

Соучастное проектирование образовательного пространства НОВОЙ ШКОЛЫ

О. С. Островерх, А. В. Тихомирова

- Статья поступила в редакцию в феврале 2021 г. **Островерх Оксана Семеновна** — кандидат психологических наук, доцент Института экономики, государственного управления и финансов, Сибирский федеральный университет. Адрес: 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79. E-mail: ostrovoksana@mail.ru (контактное лицо для переписки)
- Тихомирова Анна Владимировна** — преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. Адрес: 127051, Москва, ул. Сретенка, 29. E-mail: nutih@mail.ru
- Аннотация** В статье рассматриваются правовые и психологические аспекты участия детей и подростков в обсуждении и принятии решений по вопросам, касающимся их жизни, обсуждаются современные тренды в развитии практик участия.
- Соучастное проектирование авторы понимают как деятельность, которая приводит к возникновению авторского действия подростков в образовательном процессе. Авторское действие как действие по порождению своего замысла и его удерживанию (по поиску способов реализации замысла) характеризуется инициативностью, осознанностью, самостоятельностью и ответственностью. Соучастное проектирование может быть использовано в качестве инструмента для создания условий для становления субъектной позиции подростков.
- Авторами разработана и реализована на практике методика включения подростков в проектирование образовательной среды. В статье описаны последовательные шаги по ее реализации, а также апробация методики в рамках работы Студии педагогического проектирования.
- Ключевые слова** соучастное проектирование в образовании, участие детей в принятии решений, авторское действие, субъектная позиция, сотрудничество, подростковый возраст, культурно-историческая психология.
- Для цитирования** Островерх О. С., Тихомирова А. В. (2021) Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 260–283. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-260-283>

Participatory Design of New School Learning Environments

O. S. Ostroverkh, A. V. Tikhomirova

Oksana Ostroverkh, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Siberian Federal University. Address: 79 Svobodny Ave, 660041 Krasnoyarsk, Russian Federation. E-mail: ostrovoksana@mail.ru (corresponding author)

Anna Tikhomirova, Individual and Group Psychology Teacher, Faculty of Consulting and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Address: 29 Sretenka Str., 127051 Moscow, Russian Federation. E-mail: nutih@mail.ru

Abstract This article looks into the legal and psychological aspects of child and youth participation in discussions and decision making on issues relating to their lives and gives an overview of the current trends in participatory development.

Participatory design is interpreted within this study as activities that result in participatory action of children in the educational process. Participatory action is characterized in its intentional component and its persistence (reflected in searching for ways of bringing the intention to life) by initiative, consciousness, autonomy and responsibility. Participatory design is regarded as a tool for creating conditions to develop adolescents' subject position.

A new method of engaging children in participatory design of learning environments is offered and implemented in the study. The article describes successively the steps of method implementation and its testing within the framework of Pedagogical Design Studio's activities.

Keywords adolescence, children's participation in decision making, cooperation, cultural-historical psychology, development, participatory approach in education, participatory design, subject position.

For citing Ostroverkh O. S., Tikhomirova A. V. (2021) Souchastnoe proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva novoy shkoly [Participatory Design of New School Learning Environments]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 260–283. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-260-283>

Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур — постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной, где и дети, и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, — отражает время, в котором мы живем.

Маргарет Мид «Культура и мир детства»

Как перестроить школу так, чтобы она отвечала потребностям человека, который готовится жить в быстро меняющемся мире? В контексте поисков новых путей для развития школьного образования мы предлагаем изменить подход к проектированию

образовательной среды в соответствии с основными положениями культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Речь идет о роли ребенка в процессе проектирования образовательного пространства как пространства своего развития. Может ли ребенок активно принимать участие в проектировании образования, и что это даст ему с точки зрения осознанного и ответственного отношения к своему образованию? На наш взгляд, общество вплотную подошло к необходимости решить этот вопрос положительно и пересмотреть границы ответственности ребенка или подростка за свое образование, дать ему больше возможностей в принятии образовательных решений. Широкое распространение практик участия детей в проектах социальной сферы задает необходимость изучения нового подхода к участию детей и подростков в проектировании образовательных институтов и процессов.

В статье рассматриваем возможность организации соучастного с подростками проектирования образовательного пространства таким образом, чтобы оно способствовало становлению их субъектной позиции. Термин «соучастное проектирование» пока не устоялся в русском языке, в литературе на равных встречаются термины «соучаствующее», «соучастное», «партисипаторное» проектирование (*participatory approach*). Раскрывая содержание соучастного проектирования, мы опираемся, с одной стороны, на правовой аспект участия несовершеннолетних в социальных процессах, а с другой — на психологические закономерности развития подростков.

1. Правовой аспект соучастного с подростками проектирования

Рассматривая правовой аспект участия, необходимо решить, имеют ли дети и подростки право участвовать в обсуждении и принятии решений по жизненно важным вопросам. Еще в начале XX в. стало формироваться новое понимание детства и новое отношение к детям как полноправным членам общества. Западные исследователи детства обозначают выход в 1909 г. книги Э. Кей «Век ребенка» как поворотный момент в отношении общества к правам ребенка [Key, 1909]. Движение за права ребенка изначально было ориентировано на поддержку полноценной жизни детей, находящихся в трудной ситуации, испытывающих давление, насилие, эксплуатацию со стороны взрослых. Но постепенно стало меняться отношение взрослого мира к детям и детству в целом, в том числе благодаря работе и творчеству Я. Корчака, М. Монтессори, Э. Джебб, А. Линдгрена и многих других ученых, педагогов, общественных деятелей и деятелей культуры. Идея, что к ребенку и к его мнению нужно относиться с уважением, что он сам может решить, что для него лучше, в конечном счете была закреплена в Конвенции о правах ре-

бенка 1989 г.¹ Конвенция отражает общую позицию исследователей, международных организаций и государств относительно предоставления детям прав и вменения государствам обязательств по соблюдению этих прав. Отношение к реализации этих прав и обязательств в мире неоднозначно. Наиболее противоречиво и настороженно мировое сообщество относится к 12-й статье Конвенции, в которой зафиксировано «право ребенка на участие» и обязанность государства «обеспечить ребенку, способному высказать собственный взгляд, право свободного выражения собственных суждений по всем вопросам, сказывающимся на жизни ребенка». В Конвенции сказано, что «взглядам ребенка должен придаваться достаточный вес в соответствии с его возрастом и зрелостью».

