

УДК 316

«Распаковка» агентности в школьном проекте: перспективы участвующего подхода

Маргарита Р. Хуснутдинова¹, Александра Г. Филипова²

¹ *Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>

² *Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия;*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: alexandra.filipova77@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

DOI: 10.26907/esd.19.2.10

EDN: KDYMGG

Дата поступления: 28 августа 2023; Дата принятия в печать: 15 мая 2024

Аннотация

Проектная работа стала неотъемлемым атрибутом школьной повседневности. Она обладает большим потенциалом для развития агентности учащихся. Несмотря на декларацию значимости прав ребенка в отношении действий в своих интересах, малоизученно как именно они воплощаются. В статье исследованы возможности участвующего подхода социологии детства в раскрытии агентности участников проектной деятельности в школе.

Агентность понимается как составляющая социальных отношений, посредством которой субъекты достигают поставленной цели в рамках существующих структур, трансформируют эти структуры и создают новые социальные нормы, культурные практики. Исследовательская модель сформирована на основе принципов участвующей методологии и концепции интерпретирующего воспроизводства У. Корсаро. Выделены три группы переменных: субъектность ребенка, баланс власти между ребенком и взрослым, совместное творчество участников.

Эмпирической основой является кейс «Зеленая школа», реализованный онлайн с участием пяти школьников и одного учителя из Хабаровского края. Использован подход монографического анализа «случая» (case-study), применена стратегия смешивания методов: наблюдение, интервью, фокус-группа, анализ текстов.

Раскрытие агентности ребенка возможно в пространстве «равного участия», где учащийся и учитель являются соучастниками, соисследователями. Ребенок максимально проявляет себя в свободном выборе, получает личный опыт в процессе принятых решений. Ответственность возникает не как «должное», а как мотивация к познанию: «как можно сделать, чтобы получилось лучше».

Результаты работы могут быть использованы педагогами в организации проектно-исследовательской деятельности учащихся с применением социологических методов, адаптированных к исследованию детей.

Ключевые слова: агентность ребенка, проектная деятельность в школе, социология детства, участвующий подход, учащийся, детство, креативность, уважительное отношение к ребенку.

“Unpacking” Agency in the School Project: Prospects for a Participatory Approach

Margarita Khusnutdinova¹, Alexandra Filipova²

¹ *Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>

² *Vladivostok State University, Vladivostok, Russia; Herzen University, St. Petersburg, Russia*

E-mail: alexandra.filipova77@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

DOI: 10.26907/esd.19.2.10

EDN: KDYMGG

Submitted: 28 August 2023; Accepted: 15 May 2024

Abstract

School has become more project-oriented. There is tremendous potential for student agency here. Children's agency can be revealed through a participatory approach to childhood sociology.

The analysis model is based on the principles of participatory methodology and interpretive reproduction by Corsaro. Three groups of variables are identified: the subjectivity of the child, the balance of power between the child and the adult, and the joint creativity of the participants.

The empirical basis of the study is the “Green School” case, implemented online with the participation of five schoolchildren and one teacher from the Khabarovsk Territory. Observation, interviews, focus groups, and text analysis were used for the monographic analysis of the “case”.

In a space of “equal participation”, where students and a teacher are co-participants and co-researchers, children's agency can be disclosed. Children maximally express themselves through free choice, gaining personal experience in the process of making decisions. Responsibility arises not as an “obligation”, but as a motivation for learning: “how can we do it to make it better”. The results of this work can be used by educators in organizing project-based research activities for students, utilizing sociological methods adapted to the study of children.

Keywords: child's agency, project activity in school, sociology of childhood, participating approach, pupil, childhood, creativity, respect for the child.

Введение

Проектная деятельность постепенно вошла в школьную повседневность с 2010 г. в ходе внедрения ФГОС основного общего образования (Приказ Минобрнауки России, 2010)¹. Школьные проекты – это возможность для развития самостоятельности и агентности детей. Посредством проектной деятельности может быть реализована «распаковка школы», когда школа из единственного места образования превращается в элемент множественного пространства, состоящего из разнообразных образовательных сервисов, а школьная структура из строго регламентированного института трансформируется в пространство выбора (школьникам предоставляется индивидуальный учебный план, появляются новые профессио-

¹ Под проектной деятельностью понимается реализация обучающимися исследования по решению научной, лично и социально значимой проблемы. Данное определение сформулировано нами на основе следующего текста из ФГОС ООО в п. 18: «Формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» (Order of the Ministry of Education and Science of Russia, 2010).

нальные позиции, обеспечивающие горизонтальную коммуникацию с ребенком) (Polivanova & Bochaver, 2022). Проектная работа предполагает совершенно иной подход к работе с ребенком по сравнению со школьным уроком. Современные педагоги в большинстве своем не имеют необходимой для этого компетенции и продолжают действовать по привычным коммуникативным моделям руководящего и доминирующего взрослого (Temin, 2022). Это проявляется в инициации проекта взрослым, в отстранении учащихся от принятия решений и представления результатов, в необоснованной критике. В итоге дети чувствуют отчуждение, могут проявлять протест.

Сегодня активно развиваются конкурсы школьных проектов, но учащимся не всегда удается раскрыть и реализовать самостоятельность в ходе участия. Особенно это актуально для конкурсов с участием младших школьников (Kupryashkina, 2022). Родители и учителя из «лучших побуждений» стремятся помочь, но в итоге аутентичный детский голос вытесняется образом «хорошего взрослого».

Общественная декларация прав ребенка на равное и уважительное отношение часто остается на уровне «лозунгов» – в реальных поступках взрослых (особенно учителей) это пока еще не воплотилось. «Современный общественно-политический дискурс участия – это дискурс квазиучастия, когда все взрослые участники соглашаются со значимостью выражения детьми собственного мнения, но на деле дальше выражения мнения дело не идет» (Filipova & Bukhtiyarova, 2022, p. 24).

