

Детство: парадоксы самостоятельности

Катерина Поливанова, Александра Бочавер

Статья поступила в редакцию в мае 2023 г.

Поливанова Катерина Николаевна — доктор психологических наук, ординарный профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: kpolivanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232> (контактное лицо для переписки)

Бочавер Александра Алексеевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

Аннотация

В статье проблематизируется возможность развития агентности в детстве. Показано, что обычно не дифференцируемые конструкты «агентность» и «автономия» психологически представляют собой принципиально разные действия. Основанием их различия является характер взаимодействия индивида с социальной структурой. Автономия представляет собой встраивание в наличную структуру, приобретение навыков независимого функционирования в ней. Агентность же предполагает трансформацию структуры и «переход через границу семантических полей», по Ю.М. Лотману.

В исследованиях детства за последние десятилетия произошло несколько важных «поворотов». Исходно детство рассматривалось как подготовка к взрослой жизни, которая реализовывалась в принципиально иерархических формах обучения. Примерно с 1970-х годов о детях начинают говорить как о потенциальных акторах в социальном мире. А с начала XXI в. набирает силу обсуждение самостоятельности (автономии), в составе которой выделяют способность действовать независимо от других и действия в соответствии со своими целями и убеждениями.

Авторы проводят разделение агентности как преодоления границ, характеризующую структуру, и автономии как действия внутри исходно заданных границ. Механизмом агентности они считают продуктивное действие (событие) как меняющее ситуацию действующего, а способом «обучения» агентности — пробу, в том числе игровую.

Приведены примеры высказываний подростков и молодых людей, которые можно квалифицировать как специфичные для агентности, независимости и волевого действия.

Ключевые слова

детство, самостоятельность, агентность, независимость, волевое функционирование, событие

Для цитирования

Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2024) Детство: парадоксы самостоятельности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 214–235. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>

Childhood: The Paradoxes of Autonomy

Katerina Polivanova, Alexandra Bochaver

Katerina N. Polivanova — Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Academic Supervisor, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kpolivanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232> (corresponding author)

Alexandra A. Bochaver — PhD, Senior Researcher, Head of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University. E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

Abstract The article problematizes the possibility of developing agency in childhood. It is shown that the usually non-differentiable constructs “agency” and “autonomy” psychologically represent fundamentally different actions. The basis for their distinction is the nature of the individual’s interaction with the social structure. Autonomy is an integration into an existing structure, the acquisition of skills for independent functioning in it. Agency, on the other hand, involves the transformation of the structure and “crossing the border of semantic fields,” according to Yu.M. Lotman. There have been several important “turns” in childhood research over the past decades. Initially, childhood was considered as a preparation for adulthood, which was implemented in fundamentally hierarchical forms of education. Since about the 1970s, children have been talked about as potential actors in the social world. And since the beginning of the XXI century, the discussion of independence (autonomy) has been gaining momentum, as part of which they distinguish the ability to act independently of others and act in accordance with their goals and beliefs. The authors distinguish agency as overcoming the boundaries characterizing the structure, and autonomy as actions within the initially defined boundaries. They consider productive action (event) to be the mechanism of agency as a situation—changing action, and as a way of “learning” agency — a trial, including a game. Examples of statements by teenagers and young people that can be qualified as specific to agency, independence and volitional action are given.

Keywords childhood, independence, agency, volitional functioning, event

For citing Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2024) *Detstvo: paradoksy samostoyatel'nosti* [Childhood: The Paradoxes of Autonomy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 214–235. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>

Тема детской самостоятельности традиционно ассоциируется с взрослением и развитием ребенка. Действительно, чем старше человек, тем в меньшей степени он зависим от других в своем функционировании, тем более серьезные решения он может принимать, тем большим арсеналом навыков располагает. В мировой и российской науке создано немало периодизаций взросления, в которых каждый этап онтогенеза завершается формированием некоторой новой функции (новообразования) и индивид приобретает новый уровень свободы от внешнего диктата, т.е. у него растет степень самостоятельности, или произвольности. По Л.С. Выготскому, развитие есть овладение собственным поведе-

нием, т.е. превращение импульсивного действия в регулируемое самим действующим индивидом. Другими словами, речь идет о преодолении полевого поведения (в терминах К. Левина) и о возникновении действия, которое регулируется в соответствии с намерениями самого действующего [Поливанова, 2001. С. 184].

Развитие, таким образом, трактуется как последовательное освобождение от несвободы, преодоление зависимости, будь то организмические импульсы (диктат организма) или внешние социальные обстоятельства. Развитие самостоятельности приравнивается к взрослению.

Предваряя дальнейший анализ, договоримся о терминах. В рамках данного текста мы рассматриваем два основных конструкта: «агентность» и «автономия». Термины «самостоятельность» и «автономия» мы используем как синонимы. Ниже мы покажем, что автономия может быть операционализована через два конструкта — «независимость» и «волевое функционирование» [Soenens et al., 2017]. Нас в первую очередь интересует, в какой мере мы можем говорить об агентности и автономии в контексте взросления и в контексте обучения.

Мы полагаем, что сегодня существует несколько научных дискурсов, в которых обсуждаются близкие по содержанию характеристики человеческого действия, но в разных теоретических традициях. Поэтому, в частности, для нас неочевидно отождествление агентности и субъектности: за каждым из этих терминов стоит собственная история теоретических изысканий.

В 2010-х в программных документах Организации экономического сотрудничества и развития произошла существенная корректировка представлений о целях образования. В 2015 г. ОЭСР инициировала *The Future of Education and Skills 2030 Project*¹, в котором сделан акцент на развитии детской агентности. Концепция агентности школьников в рамках этой программы ОЭСР основана на убеждении, что учащиеся обладают или могут обладать способностью и желанием позитивно влиять на собственную жизнь и на окружающий мир. Агентность школьников в рамках этого проекта определяется как способность ставить цель, размышлять (рефлексировать) и действовать ответственно для осуществления изменений в собственной образовательной траектории. Авторы программы подчеркивают, что речь идет о собственном действии, а не о пассивной позиции, о принятии ответственных самостоятельных решений, а не о присоединении к решениям других.

В указанных документах представлена операционализация конструкта «агентность». Авторы, в частности, подчеркивают, что учащиеся должны играть активную роль во всех сферах жизни, им нужно будет справляться с неопределенностью, осваивать широ-

¹ [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

кий спектр контекстов: временной (прошлое, настоящее, будущее), социальный (семья, сообщество, регион, нация и мир) и цифровое пространство. Им также нужно будет взаимодействовать с миром природы, чтобы осознать его хрупкость, сложность и ценить его.