Основная дискуссия разворачивается по поводу неготовности ребенка к обсуждению серьезных вопросов в силу некомпетентности, уязвимости и подверженности влиянию взрослых. Принятие концепции участия детей влечет за собой «большие изменения в том способе существования, который характерен для большинства семей, сообществ и стран. В целом общество не было готово 50 лет назад и все еще не готово сейчас к тем последствиям, которые вытекают из признания детей субъектами права» [Уденховен ван, Вазир, 2010. С. 108].

Для развития практики участия детей в проектировании образовательного процесса важно, с одной стороны, опираться на наличие у ребенка права участвовать и на обязанность взрослых такое участие принять и организовать, а с другой — принимать во внимание сложности, связанные с относительной готовностью общества к реализации данного права. Вместе со становлением правовой нормы участия детей в обсуждении и решении вопросов, касающихся их жизни, развиваются теория и практики такого участия — появляются методология, концепции и классификации участия, разрабатываются практики и инструменты, проводятся исследования, описываются кейсы. В 1992 г. Р.Харт предложил классификацию практик участия детей — «лестницу участия», в которой он вводит разграничение между псевдоучастием (первые три ступени лестницы) и настоящим участием. Псевдоучастие — это создание взрослыми видимости участия детей, формальное участие. Высшей формой участия детей Харт называет участие, «инициированное детьми, с включением взрослых в процесс решения» (*child initiated, shared decisions with adults*) [Hart, 1992. P. 8]. «Лестницу Харта» многие критиковали, появлялись другие подходы

¹ http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
В России Конвенция о правах ребенка ратифицирована постановлением Верховного Совета СССР от 13.06.1990 № 1559-1.

к структурированию и классификации видов детского участия, но в контексте данного исследования важно, что Харт сделал акцент на ценностной составляющей отношения взрослых к участию детей: в нашей практике именно она оказалась наиболее сильным фактором, препятствующим работе.

Существенную роль в распространении и развитии практик участия играют международные организации. ЮНИСЕФ поддерживает это движение, в первую очередь там, где речь идет о безопасности детей, противодействии эксплуатации и игнорированию их жизненно важных потребностей. В развивающихся странах дети включаются в политические процессы и на уровне государства заявляют о своих правах и интересах, заставляя правительства прислушаться к «голосу ребенка». «Наиболее позитивным результатом этих многочисленных инициатив, исходящих из каждого региона мира, является то, что они действительно дают убедительные свидетельства о потенциале и желании детей быть более вовлеченными. В настоящее время существует значительно более широкое признание опыта и мудрости, которые дети вносят в процесс разработки политики» [Lansdown, 2010. P. 22]. В западных странах процесс развивается не менее интенсивно — большое внимание уделяется анализу включения детей в обсуждение вопросов местного самоуправления, образования, социальной защиты, здравоохранения [Percy-Smith, Thomas, 2010], аналитические отчеты публикует Европейская комиссия². Международным сообществом накоплен не только практический опыт, но и методический: выделяются основные принципы и ключевые элементы участия детей в социальной жизни, анализируются наиболее успешные практики и технологии, инструменты оценки участия [Kränzl-Nagl, Zartler, 2010], разрабатываются методические пособия по оценке эффективности участия³. Идет процесс и в России: общественные организации строят свою практическую и исследовательскую работу с участием детей [Подушкина, Тихомирова, Шамрова, 2016], в 2014 г. подготовлены методические рекомендации по развитию участия детей в принятии решений в муниципальных образованиях⁴, готовится к выпуску учебник по участию детей.

² Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU). Research Summary. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f425176f-cc2c-46bd-8a3a-65d958fff780>

³ Council of Europe Child Participation Assessment Tool, 2016. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806482d9>

⁴ Калабихина И., Кучмаева О., Луковицкая Е. и др. (2014) Методические рекомендации по развитию участия детей в принятии решений, затраги-

Для нашей работы наибольший интерес представляют практики участия, которые связаны напрямую с образованием и его проектированием. И в России, и в других странах⁵ мы находим много примеров включения детей в школьное самоуправление. Как правило, это участие в школьных советах, школьных службах примирения, школьных СМИ, оформлении школьных пространств и т.д.⁶ Это важный опыт, но эти практики реализуются внутри существующих школ, которые придумали и сделали взрослые. Мы хотели найти примеры, когда дети или подростки включены в процесс проектирования, создания, разработки школы и основного образовательного процесса. Такого рода работы существуют в архитектурной сфере, в проектировании пространства школ. Американский профессор архитектуры, исследователь Г. Санофф является одним из основателей и разработчиком соучастного подхода в проектировании, автором многих проектов культурных центров, общественных пространств, школ, университетов. Участие в проектировании «потребителей» Санофф считает принципиальным фактором, влияющим на судьбу проекта, потому что именно соучастие делает людей соавторами, хозяевами проекта и будущего пространства [Кияненко, 2010]. В книге «Проектирование школ» он разбирает примеры участия учеников и родителей в проектировании образовательных пространств в разных странах и описывает технологию участия. Санофф считает привлечение учеников к проектированию школы залогом их будущего ответственного отношения к школьному пространству и к школе как к институту, их участие «имеет дидактический эффект, ведущий к повышению социальной осознанности и к более высокому интеллектуальному уровню школьного сообщества» [Sanoff, 2017. Р. 418]. Анализируя опыт совместной с потенциальными участниками образовательного процесса работы по проектированию школьных пространств, Санофф показывает, что такая работа идет на пользу не только проектировщикам и дизайнерам, делая проект более успешным, не только сообществу, повышая в нем уро-

вающих их интересы, в муниципальных образованиях. <https://istina.msu.ru/publications/book/7660992/>

⁵ Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU). Research Summary. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f425176f-cc2c-46bd-8a3a-65d958fff780>

⁶ Семья Г.В., Калабихина И. Е., Шведовская А. А. (сост.) (2018) Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. М.: Совет Федерации. Т. 2; Каронозова Л. М. (ред.) (2014) Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа».

вень демократичности и осознанности, но и самим ученикам, которые становятся более ответственными и сильнее вовлеченными в школьные дела. Одним из наиболее значимых эффектов участия является чувство сопричастности (*ownership*), возникающее у школьников, которые могут вносить свой вклад в проектирование образовательной среды, что, в свою очередь, влияет на их активность в учебном процессе [Walden, 2009]. Участие в создании своего образовательного пространства становится опорой для изменения позиции школьника на авторскую, субъектную, когда он осознает себя как человека, создавшего пространство для собственного учения. Такая позиция позитивно влияет на качество учения. Участие подростков в проектировании физической среды школы, о котором пишет Санофф, — это важный шаг к соучастному проектированию образовательного процесса.