В этих условиях встают вопросы о том, как научиться принимать самостоятельность, субъектность ребенка? Как сформировать мировоззрение взрослых, где детское является ценным? Как научиться понимать ребенка и действовать в его интересах, а не «причинять добро»?

Ресурсом может стать участвующий подход социологии детства. В его основе – гуманистическая идея о равноправии, социальной справедливости. Дети включаются на равных со взрослыми в исследовательский процесс, становятся соучастниками создания результата (Alderson, 2001). Таким образом, ребенку предоставляется право на участие в принятии решений, касающихся его интересов (Matthews, 2007) и признается наличие компетенций в понимании самого себя, своих интересов (Christensen & James, 2001). Это формирует пространство «этической симметрии» между взрослыми и детьми (Christensen & Prout, 2002), что способствует созданию благоприятной среды для раскрытия субъектности и агентности ребенка. Подчеркнем: «для раскрытия», а не для формирования, так как в термине «формирование» заключается смысл специальных методов воздействия, особого воспитания.

Принципы, необходимые для максимального раскрытия самостоятельности ребенка в проектной деятельности, напрямую связаны с предоставлением *права ребенка на участие*. В модели соучастия ученик и учитель выходят на уровень творчества, самореализации. Они становятся со-творцами и источником вдохновения друг для друга. Появляется возможность трансформации доминирующей позиции учителя («Я научу тебя, как правильно») в позицию наставника («Давай вместе сделаем интересный проект»).

Идеи участвующего подхода социологии детства перекликаются с идеями педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, В. Шаталов, С. Соловейчик и др.), ориентированной на развитие взаимодействия между учениками, учителями и другими участниками образовательного процесса. Одной из современных практик педагогики сотрудничества являются групповые проекты, когда учащиеся работают в группах для достижения общих целей. Результаты подобной работы, например, издаются в научно-методическом журнале «Исследователь/Researcher», представ-

ляются на конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве».

Мы усилили участвующий подход практическим применением концепции «интерпретирующего воспроизводства» У. Корсаро (Corsaro, 2005). Акцент с исследования детского опыта, заявленный в участвующей методологии, был перенесен в поле взаимного влияния ребенка и взрослого. Получившаяся модель анализа выстроена на следующих переменных: субъектность ребенка, баланс власти между ребенком и взрослым, совместное творчество участников.

Концептуализация понятия «агентность» ребенка

Вопросы агентности ребенка являются центральными для социологии детства. В силу своего частого использования данное понятие начало восприниматься как очевидное – в действительности же оно нуждается в теоретической рефлексии и эмпирическом исследовании. В большинстве случаев *агентность* употребляется в качестве синонима субъектности.

В понятии «субъектность» подчеркивается наличие способности действовать самостоятельно, воплощать индивидуальное намерение (ставить цель, свободно и спонтанно реализовывать свои интересы). «Агентность» же связана с коллективной деятельностью (ведение переговоров, сотрудничество для достижения общей цели, обсуждение ограничений и т. д.), результатом которой является трансформация и создание социальных структур (внутри как детского сообщества, так и ближайшего взрослого окружения, социума в целом). Таким образом, агентный ребенок участвует в процессах социальных и культурных изменений.

Понятие ребенка как агента возникает из понимания, что он включен в отношения, социальный мир. В отличие от субъектности, где ключевой характеристикой выступает автономность, агентность проявляется не как свойство личности, а как некая составляющая социальных отношений, которая проявляется непосредственно в деятельности и встроена в ситуационный контекст, систему «порядка поколений»².

Концепт агентности в социологии детства раскрывается через коллективную деятельность и используется для обоснования той идеи, что ребенок наделен свободой воли и является активным участником социальной жизни. Б. Мэйолл разграничивает позиции актора и агента (Mayall, 2002). Если первый просто делает что-то (возможно, исходя из субъективного желания), то второй осуществляет совместную деятельность с другими людьми (в ходе переговоров о принятии решения, выявления ограничений), способствуя широким социальным и культурным изменениям.

В образовательном контексте реализации проектной деятельности агентность проявляется прежде всего в отношениях между его основными участниками – учащимися и педагогом, внутри группы учащихся. Некоторые социологи критикуют концепт «агентность» в исследовании образовательных проблем, утверждая, что новой базовой концепцией должно стать понятие «автономность» (Sutterlüty & Tisdall, 2019). Дискурс об «автономии» включает в анализ не только социальные условия, которые способствовали принятию определенного решения, но и внутренний процесс самопознания, самоуважения действующего субъекта. В данной нормативной модели ребенок признается тем, кто принимает решение о своем обучении.

² Определение понятия «агентность» сформулировано на основе аналитического обзора по теме агентности в исследованиях детства, осуществленных F. Sutterlüty, E. K. M. Tisdall (Sutterlüty & Tisdall, 2019).

Концепт агентности относительно ребенка сформировался в социологии детства под влиянием нескольких направлений: дискурс о структуре и агенте (особенно теория структуризации Э. Гидденса), интерпретативный подход, гендерные исследования (Prout & James, 2005; Oswell, 2013; James, 2009). Обоснование активной, преобразующей социальные структуры роли ребенка послужило отправной точкой для выделения социологии детства в качестве самостоятельной научной области. Ключевые идеи обозначили в 1980-90 гг. ее основоположники: У. Корсаро, Р. Харт, П. Кристенсен, А. Праут, Э. Джеймс, Х. Мэттьюз и др. (Christensen & James, 2001; Corsaro, 2005; Hart, 1992; James, 2009; Matthews, 2007; Prout & James, 2005). Все их идеи неразрывно связаны с правами ребенка и содержат нормативные или этические принципы, которые необходимо соблюдать по отношению к ребенку.

