, а устранение всех типов барьеров – физических, культурных, экономических, коммуникационных, мешающих полноценной жизни такого ребенка, а также устранение негативных стереотипов, препятствующих осуществлению его права на участие в принятии решений (Там же, 2013).

В докладе «Воспринимайте нас всерьез» ЮНИСЕФ выделены следующие препятствия, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья (UNICEF, 2013):

- Дети с ОВЗ стигматизируются как еще менее способные к конструктивным решениям, чем их нормативно развивающиеся сверстники.
- Считается, что многие дети с ОВЗ (с сенсорными, речевыми или интеллектуальными нарушениями) не способны к общению или общение с ними требует очень больших усилий и ресурсов, которые не всегда можно обеспечить.
- У детей с ОВЗ меньше возможностей для развития навыков и уверенности в себе для участия в принятии решений.
- Медицинская модель инвалидности не учитывает социальные и образовательные трудности, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ.
- Взрослые, работающие с детьми с ОВЗ, не всегда имеют соответствующую подготовку для поддержки этих детей в общении и для выяснения их мнения.
- Многие механизмы участия не всегда доступны детям с ОВЗ (например, ребенок, который не может писать или рисовать, не воспользуется «почтовым ящиком» для обратной связи и не напишет жалобу уполномоченному по правам ребенка).

- Окружающая среда полна физических препятствий, не позволяющих детям с ОВЗ активно включаться в ту или иную деятельность.
- Девочки и девушки-инвалиды сталкиваются с экстремально выраженным гендерным неравенством.

Ключевым барьером для участия детей с ОВЗ является недооценка их способностей со стороны всего общества, включая помогающих специалистов. Под влиянием скептического отношения взрослые дети тоже начинают очень низко оценивать свои способности: они либо соглашаются с внешними негативными оценками (самостигматизация), либо просто не знают, что они способны (и им можно) проявлять инициативу. Еще одна важная проблема – сочетание ОВЗ и институционализации: среди детей-сирот в РФ более 80 % имеют 3 и 4 группы здоровья, т.е. имеют хронические заболевания, требующие поддерживающей терапии, и/или физические недостатки.

Участие, активность и инклюзия

Важно различать два аспекта жизни детей с ОВЗ, в реализации которых им часто требуется поддержка: активность и участие. Активность – это самостоятельное выполнение тех или иных действий в быту, коммуникации, игре. Активность – важная предпосылка для участия, но она не тождественна ему. Чтобы ребенок мог активно действовать, достаточно сформировать у него навыки или обеспечить его удобной реабилитационной техникой. Участие ребенка с ОВЗ в событиях повседневной жизни отражает его *мотивированный выбор* действий, которые он осуществляет самостоятельно или во взаимодействии с партнерами. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, версия для детей и подростков (МКФ-ДП) определяет участие как «вовлечение в жизненную ситуацию», т.е. субъективную включенность. Степень вовлечения детей с ОВЗ оценивается путем учета удовольствия и предпочтений, которые выражает ребенок; устойчивости внимания и выраженности его инициативы, а также по ряду других критериев (Казьмин, 2015).

Участие детей с ОВЗ тесно связано с темой инклюзии. Во многих странах именно развитие инклюзивного образования способствовало углубленному пониманию того, что значит «участвовать» и «быть услышанным» (Шмидт, 2009). Инклюзия не сводится к формальной интеграции: недостаточно просто принимать детей с ОВЗ в обычную школу, надо еще и проектировать образовательную среду таким образом, чтобы дети могли взаимодействовать – вместе учиться и играть (UNICEF, 2013).

Детям с ОВЗ нужны и инклюзивные, и отдельные форматы участия. Когда речь идет о выяснении интересов *конкретного* ребенка или о консультациях с детьми по вопросам, которые касаются их *всех* – от внутренних правил школы до политики в сфере детства – важно создать возможности участия для всех (с различной степенью поддержки). Если речь идет о специфических вопросах, связанных с потребностями детей с ОВЗ как отдельной группы – например, о создании в школе доступной среды или об изменении отношения к людям с инвалидностью в обществе – отдельное участие вполне оправдано. «Отдельный» подход не должен замещать собой инклюзию; оптимально давать детям

с ОВЗ выбирать, нужно ли им для участия «свое» пространство или сотрудничество с нормативно развивающимися детьми (Ibid.).

В *Таблице 9.1* систематизированы некоторые идеи для фасилитации выражения своего мнения детьми с различными особенностями здоровья.

Таблица 9.1.

Категории детей с ОВЗ и способы фасилитации выражения их мнения

Категории детей с ОВЗ	Некоторые идеи для фасилитации выражения мнения в формате мероприятий
Слабовидящие и слепые дети	<ul style="list-style-type: none"> ● Используйте шрифт Брайля ● Уделяйте внимание адаптации групповой работы, например, вводите достаточно подробное знакомство-представление, чтобы слепые дети смогли сориентироваться, кто участвует, и запомнили их по голосам ● Откажитесь от использования визуальных символов, таких как поднятие руки ● Для заданий, требующих работы с текстом, можно объединять зрячих и слепых детей в пары
Слабослышащие и глухие дети	<ul style="list-style-type: none"> ● Всегда спрашивайте детей, какой способ общения они предпочитают: перевод на жестовый язык, переписку в мессенджере или распознавание голоса и его перевод в текст ● Если дети пользуются какими-либо устройствами (слуховым аппаратом, кохлеарным имплантом), минимизируйте фоновые шумы ● Часто в роли сурдопереводчиков выступают родители или сиблинги, помните, что это оптимально, но только до тех пор, пока не обсуждаются конфиденциальные вопросы
Речевые нарушения (заикание, последствия ДЦП)	<ul style="list-style-type: none"> ● Уделяйте больше времени тому, чтобы ребенок мог высказаться ● Если что-то непонятно, не стесняйтесь переспрашивать или перепроверять («правильно ли я понял, что...») ● Предлагайте альтернативные формы коммуникации, например, клавиатуру
Ограничения подвижности	<ul style="list-style-type: none"> ● Учитывайте физические ограничения при организации обсуждений и работы с раздаточным материалом («сядьте рядом с соседом и рассортируйте карточки на столе...») ● До начала мероприятия вместе с ребенком проверьте, что в помещении есть все условия, которые ему могут понадобиться, и нет ничего, что может ему помешать

Поддержка, необходимая детям с ментальными нарушениями

Психиатрические заболевания у подростков, такие как клиническая депрессия или биполярное расстройство, могут вызывать у взрослых две крайние реакции – стигматизацию или, наоборот, отрицание проблемы («это модно» / «это оправдание лени»). Сами по себе диагнозы ничего не говорят о возможностях и барьерах для участия в принятии решений. Особенности проявлений заболевания зависят от личности ребенка, от условий среды и от ситуации в момент общения с ним. Поэтому основной барьер для участия – это не столько

симптомы заболеваний, сколько некорректное отношение взрослых. Поддерживать участие таких детей можно следующим образом (UNICEF, 2013):

- Относиться с уважением и давать возможность «сохранить лицо» в эмоционально сложных ситуациях.
- Гибко подходить к организации мероприятий, чтобы участники видели четкие рамки и одновременно имели максимум выбора и автономии (чувство контроля над ситуацией).
- Взрослому фасилитатору важно вести себя спокойно и уверенно, чтобы у ребенка не возникало ощущения, что взрослый спешит завершить беседу или пытается исключить ребенка с психическими проблемами из разговора, «как бы чего не вышло».