Ориентация на развитие детской автономии и агентности, однако, наталкивается на ряд существенных логических трудностей. Первая и основная среди них — полагание детства как периода подготовки к взрослости, т.е. усвоения готовых, сложившихся в культуре и социуме норм и правил, регламентирующих жизнь общества на данном этапе. Такая подготовка и составляет содержание образования. Несколько упрощая, можно постулировать, что образование по самой своей сути предполагает будущее тождественным прошлому и работает на воспроизводство уже существующих регламентов. В то же время признание неопределенности и изменчивости как характерных черт современного общества означает необходимость регулярной модификации распространяемых навыков и знаний, и конструкт агентности предполагает как раз умение выйти за пределы сложившихся рутин и преобразовать их, опираясь на собственные идеи и потребности.

Мы полагаем, что для разрешения этого противоречия — между воспроизводством в системе образования уже сложившихся практик и необходимостью рутинно обучать детей гибкости, адаптивному реагированию на изменяющиеся условия и авторской активности в трансформации сложившихся регламентов — требуется дифференцировать конструкты «агентность» и «автономия», а также найти в системе образования те потенциальные точки роста агентности, которые в перспективе могут послужить источником дальнейшей модернизации образования.

1. Агентность vs автономия

Существуют как минимум два несовпадающих научных поля, в которых обсуждается самостоятельность: это социологическое поле изучения агентности и психологическое поле исследований субъектности и автономии.

Социологический дискурс описывает агентность в дихотомии «структура — действие» [Гидденс, Саттон, 2018]. В частности, П.С. Сорокин и И.Д. Фрумин указывают на рост интереса к этой проблематике, но считают нужным «зафиксировать противоречие между доминирующим вектором обсуждений, который тяготеет к полюсу «структуры» в противовес «действию», и необходимостью понимания эмпирической реальности, в которой, напротив, видны признаки снижения устойчивости структур» [Сорокин, Фрумин, 2022. С. 117].

В отечественном психологическом поле преобладает тема субъектности, исходно заданная в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и продолженная их последователями и учени-

ками. С.Л. Рубинштейн трактует субъектность как способность человека производить изменения в мире и в самом себе. Рефлексивное отношение к жизни требует выхода за пределы непосредственности: «С этого разрыва непосредственных связей жизни и их восстановления на новой основе начинается и в этом заключается второй способ существования человека» [Рубинштейн, 2003. С. 367].

Для А.Н. Леонтьева ключевым был вопрос о происхождении личности как своеобразном резонансе практической деятельности [Леонтьев, 1975]. Продолжение и существенное обогащение этого подхода можно найти, например, в работе Д.А. Леонтьева «Психология смысла» [Леонтьев, 1999]. Любое действие совершается относительно некоторой структуры — рамок, границ, ожидаемых результатов, т.е. некоторого объекта действия. В деятельности традиции действие является составной частью деятельности и характеризуется целью, побуждающей действие, и набором операций [Леонтьев, 1975; Асмолов, 1982].

Вторая тема, задающая психологическое поле исследований самостоятельности, — автономия. Б. Соененс с коллегами указывают, что в психологической литературе термин «автономия» употребляется как синоним в ряду многих понятий, включая такие как «независимость», «воля», «желание обладать», «свобода», «выбор», «уверенность в себе», «уникальность», «самодостаточность» и даже «эгоизм», «нарциссизм», «неповиновение» и «бунтарство». По мнению авторов, тем самым понятие автономии размывается, что, среди прочего, делает невозможным измерение автономии и ее эмпирическое описание. Для преодоления этой терминологической путаницы они предлагают принять различие между двумя широкими концептуализациями автономии: первая связана с саморегуляцией и независимостью от других (независимость, *independence*), а вторая — с действием на основании собственных предпочтений и ценностей (волевое функционирование, *volitional functioning*) [Soenens et al., 2017]. Оба измерения автономии представляют собой континуумы. Так, под независимостью понимается способность принимать решения, действовать или мыслить, не полагаясь на помощь других, например способность подростка действовать, не рассчитывая на родителей. Противоположный полюс этого измерения представляет собой полную зависимость, делегирование окружающим права решать за себя. Волевое функционирование означает способность действовать в соответствии с принятыми индивидом и глубоко укоренившимися предпочтениями, интересами и ценностями. Противоположный полюс этого измерения автономии представлен подконтрольным функционированием, действием под давлением, которое предписывает индивиду испытывать определенные чувства и совершать определенные действия. По-

зиции индивида в обоих этих континуумах описывают меру его свободы [Ibid. P. xiv].

В рамках нашего исследования важно определить отношения агентности и автономии со структурой. Агентность исходно определена как преобразование структуры, и можно предполагать, что реализация агентности требует рефлексии по отношению к структуре, проявленности границ структуры, пусть и неполной, и преодоления этих границ. Независимость как способность самостоятельно функционировать внутри структуры, воспроизводя ее, представляется описанием навыков осуществлять действия, которые диктуются структурой. Волевое же действие, предположительно, может реализовываться как внутри заданных структурой границ, так и с их преодолением.

Итак, с одной стороны, имеет место социологический макровзгляд на «встречу» действия и структуры, прежде всего социальной, с другой — микроанализ действия по отношению к своему объекту, рефлексивное обнаружение объективной структуры, в границах которой действие только и становится действием в полном смысле этого слова. Если же описывать подобные ситуации и действия в терминах субъектности, то следует вести речь об усилении по преодолению наличной ситуации, и фокус смещается к описанию самого действующего индивида, его усилия, принятия решения о действии и т.д.

Попробуем взглянуть на конструкты «агентность» и «автономия» применительно к проблеме взросления и развития ребенка. Относительно зрелой личности мы можем довольно ясно дифференцировать агентность и автономию: агентное действие является преобразующим, автономное — адаптивным. Но применительно к детству и детям модель ситуации необходимо усложнить. Теперь нам предстоит понять, в какой мере и относительно каких теоретических конструкций можно говорить о детской агентности. И вообще, валидно ли такое словосочетание — «детская агентность»?