2. Психологические основания и психологический смысл соучастного проектирования

Проектирование в образовании становится основой для выстраивания новых форм детско-взрослых общностей и, соответственно, требует включения новых способов и инструментов в образовании, которые будут способствовать становлению субъектной позиции ребенка на определенных возрастных этапах его развития [Громыко, 2018; Рубцов, 1998; 2008; Слободчиков, 2010].

В соучастном проектировании создаются возможности открытия и порождения человеком нового смыслового поля действия, нового пространства собственного движения. Ключевыми словами являются «со-участие» и «собственное», «в отличие от классического опосредствования, не учитель, а ученик должен стать инициатором или, во всяком случае, со-инициатором опробования нового поля действия» [Эльконин, 2010а. С. 120]. Б.Д.Эльконин [2010б. С. 222]. пишет о самостоятельности и инициативности ученика как о мере его образовательной субъектности, а именно как о мере его «соучастия в образовательном процессе». А соучастие в данном случае — это построение собственных способов действия в ситуациях, в которых это действие требуется.

Особое значение соучастное проектирование приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется интересом взрослеющего человека к себе, к своему внешнему и внутреннему облику, интенсивным становлением самосознания. К сожалению, в современной школе процессы взросления и обучения не связаны между собой, и прогресс в обучении не оборачивается для подростка мерой его взросления [Фрумин, Эльконин, 2010]. Школа не предоставляет ребенку «мест» взросления, что приводит к затяжному характеру возрастного

кризиса [Поливанова, 1998]. Согласно гипотезе К. Н. Поливановой, ведущей деятельностью в подростковом возрасте является деятельность проектирования, и в ней происходит становление возрастного новообразования — авторского действия как действия инициативного и самостоятельного. «Под проектной деятельностью мы понимаем такую связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной, художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями. Центром этой связи является сфера человеческих отношений» [Там же. С. 16]. Если в практике образования подростки имеют возможность строить собственное авторское действие, т. е. порождать замысел и осуществлять его реализацию, то создаются условия для превращения исполнительского действия в пробующее, что обеспечивает полноценное развитие в подростковом возрасте [Рубцов, Ивошина, 2002]. В соучастном проектировании подросток может порождать и удерживать замысел, а именно проговаривание своих идей, со-чувствие, со-переживание, принятие или отвержение являются теми формами интимно-личностного общения, в которых подростки обнаруживают связь между собственным состоянием и возможностью действия. Соучаствуя в проектировании, подросток проявляет инициативу к изменению ситуации, т. е. занимает активную и осознанную позицию — эти характеристики являются критерием наличия субъектной позиции по отношению к деятельности [Зарецкий, 2014]. На наш взгляд, важными характеристиками субъектности являются самостоятельность и ответственность, проявляющиеся как целенаправленное «удерживание» подростком собственного замысла в связи с реализацией, что обеспечивается в процессе соучастного проектирования.

Таким образом, мы полагаем, что соучастное проектирование есть деятельность, которая приводит к возникновению авторского действия подростков в образовательном процессе. Авторское действие как действие по порождению своего замысла и его удерживанию (поиск способов реализации замысла) есть действие инициативное, осознанное, самостоятельное и ответственное. Взрослый как посредник в совместном действии обеспечивает «встречу» замысла и реализации и тем самым создает условия для становления субъектности подростка.

Сегодня практика соучастия идет впереди ее теоретического обоснования и осмысления, и до создания полноценного научного подхода к соучастному проектированию, по мнению лидеров идеи и практики участия, еще далеко [Percy-Smith, Thomas, 2010]. Распространение практик позволит изучить соучастный подход глубже, описать его с психотехнической точ-

ки зрения, обосновать его психологический смысл и оценить его возможный вклад в становление субъектной позиции ребенка или подростка.

Авторами статьи разработана и реализована на практике методика включения подростков в проектирование образовательной среды. Целью методики «Соучастное проектирование образовательной среды» является как проектирование реального образовательного пространства, так и становление субъектной позиции подростка, его авторского действия. В процессе проектирования образовательного пространства новой «идеальной» школы достигаются два результата. С одной стороны, подростки порождают замыслы, реализуют свою инициативу и чувствуют ответственность за устройство школьных дел, а с другой — вносят вклад в изменение школьного пространства.

В современной школе наблюдается дефицит форм детско-взрослой общности, способствующих осознанному отношению подростков к своему образованию. Разработанная нами методика соучастного проектирования направлена на преодоление указанного дефицита и может быть использована для включения подростков в возрасте 11–17 лет в проектирование образовательных пространств и процессов. Для выстраивания эффективной образовательной среды важно участие всех заинтересованных лиц — подростков, родителей, учителей.

3. Методика соучастного проектирования

Основу методики составляет пошаговый алгоритм проектной деятельности, разработанный на базе схемы проектных шагов [Зарецкий, 2002]. Объясняя подросткам суть проектирования, мы метафорически описываем эту деятельность как построение маршрута из точки А в точку Б. При построении маршрута необходимо:

- понять, что есть точка А и почему мы хотим из нее уйти;
- понять, куда мы хотим попасть, т. е. дать описание точке Б;
- понять условия и требования, которые мы должны соблюдать и предъявлять к маршруту.

Деятельность по проектированию можно представить в виде формулы «Описание и подготовка пути из точки А в точку Б при соблюдении определенных условий».

Работа выстраивается в следующей последовательности.

1. Самоопределение. Обсуждение личной заинтересованности в участии: в чем ценность участия в проектировании образовательного пространства, почему хочется принять участие, какой аспект этой работы наиболее интересен.