Важно отличать целевую группу детей с психическими проблемами от детей, имеющих интеллектуальные дефициты (хотя они могут частично пересекаться). Основная трудность детей с умственной отсталостью связана с тем, что им сложно оперировать абстрактными понятиями, обсуждать гипотетические альтернативы («если..., то...») и сравнивать последствия тех или иных действий, которые еще не наступили.

Организация участия детей с выраженным интеллектуальным дефицитом требует следить, чтобы работа велась, как минимум, на уровне информирования «лестницы Харта» и не опускалась на уровень имитации. Для этого необходим инструментарий – простой язык и визуальные подсказки (Заводилкина, 2020). Кроме того, полезными могут быть такие рекомендации:

- Чаще резюмировать то, что уже было сказано; повторять информацию в разных модальностях (слова плюс символические жесты плюс картинки) и давать больше времени на ответы; использовать аудиозаписи вместо текстовых.
- Проверять, как дети поняли вопрос или задание; включать обучающие моменты в работу по участию.
- Не инфантилизировать подростков и молодых взрослых (например, не использовать с подростками картинки с графикой в стиле раскрасок для самых маленьких), постараться найти золотую середину между календарным возрастом и уровнем когнитивного развития (UNICEF, 2013).

Особой организации взаимодействия требуют дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. При систематической работе можно постепенно расширять диапазон учета мнения такого ребенка: от оценки конкретного дела до оценки прошедшего дня, а затем и более длительного периода времени («Как я провел каникулы?»). Постепенно можно прийти до оценки условий проживания (не только «Каково мне было?», но и «Что мне помогало? Что мешало?») и вопросов о будущем – совместного планирования (Романова, Заводилкина, 2020).

Специальная работа по организации участия необходима и в случаях взаимодействия с молодыми взрослыми, имеющими ограниченную дееспособность или признанными недееспособными. В России многие из них живут в психоневрологических интернатах (ПНИ), реже – в проектах сопровождаемого проживания. О субъективном опыте молодых взрослых, которые попадают

в ПНИ из семьи или из детского дома, известно очень мало, практически нет информации, какие они испытывают бытовые или коммуникационные сложности и что может помогать «особым» молодым людям адаптироваться и жить в таких учреждениях.

Исследование, проведенное Благотворительным фондом «Волонтеры в помощь детям-сиротам» с подростками в центрах содействия семейному воспитанию (ЦССВ) и молодыми взрослыми в ПНИ, продемонстрировало парадоксальную ситуацию. Выпускники не считают, что в ЦССВ их готовили к взрослой жизни, хотя фактически такая работа велась. Оказывается, подготовка затрагивала темы, не связанные напрямую с тем, что ждало молодых людей в ПНИ, поэтому «не считалась». Нехватка информации и личного опыта посещения ПНИ, а также обрывочные коммуникации со взрослыми на эту тему приводят к возникновению страха перед ПНИ («я там умру!»). Подавляющее большинство старших выпускников ЦССВ и молодых взрослых в ПНИ, имеющих легкую или умеренную умственную отсталость, хотели бы жить самостоятельно в квартире и работать, причем многие имеют вполне конкретные предпочтения в плане сферы деятельности. Они также хотели бы вести образ жизни, приближенный к «обычному» – прежде всего, более разнообразный, насыщенный интересными для них занятиями и событиями. Все опрошенные старшие выпускники ЦССВ и молодые взрослые в ПНИ достаточно адекватно оценивают свои возможности: считают, что не обладают пока необходимыми знаниями и навыками для самостоятельной жизни и хотели бы получить помощь в овладении ими.

Развитие альтернативных форм сопровождаемого проживания молодых взрослых с интеллектуальными нарушениями строится во многом на поддержке их участия, элементах самоорганизации и разделения ответственности между молодыми людьми и сопровождающими специалистами.

Вопросы для самопроверки по Главе 9

1. Как вы относитесь к утверждению, что учет мнения детей в трудной жизненной ситуации – это важный фактор их защиты? Есть ли в вашем опыте иллюстрации этой мысли? Возможны ли, на ваш взгляд, исключения из этого принципа – когда обращение к мнению ребенка может подвергнуть его благополучие дополнительному риску? Как обходиться с такими ситуациями?
2. Представьте 9-летнего мальчика, который с рождения живет в организации для детей-сирот и которого готовится взять приемная семья. У него стоит диагноз легкой умственной отсталости, и его умственное развитие примерно соответствует 5 годам. Сильной стороной мальчика являются социальные навыки (он легко находит общий язык со взрослыми, умеет заниматься в группе сверстников), но он совсем не умеет ориентироваться во времени (часах, днях). Какие меры можно принять, чтобы сделать переход мальчика в новую семью более предсказуемым и контролируемым для него самого; дать возможность выразить свои ожидания и опасения?
3. Представьте, что 15-летняя десятиклассница в рамках учебного проекта о врожденных заболеваниях решила провести в своей школе интерактивный

урок о том, как благотворительные организации и общество могут помочь тем, кто болен. Классный руководитель идею одобрила. Уже после голосования девушка решила пригласить в качестве соведущей 16-летнюю подругу, болеющую муковисцидозом. Подруга с энтузиазмом согласилась выступить в качестве «консультанта опыта». Какие риски должен предусмотреть классный руководитель, узнав об этом приглашении за пару часов до планируемого урока? Что вы на его месте обсудили бы с девушками, какие меры приняли бы?

4. Если вы работаете или планируете работать с детьми в трудной жизненной ситуации или с ОВЗ, какие идеи или инструменты из этой главы вы возьмете в практику? Что можно внедрять в готовом виде, а что, на ваш взгляд, требует адаптации к условиям, в которых вы работаете?