2. Что такое детство

На протяжении всего XX в. детство оформлялось в практике — через систему образования и семейные модели воспитания — как подготовка к взрослости, как сам процесс взросления [Гоффман, 2019; Фуко, 2013]. В теории оно же конструировалось как процесс развития, который состоит в преодолении не-способности, не-компетентности, недостаточности. Развитие рассматривалось в терминах «недо-»: от незрелости к зрелости, от неспособности к способности, от некомпетентности к компетентности. По Э. Бурман, психологию развития следует рассматривать не только как науку, описывающую процессы взросления, но и как идеологическую рамку долженствования; преодоление незрелости есть

норма детства и основное ее назначение [Burman, 2016]. Логика психологии развития укрепляет властные отношения, в рамках этой логики жизнь, обучение и перспективы детей социально предзаданы семьей, школой и обществом в целом. Главенствуют идеализированные модели, происходящие из позиции взрослого как точки описания. Дети, будучи незрелыми учениками жизни, представляют собой набор «возможностей» или «проектов», а исследуются в рамках оценочной структуры; ребенок интересен как достигший (или не достигший) нормативной точки на заранее заданном пути к зрелости [James, Jenks, Prout, 1998; Jenks, 2005; Qvortrup, Corsaro, Honig, 2009].

В культурно-исторической теории полагается, что взрослый задает идеальную форму действия и, более того, именно представленность этой идеальной формы есть специфика детского развития по Л.С. Выготскому. По А.Н. Леонтьеву, развитие происходит посредством воспроизводства исходно существующих в культуре деятельностей. Обе теории описывают развитие как процесс присвоения, т.е. для ребенка своим становится нечто исходно наличествующее вне его, в культуре. Иными словами, есть культура, есть система деятельностей, идеальные формы, присущие миру взрослых, и есть ребенок, чье назначение — приобщиться к этим высоким образцам. И в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, с одной стороны, представлены дискуссии и поиск неизвестного ребенку способа действия, т.е. активность в поле учебного предмета, но с другой — сам искомый способ существует заранее.

Н. Ли заметил, что «часто проводится различие между взрослыми “человеческими существами” (*human being*) и детьми, которые только становятся человеческими существами (*human becoming*)» [Lee, 2001. P. 7]. Из такого различия становится совершенно ясно, что мы привыкли осмысливать все, что делают дети или что с ними происходит, с точки зрения потенциального влияния этих поступков или событий на их путь к взрослой жизни или как основание для оценки уровня развития ребенка. По мысли А. Праута и Э. Джеймс, представление о ребенке как о неадекватном и зависимом индивиде категорически блокирует возможность относиться к ребенку как к актору, как к лицу, обладающему агентностью [Prout, James, 1990].

В последние годы представления о ребенке как об индивиде, который еще только становится человеком, и о детстве как о периоде подготовки к жизни начинают постепенно трансформироваться. Начало этим изменениям положил масштабный международный проект «Детство как социальный феномен» (*Childhood as a Social Phenomenon*) [Qvortrup, 1990]. Современные исследования, базирующиеся на обновленном конструкте детства, в первую очередь ориентированы на выявление компетентностей в эмо-

циональной, интеллектуальной или социальной сфере, которыми дети уже овладели.

Сегодня представление о детях как о социальных акторах можно считать общепринятым. Подводя итог произошедшему повороту в способе восприятия и оценки детства, А. Праут и Э. Джеймс дают такое определение ребенка как социального субъекта: «Дети являются и должны рассматриваться как активные участники строительства своей собственной жизни, жизни окружающих их людей и общества, в котором они живут. Дети — это не просто пассивные субъекты социальных структур и процессов» [Prout, James, 1990. P. 8].

Однако, даже признав важность изучения «голоса ребенка», согласившись с идеей участия ребенка в строительстве собственной жизни, с необходимостью признать его полноценным актором, мы оставляем без ответа вопрос, о какой субъектности (или агентности, самостоятельности) идет речь. Говорим ли мы о независимости (*independence*), о волевом усилии (*volitional functioning*) или об агентности. Иными словами, действует ли индивид внутри структуры или трансформирует ее. Эти ожидания от ребенка как актора во многом конституируют взгляд на него как в исследовательском поле, так и в практиках обучения, воспитания, лечения и т.п. Хотя, как мы предполагаем, в практиках в гораздо меньшей степени.

К. Браун Розье указывает на неоднородность конструкта «детство» в обыденном сознании: «...можно выделить три основные конструкции. Во-первых, дети часто считаются помехой для респектабельной взрослой жизни, низшей чужой группой, которая тем не менее обладает значительной властью <...> Во-вторых, крайнее беспокойство и тревогу взрослых вызывает безопасность уязвимых детей, что делает защиту детей почти постоянной проблемой. В-третьих, некоторые дети представляют проблему в силу своих собственных действий <...> это молодые люди, употребляющие наркотики, прогуливающие занятия, беременеющие и т.д.» [Brown Rosier, 2009. P. 257]. Несмотря на очевидное различие перечисленных конструктов, их сближает противопоставление компетентному, рациональному взрослому, который может реализовать свой авторитет — путем ли принуждения к подчинению, или путем предоставления указаний, или распространяя свою защиту и заботу на неразумного и недостаточно компетентного ребенка. Именно это противопоставление конституирует концепцию детства через признание взрослого доминирования.

Итак, дети в силу своих особенностей маргинальны относительно взрослой жизни, они угрожают ее устоям, а именно выстроенным структурам. То есть, если рассматривать ребенка в мире взрослых как актора, а не реципиента, оказывается, что он априори обладает агентностью, так или иначе подвергая разру-

шению устойчивость структуры взрослого мира: имея свои возрастные потребности, которые отличаются от взрослых, нуждаясь в защите или проявляя асоциальность. Другое дело, что это не та агентность, которая ожидается как позитивное качество.

Таким образом, декларация ценности агентности и автономии применительно к ситуации взросления наталкивается на явную и теоретическую, и практическую трудность. Образцы агентности мы обнаруживаем реально в асоциальности, в действиях, разрушающих структуру, созданную и поддерживаемую взрослыми. Дети — нарушители порядка, выстроенного взрослыми. Конструирование образа ребенка как «агента», с одной стороны, выглядит очень привлекательным, своевременным и перспективным, а с другой — реализуется во многом через антисоциальные, пугающие примеры.