С целью концептуализации понятия *агентность* обозначим следующие положения трудов вышеозначенных представителей новой социологии детства. Во-первых, это критика традиционных социологических подходов, которые либо не изучали ребенка вовсе, либо рассматривали его как потенциального члена общества, то есть с позиции будущей значимости. Необходимость исследовать ребенка как такового, здесь и сейчас (его самобытность, аутентичность) является обоснованной.

Во-вторых, это переосмысление субъект-объектных отношений между взрослым и ребенком. Отказ от социализирующих моделей, где ребенок пассивно интериоризирует ценности и оценивается сквозь определенные «нормы пригодности» взрослому сообществу. Призыв сместить фокус восприятия с ребенка как одностороннего объекта воспитательного воздействия на ребёнка-творца собственной жизни, со-конструктора социума.

В-третьих, это осознание дисбаланса власти и ресурсов между взрослым и ребенком. Выход из иерархического доминирования взрослого видится в обеспечении права ребенка на участие в решениях, касающихся его жизни и жизни общества в целом. Неслучайно деятельность ведущих социологов детства вылилась в реализацию больших проектов по защите прав детей.

Интересное воплощение идея агентности получила в концепции «интерпретирующего воспроизводства» У. Корсаро (Corsaro, 2005). Термин «интерпретирующее» отражает инновационный, творческий характер детского участия в обществе. Дети создают собственную уникальную культуру сверстников, творчески перерабатывая информацию, полученную от взрослых. «Воспроизводство» подчеркивает способность вносить изменения в культуру и создавать новые формы в рамках существующих ограничений социальной структуры.

Дэвид Освелл, описывая понятие детской агентности, вводит термин *сборка* (*assemblages*), чтобы подчеркнуть реляционность (возникает и имеет смысл только в отношении к кому-то или чему-то) ее разворачивания и воплощения (Oswell, 2013). Способность действовать и менять ситуацию раскрывается посредством достижения определенных договоренностей с теми окружениями, с которыми происходит взаимодействие. Эта идея, на наш взгляд, позволяет уловить процессуальность деятельности, которая находится «между» и «в переходе». В ситуации действия дети со-настраиваются с окружением и осуществляют «сбор соглашений» о возможных вариантах реализации.

Современный дискурс о детях содержит противостояние нормативных практик. Так в Конвенции о правах ребенка сосуществуют две традиции: защиты и самоопределения (Dudenkova, 2019). Первая указывает на ребенка как будущую возможность стать взрослым, вторая соотносится с идеей самополагающего субъекта, наделенного полной способностей.

Таким образом, дети одновременно воспринимаются как недееспособные и как те, кому предоставлены универсальные права. Подобные противоречия определяют и образовательный дискурс: дети признаются полноправными участниками процесса, но у них отсутствует реальная возможность стать таковыми.

Дисбаланс власти во многом обусловлен разделяемой в обществе модернистской бинарной моделью взрослый–ребенок. Второй всегда сравнивается со способностями первого (рефлексия, рациональность, автономность) и, как следствие, воспринимается как «недовзрослый». Подобное «дефицитное» отношение формирует позицию руководства, контроля, управления (Phillips, 2014).

Агентность и проявление детскости возможны только в поле равных возможностей, где ребенок активно участвует в социальной жизни, в том числе в социологических исследованиях: в соответствии со своими способностями, пониманием и зрелостью (Matthews, 2007). Этот принцип получил воплощение в наиболее радикальном направлении социологии детства – участвующем подходе. Его представители на первый план выводят общечеловеческие ценности: уважение к личности ребенка, право на свободное выражение своего мнения, построение коммуникации на равных, отказ от использования взрослым власти в своих целях.

С другой стороны, трансформируется и роль взрослого: он признается «соисследователем», сопроизводителем данных, в равной степени вовлеченным в анализ (Alderson, 2001). Это создает пространство для совместного уважения и равного контроля, устранения дисбаланса сил между разными поколениями, гуманизации отношений между людьми.

Особую роль играет коммуникация, достижение взаимопонимания между исследователем и ребенком. В анализ включаются не только результаты, полученные запланированными методами, но и информация о характере взаимодействия с ребенком и о разворачивании процесса в целом (Hunleth, 2011). В фокусе внимания – восприятие детьми исследования: необходима внимательность к детским вопросам, высказываемым опасениям, комментариям, идеям, молчанию, а также к таким способам общения, как жестикация, движение глазами, расположение в пространстве и др. (Phillips, 2014).

Участвующий подход активно изучают и применяют российские социологи. Дети рассматриваются как акторы, обладающие уникальным опытом и привносящие в исследования понимание сверстников-респондентов и контекста, равные статусные позиции, владение языком коммуникации и пр. (Fedorov & Mitrofanova, 2019; Filipova & Khusnutdinova, 2022; Majorova-Shcheglova, Kolosova, 2018;).

Слушание детей в участвующей парадигме становится фундаментом для воплощения моральной утверждения о признании самоценности ребенка как человеческого существа. Хелен Робертс утверждает, что слушать детей, слышать их и действовать в соответствии с тем, что они говорят, – это три совершенно разных вида деятельности (Roberts, 2001). И ставит вопрос, хотим ли мы услышать детей.

Методология исследования

Цель исследования – изучить возможности применения участвующего подхода социологии детства в раскрытии агентности участников проектной работы в школе.

В реализованном исследовании использован подход монографического анализа «случая» (case-study)³. Анализ случая в нашем исследовании включал следу-

³ Под case-study понимается детальное целостное описание определенного аспекта человеческого существования (например, социальная группа, социальные практики, формы взаимодействия), включенного в социальный и культурный контекст (Deviatko, 1998).