Литература, рекомендованная для дальнейшего изучения

1. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. «Вместе с детьми»: диалог взрослых и детей в период пандемии // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 216–228. DOI:10.33910/2687-0223-2020-2-3-216-2
2. Мелешко Т.А. Кейс-менеджмент и участие детей, находящихся под альтернативной опекой, в процессе принятия решений // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 195–206. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-3-195-206
4. Методики и инструменты для работы с детьми и семьями в трудной жизненной ситуации в ориентированном на решение подходе. М.: БДФ «Виктория», 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Instrumenty-dlya-sotsial-noj-raboty-v-ORKT.pdf> (дата обращения 12.02.2023)
5. Калабина И.А., Стеколыцкова А.А., Филипова А.Г. Вовлечение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в решение вопросов, затрагивающих их интересы: опыт социологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2021. № 3. С. 25–29. DOI: 10.24158/tipor.2021.3.3
6. Калабина И.А., Стеколыцкова А.А., Филипова А.Г. Практики включения детей, оставшихся без попечения родителей, в решение вопросов, затрагивающих их интересы: региональные особенности // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2021. № 1. С. 142–149. DOI: 10.24866/1998-6785/2021-1/142-149
7. Одинокова В.А. Барьеры включения детей в принятие решений в государственной системе защиты детства // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы. Материалы международной научной конференции / Отв. ред. А.Г. Филипова. 2019. С. 101–105.
8. Проект «Право быть услышанным: участие детей и молодежи в развитии социальной политики в Российской Федерации»: информационно-методические материалы по итогам работы с несовершеннолетними детьми категории риска в трех регионах Российской Федерации (2010–2014). Екатеринбург: Издательство АМБ, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://p4ec.ru/wp-content/uploads/2020/01/pbu_broshura.pdf (дата обращения: 12.02.2023).
9. Русакова М.М., Одинокова В.А. Участие детей, находящихся в организациях для детей-сирот, в принятии решений // Петербургская социология сегодня. 2019. № 11. С. 128–143. DOI: 10.25990/socinstras.pss-11.dx3p-5z44

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебнике мы представили основные темы и аспекты участия детей в принятии решений, касающихся их жизни. Подытоживая наше обсуждение, мы можем сказать, что вовлечение детей в практики принятия решений в современном мире имеет разнообразные цели и принимает различные формы. Такое разнообразие связано со многими факторами: различными теоретическими концептуализациями детства и детского участия, множественными институтами, в которых живут и развиваются дети, культурными контекстами (например, культурно обусловленным отношением взрослых к участию детей), пересечением различных социальных характеристик (класса, расы, гендера, национальности) и индивидуальностью самих детей (Главы 2, 6).

Перечислим несколько важных, на наш взгляд, вопросов, требующих особого внимания.

Аутентичность участия. Понимание того, как определять качество вовлечения ребенка в процесс принятия решений, и институты, обеспечивающие такое вовлечение, продолжают развиваться. К настоящему времени в целом разработаны теоретические основания для определения типа, форматов, динамики детского участия, но несмотря на явный прогресс концептуализаций от лестницы Р. Харта к модели Л. Ланди, остается еще много вопросов для дальнейшего прояснения и исследований. В частности, необходимо более четкое понимание того, что сегодня можно считать аутентичным участием детей и каковы его критерии. Организаторы многих проектов заявляют о своем искреннем желании обеспечить условия для полноценного вовлечения детей, но далеко не всегда ясно, насколько аутентично участие детей в том или ином случае.

Глокализация правовой базы и профессиональное регулирование. Правовые документы (см. Главу 4), устанавливающие право ребенка на участие в принятии решений, служат фундаментом для институционализации этого права, но для укоренения практики детского участия в обществе их недостаточно. Для реализации права детей на участие, которая всегда происходит в определенных социальных и культурных условиях, необходимо разрабатывать локальные документы, регулирующие профессиональную деятельность в этой области (см. разработку этического кодекса в Главе 5). Кроме того, реализация права детей на участие требует разработки конкретных стратегий и методов взаимодействия с детьми, поддерживающих процессы их подлинного (аутентичного) участия (см. Главы 7, 8).

Работа со взрослыми. Участие детей в принятии решений – право, которое не может инициироваться и осуществляться самими детьми (см. Главу 2). Заботиться о реализации права детей должны взрослые. И они могут делать это путем создания условий для детского участия: разрабатывая подходящий инструментарий, создавая соответствующую среду, в которой голос ребенка будет услышан и принят всерьез, разрабатывая стандарты и процедуры, обеспечивающие прозрачность использования результатов участия детей

в процессах принятия решений. Для распространения практики участия детей необходимо не только развивать способности самих детей к участию (что тоже немаловажно), но и способствовать повышению чувствительности взрослых к тому, насколько услышан голос ребенка, развивать их навыки субъект-субъектного взаимодействия с детьми.

Участие детей и вопросы социального неравенства. Согласно Конвенция по правам ребенка, все дети имеют равные права, однако реализуются эти права (в том числе право на участие) отнюдь не равномерно. Причина этого кроется не только в чайлдизме, но и во многих других формах дискриминации, включая классовую, этническую, культурную, возрастную, гендерную, а также неравенство, связанное с наличием у ребенка особых потребностей. Возможности более или менее полноценной реализации права на участие часто имеет лишь небольшая группа детей – это те, кто наделен отличными лидерскими и коммуникативными качествами, именно такие дети становятся активными участниками множества проектов, участвуют в процессах принятия решений на различных уровнях. Если, организуя процессы детского участия, профессиональное сообщество не придерживается принципов критического подхода (см. Главу 3), оно рискует стать заложником токенизма (см. Главу 1) и внести свой вклад в существующую дискриминацию детей.

Участие ребенка как инструмент развития. Не только наличие правовой базы (прежде всего, положений Конвенции по правам ребенка) должно быть аргументом в поддержку практик участия детей в принятии решений. Многочисленные исследования показывают, что вовлечение детей в процессы принятия решений положительно влияет на их социальное, эмоциональное, моральное и когнитивное развитие (см. Главу 6). Участие детей в процессах принятия решений также оказывает весьма положительное влияние на их окружение, на организации, обеспечивающие такое участие, а также сообщества, в которых проживают дети и частью которых они являются (см. Введение, Главы 7, 8).

В заключение хотелось бы отметить, что несмотря на то, что в учебнике мы много внимания уделяем сложностям в реализации права детей на участие в принятии решений, мы с оптимизмом смотрим на развитие этой области в России. Следует подчеркнуть, что в последнее время в стране стали появляться новые инициативы по поддержке участия детей на уровне отдельных грантодающих организаций (например, Фонд Тимченко), университетских площадок (например, МГППУ), образовательных программ (курс по измерению социальных результатов АНО «Эволюция и Филантропия»). Развитие практики участия детей в принятии решений, касающихся их благополучия, связано с реализацией Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства. Как авторы, мы, в свою очередь, надеемся, что этот учебник внесет свой вклад в дальнейшее распространение и развитие в профессиональной среде качественного знания об участии детей в процессах принятия решений.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абраменкова В.В.* Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3–4.
- Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перелыгина Е.Б.* Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606
- Арчакова, Т.О., Гарифулина, Э.Ш.* «Вместе с детьми»: диалог взрослых и детей в период пандемии. Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 216–228. DOI:10.33910/2687-0223-2020-2-3-216-2
- Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш.* Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 68–87. DOI: 10.17759/ssc.2020010106
- Арчакова Т.О., Евстишина О.И., Романова В.* Технология работы с сетью социальных контактов: рекомендации и опыт. М.: БДФ «Виктория», 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Metodicheskoe-posobie-Set-sotsial-ny-h-kontaktov.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).
- Арчакова Т.О.* Жизнеспособность и жизнестойкость детей и подростков из неблагополучных семей // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Под ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикой. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 462–482.
- Барсуков В.Н.* От демографического дивиденда к старению населения: мировые тенденции системного перехода // Экономические о социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Том 12. № 4. С. 167–182.
- Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015
- Бесчасная А.А.* Исследование префигуративных аспектов современного детства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 4. С. 297–316
- Бойд Д.* Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
- Василев В.К.* Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. No 3. С. 208–225. doi:10.17759/chp.2016120311
- Велд Н., Паркер С.* Методика для вовлечения детей и подростков в оценку ситуации и планирование работы «Три домика» // Методики и инструменты для работы с детьми и семьями в трудной жизненной ситуации в ориентированном на решение подходе. – М.: БДФ «Виктория», 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Instrumenty-dlya-sotsial-noj-raboty-v-ORKT.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. М.: Типо-литография т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1918.

Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации (сборник материалов). М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2014/04/sbornik-2014.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Гонтаренко Ю.Э., Кузьмин А.И. Опыт получения социальных услуг семьей ребенка. с участием детей с использованием творческих методов. СПб.: АНО «Партнерство каждому ребенку», 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/09/Партнерство-каждому-ребенку.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Декларация о воспитании народов в духе мира, принята Резолюцией Генеральной Ассамблеей ООН [Электронный ресурс] // Гарант. Режим доступа: <https://base.garant.ru/2565463/> (дата обращения: 12.02.2023).

Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (дата обращения: 12.02.2023).

Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. Тематический словарь-справочник / Отв. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. М.: ИС РАН, РОС, 2018.

Европейская конвенция об осуществлении прав детей 25 января 1996 года (ETS N 160) [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901953345> (дата обращения: 12.02.2023).

Заводилкина О. Вовлечение особых благополучателей: имитация или точка роста. М.: БФ «Расправь крылья», 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2020/08/Презентация-О.Заводилкиной_Вовлечение-особых-благополучателей_04.08.20.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Том 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.

Зарецкий В.К. Организация коллективного решения проблем в ходе разработки авторских проектов // В.К. Зарецкий, М.О. Дубровская, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. С. 82–127

Зинченко В.П. Детство – ценность, а не объект проектирования и воспитания // Общественные науки и современность. 2006. № 1. С. 168–176.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.

Кабанов В.Л. К тридцатилетию создания Конвенции о правах ребенка: история и новые задачи [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 88–99. DOI: 10.17759/ssc.2020010107

- Кабанов В.Л.* Реализация общепризнанного международно-правового принципа, обеспечивающего наилучшие интересы ребенка: универсальные и региональные аспекты. М.: РУДН, 2016.
- Кабанов В.Л.* Реализация принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка по международному и национальному праву. М.: «Экон-Информ», 2018.
- Казьмин А.М.* Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 115–127.
- Калабина И.А., Стеколыщикова А.А., Филипова А.Г.* Вовлечение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в решение вопросов, затрагивающих их интересы: опыт социологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2021(а). № 3. С. 25–29. DOI: 10.24158/tipor.2021.3.3
- Калабина И.А., Стеколыщикова А.А., Филипова А.Г.* Практики включения детей, оставшихся без попечения родителей, в решение вопросов, затрагивающих их интересы: региональные особенности // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2021(б). № 1. С. 142–149. DOI: 10.24866/1998-6785/2021-1/142-149
- Калабихина И.Е., Кучмаева О.В.* Проблемы и перспективы мониторинга участия детей в реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 4. С. 507–520.
- Калабихина И.Е., Кучмаева О., Луковицкая Е. и др.* Методические рекомендации по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы в муниципальных образованиях. 2014. Режим доступа: <https://social.gov39.ru/sayty-departamentov/opeka39/informaciya-dlya-semii/19-razvitie-uchastiya-detei-v-prinyatii-reshenii.pdf> (дата обращения 12.02.2023)
- Карабанова О.А.* Социальное конструирование детства // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). С. 52–61.
- Клячко Т.Л.* Раннее развитие детей с точки зрения экономиста // Доклад на конференции «10-е Сабуровские чтения «Наследие и наследники в эпоху перемен»», 2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/saburov_cht/klyachko_saburovskiye_x.pdf (дата обращения: 12.02.2023).
- Конвенция о правах ребенка (1989). Статья 12. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 12.02.2023).
- Конвенция о правах ребенка. Комментарий к статье 31 [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2013-1. Том 4. № 2013-1. Режим доступа: https://psyjournals.ru/serialpublications/pj/archive/2013_1/58133 (дата обращения: 12.02.2023).
- Коновалов А.Ю.* Круги поддержки сообщества как форма урегулирования групповых конфликтов // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 131–135
- Корчак. Я.* Как любить ребенка? М.: АСТ, 2014
- Кошелева Н.* Оценка с участием детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/ocenka_s_uchastiem_detey/368_file_1.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Лебедева Е.В., Купряшкина Е.А., Ракитина Р.Э. Дети и город: на пути к соучаствующему проектированию // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. № 3. С. 189–199. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-3-189-199

Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Том 21. № 1. С. 15–25

Майорова-Щеглова С.Н. Детская субкультура – неинституционализированный сектор детства [Электронный ресурс] // Социология детства, 2019. Режим доступа: http://www.childsoc.ru/doc/child_sub_kult.pdf (дата обращения: 12.02.2023)

Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А., Губанова А.Ю. Событийность детства: к вопросу об эмпирических доказательствах новой теории поколений // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 3–15.

Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. Философия. Социология. Искусствоведение. 2017. № 2. С. 57–73.

Маловичко И.С. Участие детей в оценке результатов деятельности Школьной службы примирения по разрешению конфликтов в детской среде // Международная научно-практическая конференция «Доказательный подход к проектированию и оценке результатов программ в сфере детства». М.: МГППУ, 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ozenka.info/usefuldata/conf2016/22okt_malovichko/354_file_1.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Маловичко И.С., Погорелова О.П. Дети-волонтеры в школьной службе примирения: методы и формы привлечения, организации, обучения, мотивации и поддержки (из опыта Волгоградской области). Методическое пособие. М.: 2017.

Мелешко Т.А. Кейс-менеджмент и участие детей, находящихся под альтернативной опекой, в процессе принятия решений // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 195–206. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-3-195-206

Меркуль И.А., Бусыгина Н.П. Хочу все знать о будущем приемном родителе. М.: МГОУ ОЦЗС, 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/08/МГОУ-ОЦЗС.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.edusarov.ru/docs/Vosp_dop_obr/Met_master/2020/media.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1983.