2. Анализ существующей ситуации (описание точки А). На этом этапе важно, чтобы группа смогла удержаться в конструктивной позиции, чтобы обсуждение того, что не так в сегодняшней школе, не превратилось в поток негативных эмоций. Следует фиксировать конкретные факты, от которых можно оттолкнуться и продумать необходимые изменения. На данном этапе возможно проведение предпроектных исследований: анализ публикаций в СМИ, проведение опросов, аналитическая работа с готовыми исследовательскими материалами и т. д.
3. Описание желаемой ситуации: каким должно быть новое образовательное пространство (описание точки Б). На этом этапе следует говорить о конкретных, осязаемых характеристиках и о критериях, на основании которых можно судить о том, что получен желаемый результат. Необходимо развернуть с подростками исследование как поиск ответа на вопрос, каковы представления целевой аудитории об идеальной школе.
4. Проблематизация как точка входа в исследовательскую и авторскую позицию — один из самых сложных этапов проектирования, который требует навыков критического мышления. На основе выделенных понятий осуществляются постановка проблемного вопроса и поиск связи между понятиями. Проблемный вопрос — «как из точки А попасть в точку Б, не потеряв всего того, что нам ценно и важно». Сложность проблематизации заключается в выделении из анализа ситуации не только фактов, описывающих ситуацию, но и ценностных оснований. Этот проблемный вопрос является ключевым в проекте, так как выводит на поиск новых способов решения проблемы без потери смыслов и ценностей. Отсутствие такого вопроса приводит к выбору привычных и не всегда релевантных способов действия. В практике «взрослого» проектирования мы формулируем один подробный вопрос для всего проекта, в который укладываем все, что есть в анализе ситуации. Для работы с подростками может быть выбран другой путь — включить в проблематизирующий вопрос наиболее значимую для них диаду А—Б.
5. Поиск способов и путей решения обозначенной проблемы. На данном этапе необходимо описать, что конкретно может быть сделано, какие шаги могут привести к желаемым изменениям. Для этого бывает полезно вернуться к первому шагу и еще раз провести самоопределение, понять, как изменился интерес, какие появились идеи после проведенной аналитической работы. На этом же этапе мы проводим

анализ имеющихся ресурсов и определяем масштаб, в котором может быть реализована проектная идея.

Последовательная реализация описанных шагов позволяет подросткам получить обоснованный и обдуманый проектный замысел и далее переходить к планированию конкретной деятельности для реализации проекта.

Роль взрослого в процессе соучастного проектирования — это роль посредника, который помогает подросткам порождать замысел и обсуждать пути и способы его реализации, что создает условия для становления субъектности подростка: осознанного и ответственного отношения к своей деятельности.

4. Апробация методики «Соучастное проектирование» в рамках работы Студии педагогического проектирования

Методика соучастного проектирования использована в совместной с подростками работе по созданию образовательного пространства нового типа в студии на базе Центра довузовской подготовки «Про Psy» (МГППУ). Работа проводилась с декабря 2019 г. по апрель 2020 г. в форме тренингов, игр, дискуссий, практической исследовательской работы. Всего состоялись 12 встреч с подростками и 2 групповые встречи-обсуждения с родителями. На каждой встрече присутствовали от 4 до 15 школьников и студентов в возрасте от 12 до 17 лет, из них 7 человек — постоянное ядро. На встречах поддерживалась дружественная, уважительная атмосфера: 12-летний и 13-летние активно участвовали в обсуждениях, к их мнению прислушивались, а старшие участники старались понятнее донести свою мысль, терпеливо объясняли свои идеи. В группе возникло распределение ответственности — стало понятно, какие вопросы кого больше волнуют, кто готов выступить и рассказать про результаты групповой работы родителям и другим взрослым, а кто предпочитает брать на себя ответственность за другие аспекты работы.

На первых двух встречах мы хотели понять, в чем ценность процесса проектирования школы для подростков, зачем им нужно в этом участвовать, выяснить, как подростки видят составляющие идеальной школы, как понимают основные школьные процессы, обсудить возможную дальнейшую совместную работу.

Мы рассказали подросткам про наши планы и желание придумать и создать новую школу, поделились сомнениями в способности взрослых без детей придумать для них школу. Обсудили, что нам не нравится в школе сегодня, какой должна быть школа будущего и что мы можем сделать для ее появления. После этого пригласили всех желающих к проектированию школы, договорились о правилах и режиме дальнейшей работы.

Каждая следующая встреча начиналась с рефлексии эмоционального состояния и обсуждения замыслов работы на се-

годня, заканчивалась также индивидуальной рефлексией и подведением групповых итогов.

В ходе работы с подростками возникла метафора корабля, на который собирается команда, недовольная жизнью в точке А (у каждого может быть свой повод для недовольства), и пытаются понять, куда и как им плыть. Мы договорились, что сначала обсудим, что не так в точке А — в нашей сегодняшней школе. Потом поймем, какой должна быть точка Б — в первую очередь в виде описания ожиданий от школы. А потом будем думать, о каких правилах надо договориться, какие принципы и условия мы должны все вместе соблюдать, чтобы прийти до нужного нам результата.

Метафора путешествия на корабле группе оказалась близка и понятна, удобно было к ней возвращаться во время групповой рефлексии, чтобы понять, где мы сейчас и куда двигаться дальше.

4.1. Анализ существующей ситуации — описание точки А

Мы обсудили с участниками задачи данного этапа — описать конкретные явления, характеристики существующей в школах ситуации, не погружаясь в негативные эмоции. На наш взгляд, подростки справились с задачей блестяще и дали максимально конкретный список проблемных точек.

В мозговом штурме с прояснением и обобщением выбранных характеристик принимали участие только школьники и студенты (7 человек), фасилитатором обсуждения являлся взрослый, который не вносил своего содержания.

В качестве основных проблем подростки выделили следующие:

- отсутствие ориентации на индивидуальные потребности ребенка, невнимание к тому, что для него важно;
- в отношениях между участниками — давление и принуждение. Взрослые считают себя выше ребенка, как будто они — «носители истины». «Объектное отношение» к ученикам;
- формализация процессов, «неинтересность» и нечестность того, что происходит в школе;
- жесткость и ригидность системы в целом;
- пространство школы не ориентировано на потребности человека.

4.2. Формулировка ожиданий от школы — описание точки Б

Групповое обсуждение «Что должно быть в идеальной школе» проводилось с использованием метода «мозговой штурм». По итогам обсуждения получен список критериев:

- физическое пространство (уютное; приятное; красивое; вкусное);

- атмосфера, ценности (не авторитарная; не насильственная; свободная; взаимосвязь, диалог между учениками, администрацией, учителями; сотрудничество; чтобы туда хотелось возвращаться; участие; наличие границ; среда для самовыражения; мое решение про мою жизнь; правила; все, кто учится, могут решать, как жить школе, какой ей быть; свободный вход и выход; многообразие людей, но нужно находить взаимопонимание; легкое общение; толерантность; принимать друг друга);
- содержание (школа учит самостоятельно мыслить; школа учит осознанности; ответственность как цель; индивидуальный подход и направленность на личность и ее потребности; способность к рефлексии и пространство рефлексии; баланс между знаниями, умениями их применять (компетенциями) и чертами характера; школа учит критическому мышлению; «софт скилы»⁷; дарующая радость познания; не занимать большую часть жизни; много всего должно быть не в школе; отметки — не цель);
- кто работает (преподают люди из реального мира, практики и ученые).