ющие социологические методы: наблюдение (видеоматериалы – занятия с подростками, встречи модераторов, модераторов и педагога), интервью с учителем и интервью подростков, которые они проводили сами, фокус-группа (с подростками), анализ текстов (переписка в групповом чате и материалы дневника наблюдения (модераторы)).

Эмпирической основой стал кейс, который получил название «Зеленая школа» (далее ЗШ). Проведено 10 онлайн-встреч⁴ в период с 31 января по 18 апреля 2022 года и одна итоговая в июле. Подростки при наставничестве двух модераторов и одного педагога прошли все этапы проектно-исследовательской работы – от постановки проблемы, выбора темы до анализа результатов и представления их научному сообществу на конференции, в статье.

Перед началом проекта мы обсудили основные этические принципы⁵ нашего взаимодействия и получили согласие на ведение видеозаписи занятий, последующее их использование вместе с материалами переписки в чате для анализа в обобщенном виде, без упоминания персональных данных. «Зеленую школу» прошли 5 человек: Слава, 9-й класс; Вера, 9-й класс; Света, 9-й класс; Яна, 9-й класс; Антон, 8-й класс (все имена участников проекта в целях сохранения конфиденциальности изменены).

Для общения взрослых участников проекта также был создан чат в Телеграме и периодически проводились онлайн-обсуждения. На одной из таких встреч педагога познакомили с особенностями участвующего подхода и позиции взрослого в нем («учимся слушать и слышать ребенка», «уходим от доминирующей позиции» к поддерживающей, помогающей роли наставника и пр.).

Уникальность данной работы в том, что подростки были авторами собственных проектов, то есть выступали «основными исследователями»⁶. Наша роль состояла в наставничестве и консультировании. Подобный подход гармонично вписался в проектную деятельность.

У ребят были идеи относительно экологической проблематики, а мы помогли освоить инструмент – социологические методы исследования (анкетный опрос и интервью), с помощью которых они смогли изучить интересующие их вопросы – экологические привычки, отношение к проблемам экологии, применение экотрекеров, роль растений в учебном процессе.

Результаты исследования

Субъектность ребенка

На первом занятии мы обозначили принципы нашего взаимодействия с участниками проекта: свободное равное общение, высказывание собственной позиции, открытость, позитивный настрой, уважение к собеседнику, добровольность, безоценочность, творчество, самореализация. Модераторы в ходе занятий были доброжелательны, использовали поддерживающие техники (улыбки, уточняющие

⁴ Все встречи по причине разной локализации участников (ребята – в Хабаровском крае, модераторы – в г. Санкт-Петербург и Москва) проходили в онлайн-формате. Координатором работы в школе стала учительница географии, которая активно занимается проектной работой со школьниками.

⁵ Наряду с получением согласия учащихся на участие в проекте, обсудили наши принципы взаимодействия – выстраивание отношений на взаимном уважении, свобода выражения своего мнения и др.

⁶ Ребенок в роли основного исследователя самостоятельно инициирует проект и реализует, а взрослый выступает наставником, помощником (Spruon, 2018). Именно эта модель была взята в качестве основы для выстраивания отношений с учащимися в нашем проекте.

вопросы, выражение благодарности), перефразирование для интерпретации высказываний подростков.

В самом начале проекта мы для себя определили задачу – максимально следовать инициативам ребенка, создать пространство для проявления его агентности, работать на его запросы.

Большая часть занятий проходила в школьном кабинете географии. Координатор проекта (учитель географии) подключалась через школьный ноутбук к Зум-встрече и выводила модераторов через проектор на экран. Это, естественно, повлияло на ход занятия и на коммуникации детей и взрослых, также коммуникации определялись присутствием учителя географии:

М. П. слишком активно стала комментировать, детей во второй половине занятия совсем не слышала (они молчали). Нужно свое обсуждение выносить за пределы занятий (дневник наблюдений, модератор_2, 7 февраля).

На третьем занятии удалось достичь нужного настроения ребят, создать соучастующую атмосферу:

Чувствовался хороший контакт как у меня с ребятами, так и между ними. Почти все, что они говорили, получало поддержку у остальных ребят. Удачно разделено нашей работы с М. П. Она уже высказалась в начале урока и потом весь урок молчала. Кроме того, дети были уже включенными в занятие и настроеными работать дальше (модератор_1, 14 февраля).

Придерживаться принципов соучастующего подхода было сложно не только школьному учителю, но и самим модераторам. Поэтому мы решили вести дневник наблюдений – просматривать видеозаписи занятий и отмечать «находки» и «промахи» своей соучастующей работы:

Я все время брала инициативу в свои руки, т. к. чувствовала, что времени не хватает. Периодически осекалась и спрашивала ребят, что они думают и как они хотели бы... Недовольна собой, была в позиции учителя, а еще в позиции исследователя со своим желанием сделать качественный инструментарий (модератор_2, 28 февраля, дневник).

Агентность участников проявлялась во взаимодействии с другими людьми. Исследовательская работа предполагала в первую очередь коммуникацию с респондентами, а для организации интервью ребятам нужно было выбрать место и время, заручиться согласием другой стороны, взаимодействовать в ходе самого интервью, задавая уточняющие вопросы и направляя беседу в нужное русло. Помимо этого, агентность выразилась в отношениях участников проекта между собой, так как у четверых подростков это была парная работа, им нужно было договариваться друг с другом, распределять обязанности, обсуждать итоги.

На протяжении всего курса мы старались давать ребятам возможность выбора. Первый выбор мы обозначили сразу, сказав, что они могут в любой момент выйти из курса, если они поймут, что это им не нужно, станет неинтересно и т. п. И одна участница этим правом воспользовалась.

Ребята выбирали инструменты проведения исследования, разрабатывали опросники и описывали результаты, нашей задачей было методическое сопровождение их проектов, помощь и поддержка реализовывались по запросу ребят.