Никитина-ден Бестен О.Н., Судьин С.А., Толвайшис Л., Козлов В.А., Каплун О.Ю., Филипова А.Г. и др. Зарубежный опыт участия детей и молодежи

в решении вопросов, затрагивающих их интересы: учебное пособие / Под ред. А.Г. Филиповой. СПб.: Астерион, 2020.

Новикова Е.М., Базина О.А. Социальные исследования детей и молодежи // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 2. С. 61–71.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998.

Обухова Л.Ф., Котляр И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 2. С. 5–19.

Общественный мониторинг организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Методические рекомендации по проведению мониторинга соответствия организаций постановлению Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481. М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://otkazniki.ru/files/metod_2018.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Одинокова В.А. Барьеры включения детей в принятие решений в государственной системе защиты детства // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы. Материалы международной научной конференции / Отв. ред. А.Г. Филипова. 2019. С. 101–105.

Одинокова В.А., Русакова М.М., Усачёва Н.М. Опыт оценки благополучия детей в учреждениях для детей-сирот // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 129–144.

Острроверх О.С., Тихомирова А.В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-260-283

Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Теория и методика. М.: АКАДЕМА, 2008.

Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. DOI: 10.17759/jmfp.2016050201

Поливанова К.Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. 2011 Режим доступа: <http://2020strategy.ru/g8/documents/32582560.html> (дата обращения: 02.12.2023)

Паркер С., Струик А. «История здесь и сейчас» // Методики и инструменты для работы с детьми и семьями в трудной жизненной ситуации в ориентированном на решение подходе. – М.: БДФ «Виктория», 2019. Режим доступа: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Instrumenty-dlya-sotsial-noj-raboty-v-ORKT.pdf> (дата обращения 12.02.2023).

Проект «Право быть услышанным: участие детей и молодежи в развитии социальной политики в Российской Федерации»: информационно-методические материалы по итогам работы с несовершеннолетними детьми категории

риска в трех регионах Российской Федерации (2010–2014). Екатеринбург: Издательство АМБ, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://p4ec.ru/wp-content/uploads/2020/01/pbu_broshura.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Райкус Дж.С., Хьюз Р.С. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. Том 1. Концептуальные основы социальной работы с детьми. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008.

Романова Е., Заводилкина О. Голос ребенка услышан! Что дальше? М.: БФ «Расправь крылья», ЦССВ «Вера Надежда Любовь», 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2020/06/Презентация-на-01.06.2020_Заводилкина_Романова.pdf (дата обращения 12.02.2023).

Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 30–66. DOI: 10.17759/pse.2016210104

Русакова М.М., Одинокова В.А. Участие детей, находящихся в организациях для детей-сирот, в принятии решений // Петербургская социология сегодня. 2019. № 11. С. 128–143. DOI: 10.25990/socinstras.pss-11.dx3p-5z44

Русакова М.М., Одинокова В.А., Изотова М.Х. Актуальные вопросы защиты детства в Санкт-Петербурге: профилактика суицидального поведения и насилия, участие детей в принятии решений как условие эффективности профилактики: Методические рекомендации. – СПб: Скифия-принт, 2019. Режим доступа: https://www.isras.ru/files/File/publ/Rusakova_Odinokova_Izotova_Aktualnye_voprosy_zaschity_detstva_2019.pdf (дата обращения 12.02.2023).

Семья Г.В. Субъективное благополучие глазами детей // Конференция «Вместе с детьми», 1 июня 2020. Режим доступа: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2020/06/Г.Семья-Субъективное-благополучие.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Скрытникова Е.М. Дети и город: сложности взаимодействия и практики участия // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 162–169. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-3-162-169

Скрытникова Е.М., Ромм Т.А. Методологический потенциал участия детей в принятии решений за рубежом // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 109–116.

Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

Стекольников А.А. Особенности участия детей, оставшихся без попечения родителей, в принятии решений, связанных с их повседневностью // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 3. С. 207–215. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-3-207-215

Толстых Н.Н. Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 85–90. DOI: 10.17759/chp.2019150210

Уденховен Н. ван, Вазир Р. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей. М.: Университетская книга, 2010.

Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся процедуры сообщений. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 66/138 от 19 декабря 2011 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/child_optprot.shtml (дата обращения: 12.02.2023).

Факультативные протоколы к Конвенции о правах ребенка, касающиеся участия детей в вооруженных конфликтах и торговли детьми, детской проституции и детской порнографии 2000 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol2.shtml (дата обращения: 12.02.2023).

Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах от 25 мая 2000 года [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol1.shtml (дата обращения: 12.02.2023).

Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 1. С. 20–29

Филипова А.Г. Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный & диахронически-синхронический подходы // *Социологические исследования*. 2013. № 6. С. 91–99.

Филипова А.Г., Прямикова Е.В., Волкова О.А. и др. Технологии вовлечения детей в решение вопросов, затрагивающих их интересы: учебное пособие / Под ред. А.Г. Филиповой. СПб.: Астерион, 2020.

Шамрова Д.П., Тихомирова А.В., Подушкина Т.Г. Системный анализ доказательств влияния участия детей в оценке социальных программ на их психологическое развитие [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 2. С. 39–50. DOI: 10.17759/jmfp.2016050205

Шмидт В.Р. Формация дискурсов прав ребенка: от политики патернализма к контролю над государством // *Социальная политика и мир детства в современной России* / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой и Е.П. Антоновой. М.: ООО «Вариант», 2009. С. 6–150.

Щеглова С.Н. Детство как социальный феномен: Концепция социального конструирования детства. Диссертация на соискание ученой степени д.с.н. М.: Институт молодежи, 1999.

Щеглова С.Н. Социология детства. М.: Институт молодежи, 1996

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 32–39.

Этический кодекс в области оценки социальных программ, проектов и услуг в сфере детства». М.: Межотраслевое профессиональное сообщество «Оценка

- в сфере детства», 2013. Режим доступа: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/eticheskij_kodeks/309_file_1.pdf (дата обращения: 12.02.2023)
- ЮНИСЕФ Положение детей в мире, 2013 год. Дети с ограниченными возможностями. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=521716b74> (дата обращения 12.02..2023).
- «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания. Методические рекомендации / Под ред. Е.Г. Титовой. Минск, 2018. Режим доступа: <https://belarus.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/14.%20Методические%20рекомендации%20по%20созданию%20и%20адаптации%20текстовой%20информации%20на%20ояя.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*. Vol. 21(2), pp. 242–259. DOI: 10.1177/0907568213490205
- Alderson, P. (1993). *Children’s Consent to Surgery*. Buckingham: Open University Press.
- Alderson, P., Hawthorne, J., & Killen, M. (2005). The participation rights of premature babies. *The International Journal of Children’s Rights*. Vol. 13(1–2), pp. 31–50.
- Alexander, J. & Bonino, F. (2014). Ensuring quality of evidence generated through participatory evaluation in humanitarian contexts. *ODI*. Available at: <https://odi.org/en/publications/ensuring-quality-of-evidence-generated-through-participatory-evaluation-in-humanitarian-contexts/> (Accessed: 12.02.2023).
- Amot, I. and Ytterhus, B. (2014) ‘Talking bodies’: Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood*. Vol. 21(2), pp. 260–74. DOI: 10.1177/0907568213490971
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge.
- Ardoin, N.M., Castrechini, S., & Hofstedt, M.K. (2014). Youth–community–university partnerships and sense of place: two case studies of youth participatory action research. *Children’s Geographies*. Vol. 12(4), pp. 479–496. DOI: 10.1080/14733285.2013.827872
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. Vol. 55, pp. 469–480.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*. Vol. 35(4), pp. 216–224.
- Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.
- Bautista, M.A., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D., & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*. Vol. 115(10), [100303].
- Bellis, M.A., Hughes, K., Ford, K., et al. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: a retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health*. Vol. 18, 792. DOI: 10.1186/s12889-018-5699-8