4.3. Исследование «Хорошие результаты школы»

В процессе анализа ситуации подростки проявили инициативу в проведении исследовательской работы по поиску ответа на вопрос, что такое хороший результат школы. В ходе обсуждения они пришли к выводу, что предложенный список результатов — это отражение мнения маленькой проектной группы. Подросткам стало интересно узнать, что думает об этом более широкая аудитория. В разработке и проведении исследования приняли участие 8 человек: двое взрослых и 6 подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Взрослые принимали участие в работе вместе с подростками. Исследование состояло из 4 этапов.

- I этап — выделение категорий «результаты школы» для обсуждения (мозговой штурм, обобщение, категоризация).
- II этап — ранжирование категорий и обсуждение результатов.
- III этап — расширение выборки: решено предложить одноклассникам и друзьям выбрать из списка шесть наиболее значимых категорий образовательных результатов.
- IV этап — проведение опроса и обсуждение результатов.

Результаты расширенного опроса среди 70 подростков по одной из категорий оказались отличными от полученных в исход-

⁷ Софт скилы (soft skills) — вошедшая в разговорную речь калька с английского для обозначения непредметных, гибких навыков.

ной группе: на одной из первых позиций оказалась категория, связанная с когнитивными компетенциями, — «я умею мыслить»⁸. Полученные в расширенном опросе данные вызвали сильный эмоциональный отклик у его инициаторов, было очевидно, что результат исследования для них значим и ценен, что, на наш взгляд, является важной составляющей исследовательской деятельности. Для организаторов расширенного опроса как для исследователей существенным оказался тот факт, что ни один из участников опроса не предложил своего варианта ответа (была такая возможность в опросе), — а следовательно, составленный ими список был достаточным и удачным.

Поскольку задачей исследования был поиск категорий для описания ожиданий от хорошей школы, мы совместно с подростками продолжили обсуждение и, обобщив некоторые категории, выделили пять наиболее важных «хороших результатов», которые школа должна принять как целевые, и три дополнительных, которые нам показались важными, но пока непонятными. Вместе с подростками мы решили, что, прежде чем включить последние в качестве ожидаемого результата в проект школы, нам нужно провести обсуждение и прояснить эти понятия.

Основные результаты:

- я умею мыслить (анализировать, рефлексировать, работать с информацией и т. д.);
- у меня есть понимание себя, я знаю, что мне интересно, у меня есть устойчивый интерес к чему-то;
- я умею учиться;
- я умею общаться, взаимодействовать, у меня есть друзья или команда;
- я готов менять мир.

Дополнительные:

- я управляю собой;
- у меня есть понимание мира;
- у меня есть базовые знания.

Добавление трех дополнительных категорий — инициатива более взрослой части группы. Большинство подростков скорее игнорируют то, что связано с умением управлять собой, с базовыми знаниями и базовой картиной мира. Оказалось, что предложенная взрослыми категория саморегуляции является

⁸ Проведение данного опроса на более широкой выборке студентов МГППУ (450 человек) дало аналогичные результаты.

для них новой и непонятной, и ее понимание требует отдельного разговора. Вопрос «что такое базовые знания» подростки предложили вынести на открытое обсуждение, пригласить на него взрослых — экспертов, учителей, родителей — и провести групповую дискуссию. Это предложение они мотивировали тем, что, во-первых, они не совсем понимают, что значит «базовые знания», во-вторых, понятно, что в любой школе от базовых знаний никуда не деться и они у них существует «по умолчанию».

В ходе рефлексии и анализа результатов участники отметили, что им интересно было проводить опрос и анализировать результаты, больше интереса появилось к математике, захотелось разобраться в том, что такое базовые знания, захотелось самому делать опросы, при этом скучно было долго обсуждать одно и то же.

4.4. Проблематизация

Для инициирования проблематизации на левой части доски мы расположили описание точки А — список того, что волнует участников проектной группы в сегодняшней школе. Мы взяли первый список, максимально подробный без обобщений и категорий. На правой части доски мы представили описание точки Б. Оно состояло из трех списков: списка «хороших результатов», описания идеальной школы и описания идеального учителя, которое мы сделали на одной из встреч.

В середине доски мы оставили пространство для работы над вопросами, описывающими путь из точки А в точку Б. Совместно с подростками мы решили, что чем точнее сформулируем вопросы, тем более адекватные способы передвижения найдем.

Подростки формулировали вопросы индивидуально, затем выписывали их на доску, поясняя и уточняя формулировки.

Получились следующие проблемные вопросы (терминология сохранена).

Как сделать так, чтобы:

- школа стала открытой системой;
- школа не убила в человеке ребенка;
- ребенок хотел учиться;
- школа из зажатой неизменяемой системы превратилась в саморазвивающуюся нейросеть;
- в школе сочетались свобода и учеба;
- в школе были скамейки и мандарины;
- школа помогала учиться «структурироваться», понимать мир и себя и давала площадку для творчества;
- у меня была возможность выбирать, как развиваться;
- школа давала целостную картину мира;

- чтобы трансформировать школу из «багнутой программы»⁹ в организм, который умеет мыслить, эволюционировать?

На наш взгляд, это отличные проблемные вопросы, каждый из которых может дать старт концепции школы нового типа. Для участников проектной группы эти формулировки стали новым содержательным шагом, продвижением в конструировании замысла новой школы. В рефлексии они отметили, что было интересно придумывать эти вопросы и сейчас они видят, что «написанные слова наполнены содержанием». Один участник отметил, что мог бы сразу такой вопрос задать без предварительной работы, но теперь он имеет другой смысл. В ходе обсуждения «хороших результатов школы» формирование картины мира не принималось в качестве значимого результата, но после обсуждений в ходе проблематизации один из школьников сказал, что стал по-другому относиться к ценности системы знаний. После обсуждения участники проектной группы решили, что важно организовать открытую дискуссию не только про базовые знания и картину мира, но и про проблему свободы и ответственности за свою учебу, потому что она кажется им абсолютно неразрешимой: «Даже если мы спроектируем самую лучшую в мире школу, все равно найдутся люди, которые не захотят учиться, а будут валять дурака». Таким образом, подростки самостоятельно подошли к необходимости решить один из самых сложных философских вопросов — вопрос соотношения свободы и ответственности.