Баланс власти

Часть уроков проходила в стенах школы, в присутствии школьного учителя, что создало определенные ограничения для выравнивания позиций «ребенок-взрослый». М. П. неоднократно подчеркивала: от директивности мы в школе всё равно не уйдем.

Присутствие учителя, даже молчащего, тем не менее влияло на ребят и, возможно, задавало формат урока, как, собственно, и само нахождение ребят в школьном классе:

Некоторое ощущение урока, где должен быть ответ на оценку. Хотя в целом творили сами ребята и именно их идеи фиксировались в презентации (14 февраля, модератор_1, дневник).

Они как-то боялись высказывать свое мнение, постоянно оглядывались и спрашивали: хорошо это или не хорошо? (Мария Петровна, интервью.)

Когда общение происходит исключительно онлайн, теряется возможность использовать какие-то техники выравнивания позиций взрослого и ребенка, связанные с пространственным размещением (например, Корсаро предлагает взрослому исследователю, общаясь с ребенком, садиться, чтобы быть одного с ним роста). Хотя один случай правильной организации пространства на занятии был:

Она [М. П.] предложила хорошее решение – посадить ребят на свое учительское место. И это позволило выйти за рамки "урока", где жесткие роли учитель – ученик (модератор_1, 14 февраля, дневник.)

Еще одной практикой выравнивания позиций стало обращение модератора к опыту общения с собственной дочерью – ровесницей участников «Зеленой школы».

В коммуникациях помимо невербальных элементов был важен сам «соучаствующий» язык. Поэтому мы старались отслеживать свои неправильные (доминантные) речевые высказывания:

Лучше убрать реакцию "хорошо" на высказывание ребят, звучало как оценка в школьном формате хорошо/плохо (модератор_1, 7 февраля).

Вместо «Молодец!» лучше сказать «Спасибо за участие!» (взрослые ЗШ, 13 февраля).

Зеленая школа мыслилась нами как свободное творчество, уход от создания полезности, целенаправленного поиска этой полезности (депрагматизация действий). Но координатор проекта постоянно возвращал нас к установке на создание продукта, поддержание «исследовательской дисциплины» (термин М. П.):

...доброжелательность, мягкость народ расслабляет, я прямо вижу, как они расслабляются (Мария Петровна, интервью).

Все равно нужны какие-то временные рамки и четкий план: мы делаем вот это, вот это, вот это (13 февраля, Зум, Зеленая школа_взрослые).

Проектная работа была встроена в школьный ритм – школьные активности, выход на готовый продукт, завершение курса до начала ОГЭ и пр. Мы устанавливали дедлайны для ребят, а М. П. их организовывала, помогала и торопила. Так было и с интервью, которые ребята брали в рамках своих проектов. М. П. их организовала, собрав в своем классе, выступила в роли оператора – снимала на телефон первые, тренировочные интервью, которые ребята брали друг у друга.

О дисбалансе власти говорит ситуация интервьюирования учителей участниками ЗШ. Ребята отметили в качестве трудностей, возникших в ходе реализации проекта, невозможность управлять ходом интервью:

[Учителя] много говорили, не знаешь, когда задать вопрос...Мы слушали до конца человека и потом задавали следующий вопрос (Света, участница ЗШ).

В вопросах и репликах детей, обращенных к исследователю, к учителю также иногда отражалось неравенство и иерархия отношений взрослый-ребенок, поиск одобрения своих действий: «А как это правильно сделать?», «Я не уверен, что правильно делаю...». Частота задавания вопросов детьми увеличивалась от занятия к занятию, участники Зеленой школы проявляли интерес, вовлеченность в реше-

ние проектных задач. Количество вопросов и обсуждений резко выросло после проведения интервью, вероятно, ребята почувствовали себя экспертами, носителями нового опыта, которым они хотели поделиться с другими участниками.

Совместное творчество в проекте

Творчество, по Корсаро, заключается в переработке детьми взрослой информации. В нашем случае такой взрослой информацией стала информация об особенностях организации и проведения социологического исследования посредством метода интервью.

Можно сказать, что в процессе взаимодействия мы вырабатывали «язык» для коммуникации с подростками. Удачной стратегией является предоставление очень краткого объяснения материала, который они практически сразу воплощают в своих проектах. А далее «пинг-понг»: мы даем рекомендацию, а они на ее основе продолжают получать новый опыт. Мы использовали разные форматы подачи материала – онлайн-лекции, видеообращения, презентации, чтобы каждый участник мог выбрать удобный для себя формат или комбинировать их, старались стимулировать совместное творчество.

По У. Корсаро, детский язык – это символическая система, в которой закодированы локальная, социальная и культурная структуры (Corsaro 2005). Для нас было важно сохранить язык детей в их собственной интерпретации описываемых событий. Также для интерпретации важно правильно понимать мысли ребят, для этого мы активно использовали рефразирование, уточняющие вопросы, проявляли уважение к высказываемому ребятами мнению, проявляли интерес к их идеям.

В проекте мы наблюдали, как ребята не только перерабатывали взрослую информацию, но и выдавали неожиданные инсайты. Об одном из таких инсайтов в интервью рассказала М. П., когда ребята предложили создать космическую игру, придумали ее, а взрослый уже дальше помог с размещением в рекреации начальной школы и поиском необходимых материалов. По «лестнице участия» Р. Харта это соответствует самому высокому уровню – «Решения, инициированные детьми и разделяемые взрослыми» (Hart, 1992, p. 8). Слава после выступления по результатам проекта «Зеленая школа» с докладом на конференции пришел к выводу, что «*нужны более социально ориентированные идеи*», т. к. именно такого рода выступления заняли призовые места. Антон изначально двигался в плоскости своих интересов – программирования, и ему удалось совместить направленность ЗШ со своими интересами в проекте об экотрекерах. Мы заметили, что вовлечение в проектную деятельность происходило, когда ребята находили что-то интересное для себя, «присваивали» себе идеи проекта и творчески преобразовывали их.

