



Научно-практическая статья

УДК 37.032.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21

КАК ТРАКТУЮТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЧИТАТЕЛИ ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Екатерина Андреевна Асонова

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Аннотация. В статье изучение текстов литературных произведений соотнесено с рецепцией современных читателей детской и подростковой литературы. Материалом для исследования стали ответы участников семинара о самостоятельности, сценарий которого представлен в разделе «Методы». В части описания исследования представлен анализ ответов респондентов разных поколений об их представлении о самостоятельности на основе личного опыта и образов литературных героев. В качестве ключевых показателей самостоятельности они выделяют способность принять решение, готовность взять на себя ответственность, независимость. Среди называемых персонажей встречаются герои народных сказок и литературных произведений. Нередко отмечается интересное противоречие между предложенными критериями самостоятельности и образцами поведения, нашедшими свое воплощение в литературе.

Ключевые слова: самостоятельность, герои литературного произведения, самостоятельное поведение, рецепция

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10104 «Репрезентация творчества и самостоятельности в произведениях детской и подростковой литературы».

Scientific and practical article

UDC 37.032.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21

THE WAY HOW READERS OF CHILDREN'S AND ADOLESCENT LITERATURE INTERPRET INDEPENDENCE

Ekaterina A. Asonova

Moscow City University,

Moscow, Russia,

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Abstract. In the article the study of the texts of literary works is correlated with the reception of modern readers of children's and adolescent literature. The material for the study is based on the answers of the participants of the seminar on independence, the scenario of which is presented in the Methods. The part of the description of the study presents an analysis of the answers of respondents of different generations about their idea of independence based on personal experience and embodied in the images of literary heroes. They identify the ability to make a decision, willingness to take responsibility, and independence as key indicators of independence. Among the called heroes there are heroes of folk tales and literary works. There is often an interesting contradiction between the proposed criteria for independence and the patterns of behavior that have found their embodiment in the literature.

Keywords: independence, hero of a literary work, independent behavior, reception

Acknowledge: the study was funded by the Russian Science Foundation grant № 23-28-10104 «Representation of Creativity and Independence in Works of Children's and Adolescent Literature».

Для цитирования: Асонова, Е. А. (2024). Как трактуют самостоятельность читатели детской и подростковой литературы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 10–21. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-10-21>

For citation: Asonova, E. A. (2024). The way how readers of children's and adolescent literature interpret independence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 10–21. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-10-21>

Введение

Проблематика самостоятельности в последнее время все чаще выносится как базовая тема для исследования способов самоопределения человека, проблем системы образования. В этой категории исследователи видят потенциал для рассмотрения проблем взросления: «развитие трактуется как последовательное освобождение от несвободы,

преодоление зависимости, будь то организмические импульсы (диктат организма) или внешние социальные обстоятельства. Развитие самостоятельности приравнивается к взрослению» (Поливанова, 2024, с. 216). Самостоятельность имеет достаточно широкий круг синонимичных терминов: агентность, субъектность, автономия, независимость и другие. «В разных исследованиях каждое из этих понятий определяется по-разному, но основанием для их отнесения к зонтичному понятию “агентность” мы считаем заложенную в них идею об активной роли человека во взаимодействии с миром — эта идея прослеживается как минимум в некоторых из используемых в работе с этими понятиями теоретических моделей и методических инструментах измерения. Активность человека может выражаться не только во включении в существующие институты (“вовлеченность”), но и в обособлении от них (“автономия”) или даже в сопротивлении их влиянию (“резильентность”))» (Сорокин, 2024, с. 240).

Самостоятельность героев в детской и подростковой литературе может быть представлена очень разнообразно: изображение процесса и продукта творчества (Асонова, 2023), взаимоотношения героя со взрослыми, процесс принятия важных решений и многое другое (Киктева, 2024). Однако изучение репрезентации самостоятельности в произведениях для детей с применением филологического инструментария не дает ответа на вопрос, что же узнают о феномене самостоятельности читатели, а главное, как они трактуют ее для себя. Нам показалось важным наравне с изучением текстов литературных произведений собрать материал о восприятии современными читателями детской и подростковой литературы темы и образа самостоятельности. Несомненно, знакомство с художественными произведениями играет важную роль в означивании ценностных переживаний и смыслов, однако такая личностная интерпретация прочитанных произведений не является обязательным актом чтения. Оформление читательских впечатлений в суждения, особенно связанные с рефлексией собственного поведения, саморазвития, требует некоторых специально организованных процедур. Чаще всего ими становятся ситуации коллективного обсуждения прочитанного. В статье представлен анализ нескольких семинаров, посвященных рассмотрению самостоятельности литературных героев. Эти семинары были проведены в разных аудиториях: со студентами педагогического колледжа, 2-го и 3-го курсов университета, библиотекарями и педагогами. Основное внимание было уделено следующим исследовательским вопросам: какие произведения и каких героев выбирают читатели в ответ на просьбу предложить образ самостоятельного поведения; как они аргументируют и обосновывают свой выбор, то есть что выделяют значимым в теме самостоятельности, а самое главное, как соотносят выбранный художественный образ с личным опытом самостоятельного поведения?

Методы исследования

Для сбора информации о том, как представления о самостоятельности у разных людей соотносятся с образами литературных героев, был разработан сценарий семинара, в ходе которого участники имеют возможность сопоставить опыт личных переживаний, означиваемых ими как первый опыт самостоятельности, и литературные образы, воплощающие для них феномен самостоятельности.