4.5. Групповое обсуждение с родителями результатов проектной работы

Во время работы проектной группы у подростков часто возникал вопрос: что бы сказали родители или учителя, если бы услышали, что мы тут обсуждаем? Поскольку родители являются такими же полноправными участниками образовательного процесса, как дети и учителя, аналогичные обсуждения проводились и с ними, но в более сжатом формате. С родителями состоялись две встречи, на которых мы сделали те же проектные шаги — самоопределение, анализ ситуации, образ желаемого результата, проблематизация. В состав группы входили родители, чьи дети учатся сейчас в младшей или средней школе.

После такой подготовительной работы мы собрали группы вместе, чтобы провести общее обсуждение, проанализировать и обобщить полученные результаты. В итоговом обсуждении участвовали 20 человек: 5 подростков-школьников, 3 студента, 7 родителей, 4 эксперта, 1 ведущий. Оно длилось 2 часа, после обсуждения была проведена рефлексия.

⁹ Багнутая программа (сленг) — программа, имеющая большое количество ошибок.

Подростки представили группе результаты своей работы, ответили на возникшие вопросы, раскрыли смысл метафоры путешествия из точки А в точку Б. Взрослые участники поделились своими результатами и обозначили вопросы, которые их волнуют в наибольшей степени. При этом выяснилось, что списки наиболее значимых проблем современной школы, составленные подростками и родителями, одинаковы: это отсутствие внимания к реальным потребностям человека; непонимание того, какими знаниями и компетенциями обладает ученик в результате обучения; необходимость передать школьнику ответственность за его учебу. В процессе рефлексии было отмечено, что в части обсуждения проблем сегодняшней школы у взрослых и детей достигнуто единство и взаимопонимание и появилась общая метафора современной школы — метафора мясорубки (превращение разного и индивидуального в общую массу). Видение «хороших результатов» школы у них разное: родители испытывают сильную тревогу и беспокойство, они не понимают, на что нужно ориентироваться, а подростки чувствуют себя более спокойно и уверенно. Общее обсуждение проблем школы, сформулированных подростками и родителями, позволило выделить ключевые вопросы, которые необходимо решить в процессе проектирования:

- как сделать так, чтобы школа для всех была развивающей;
- как сделать так, чтобы процессы были открытыми, прозрачными, ясными для всех;
- как сделать так, чтобы все сотрудничали, чтобы было партнерство;
- как сделать так, чтобы процессы были эффективными и чтобы мы это могли видеть;
- как сделать так, чтобы было комфортно и уютно;
- как сделать так, чтобы и дети, и учителя, и родители не были объектами воздействия, а были полноправными участниками;
- как сделать так, чтобы потребности и интересы всех участников были учтены?

Самым сложным в ходе обсуждения было преодолеть желание взрослых объяснять подросткам «как правильно», неготовность взрослых внимательно слушать младших участников. Ведущему пришлось обращать на это внимание: в особенно «горячие» для родителей моменты обсуждения школьники «выпадали» и теряли мотивацию к участию. Но в целом динамика встречи была конструктивной и главным результатом обсуждения участники назвали «совместность и равноправие», удовольствие от того, что можно вместе говорить на такие сложные

темы. Многих взрослых удивило, насколько подростки могут быть вовлечены в процесс обсуждения, заинтересованы в качестве школьного образования и содержательны в своих высказываниях. Участники договорились, что темами следующих совместных групповых обсуждений должны стать вопросы: что такое базовые знания, как соотносятся свобода и ответственность в образовательном процессе, как разрешить проблему сотрудничества между учителями и учениками.

Описанная работа дала старт созданию сообщества подростков, родителей и педагогов, готовых на практике искать решения поставленных вопросов. На ее основе реализованы конкретные образовательные проекты — «Виртуальная своя школа», «Открытое образовательное пространство “СУрок”» («Свой урок»), сделаны первые шаги по решению сформулированных в процессе соучастного проектирования проблем.

4.6. Результаты применения методики соучастного проектирования образовательной среды

В завершение проектирования была проведена рефлексия, в ходе которой участники дали обратную связь по всему процессу в целом. Анализ полученных отзывов позволил сделать ряд выводов о позиции подростков в соучастном проектировании образовательного пространства.

- Подростки готовы включаться в исследовательскую и проектную деятельность в сфере образования, так как их волнует устройство современного образования, и это важная, значимая для них тема.
- Тот факт, что подростки обращают внимание на системные проблемы современного школьного образования, видят и формулируют то, что лежит не на поверхности, а в основе кризиса школы, свидетельствует о появлении осознанного отношения подростков к школьным делам.
- Для подростков основные проблемы лежат в плоскости «как учат», а не «чему учат». Социальные взаимодействия, возникающие внутри и вокруг учебного процесса, для них намного важнее содержания образования. «На первый план в этом случае выступает не только проблема чему учить, но и проблема как учить, то есть проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности» [Рубцов, 2005. С. 17].
- Сотрудничество, партнерские отношения, пронизывающие соучастное проектирование, значимы для подростков и являются важными условиями возникновения авторского действия подростка в обучении.
- Участие в проектировании меняет отношение школьников и студентов к собственной учебной деятельности. Все участники проектной группы отметили, что стали более осмысленно относиться к тому, как они учатся сами, изменили

свою позицию в учебе на более ответственную. Конечно, по результатам такой короткой и точечной работы возможны только предварительные выводы, и влияние становления субъектной позиции в совместной проектной деятельности на учебную мотивацию подростка — это важная тема дальнейших исследований.

- Участие в реальной исследовательской деятельности повышает учебную мотивацию подростков. Исследовательская деятельность, по мнению самих участников группы, дает возможность почувствовать удовольствие от «добывания» информации, порождает потребность в обосновании получаемой информации и придает смысл приобретению тех или иных знаний и навыков. Результаты данного исследования некоторыми его участниками восприняты как лично значимые. Во время подготовки исследования у нескольких участников возникло «неожиданное» понимание практической пользы от знания математических формул. Обсуждение в рамках подготовки исследования вопроса о балансе свободы и ответственности для некоторых участников стало отправной точкой в размышлениях о собственной жизненной позиции. Влияние процесса исследования на принимающих в нем участие подростков — один из значимых эффектов «соучастных» исследований [Shamrova, Cummings, 2017].