3. Лакуны для детской агентности. Ludus vs paideia. Событийность

Сегодня, таким образом, в теории ребенок располагается где-то на границе поля подготовки к жизни и поля признания ценности его настоящего, т.е. между *becoming* (ребенок как обещание будущего) и *being* (ребенок как живущий здесь и сейчас). Если в парадигме *becoming* лежит все образование, то *being* соотносится в основном с проблематикой благополучия [Поливанова, 2020]. Но теория остается теорией, а практика образования преимущественно строится как преодоление некомпетентности.

Система образования базируется на передаче способов действия, будь то через демонстрацию готовых образцов в традиционном обучении или через поиск и обнаружение этих способов самими учениками в развивающем обучении. В обоих вариантах ученик учится применять способ в некотором круге ситуаций, приобретая самостоятельность. По мере освоения учебного предметного материала обучающийся овладевает знаниями (умением опознавать или находить способ решения задачи) и навыками (умением применять адекватный способ действия). В итоге способ действия освоен, а школьник автономен/самостоятелен в его применении. Такую приобретенную автономию можно определить как независимость (*independence*) [Soenens et al., 2017].

Более сложную форму автономии — волевое действие — мы обнаруживаем в ситуациях выбора, который ребенок делает на основании собственных предпочтений, желаний, интересов. Применительно к школьному обучению таких ситуаций немного: выбор профиля обучения, элективных курсов, внеурочных занятий. Этот выбор, если он действительно предоставлен учащемуся, а не совершается взрослыми, предполагает наличие у ребенка ясных представлений о собственных предпочтениях и интересах. Но

это действие внутри структуры, сами возможности выбора предоставлены структурой, и набор вариантов обычно ограничен.

Остается самое сложное — агентность, или инициативность. Попытаемся найти точки роста агентности в реальной практике и возможности ее культивирования. Какова модельная ситуация выращивания агентности, что это такое на психологическом языке и, главное, возможно ли нечто подобное в школьном образовании?

Структуру важно рассматривать как пространство, характеризующееся граничностью. Тогда действие в отношении структуры есть действие по обнаружению границ и потенциально по их преодолению. Здесь представляется продуктивным обратиться к понятию события по Ю.М. Лотману и к понятию игры. Событие — это «пересечение границы семантических полей, переход в иное пространство с новыми характеристиками и закономерностями» [Лотман, 1970. С. 282]. Ключевой фигурой события является герой, а пересечение границы есть результат активного поведения героя-действующего. Именно такое действие агентно².

Границы разделяют различающиеся семантические поля, т.е. пространства разного устройства, с разными законами существования, разными *modus vivendi*. Наиболее подробно об инициативности/агентности как пересечении границы писали Б.Д. Эльконин и Л.И. Эльконинова [1993], иллюстрируя свои рассуждения анализом волшебной сказки. Переходя от текста сказки к реальности детской жизни, они указывают, что структура волшебной сказки строится в детской игре.

Когда материал обучения оказывается предоставлен ребенку вне контроля взрослого, он может начать фантазировать, трансформировать имеющиеся под рукой предметы, превращая порядок (*paideia*) в игру (*ludus*). Эта трансформация, по нашему предположению, и есть потенциал развития агентности в обучении. Речь фактически идет об авторском или, по Б.Д. Эльконину, продуктивном действии. «На материале решения так называемых творческих задач было показано, что верное их решение предполагает преодоление “инерции” ориентировки <...> задача устроена так, что провоцирует следование сложившимся в прошлом опыте стереотипам [курсив наш. — А. Б., К. П.]» [Эльконин, 2019.

² «Событие принимается в качестве резкого и неожиданного смещения семантического поля <...> Форма какого-либо явления событийна, если она выражает себя благодаря непредсказуемости, событие событийно в случайности проявления. Лотман развивает идею взрывного характера событийного времени: всякий раз, когда событие предъявляет себя наблюдателю, оно влечет за собой взрывные изменения, обновляющие и трансформирующие систему, в которой оно себя проявило. Новизна, случайность и непредсказуемость — неизменные качества взрывного поля событийности» (Новая философская энциклопедия: В 4 т. М.: Мысль, 2010. С. 584).

С. 117–118]. Преодоление стереотипа Б.Д. Эльконин называет событием преодоления неявных ограничений действия, поскольку действие совершается не «по причине», а вопреки детерминации выполнения действия. В таком действии строится новое пространство возможностей³.

Итак, граничность задана в структуре волшебной сказки, в меньшей степени, далеко не так явственно в структуре художественного произведения, в процессе решения когнитивных задач, а в повседневной жизни ребенка — в сюжетно-ролевой игре. Подтверждение этой логике рассуждений мы находим в описании происхождения детских игр в книге «Дизайн детства» — сборнике, посвященном истории игрушки и материальной культуры детства с 1700 г. до наших дней [Брендоу-Фаллер, 2021]. Детские игрушки — куклы, кукольные домики, представляющиеся сегодня сугубо игровыми предметами, — исходно были своеобразными учебными пособиями, с помощью которых девочки приучались к шитью, ведению домашнего хозяйства, к деятельности хозяйки дома. Но далее в рамках этого приучения к порядку, т.е. по сути обучения, воспроизведения уклада, происходило его нарушение: дети начинали играть с куклой, переодевать ее в неподобающую одежду, вместо шитья приспособляли разрозненные несшитые лоскутки и т.д. [Фенетто, 2021]. В главе, посвященной развитию компании *Lego*, прослеживается похожая мысль: конструктор исходно «обучал», например в сериях «Аэропорт» или «Город», но в процессе собирания построек по инструкции деятельность ребенка менялась и он переходил к свободному конструированию [Феннинг, 2021].

Таким образом, точками роста агентности могут стать ситуации, в которых появляется возможность обнаружить и обнаруживаются — в форме игры с условиями задачи или ситуации — иные, кроме очевидных, стереотипных, способы действия. Мы полагаем, что проба является универсальным, характерным не только для детства механизмом «выращивания» агентности. Но для доказательств этого допущения требуется проведение исследования, как теоретического, так и эмпирического.

Возможно, даже нагляднее механизм пробы представлен в проектной деятельности. Сутью проекта является соотношение, встреча замысла, идеи и его реализации. Сколь бы привлекателен ни был замысел, он трансформируется и искажается воплощением в реальность, реальность сопротивляется идеальному замыслу, требуя его трансформации. В проекте встречаются замысел и

³ В частности, сошлемся на известный пример решения творческой задачи: составить четыре треугольника из шести спичек. Задача решается, если в процессе решения и манипулирования со спичками удастся внезапно обнаружить возможность конструирования с учетом вертикали, т.е. расположить треугольники в пространстве, преодолевая плоскость.