Постепенно проектная работа «выплеснулась» за рамки наших онлайн-встреч. Вероятными причинами тому стали малая продолжительность этих встреч, желание ребят двигаться дальше, пробовать, исследовать, географическая составляющая проектов, которая реализовывалась при поддержке школьного координатора (учителя географии): ребята исследовали мусорные корзины, измеряли влажность и освещенность в школьных кабинетах и пр.

Ребята двигались методом проб и ошибок: не отработав до конца эмпирический инструментарий, устремлялись в поле. Так было с анкетированием в девятом классе, занятием во втором классе, гайд-интервью тоже пришлось «перекраивать» уже в поле. Но в случае такого обратного движения ребята начинали понимать значение хорошо проработанного инструментария, понимали, например, что с второклассниками привычные им вопросы не работают.

Новое рождалось в процессе взаимодействия ребят друг с другом. Неслучайно они стали работать над проектами в парах (исключением был Антон). Слава и Вера, делясь впечатлениями от урока с второклассниками, говорили о собственной импровизации на протяжении всего урока:

Самое сложное – это было удерживать их внимание. Приходилось постоянно задавать вопросы (Слава, участник ЗШ).

Корсаро обращает внимание на использование культурных практик в качестве устойчивого и знакомого элемента (по аналогии с якорем корабля) в ситуациях неопределенности и неожиданности. Вероятно, именно в поисках такого «якоря» ребята чаще обращались за помощью к школьному учителю – координатору проекта, а не к нам – его модераторам, как, например, в случае работы над текстом статьи:

Когда мы написали [в чат], надо было ждать... М. П. – она быстрее ответит (Вера, участница ЗШ).

Я писала статью в кабинете М. П., поэтому мне было легче обратиться к ней, т. к. она всегда была рядом (Яна, участница ЗШ).

Реализация участвующего подхода онлайн оказалась возможна благодаря активной роли школьного учителя, который стал посредником между нами и ребятами, проводником многих наших идей. Мария Петровна компенсировала нехватку живого общения с нами, модераторами проекта ЗШ, по существу вела ребят, отвечала на их вопросы, подбадривала, помогала в самоорганизации.

Обсуждение

В рамках реализованного авторами статьи исследования осуществлена попытка трансформации восприятия ребенка как объекта обучения. Представлена модель сотворчества педагога и учащегося, их взаимного влияния в процессе проектной деятельности, соблюдения баланса власти в отношениях «взрослый–ребенок». В качестве приемов проектно-исследовательской работы в направлении развития детской субъектности предложены создание ситуации выбора, использование соучаствующего языка и техник выравнивания позиций, поддержание исследовательских коммуникаций, движение от практики к теории и др.

Современный взрослый, если мы говорим о школе, – это учитель, и он нуждается в общении с ребенком на новом уровне. Сегодня необходимо перевернуть традиционный образовательный запрос на обучение и воспитание ребенка и посмотреть в сторону взрослого, который создает пространство для развития ребенка. Именно взрослому важно переосмыслить свои шаблоны восприятия, установки, ценности. Тогда его взаимодействие с ребенком превращается в ресурс для личностного развития и область создания новых идей в работе. И это скорее уровень мировоззрения, мироощущения педагога, а не применения конкретных воспитательных методик в работе. Полученные результаты созвучны данным исследования П. А. Гавриленко (Gavrilenko, 2024). Автор считает, что убеждения педагога определяют его работу, так как это не только внутренние регуляторы собственных действий, но и трансляторы для выбора подхода к детям, к оцениванию учебных и внеучебных достижений и т. д. П. А. Гавриленко утверждает, что развитию самостоятельности детей способствуют практики рефлексивной беседы, признание ценности жизненного опыта, широкое предложение внеакадемической активности, минимизация контроля.

Российскими и зарубежными учеными отмечается проблема отсутствия в социальном пространстве площадок, где дети могли бы проявить себя как компетентные агенты (Кау et al., 2012; Курьяшкина, 2022). Школа не является исключением. Это тотальный институт, чьей задачей выступает нормализация поведения

учащихся посредством дисциплинирующих практик (Foucault, 2016). Проектная деятельность может выступить той самой сферой, где могла бы проявиться самостоятельность ребенка, так как ребенок в соответствии со своими интересами выбирает направление исследования и выполняет работу при поддержке учителя. Но, как правило, в современной школе все движется в стандартном русле урока – от всезнающего учителя к принимающему ученику (Temin, 2022).

Пример анализа дружелюбности школьной среды представлен в работе О. С. Островерх и А. В. Тихомировой: здесь дети вовлечены в соучаствующее проектирование, развитие проектной работы (Ostroverkh & Tikhomirova, 2021). Н. А. Авдеенко отмечает, что обучение на основе проектов приводит к меньшей регламентации действий учащихся, чем при фронтальном обучении, а педагог становится «фасилитатором, мягко направляющим процесс постановки задачи и поиска средств для ее решения» (Avdeenko, 2023, p. 244). М. С. Добрякова, О. В. Юрченко исследуют мотивацию школьника в связке с барьерами и стимулами к самостоятельности и приходят к заключению, что «...те подростки, которые изначально находятся в условиях мягкого фрейминга в школе, обретают свободу и сознание смысла своей деятельности как в школе, так и во внеучебных активностях» (Dobryakova & Yurchenko, 2024, p. 119).