5. Преимущества и ограничения соучастного проектирования

Анализ результатов использования методики соучастного проектирования образовательного пространства новой школы позволяет сделать вывод, что подростки не только могут участвовать в проектной деятельности вместе со взрослыми, но и вносят ценный и уникальный вклад в содержание проектирования, так как у них есть свое представление о том, какой должна быть хорошая школа. Участники проектирования создают конкретный продукт, который нужно учитывать при проектировании образовательных процессов. Есть элементы, которые не являются приоритетными для взрослых, но обладают высокой важностью для подростков: баланс свободы и ответственности, разрушение учебных процессов немотивированными детьми, важность жизни, которая «не входит» в школу и многие другие.

Применение методики соучастного проектирования позволило увидеть как преимущества, так и ограничения такого способа работы.

- Препятствием для работы в таком проекте для подростков становится дефицит свободного времени, которое они не могут самостоятельно распределять по своему усмотрению.

- Наибольшие сложности в соучастном проектировании создает позиция взрослых, не готовых принимать серьезно результаты проектной работы подростков. Элементы такого отношения наблюдались во время общих встреч, а также на презентациях проекта в общественном пространстве. На наш взгляд, такое обесценивание результатов проектной работы подростков порождает проблемы сегодняшней проектной деятельности в школе, когда проектирование организуется формально и реальные результаты не важны.
- Существенным элементом проектной работы с подростками были встречи со взрослыми и общие обсуждения. Родительские группы предполагалось проводить отдельно от подростковых, но в ходе работы стало понятно, что подросткам важно получать обратную связь от взрослых. Организация дискуссий и диалог — важный этап соучастного проектирования. Подростки убедились в ценности своего вклада в решение вопроса, который волнует не только их, но и взрослых. Они получили поддержку и опыт того, что сотрудничество и партнерство со взрослыми возможно и реально. Такой диалог важен и экспертам, участвовавшим в общей встрече: их скептическое отношение к участию подростков в проектировании сменилось признанием ценности и полезности такой работы не только для самих подростков, но и для более глубокого понимания предмета проектирования экспертами.
- В процессе проектирования участники постепенно погружались в авторскую позицию, «присваивали» себе результаты, стали называть будущую школу «нашей», проявляли инициативу и продумывали дальнейшие шаги по развитию проекта, например проведение летней виртуальной школы. Именно такая позиция участников принципиально важна для проектирования образовательного пространства как пространства развития.
- Описанный пример соучастного проектирования представляет собой «участие детей в процессе, инициированном взрослыми» — это 6-я ступень «лестницы Р.Харта» [Hart, 1992. P. 8]. Дальнейшее развитие практик соучастного проектирования предполагает все большую передачу ответственности за процесс самим детям и подросткам.
- Процесс соучастного проектирования, как и любая другая форма участия детей и подростков в настоящих, «взрослых» проектах, — новая для нас деятельность, которая требует высокого уровня профессионализма. Если мы хотим профессионализироваться в этой сфере, необходим внимательный анализ собственной деятельности, рефлексия каждого шага, опора на методический опыт российских и международных организаций.

Апробация методики как один из первых шагов в сфере соучастного проектирования открывает широкие возможности ее использования. Проведенная работа важна как для проектируемого содержания, так и для развития самих участников. То, как меняются позиция подростков и отношение взрослых к ценности вклада, который они делают, подтверждает фундаментальное положение культурно-исторического и деятельностного подходов о совместной деятельности как условии становления субъектности подростков. Разработка и апробация методики включения подростков в проектирование образовательного пространства есть шаг на пути к построению школы, ключевой идеей которой является субъектная позиция каждого участника образовательного процесса. Таким образом, методика соучастного проектирования может быть использована в практике жизнедеятельности школы, ориентированной на культурное взросление подростков — на возникновение у них авторского действия как инициативного, самостоятельного и ответственного действия в образовательном процессе.

Включение подростка в процесс принятия решений относительно своей жизни, а именно учебы, свободного времяпрепровождения, здоровья, — это возможность для него стать субъектом, автором собственной жизни. Именно так осуществляется практическая реализация Конвенции о правах ребенка, обеспечиваются условия для претворения в жизнь идеи уважительного отношения к детству и ценности вклада ребенка и подростка в общественное развитие.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Разработка концептуальной модели новой школы».

Работа опубликована при поддержке Программы университетского партнерства НИУ ВШЭ.

Авторы благодарят А. А. Марголиса, ректора МГППУ, за идею создания Студии педагогического проектирования, команду подростков и родителей за соучастие и В. В. Абашева за помощь в проведении проектных сессий с подростками.

Литература

1. Громыко Ю. В. (2018) К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. Т. 23. № 1. С. 93–105. doi:10.17759/pse.2018230108.
2. Зарецкий Ю. В. (2014) Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский городской психолого-педагогический институт.
3. Зарецкий В. К. (2002) 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». С. 82–127.

4. Кияненко К. (2010) Генри Санофф: к архитектуре, озабоченной человеком. О проектировании людей, с людьми и для людей // *Архитектурный вестник*. № 1. С. 96–101.
5. Мид М. (1988) *Культура и мир детства*. М.: Наука.
6. Подушкина Т. Г., Тихомирова А. В., Шамрова Д. П. (2016) Системный анализ доказательств влияния участия детей в оценке социальных программ на их психологическое развитие // *Современная зарубежная психология*. Т. 5. № 2. С. 39–50. doi:10.17759/jmfp.2016050205.
7. Поливанова К. Н. (1998) К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // *Психологическая наука и образование*. Т. 3. № 3–4. С. 13–17.
8. Рубцов В. В. (2008) *Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход*. М.: МГППУ.
9. Рубцов В. В. (2005) Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // *Культурно-историческая психология*. Т. 1. № 1. С. 14–24.
10. Рубцов В. В. (1998) Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // *Вопросы психологии*. № 5. С. 49–58.
11. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. (2002) *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. М.: МГППУ.
12. Слободчиков В. И. (2010) *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии.
13. Уденховен ван Н., Вазира Р., (2010) *Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей*. М.: Университетская книга.
14. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. (2010) *Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)* // Б. Д. Эльконин (ред.) *Опосредствование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO. С. 83–94.
15. Эльконин Б. Д. (2010а) Главная задача развивающего обучения // Б. Д. Эльконин (ред.) *Опосредствование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO. С. 221–232.
16. Эльконин Б. Д. (2010б) Образовательные результаты и результаты развития // Б. Д. Эльконин (ред.) *Опосредствование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO. С. 119–121.
17. Day L., Percy-Smith B., Ruxton S., McKenna K. et al. (2015) *Evaluation of Legislation, Policy and Practice on Child Participation in the European Union. Research Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f425176f-cc2c-46bd-8a3a-65d958fff780>
18. Hart R. A. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
19. Key E. (1909) *The Century of the Child*. New York; London: G. P. Putnam and Sons. <https://archive.org/details/centurychild00frangoog/page/n10/mode/2up>
20. Kränzl-Nagl R., Zartler U. (2010) *Children's Participation in School and Community: European Perspectives* // Percy-Smith B., Thomas N. (eds) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London; New York: Routledge. P. 164–173.
21. Lansdown G. (2010) *The Realisation of Children's Participation Rights: Critical Reflections* // B. Percy-Smith, N. Thomas (eds) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London; New York: Routledge. P. 11–23.
22. Percy-Smith B., Thomas N. (eds) (2010) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London; New York: Routledge.