реализация и, по нашему предположению, строится полнота пробы [Поливанова, 2001; 2011].

Пробное действие, как мы полагаем, и составляет суть поля возможностей для «выращивания» ростков агентности применительно к детству. В игре, в проекте опробуется возможность перехода в иное семантическое поле. В игре в воображаемой ситуации, а в учебном проекте в квазиреальности возможно опробовать то, что лежит за границами ясного и реального наличного поля действия. В пробе обнаруживается инаковость (*the otherness*) пространства за границами привычного.

Но проба с трудом встраивается в привычное образование. Проба дает возможность перейти через границу и почувствовать себя в ином пространстве с иными правилами, но таким образом, чтобы не привести к фатальным результатам. То есть проба — это своеобразное действие-недействие. Попасты в иное пространство необходимо, но так, чтобы оставалась возможность его покинуть. Другими словами, фундаментальным свойством пробного действия является его обратимость [Поливанова, 2001].

В заключение сошлемся на редкий пример организации образовательного пространства, задающего границу и возможность пробного перехода через нее. Это реализуемый в гимназии «Универс» г. Красноярска проект по поляризации образовательного пространства учебной деятельности, который способствует становлению учебной самостоятельности младших школьников. В пространстве класса разделяются зоны подготовки и реализации, и ученики сами могут выбирать, в каком из пространств им работать, что позволяет школьникам приобретать опыт пробы (становление агентности) и встречаться с последствиями своего выбора в пространстве образования [Островерх, 2022].

4. Нарративы об агентности и автономии

Приведем несколько цитат из интервью с детьми, подростками и молодыми взрослыми на тему самостоятельности. Нас интересует, как сами взрослеющие люди трактуют самостоятельность — свою, своих друзей и знакомых или почерпнутую из художественных текстов, и как они ее чувствуют. Интервью проводились летом и осенью 2022 г. в рамках проекта РНФ «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании». В них участвовали по 15 информантов мужского и женского пола в возрасте от 11 до 24 лет из 15 российских городов, различающихся по численности населения — от малых до мегаполисов.

Подробный анализ результатов этого исследования с описанием динамики представлений информантов о самостоятельности от подросткового возраста к ранней взрослости приведен в другой публикации [Ерофеева, Бочавер, Цыганова, 2023], здесь мы лишь иллюстрируем разнообразие представлений о само-

стоятельности у подростков и молодежи. При таком предъявлении материала невозможно говорить о возрастных изменениях представлений, но можно увидеть их разнообразие и неоднозначность.

Начнем с большой цитаты из интервью, в которой представлены все три образа самостоятельного действия.

Там тоже довольно интересная история, потому что я два колледжа поменял. После школы, после девятого, соответственно, я ушел в колледж, там обучали программированию, и мне это было интересно, я какое-то время думал, что я пойду работать по этой профессии, вот. Там, опять же, после школы это было прямо очень приятно для меня, и мне очень понравилось, что я по большей части ответственен за свой учебный процесс, нет кого-то, кто прямо за мной надзирает. Мне дали материал, ну и я с ним волен делать что хочу, с этим материалом. Главное — чтобы я его выучил и потом как бы сдал все, что нужно сдать.

А потом из этого колледжа я ушел, потому что понял, что не мое место, и перевелся как раз таки в нынешний, где уже мой профиль — фотография. Вот. Когда я туда пришел, еще больше почувствовал ответственность на себе, потому что тут еще и моя сфера, в которой уже что-то знал. То есть, когда я туда пришел, я на этот момент уже два года почти занимался фотографией, много чего изучил, и... Ну, прямо не знаю, это какая-то такая взрослая жизнь, вот, началась, потому что там в принципе можно даже — ну, как можно? не рекомендуется, но периодически можно — там какие-то пары прогулять, тебе за это ничего не будет. Вот. Ну, я начал как бы устраивать какой-то здоровый, для себя по крайней мере, баланс, вот, когда я могу не появляться в колледже, для меня важнее, например, выставка, потому что у нас довольно-таки тяжелое было расписание последнее время, когда там важно присутствовать на предмете, там когда важно свои навыки показать, плюс нас отправили на практику, я тоже об этом говорил. Это был вот прямо первый опыт решения каких-то рабочих задач на месте, я в салоне красоты ходил практику снимал, там мастеров снимал, моделей, результат работы. И это тоже довольно сильный такой пинок дало, потому что нужно было адаптироваться к тому, что все от меня уже ожидают какого-то результата. И все мои навыки, которые там я получал, они теперь вот могут во что-то вылиться, и как-то к этому люди будут относиться, и к тому же как бы это был как заказ, и я должен был сделать все максимально качественно, оправдать ожидания других. И в этом плане довольно сильно мне это помогло, опять же дало новый

опыт и расширило какие-то границы возможного. После чего я как бы понял, что я готов работать. Потому что до этого был страх, и я не был готов там какие-то заказы принимать (юноша, 18 лет, Москва).

Мы видим, насколько сложно переплетены разные аспекты самостоятельности:

- волевое функционирование (смена места учебы вследствие выбора привлекательного направления, несмотря на довольно благополучный исходный выбор);
- агентность (выстраивание собственной траектории относительно заданной структуры обучения: «я начал <...> устраивать какой-то здоровый <...> баланс <...> я могу не появляться в колледже, для меня важнее, например, выставка»);
- независимость («я должен был сделать все максимально качественно, оправдать ожидания других»).

4.1. Событийность, агентность

Наверное, глупо звучит, но есть у меня одно воспоминание из начальной школы, вроде бы это был урок математики, и многим тогда было трудно запомнить таблицу умножения. И кто-то придумал что-то вроде способа запомнить ее. Таблицу умножения на девять. И только этот человек стал говорить про свой способ, его сразу же прервали и сказали, что таблицу умножения нужно просто запоминать (девушка, 15 лет, Москва).

Ну как я вот сказала, меня очень увлекла в свое время, на втором курсе, арт-терапия, прямо ну очень сильно, иногда для студентов наших, так сказать, в тревожных каких-то моментах организовываю вот такие некоторого рода события уникальные, частные, чтобы они могли, так сказать, путем этой методики где-то подрастеряться (девушка, 22 года, Ростов-на-Дону).