Ограничением исследования является небольшая выборка. В перспективе предполагается расширить количество случаев. Кроме того, на представленные данные могла повлиять ситуация, где участниками проекта выступили высоко мотивированные учащиеся и педагог. В ходе нашей работы совпали ожидания детей и взрослых, поскольку все были открыты к взаимодействию, совместному творчеству и новым знаниям. Такая ситуация не всегда складывается в проектной работе в школе, чаще ей мешают формализм, доминантные установки педагога, нежелание детей и пр. Поэтому в дальнейшем предполагается сформировать выборку, где будут учтены указанные моменты (мотивация участников, стиль работы педагога, организационные особенности работы в школе и др.).

Тем не менее, полученные выводы позволяют предположить, что проектная работа, во-первых, не должна быть обязательной и всеобщей, а во-вторых, к ней нужно готовить педагогов, желательно исходя из перспективы ребенка (например, участвующего подхода), также педагогам необходимы соответствующие исследовательские компетенции – поиск информации, выбор актуальных направлений, определение цели и задач исследования, использование социологических методов и др.

Результаты данного кейса нуждаются в дальнейшей апробации и могут стать основой для обучающего курса по ознакомлению педагогов с основами проектно-исследовательской деятельности с применением социологических методов, адаптированных под особый объект – детей (так как здесь присутствует специальная методология и особые методические приемы).

Заключение

Сегодня области, где самостоятельность и агентность ребенка могли бы проявиться, крайне ограничены, в особенности это касается образовательного процесса. Предполагается, что таковой должна стать проектная деятельность. Одним из вариантов создания новой методологической основы для проектной работы может стать участвующий подход, сложившийся в социологии детства. Применение основных принципов данного подхода в проекте «Зеленая школа» показало, что ребенок при поддержке педагога способен проявить собственную субъектность, активно взаимодействовать с другими участниками – детьми и взрослыми,

влиять на разворачивание проектной ситуации, итоговые результаты. Педагог, использующий принципы участвующей методологии, способен создать пространство поиска, творчества, стимулировать детские начинания, поддерживать и направлять. Это способствует развитию его компетенций, ощущению самореализованности в профессии и получению нового опыта. Таким образом, участники взаимодействия становятся источником вдохновения друг для друга и проявляют себя как со-творцы.

Стремление работать по запросу ребенка, следуя его потребностям, и восприятие проектной деятельности как «процесса» позволило включить элементы случайности и спонтанности, раскрыть пространство для детской инициативы. Не всегда достигался запланированный результат в виде выполненных заданий: гайд-интервью, анкета, выборка и пр. Важнее было «услышать ребенка», помочь ему развить собственные идеи, создать комфортную атмосферу партнерства. Этому способствовала рефлексия исследователей над собственными эмоциями, репликами. Так, например, анализировались установки на сделать «как надо» и навязать собственное видение.

Полезный вопрос поставила Джоанна Иайнесдотти, и мы предлагаем держать его в фокусе, когда проводим исследования с детьми, реализуем проектную деятельность: «Отвечает ли данное исследование и получаемые выводы интересам детей?» (Einarsdóttir, 2007).

В рамках данной статьи осуществлен междисциплинарный подход; реализована попытка применения знания из области социологии детства для практического использования в работе педагогов. В социологии детства накоплен богатый эмпирический материал на основе исследований детей, а именно с детьми работают в школе. Междисциплинарная направленность текста позволяет сквозь призму социологии детства и социологии образования понять мир детей и детства, включить новый взгляд на традиционные для педагогики вопросы.

Список литературы

- Авдеенко, Н. А. Имплементация обучения на основе проектов в школе: анализ высказываний учителей в контексте системной модели креативности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2023. – № 3. – С. 239–258. – DOI:10.14515/monitoring.2023.3.2253
- Гавриленко, П. А. Что думают учителя о самостоятельности детей в школе // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 44–72. – DOI:10.17323/vo-2024-16909
- Девятко, И. Ф. Методы социологического исследования. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1998. – 208 с.
- Добрякова, М. С., Юрченко, О. В. Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 100–126. – DOI:10.17323/vo-2024-17074
- Дуденкова, И. В. Что значит быть несовершеннолетним? // Социология власти. – 2019. – Т. 31. – № 1. – С. 30–50. – DOI:10.22394/2074-0492-2019-1-30-50
- Купряшкина, Е. А. «Начало координат»: о Краевом фестивале детских проектных и исследовательских работ // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 258–263. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263
- Майорова-Щеглова, С. Н., Колосова, Е. А. Дети и детство как объекты социологических исследований // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 62–69. – DOI:10.7868/S0132162518030066
- Островец, 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