- Ben-Arieh, A., Khoury-Kassabri, M., & Haj-Yahia, M.M. (2006). Generational, ethnic, and national differences in attitudes toward the rights of children in Israel and Palestine. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 76(3), pp. 381–388. DOI: 10.1037/0002-9432.76.3.381
- Bertozzi, R.A. (2010). Participatory approach to research with migrant working adolescents. *Migration Letters*. Vol. 7(1), pp. 57–67.
- Blazek, M., & Hraňová, P. (2010). Emerging relationships and diverse motivations and benefits in participatory video with young people. *Children's Geographies*. Vol. 10(2), pp. 151–168. DOI: 10.1080/14733285.2012.667917
- Body, A. Lau, E., & Josephidou, J. (2019). Our Charitable Children: Engaging children in charities and charitable giving. University of Kent; Canterbury Christ Church University, UK
- Britton, J. (2015). Young people as moral beings: Childhood, morality and inter-generational relationships. *Children & Society*. Vol. 29(5), pp. 495–507. DOI: 10.1111/chso.12085
- Burger, K. (2019). The subjective importance of children's participation rights: A discrimination perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 89(1), pp. 65–76. DOI: 10.1037/ort0000343
- Bruyere, E.B. (2010). Child participation and positive youth development. *Child Welfare*. Vol. 89(5), pp. 205–220.
- CAF (2019). An overview of charitable giving in the UK. Available at: <https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/caf-uk-giving-2019-report-an-overview-of-charitable-giving-in-the-uk.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- Chen, P, Weiss, F.L., Nicholson, H.J., & Girls Incorporated (2010). Girls Study Girls Inc.: engaging girls in evaluation through participatory action research. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 46(1–2), pp. 228–237. DOI: 10.1007/s10464-010-9328-7
- Cherney, I. D., Greteman, A. J., & Travers, B. G. (2008). A cross-cultural view of adults' perceptions of children's rights. *Social Justice Research*. Vol. 21(4), pp. 432–456. DOI: 10.1007/S11211-008-0079-7
- Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013–14. York, UK: Children's Worlds Project. *International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)*. Available at: <https://is-ciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 19(3), pp. 321–330. DOI: 10.1080/1350293X.2011.597964
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 46(1–2), pp. 115–23. DOI: 10.1007/s10464-010-9332-y

- COE (Council of Europe) (2011). Child and youth participation in Finland. A Council of Europe policy review. Available at: www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- COE (Council of Europe) (2016). Child Participation Assessment Tool. Available at: <http://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool> (Accessed: 12.02.2023).
- Conrad, D. (2015). Education and Social Innovation: The youth uncensored project – A case study of youth participatory research and cultural democracy in action. *Canadian Journal of Education*. Vol. 38, no.1, pp. 1–25. Available at: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.1.02> (Accessed: 12.02.2023).
- Cornwall, A. (2008). “Unpacking” participation: Models, meanings and practices. *Community Development Journal*. Vol. 43(3), pp. 269–283.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children’s right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.02.031
- Dalzell, R., & Sawyer, E. (2016). Putting Analysis into Child and Family Assessment: Undertaking Assessments of Need. London: National Children’s Bureau.
- Davidson, E. (2017). Saying it like it is? Power, participation and research involving young people. *Social Inclusion*. Vol. 5(3), pp. 228–239. Available at: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/967> (Accessed: 12.02.2023).
- De Castro, L.R. (2012). The ‘good-enough society’, the ‘good-enough citizen’ and the ‘good-enough student’: Where is children’s participation agenda moving to in Brazil? *Childhood*. Vol. 19(1), pp. 52–68. DOI: 10.1177/0907568211402525
- Dennis, S.F., Gaulocher, S., Carpiano, R.M., & Brown, D. (2008). Participatory photo mapping (PPM): Exploring an integrated method for health and place research with young people. *Health & Place*. Vol. 15(2), pp. 466–473. DOI: 10.1016/j.health-place.2008.08.004
- Department of Children and Youth Affairs (2015). National Strategy on Children and Young People’s Participation in Decision-making, 2015–2020. Dublin: Government Publications. Available at: <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad-85829585389e57de.pdf> (Accessed: 12.02.2023)
- Elkind D. (1995). School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*. Vol. 77, pp. 8–14.
- Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J., & Wandersman, A. (Eds.) (2015). Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment, Evaluation Capacity Building, and Accountability. Sage.
- Farson, R. (1974). Birthrights. London: Collier Macmillan.
- Flicker S., et al. (2008). e-PAR: Using technology and participatory action research to engage youth in health promotion. *Action Research*. Vol 6(3), pp. 285–303. DOI: 10.1177/1476750307083711
- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children’s rights seriously. *International Journal of Children’s Rights*. Vol. 15(1), pp. 5–23.

- Garbarino, J., Stott, F.M. & Faculty of the Erikson Institute (1992). *What Children Can Tell Us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*. Vol. 79, pp. 57–64. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.05.029
- Garcia, A.P., Minkler, M., Cardenas, Z., Grills, C., & Porter, C. (2013). Engaging homeless youth in community-based participatory research. *Health Promotion Practice*. Vol. 15(1), pp. 18–27. DOI: 10.1177/1524839912472904
- Guariento, G.F. (2010). Without a safety net: Participatory techniques in research with young migrants. *ENQUIRE*. Vol. 3(1), pp. 81–99.
- Guijt, I. (2014). *Participatory Approaches, Methodological Briefs: Impact Evaluation 5*, UNICEF Office of Research, Florence. Available at: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_5_participatoryapproaches_eng.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Hanson, K. (2012). Schools of Thought in Children’s Rights. In *Children Rights from Below*. London: Palgrave Macmillan, pp. 63–79. DOI: 10.1057/9780230361843
- Hanson, K. & Vandaele, A. (2003) Working children and international labour law: A critical analysis’. *The International Journal of Children’s Rights*. Vol. 11(1), pp. 73–146.
- Hart, R.A. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: United Nations Children’s Fund International Child Development Centre. Available at: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Haynes K., & Tanner, T.M. (2015). Empowering young people and strengthening resilience: Youth-centered participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction. *Children’s Geographies*. Vol. 13(3), pp. 357–371. DOI: 10.1080/14733285.2013.848599
- Hemrica, J., & Heyting, F. (2004). Tacit notions of childhood. An analysis of discourse about child participation in decision-making regarding arrangements in case of parental divorce. *Childhood*. Vol. 11(4), pp. 449–468.
- Herman, D. (2001) Globalism’s “siren song”: the United Nations and international law in Christian Right thought and prophecy. *The Sociological Review*. Vol. 49(1), pp. 56–77.
- Holt, J. (1975) *Escape from Childhood. The Needs and Rights of Children*. Harmondsworth: Penguin.
- Horgan D., Forde, C., Martin, S. & Parkes A. (2017) Children’s participation: moving from the performative to the social. *Children’s Geographies*. Vol. 15(3), pp. 274–288. DOI: 10.1080/14733285.2016.1219022
- Horwath, J. (Ed.) (2001). *The Child’s World. Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Iversen, C. (2014). Predetermined participation: Social workers evaluating children’s agency in domestic violence interventions. *Childhood*. Vol. 21(2), pp. 274–289. DOI: 10.1177/0907568213492804