В плане самоорганизации, дисциплины я не скажу, что это самый лучший вуз, который поможет тебе научиться при нежелании к учебе, но, если тебе нравится развиваться в какой области, ты уже знаешь, что ты хочешь найти, это вообще все для тебя, потому что ты как бы не ограничен здесь ничем. Чем ты хочешь, тем и занимаешься, как ты хочешь. То есть если лекции какие-то скучные, ты можешь их не смотреть, допустим, только по семинарам учиться, и тебе не нужно отсиживать необходимость, вот записывать эти лекции какие-то бесполезные. Конспекты: как бы во всех в других вузах там проверяют лекции, типа написал ты или не написал. Здесь такого бреда нет, потому что зачем? То есть как бы больше, наверное, для тех, кто хочет именно самостоятельно развиваться, быть само-

стоятельным. Потому что обычный вуз — это, по сути, продолжение школы. Вот такая тема (юноша, 19 лет, Рязань).

Я смотрела <...> «Императрица Ки» <...> И там была женщина, которая с самого детства лишилась родителей. И она <...> сбежала и стала мужчиной. <...> Ну, там началась вся история, но в итоге она из этого полумальчишки, какой-то вот защитницы тоже прав человека <...> потом она в итоге стала императрицей империи. Вот такая вот история. Но я считаю, вот ее путь — это почти он весь был самостоятельный. И какая же она сильная личность, я прямо смотрела и восхищалась (девушка, 18 лет, Ижевск).

В «Загадке серебряного змея» там девочка, наверное, шестнадцати лет, ведет расследование сама <...> то есть никаких родителей, она ни о чем не говорила <...> она даже из школы сбежала, чтобы это расследование провести. <...> но потом типа ушла в туалет и выбралась из школы. (мальчик, 11 лет, Москва).

Обратим внимание, что в рассказах из личной жизни агентность представляется своеобразной игрой с условиями, в которых оказываются молодые люди: например, можно попробовать не посещать лекции. А в примерах из фильмов респонденты делают акцент на буквальном пересечении границы: в первом случае это принятие другой гендерной роли, во втором — буквальное пересечение границы в виде побега из школы. Основное значение эпизодов связывается именно с решимостью героя, с непредсказуемостью, необычностью совершенного им действия.

4.2. Самостоятельность как волевое действие

Ну да, что, например, самостоятельность еще? Типа можно отказаться самой от чего-нибудь. Ну, сказать человеку... Ну, перестать с кем-то общаться, это очень важно тоже (девушка-подросток, 14 лет, Тверь).

Это, наверное, когда ты уже где-то вот самоопределился с тем, чем ты хочешь заниматься. Потому что ты как-то фиксируешься вот в этой позиции и понимаешь, что вот оно, твое поле, ты сам решаешь для себя в деятельности и немножко отвечаешь за себя <...> Также, наверное, третьим уровнем самостоятельности может быть и личная, в плане того, что я сама решаю, кто входит в мое окружение, кто находится со мной близко, кто чуть-чуть подальше и так далее (девушка, 22 года, Ростов-на-Дону).

Если рассматривать самостоятельность в детском возрасте, то это, возможно... Да, это возможность принятия решений самостоятельно, без постоянного контроля родителей. То есть ро-

дители дают тебе свободу выбора: чем заниматься, что делать, как делать, сколько это делать, дают возможность прекратить занятия в какой-то секции или еще чем-то, и ты сам принимаешь решение, как строить свою жизнь. Поэтому со взрослением люди больше становятся самостоятельными, так как у них развивается, наверное, мозг, и они понимают, что могут как бы направить себя в этой жизни в каком-то аспекте, поэтому становятся самостоятельными (девушка, 19 лет, Рязань).

Волевое действие представляется информантам как результат самоопределения. Только решив, чего ты сам хочешь, можно совершать выбор на основании собственных желаний и предпочтений. В приведенных примерах молодые люди говорят о выборе круга общения, занятий, об отказе от чего-то, например «прекратить занятия». Возможно, именно отказ от нежелательного и есть точка роста волевого функционирования, поскольку такой отказ требует первичного определения собственных предпочтений.

4.3. Самостоятельность как независимость

Вот недавно я сама ходила, то есть я почти полностью сделала себе банковскую карту сама. Пушкинскую карту. Сама и паспорт забирала, сама и там тоже еще раз ездила, ну там куда-то ездила, в МФЦ, чтобы оформить аккаунт на «Госуслугах» (девушка-подросток, 14 лет, Тверь).

Заработать себе найду я — сто процентов. Могу убраться, приготовить тоже. Убираю я, покупаю я, интернет оплачиваю я, с телевизором, починить что-то, что сломалось дома, если это что-то достаточно простое, тоже могу я. Еще я, кстати, экраны на айфоне своем научился менять (юноша, 23 года, Москва).

Ну, я <...> сама <...> Сама учусь, сама ответственна <...> Ответственна за свою учебу, также я ответственна за свою одежду, и я могу сама себе приготовить еду. Также я ответственна за чистоту в своей комнате <...> ну, и в доме (девушка-подросток, 13 лет, Шадринск).

«Один дома». Ну, там же... Но только первая часть, первый фильм, остальное... Вот там действительно показывают, как мальчик самостоятельной жизнью живет, без родителей, и, по-моему, довольно хорошо выражено в этом фильме (юноша, 18 лет, Екатеринбург).

Примеры независимости гораздо конкретнее и определеннее, чем примеры волевого действия. Ее гораздо проще описать, поскольку она внутри ясных границ и структур: делаю что-то сам, могу себя обеспечить и т.д. Часто упоминается слово «ответственность», поскольку самостоятельный сам за себя отвечает. Незави-

симость конструируется как соединение навыка: я могу, я умею — и готовности отвечать за последствия.

4.4. Опасности самостоя- тельности

Да, помню. Ну, в первую очередь, когда я поехал во втором классе в лагерь. Вот это меня туда отправили, я тогда так не очень хотел, хотел... И это было на новогодних каникулах, поэтому я хотел побыть дома, с близкими, а меня отправили в лагерь. Сначала я не понял, ну, и мне пришлось быть самому. Там, я помню, у нас еще были практически все одни... <...> Каждый сам за себя практически, но это было редко, мы все равно старались быть командой. Ну, и приходилось быть самостоятельным (юноша-подросток, 13 лет, Челябинск).