- Поливанова, К. Н., Бочавер, А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 6–15. – DOI:10.17759/pse.2022270301
- Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 6.05.2024).
- Темин, Д. В. Специфика проектного метода как формы детского участия: по материалам эмпирического исследования // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 195–202. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202
- Федоров, А. С., Митрофанова, С. Ю. Реализация участвующего подхода в исследованиях с детьми в сельской местности: предложения школьников по совершенствованию развития спорта / В кн.: А.Г. Филипова (ред.) // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. – СПб.: Астерион, 2019. – С. 93–97.
- Филипова, А. Г., Бухтиярова, И. Н. О смыслах, барьерах и практиках участия детей: размышления над седьмым разделом национальной стратегии действий в интересах детей // ЖИСП. – 2022. – Т. 20. – № 1. – С. 23–36. – DOI:10.17323/727-0634-2022-20-1-23-36
- Филипова, А. Г., Хуснутдинова, М. Р. А где же ребенок? // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 203–209. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-203-209
- Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 2016. – 383 с.
- Alderson, P. Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology Communication // P. Christensen, A. James (eds.) Research with Children. Perspectives and Practices. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 241–357.
- Christensen, P., James, A. Introduction: researching children and childhood: cultures of communication / P. Christensen, A. James (eds.) // Research with children. Perspectives and practices. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 1–8.
- Christensen, P., Prout, A. Working with ethical symmetry in social research with children // Childhood. – 2002. – Vol. 9. – No. 4. – P. 477–497. – DOI:10.1177/0907568202009004007
- Corsaro, W. A. Sociology of childhood. – 2nd ed. – Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005. – 359 p.
- Einarsdóttir, J. Research with children: methodological and ethical challenges // European Early Childhood Education Research Journal. – 2007. – Vol. 15. – No. 2. – P. 197–211. – DOI:10.1080/13502930701321477
- Hart, J. Children participation: from tokenism to citizenship. – Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. – 44 p.
- Hunleth, J. Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology // Childhood. – 2011. – Vol. 18. – No. 1. – P. 81–93. – DOI:10.1177/0907568210371234
- James, A. Agency / J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (Eds.) // The Palgrave handbook of childhood studies. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. – P. 34–45.
- Kay, E., Tisdall, M., Punch, S. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies // Children's Geographies. – 2012. – Vol. 10. – No. 3. – P. 249–264. – DOI:10.1080/14733285.2012.693376
- Matthews, S. H. A Window on the 'new' sociology of childhood // Sociology Compass. – 2007. – Vol. 1. – No. 1. – P. 322–334. – DOI:10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x
- Mayall, B. Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives. – Buckingham: Open University Press, 2002. – 217 p.
- Oswell, D. The agency of children: From family to global human rights. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 305 p.
- Phillips, L.G. Research with children: Voice, agency and transparency / W. Midgley, P. Danaher, M. Oliver (Eds.) // Echoes: ethics and issues of voice in education research. – Rotterdam: Sense Publishers, 2014. – P. 165–182.
- Prout, A., James, A. 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems' / A. James, A. Prout (Eds.) // Constructing and re-constructing childhood. – London, Washington, D.C.: Falmer Press, 2005. – P. 7–32.

- Roberts, H. Listening to children: and hearing them / P. Christensen, A. James (Eds.) // *Research with children. Perspectives and practices*. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 225–240.
- Sutterlüty, F., Tisdall, E.K.M. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies // *Global Studies of Childhood*. – 2019. – Vol. – 9. – No. 3. – P. 183–187. – DOI:10.1177/2043610619860992
- Spyrou, S. Disclosing childhoods. research and knowledge production for a critical childhood studies / C. O’Kane // *Studies in Childhood and Youth*. – London: Palgrave Macmillan, 2018. – P. 139–143. – DOI:10.1177/2043610619860992

References

- Alderson, P. (2001). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 241–357). Falmer Press.
- Avdeenko, N. A. (2023). Implementation of project-based learning at school: analysis of teachers' comments in the context of systems model of creativity. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskkiye i sotsial'nyye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 3, 239–258. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2023.3.2253>
- Christensen, P., & James, A. (2001). Introduction: researching children and childhood: Cultures of communication. In P. Christensen, A. James (Ed.), *Research with children. Perspectives and practices* (1–8). Falmer Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/090756820200900400>
- Corsaro, W. A. (2005). *Sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Dobryakova, I. F. (1998). *Methods of sociological research*. Ural University Publishing House.
- Dobryakova, M. S., & Yurchenko, O. V. (2024). Student motivation: barriers and incentives for agency. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 100–126. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>
- Dudenkova, I. (2019). What does it mean to be a minor? *Sotsiologiya vlasti – Sociology of Power*, 31(1), 30–50. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2019-1-30-50>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Fedorov, A. S., & Mitrofanova, S. Yu. (2019). Implementing a participatory approach in research with children in rural areas: schoolchildren's suggestions for improving sports development. In A. G. Filipova (Ed.), *Children's participation in solving issues affecting their interests: current state, problems and prospects: materials of the international scientific conference* (pp. 118–123). Asterion.
- Filipova, A., & Bukhtiyarova, I. (2022). About the meanings, barriers and practices of child participation: reflections on the seventh section of the national strategy for children. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki – The Journal of Social Policy Studies*, 20(1), 23–36. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-23-36>
- Filipova, A., & Khusnutdinova, M. R. (2022). And where is the child? *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 3(4), 309–316. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-203-209>
- Foucault, M. (2013). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Ad Marginem.
- Gavrilenko, P. A. (2024). What teachers think about children's autonomy at school. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>
- Hart, J. (1992). *Children participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood*, 18(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568210371234>
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34–45). Palgrave Macmillan.

- Kay, E., Tisdall, M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Kupryashkina, E. A. (2022). "Origin": On the regional festival of children's design and research works. *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 4(3), 258–263. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263>
- Majorova-Shcheglova, S. N., & Kolosova, E. A. (2018). Children and childhood as objects of sociological research. *Sotsiologicheskie Issledovaniya – Sociological Research*, 3, 62–69. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030066>
- Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010, no. 1897 "On approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education" (as amended on December 11, 2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
- Ostroverkh, O. S., & Tikhomirova A. V. (2021). Participatory design of new school learning environments. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 3, 260–283. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-260-283>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Phillips, L. G. (2014). Research with children: Voice, agency and transparency. In W. Midgley, P. Danaher, & M. Oliver (Eds.), *Echoes: ethics and issues of voice in education research* (pp. 165–182). Sense Publishers.
- Polivanova, K. N., & Bochaver, A. A. (2022). Is students' autonomy possible at contemporary school? *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 27(3), 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Prout, A., & James, A. (2005). 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems'. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and re-constructing childhood* (pp. 7–32). Falmer Press.
- Roberts, H. (2001). Listening to children: and hearing them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 225–240). London and New York: Falmer Press.
- Spyrou, S. (2018). Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies. In C. O'Kane, *Studies in Childhood and Youth* (pp. 139–143). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1353/cye.2020.a848967>
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Temin, D. (2022). The specifics of the project method as a form of children's participation: An empirical research. *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 3(4), 195–202. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202>