23. Sanoff H. (1994) *School Design*. London; New York: Routledge. doi:10.4324/9781315160412.
24. Shamrova D., Cummings C. (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. October. P. 400–412. doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.022
25. Walden R. (ed.) (2009) *Schools for the Future*. Cambridge, MA: Hogrefe. doi:10.1007/978-3-658-09405-8.

References

- Day L., Percy-Smith B., Ruxton S., McKenna K. et al. (2015) *Evaluation of Legislation, Policy and Practice on Child Participation in the European Union. Research Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f425176f-cc2c-46bd-8a3a-65d958fff780> (accessed 20 July 2021).
- Elkonin B. D. (2010a) Glavnaya zadacha razvivayushchego obucheniya [The Main Task of Developing Training]. *Mediation. Action. Development* (ed. B. D. Elkonin), Izhevsk: ERGO, pp. 221–232.
- Elkonin B. D. (2010b) Obrazovatel'nye rezul'taty i rezul'taty razvitiya [Educational Outcomes and Developmental Outcomes]. *Mediation. Action. Development* (ed. B. D. Elkonin), Izhevsk: ERGO, pp. 119–121.
- Froumin I. D., Elkonin B. D. (2010) Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya ("shkola vzrosleniya") [Educational Space as a Space of Development ("School of Growing up")]. *Mediation. Action. Development* (ed. B. D. Elkonin), Izhevsk: ERGO, pp. 83–94.
- Gromyko Yu.V. (2018) K probleme sozdaniya obshchenarodnoy shkoly budushchego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya [On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject and Project-Based Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 23, no 1, pp. 93–105. doi:10.17759/pse.2018230108.
- Hart R. A. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre. Available at: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (accessed 20 July 2021).
- Key E. (1909) *The Century of the Child*. New York; London: G. P. Putnam and Sons. Available at: <https://archive.org/details/centurychild00frangoog/page/n10/mode/2up> (accessed 20 July 2021).
- Kiyanenko K. (2010) Henry Sanoff: k arkhitekture, ozabochennoy chelovekom. O proektirovanii lyudey, s lyud'mi i dlya lyudey [Henry Sanoff—Toward a Humanely Concerned Architecture. Designing People, with People and for People]. *Arkhitekturny vestnik*, no 1, pp. 96–101.
- Kränzl-Nagl R., Zartler U. (2010) Children's Participation in School and Community: European Perspectives. *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (eds B. Percy-Smith, N. Thomas), London; New York: Routledge, pp. 164–173.
- Lansdown G. (2010) The Realisation of Children's Participation Rights: Critical Reflections. *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (eds B. Percy-Smith, N. Thomas), London; New York: Routledge, pp. 11–23.
- Mead M. (1988) *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. Moscow: Nauka.
- Oudenhoven N., Wazir R. (2010) *Novoe detstvo: kak izmenilis' usloviya i potrebnosti zhizni detey* [New Childhood: How the Conditions and Needs of Children Changed]. Moscow: University Book.

- Percy-Smith B., Thomas N. (eds) (2010) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London; New York: Routledge.
- Podushkina T. G., Tikhomirova A. V., Shamrova D. P. (2016) Sistemny analiz dokazatel'stv vliyaniya uchastiya detey v otsenke sotsial'nykh program na ikh psikhologicheskoe razvitiye [System Analysis of Evidences of the Impact of Child Involvement in Evaluating Social Programs on Their Psychological Development]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya / Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 2, pp. 39–50. doi:10.17759/jmfp.2016050205.
- Polivanova K. N. (1998) K probleme vedushchey deyatel'nosti v podrochnichestve [On the Problem of Leading Activity in Adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 3, no 3–4, pp. 13–17.
- Rubtsov V. V. (2008) *Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostny podkhod* [Socio-Genetic Psychology of Developing Education: An Activity-Based Approach]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University.
- Rubtsov V. V. (2005) Sotsial'nye vzaimodeystviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskiy kontekst [Social Interactions and Learning: Cultural and Historical Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 1, no 1, pp. 14–24.
- Rubtsov V. V. (1998) Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' v kontekste problem sootnosheniya sotsial'nykh vzaimodeystviy i obucheniya [Joint Educational Activity in the Context of the Problem of the Correlation of Social Interactions and Learning]. *Voprosy Psichologii*, no 5, pp. 49–58.
- Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. (2002) *Proektirovanie razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly* [Designing a Developing Educational Environment of a School]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University.
- Sanoff H. (1994) *School Design*. London, New York: Routledge. doi:10.4324/9781315160412.
- Shamrova D., Cummings C. (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, October, pp. 400–412. doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.022.
- Slobodchikov V. I. (2010) *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [The Anthropological Perspective of National Education]. Yekaterinburg: Information and Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese.
- Walden R. (ed.) (2009) *Schools for the Future*. Cambridge, MA: Hogrefe. doi:10.1007/978-3-658-09405-8.
- Zaretsky Yu. V. (2014) *Subyektivnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoy deyatel'nosti v raznykh vozrastnykh periodakh* [The Subjective Position of Schoolchildren in Relation to Educational Activities in Different Age Periods] (PhD Thesis). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education.
- Zaretsky V. K. (2002) Organizatsiya kollektivnogo resheniya problem v khode razrabotki avtorskikh projektov [Organization of Collective Problem Solving during the Development of Author's Projects]. *Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii* [Ways to Solve the Problem of Orphanhood in Russia] (V. K. Zaretsky, M. O. Dubrovskaya, V. N. Oslon, A. B. Kholmogorova). Moscow: Voprosy psichologii, pp. 82–127.