- Jacquez, F., Vaughn, L.M., & Wagner, E. (2012). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*. Vol. 51(1–2), pp. 176–189. DOI: 10.1007/s10464-012-9533-7
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Khoury-Kassabri, M., & Ben-Arieh, A. (2009). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*. Vol. 31(1), pp. 97–103. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.06.002
- KidsRights Index (2022). Available at: <http://www.kidsrightsindex.org/> (Accessed: 12.02.2023)
- Kirby, P., Lanyan, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: involving children and young people in policy, service planning, delivery, and evaluation. London: DFES. Available at: http://www.gyerekesely.hu/child-poverty/docs/involving_children_report.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Kosher, H., Ben-Arieh, A., & Hendelsman, Y. (2016). *Children's Rights and Social Work*. Heidelberg: Springer.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2017). What children think about their rights and their well-Being: a cross-national comparison. *The American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 87(3), pp. 256–273. DOI: 10.1037/ort0000222
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. (2010). Children's participation in school and community: European perspectives. In: Percy-Smith B, Thomas N (Eds.). *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Routledge, pp. 164–173.
- Kulbok, P.A., Meszaros, P.S., Bond, D.C., et al. (2015). Youths as partners in a community participatory project for substance use prevention. *Fam Community Health*. Vol. 38(1), pp. 3–11. DOI: 10.1097/FCH.0000000000000061
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working Paper 36. Bernard van Leer Foundation, The Hague, The Netherlands. Available at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/can-you-hear-me-right-young-children-participate-decisions-affecting-them/> (Accessed 12.02.2023).
- Laws, S. and Mann, G. (2004). So You Want to Involve Children in Research? Available at: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/So_you_want_to_involve_children_in_research_SC_2004_1.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., & Lerner, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 25(1), pp. 10–16. DOI: 10.1177/0272431604273211
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

- Lipman, P. (2013). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. Florence: Taylor & Francis.
- Lundy, L. (2017). Section 1. In 11th European Forum on the rights of the child – Side event 6–7 November 2017. Pathways – the vulnerabilities of children concerned by deprivation of liberty. Brussels: European Commission, pp. 5–8.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*. Vol. 33(6), pp. 927–942. DOI: 10.1080/01411920701657033
- Marchant, R., & Kirby, P. (2004). The participation of young children: communication, consultation and involvement. In Willow, K., Marchant, R., Kirby, P., & Neal, B. *Young Children’s Citizenship: Ideas into Practice*. Joseph Rowntree Foundation, pp. 92–158.
- Mason, J. & Gibson, C. (2004). The needs of children in care. Available at: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:16456/datastream/PDF/view> (Accessed: 12.02.2023).
- Mental Capacity Assessment Tool Guidance (2015). London: National Health Service. Available at: <https://www.scie.org.uk/files/mca/directory/mca-tailored-for-you/health/pan-london-commissioner-toolkit/beh-capacity-assessment-tool-guidance.pdf?res=true> (Accessed: 12.02.2023).
- Mertens, D.M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. Guilford Press.
- Minh, A., Patel, S., Bruce-Barrett, C., & O’Campo, P. (2015). Letting youths choose for themselves: Concept mapping as a participatory approach for program and service planning. *Family & Community Health*. Vol. 38(1), pp. 33–43. DOI: 10.1097/FCH.0000000000000060
- Moran-Ellis J. & Tisdall, K.M. (2019). The relevance of ‘competence’ for enhancing or limiting children’s participation: Unpicking conceptual confusion. *Global Studies of Childhood*. Vol. 9(3), pp. 212–223. DOI: 10.1177/2043610619860995
- Nalipay, M.J., King R.B., & Cai Y. (2020). Autonomy is equally important across East and West: Testing the cross-cultural universality of self-determination theory. *Journal of Adolescence*. Vol. 78, pp. 67–72. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.12.009.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A.-L., et al. (2015). Children’s voices – Differentiating a child perspective from a child’s perspective. *Developmental Neurorehabilitation*. Vol. 18(3), pp. 162–168. DOI: 10.3109/17518423.2013.801529
- North Somerset Council’s Pledge (2012). Available at: <http://fostering.n-somerset.gov.uk/wp-content/uploads/2012/01/Wave-your-voice-pledge-booklet.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- Ofsted (2011). *The voice of the child: learning lessons from serious case reviews*. London: The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Ofsted). Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/526981/The_voice_of_the_child.pdf (Accessed: 12.02.2023).

- Ortiz, S. (2019). Language that cares. Changing the way professionals talk about Children in Care. London: TACT. Available at: https://www.tactcare.org.uk/content/uploads/2019/03/TACT-Language-that-cares-2019_online.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Penuel, W. R., & Freeman, T. (1997). Participatory action research in youth programming: A theory in use. In *Child and Youth Care Forum*. Vol. 26, pp. 175–185. Springer. DOI: 10.1007/BF02589384
- Peterson-Badali, M., & Ruck, M.D. (2008). Studying children’s perspectives on self-determination and nurturance rights: Issues and challenges. *The Journal of Social Issues*, Vol. 64(4), pp. 835–856. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00587.x
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D., & Ridley, E. (2003). College students’ attitudes toward children’s nurturance and self-determination rights. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 33(4), pp. 730–755. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2003.tb01922.x
- Postman, N. (1982). *Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
- Prout, A., James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In James, A., Prout, A. (Eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Routledge, The Falmer Press, pp. 7–33.
- Purdy, L.M. (1992) *In their Best Interest? The Case against Equal Rights for Children*. Ithaca: Cornell University Press
- Quijada Cerecer, D.A., Cahill, C., & Bradley, M. (2013). Toward a critical youth policy praxis: Critical youth studies and participatory action research. *Theory into Practice*. Vol. 52(3), pp. 216–223.
- Qvortrup, J. (1999). *Childhood and Societal Macrostructures: Childhood Exclusion by Default*. Arbejdsrapir.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (Eds.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan UK. DOI: 10.1007/978-0-230-27468-6
- Rees, G. & Main, G. (Eds.) (2015) *Children’s views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children’s Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children’s Worlds Project (ISCWeB). Available at: <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- Ross, L. (2011). Sustaining youth participation in a Long-term Tobacco Control Initiative: Consideration of a social justice perspective. *Youth & Society*. Vol. 43(2), pp. 681–704. DOI: 10.1177/0044118X10366672
- Ryan, P. (2008) How new is the “new” social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*. Vol. 38, pp. 553–576.
- Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. Vol. 55(1), pp. 68–78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.