Ну, возможно, сожаление проскакивает иногда, потому что там иногда мне хочется посоветоваться с кем-то о той частной жизни, которую как бы я никому не раскрываю, но у меня же есть причины, почему я об этом не говорю, следовательно, я понимаю, что мне люди насчет этой темы не смогут помочь с какой-то вот той информацией, о которой я не говорю. Мне может помочь только... я. Я сама ее разберу. Если я сяду, подумаю над ней и как бы я... Да, возможно, я испытываю сожаление, но потом я понимаю, что я так сделала потому, что так было нужно (девушка, 19 лет, Ростов-на-Дону).

Думаю, да. Но иногда не хватает поддержки такой от родителей. То, что, допустим, когда тяжело, ты мог прийти там, маме рассказать. Она всегда поможет, обнимет. А вот это вот расстояние как бы... (девушка, 18 лет, Москва).

Но самостоятельный человек гораздо более одинок в мире, потому что ему нужно... Обычно несамостоятельный человек полагается на других и таким образом получает какую-то долю общения (девушка, 16 лет, Москва).

Или приверженность какой-то идее там. Что там, что я могу все сделать без никого, ну, в одиночку, что вот эта вот убежденность <...> И кажется, что это как будто очень ограничивает, что какие-то убеждения или какая-то вот упертость может ограничивать человека. И поэтому он как бы, ну, может скорее не достичь успеха. Вот про это, наверное (девушка, 22 года, Омск).

Ну, в этом во всем теряешься, и вот просто, знаете, иногда не хватает, например, мамино, маминой... Там рядом с ними побыть, ну, чистая квартира, где ты не убираешься самостоятельно. Все равно этого не хватает. И тут, то есть тут даже дело не столько в самостоятельности, а сколько в, скажем так, при-

близости к тому, что за тебя могут сделать (юноша, 18 лет, Екатеринбург).

Самостоятельному человеку не нужно полагаться на других ради выполнения целей. Самостоятельный человек также очень целеустремлен, он может выполнить поставленную перед ним задачу. Или даже несколько таких задач. Он гораздо... Он серьезный, он собранный. Какие-то недостатки... Я думаю, что это зависит от человека, но самостоятельный человек гораздо более одинок в мире, потому что ему нужно... Обычно несамостоятельный человек полагается на других и таким образом получает какую-то долю общения. А самостоятельный человек должен сам находить людей, с которыми он хочет общаться (девушка, 16 лет, Москва).

В этих примерах независимость выступает антитезой связи с близкими, автономия видится чреватой одиночеством, потерей близости.

4.5. Эмоциональное переживание самостоятельности

Эмоции... Ну, наверное, гордость, радость и ностальгия какая-то по тем временам <...> наверное, это главные эмоции (девушка, 24 года, Ростов-на-Дону, Москва).

Если честно, у меня какой-то... Я комплекую из-за того, что за меня там раньше все делали там мама, бабушки и тети и так далее. И мой разум полон страшилок по поводу там маменькиных сынков, что там они ничего не добиваются, у них ничего не получается. И эти ситуации для меня подтверждение того, что я не безнадежен, что еще не все потеряно и что я могу построить свою ту жизнь, которую я хочу жить (юноша, 23 года, Москва).

А я больше похожа на папу и то есть как бы вот в семье я плыву по течению [смех], потому что я знаю, что там все, что решили, уже решили [смех]. То есть как бы меня как бы редко спрашивают в плане там семейных вещей, потому что все привыкли, что я еще маленькая и что как бы мне только четырнадцать исполнилось. Что ее спрашивать? Она еще ничего не знает (девушка, 19 лет, Ростов-на-Дону).

Как мы видим, представления подростков и молодых людей о самостоятельности очень неоднородны, они различаются в зависимости от обсуждаемых ситуаций, возраста и опыта информантов. Преодоление зависимости от близких, казалось бы, столь желанное, окрашено множеством сложных эмоциональных переживаний, которые осложняют понимание протекания этого процесса в контексте образования.

5. Заключение Проведенный анализ позволяет сформулировать, пока в виде гипотез, следующие выводы.

Традиционное полагание детства как подготовки к жизни не оставляет пространства для детской агентности, но акцентирует детскую автономию как встроенность в существующие структуры, как независимость. Агентное же действие возможно лишь при допущении в теории образования и в практике нерегламентированных игровых пробующих форм приобретения опыта. Сложившиеся практики обучения, в том числе и развивающее обучение, как показано в многочисленных исследованиях, способствуют развитию мышления, но не агентного действия. Этот тезис требует дальнейшего анализа.

Мы, говоря об агентности, говорим о действии, а не об индивидуальном свойстве индивида. Вероятно, по мере взросления индивид развивает собственную агентность, и далее эмпирически можно сравнивать степень выраженности этой личностной черты у разных людей. Но применительно к детству речь идет о пробе пересечения границ и приобретении такого опыта.

Механизм агентного действия — проба. Опробуется в таких ситуациях пересечение границ, а имманентным свойством пробы является ее обратимость. В своей реальной активности ребенок может попробовать пересечь границу, но у него остается возможность вернуться назад.

Архетипически агентность представлена в игровой и проектной деятельности. Именно в них возможно экспериментировать с границей, испытывать свой замысел по обе ее стороны.

Агентность сейчас «в тренде» и рассматривается в образовании как универсальная ценность. Но уже на примере нескольких приведенных цитат из интервью с подростками и молодыми людьми видно, что в их переживании собственной самостоятельности присутствуют неоднозначность оценок и сложные эмоциональные состояния, нарративы о самостоятельности, в том числе об агентности, могут быть весьма противоречивыми. Преобразование имеющейся ситуации и выход за пределы предлагаемых рамок может восприниматься подростком и молодым человеком как повод для гордости и демонстрация собственного взросления. В то же время этот нарратив может содержать печаль и страх одиночества, связанного с совершаемыми выборами, потребность в поддержке и желание, наоборот, побыть в роли ребенка, побыть тем, о ком заботятся. Этот эмоциональный аспект автономии/агентности, как нам видится, не попадает в фокус теоретического обсуждения проблемы, хотя для взрослеющего человека является важнейшим.

Благодарности Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» (<https://rscf.ru/project/22-18-00416/>).

Литература

1. Асмолов А.Г. (1982) Основные принципы психологического анализа в теории деятельности. *Вопросы психологии*, № 2, сс. 15–28.
2. Брендоу-Фаллер М. (ред.) (2021) *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 г. до наших дней*. М.: Новое литературное обозрение.
3. Гидденс Э., Саттон Ф. (2018) *Основные понятия в социологии*. М.: НИУ ВШЭ.
4. Гоффман Э. (2019) *Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений*. М.: Элементарные формы.
5. Ерофеева В.Г., Бочавер А.А., Цыганова Е.М. (2023) Нарративы о независимости и волевом функционировании: от подросткового возраста к «становящейся взрослости». *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4, сс. 239–261. <http://dx.doi.org/10.14515/monitoring.2023.4.2414>
6. Леонтьев А.Н. (1975) *Деятельность, сознание, личность*. М.: Политиздат.
7. Леонтьев Д.А. (1999) *Психология смысла*. М.: Смысл.
8. Лотман М.Ю. (1970) *Структура художественного текста*. М.: Искусство.
9. Островерх О.С. (2022) Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 16–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>
10. Поливанова К.Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, сс. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
11. Поливанова К.Н. (2011) *Проектная деятельность школьников. Пособие для учителя*. М.: Просвещение.
12. Поливанова К.Н. (2001) *Психология возрастных кризисов*. М.: Academia.
13. Рубинштейн С.Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер.
14. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. [2022] Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
15. Фенетто А. (2021) Переходные пандоры: куклы и «долгий» XVIII век. *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 года до наших дней* (ред. М. Брендоу-Фаллер), М.: Новое литературное обозрение, сс. 64–87.
16. Феннинг К. (2021) Lego и товаризация детства. *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 года до наших дней* (ред. М. Брендоу-Фаллер), М.: Новое литературное обозрение, сс. 114–139.
17. Фуко М. (2013) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.
18. Эльконин Б.Д. (2019) Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, т. 15, № 1, сс. 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
19. Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д. (1993) Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, сс. 62–70.
20. Brown Rosier K. (2009) Children as Problems, Problems of Children. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (eds J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig), Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 256–272.
21. Burman E. (2016) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727127>
22. James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing Childhood*. New York, NY: Teachers College.
23. Jenks C. (2005) *Childhood*. London: Routledge.
24. Lee N. (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University.

25. Prout A., James A.A. (1990) New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood* (eds A. James, A. Prout), London; New York; Philadelphia: Falmer, pp. 7–34.
26. Qvortrup J. (1990) *Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial Reports no 36*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
27. Qvortrup J., Corsaro W., Honig M. (2009) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
28. Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Beyers W., Ryan R. (2017) How to Solve the Conundrum of Adolescent Autonomy? On the Importance of Distinguishing between Independence and Volitional Functioning. *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity* (eds B. Soenens, M. Vansteenkiste, S. Van Petegem), Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, pp. 1–33. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>

References

- Asmolov A.G. (1982) Osnovnye printsiy psihologicheskogo analiza v teorii deyatel'nosti [The Basic Principles of Psychological Analysis in the Theory of Activity]. *Voprosy psichologii*, no 2, pp. 15–28.
- Brandow-Faller M. (ed.) (2021) *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Brown Rosier K. (2009) Children as Problems, Problems of Children. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (eds J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig), Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 256–272.
- Burman E. (2016) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727127>
- Elkonin B.D. (2019) Produktivnoe dejstvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 15, no 1, pp. 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
- Elkoninova L.I., Elkonin B.D. (1993) Znakovoe oposredovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' dejstviya [Symbolic Mediation, a Fairy Tale and Subjectivity of Action]. *Lomonosov Psychology Journal*, no 2, pp. 62–70.
- Fanning C. (2021) Lego i tovarizatsiya detstva [Lego and the Commodification of Childhood]. *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present] (ed. M. Brandow-Faller), Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 114–139.
- Fennetaux A. (2021) Perekhodnye pandory: kukly i “dolgiy” XVIII vek [Transitional Pandoras: Dolls and the Long Eighteenth Century] *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present] (ed. M. Brandow-Faller), Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 64–87.
- Foucault M. (2013) *Nadzirat' i nakazyvat'*. *Rozhdenie tyur'my* [To Supervise and Punish. The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem.
- Giddens A., Sutton P. (2018) *Osnovnye ponyatiya v sotsiologii* [Essential Concepts in Sociology]. Moscow: HSE.
- Goffman E. (2019) *Total'nye instituty: ocherki o sotsial'noy situatsii psikhicheski bol'nykh patsientov i prochikh postoyal'tsev zakrytykh uchrezhdeniy* [Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates]. Moscow: Elementarnye formy.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing Childhood*. New York, NY: Teachers College.
- Jenks C. (2005) *Childhood*. London: Routledge.

- Lee N. (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University.
- Leontiev A.N. (1975) *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, Conscience, Personality]. Moscow: Politizdat.
- Leontiev D.A. (1999) *Psikhologiya smysla* [Psychology of Meaning]. Moscow: Smysl.
- Lotman M.Yu. (1970) *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The Structure of a Literary Text]. Moscow: Iskustvo.
- Ostroverkh O.S. (2022) Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoy deyatelnosti kak uslovie sub'ektnosti eyo uchastnikov [Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 16–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>
- Polivanova K.N. (2020) Novy obrazovatel'ny diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Polivanova K.N. (2011) *Proektnaya deyatelnost' shkol'nikov. Posobie dlya uchiteleya* [Project Activities of Schoolchildren. Teacher's Manual]. Moscow: Prosveshchenie.
- Polivanova K.N. (2001) *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of Age-Related Crises]. Moscow: Academia.
- Prout A., James A.A. (1990) New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood* (eds A. James, A. Prout), London; New York; Philadelphia: Falmer, pp. 7–34.
- Qvortrup J. (1990) *Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. Eurosociological Reports no 36*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M. (2009) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rubinstein S.L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Saint Petersburg: Piter.
- Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Beyers W., Ryan R. (2017) How to Solve the Conundrum of Adolescent Autonomy? On the Importance of Distinguishing between Independence and Volitional Functioning. *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity* (eds B. Soenens, M. Vansteenkiste, S. Van Petegem), Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, pp. 1–33. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik deystviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Yerofeyeva V.G., Bochaver A.A., Tsyganova E.M. (2023) Narrativy o nezavisimosti i volevom funktsionirovanii: ot podrostkovogo vozrasta k "stanovyashchejsya vzroslosti" [Narratives of Independence and Volitional Functioning: From Adolescence to Emerging Adulthood]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 4, pp. 239–261. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2023.4.2414>