- Sandin, B. (2014). History of Children's Well-Being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin J.E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies*. Springer, pp. 31–86
- Save the Children (2018). Young Voices: Insights on Views of Children in Jordan. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/14217/pdf/english_young_voices_report.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Save the Children (2017a). Young Voice. Peru Report. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13262/pdf/resumen_ejecutivo_young_voice_peru_en_ingles_130518.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Save the Children (2017b). Report on “Young Voices” Survey Results. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12512/pdf/yv_brief_version_final_eng.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Save the Children (2017c). Young Voices 2017, Albania. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12562/pdf/young_voice_albania_2017_eng.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Save the Children (2017d). Young Voices 2017, Lithuania. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12163/pdf/young_voice_lithuania_2017_0.pdf (Accessed: 12.02.2023).
- Saywitz, K.J., & Lyon, T. Sensitively assessing children's testimonial competence. Harbor-UCLA Research and Education Institute, Los Angeles, 1999.
- Shamrova, D.P., & Cummings, C.E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*. Vol. 81, pp. 400–412. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.08.022
- Shier H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations. *Children and Society*. Vol. 15, pp. 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Simon, T.W. (2000). United Nations Convention on wrongs to the child. *The International Journal of Children's Rights*. Vol. 8(1), pp. 1–13.
- Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*. Vol. 19(1), pp. 24–37. DOI: 10.1177/0907568211401434
- Steinberg, L., & Cauffman, E. (1996). Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making. *Law and Human Behavior*. Vol. 20(3), pp. 249–272. DOI: 10.1007/BF01499023
- Stewart, S., Riecken, T., Scott, T., Tanaka, M., & Riecken, J. (2008). Expanding health literacy indigenous youth creating videos. *Journal of Health Psychology*. Vol. 13(2), pp. 180–189. DOI: 10.1177/1359105307086709
- Stoecklin, D. (2009). L'enfant acteur et l'approche participative. In: Zermatten, J. & Stoecklin, D. (Eds.) *Le Droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social*. Sion: IUKB/IDE, pp. 47–71.
- Stoecklin, D. (2013). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*. Vol. 20(4), pp. 443–457. DOI: 10.1177/0907568212466901

- Tisdall, K., Hinton, R., Gadda, A. & Butler, U. (2014). *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential: Learning from across Countries*. Palgrave Macmillan.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 81(4), pp. 473–481. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2011.01113.x
- Törrönen, M.L., & Vornanen, R.H. (2014). Young people leaving care: Participatory research to improve child welfare practices and the rights of children and young people. *Australian Social Work*. Vol. 67(1), pp. 135–150. DOI: 10.1080/0312407X.2013.868012
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People. Training Manual: Promoting Involvement in Decision-Making*. London, UK.
- Turnell, P. (2020). *A Words and Pictures for Every Case*. East Perth, Australia: Elia International.
- Verhellen, E. (2000). The convention on the rights of the child. In Verhellen, E. (Ed.). *Understanding Children's Rights: Collected Papers Presented at the Fourth International Interdisciplinary Course on Children's Rights, held at the University of Ghent, December 1999*. (Vol. 5, pp. 19–36). Ghent, Belgium: Ghent University. Children's Rights Centre.
- UNHCR (2012). Listen and Learn: Participatory Assessment with Children and Adolescence. URL: <https://www.refworld.org/pdfid/4fffe4af2.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- UNICEF (2013). TAKE US SERIOUSLY! Engaging Children with Disabilities in Decisions Affecting their Lives. Available at: <https://www.unicef.org/media/126316/file/Take-Us-Seriously.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- UNICEF (2017). Child Participation in Local Governance – UNICEF Country Office Case Studies. URL: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-12/Child-Participation-in-Local-Governance-UNICEF-Country-Office-Case-Studies.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- United Nations (2006). General comment No. 7: Implementing child rights in early childhood (CRC/C/GC/7/Rev.1). Geneva: UN Office of High Commissioner for Human Rights (OHCHR). Available at: <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf> (Accessed: 12.02.2023).
- Warming, H. (2011). Children's participation and citizenship in global age: empowerment, tokenism or discriminatory disciplining? *Social Work & Society*. Vol. 9(1), pp. 119–134. Available at: <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/11> (Accessed: 12.02.2023).
- Westwood, S. (2002). *Power and the Social*. London: Routledge.
- Wong, N.T., Zimmerman, M.A., & Parker, E.A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 46(1–2), pp. 100–114. DOI: 10.1007/s10464-010-9330-0

- Wright, D. E. (2020). Imagining a more just world: Critical arts pedagogy and youth participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 33(1), pp. 32–49. DOI: 10.1080/09518398.2019.1678784
- Wyn, J. (2015). Thinking about childhood and youth. In: Wyn, J. & Cahill, H. (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore: Springer.
- Wyn, J. & White, R. (1997). *Rethinking Youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wyness, M. (2009). Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*. Vol. 16(4), pp. 535–552. DOI: 10.1177/0907568209344274
- Wyness, M. (2018). Children's participation: definitions, narratives and disputes. In Baraldi, C., & Cockburn, T. *Theorizing Childhood*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018, pp. 53–72.
- Wyness, M. (2013). Global standards and deficit childhoods: The contested meaning of children's participation. *Children's Geographies*. Vol. 11(3), pp. 340–353. DOI: 10.1080/14733285.2013.812280
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. Yale University Press.
- Zeng, E.J., Silverstein, L.B. (2011). China earthquake relief: Participatory action work with children. *School Psychology International*. Vol. 32(5), pp. 498–511. DOI: 10.1177/0143034311402921

*Д.П. Шамрова, Т.О. Арчакова, Э.Ш. Гарифулина,
В.Л. Кабанов, Т.Г. Подушкина, А.В. Тихомирова, Н.П. Бусыгина*

**«Голос» ребенка: участие детей в принятии решений,
касающихся их благополучия**

Под научной редакцией:
Н.П. Бусыгиной

Дизайнер – *М.Ю. Степаненкова*
Компьютерная верстка – *М.В. Мазоха*

Формат: 60*90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Time.
Усл. печ. п. 11,3. Усл.-изд. л. 11,2.
Печать по требованию

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29