Предварительный этап семинара заключался в том, что его участникам предлагалось назвать героя литературного произведения, который им кажется образцом самостоятельности, и коротко обосновать свой выбор. Суть этапа заключается в актуализации читательского опыта как способа отражения представлений о самом себе. Каждый участник занятия называет самостоятельного героя или героиню. На данном этапе названные герои характеризуются только участниками — эти примеры могут быть необоснованными, странными, казаться неудачными, однако они обладают ценностью для хода занятия и для исследования, так как создают литературную основу будущего разговора. Важно, чтобы называемые герои были хорошо знакомы участникам, чем-то близки им. Список героев (произведений) фиксируется на доске.

Следующий этап семинара (первый) — совместное описание феномена самостоятельности. Так как семинар имеет исследовательскую задачу — его участники должны сформулировать значимые для них определения, ценностные ориентиры, то мы не можем использовать готовое и терминологически выверенное определение, оно должно быть найдено через личные истории. Всем присутствующим предлагается вспомнить ситуацию, когда они почувствовали себя самостоятельными, выделив из описания что-то наиболее показательное. Ведущий кратко фиксирует на доске предлагаемые признаки самостоятельности — таким образом складывается сформулированное группой определение самостоятельности. Туда попадают далеко не все привычные признаки самостоятельности, что-то из определений может носить ситуативный и очень индивидуальный характер — эта особенность определения обладает исследовательской ценностью.

Второй этап. Опираясь на сложившееся определение самостоятельности, участникам нужно представить выбранного литературного героя как обладающего самостоятельностью. Модерация обсуждения заключается в поддержке каждого говорящего в его стремлении представить своего героя с опорой на предложенную рамку определения самостоятельности. В ситуации, когда герой с легкостью проходит тест на самостоятельность (как, например, Том Сойер), важно обращать внимание на способы изображения этого качества (поступки, взаимодействие с другими героями, результаты, которых достигает герой) и фиксировать, что это замысел и художественное решение автора — представить своим читателям такой характер и так раскрыться

в художественном произведении. Герой повести А. Гайдара Тимур, безусловно, является самостоятельным, так как у него всегда и на все есть готовые решения, он с легкостью берет на себя ответственность, однако для читательской рефлексии гораздо показательнее образ девочки Жени, так как ее поступки, промахи и удачи раскрывают понятие самостоятельности в динамике, в живых проявлениях: читатель видит, как принимается решение (в спорах, сомнениях, желании отстоять свою позицию), какие усилия необходимы для выполнения задуманного, что поддерживает героиню в ее действиях (любопытство, пример других и т. п.). Если представляемый герой интересен тем, что его поступки лишь отчасти оцениваются нами как самостоятельные, то это является поводом вовлечь всех участников занятия в обсуждение совместно сформулированного определения самостоятельных действий и образа названного героя. Это требует особого тактичного отношения к предлагаемым противоречивым оценкам, так как обсуждение таких моментов дает не меньший результат для работы: именно анализ художественного произведения позволяет увидеть нестыковки и противоречия, работа с понятием помогает сформировать способность к последовательному и логичному формулированию своих идей, все вместе позволяет получить опыт рефлексии по поводу прочитанного. Собственно, литературное произведение тем и ценно, что помогает читателю запустить процесс рефлексии собственных поступков, переживаний, эмоций. Так, среди примеров самостоятельных героинь нередко встречаются Золушка, Хаврошечка, для которых самостоятельность определяется трудолюбием, устойчивостью, незлобливостью. Важно обсудить, насколько эти героини могут быть названы самостоятельными в соответствии со сформированным в начале занятия определением, почему они представляются современному человеку образом самостоятельности. И почему другие героини тех же произведений, наделенные большей независимостью, возможностью принимать решения, не воспринимаются нами как образы самостоятельного поведения. Итогом обсуждения может стать новая опорная запись о том, как может быть изображена самостоятельность, типология самостоятельных героев. Так, например, можно обнаружить, что есть примеры обманчивой самостоятельности или иллюзии принятия решений. По каким причинам герой или героиня кажутся нам самостоятельными, если в их поведении, поступках, позиции мы не находим признаков самостоятельности? Важно подмечать, под влиянием каких факторов герои становятся самостоятельными (вынужденная самостоятельность героев-сирот, или героев, находящихся в чрезвычайных обстоятельствах), тогда станет понятно, что трудная жизненная ситуация априори воспринимается нами как ситуация самостоятельности. Герой может быть представлен в динамике, когда первое самостоятельное решение он принимает в кульминационный момент. Интересно обратить внимание участников, насколько развернуто или глубоко показаны размышления героя, приводящие его к самостоятельным поступкам.

Третий этап — обсуждение в группах. На этом этапе участники объединяются в небольшие группы от 2 до 4 человек (это может быть их желание, а может быть воля случая, когда используются самые разные способы — от считалок до распределения по цвету глаз или дате рождения). Группе нужно выбрать героя (или героиню), который представлял бы позицию всей группы, а также выделить из коллективного определения самостоятельности наиболее важное. Для обсуждения группам достаточно 10–15 минут, после чего они коротко представляют свое решение. Произведения могут быть названы те же, что уже назывались, а могут быть найдены новые герои. На этом этапе ведущий не участвует в обсуждении, то есть происходит в определенном смысле самое важное — присвоение участниками идеи семинара. Групповой характер этой работы тоже имеет значение — согласовывая друг с другом свою позицию, участники группы формулируют ценные для них определения самостоятельности. В приватной практике чтения этого означивания чаще всего не происходит.

Представление итогов работы групп дает объемную картину восприятия феномена самостоятельности: каждая группа предлагает ключевым какой-то один из аспектов — принятие решений, ответственное отношение к выполнению поставленных задач, настойчивость и/или устойчивость, способность что-то выполнять без помощи, поддержки, внешнего контроля, а также продолжает и развивает ситуацию ценностного означивания, необходимую для того, чтобы чтение литературы, восприятие художественного произведения становилось актом саморазвития и социальной коммуникации.

Последний, рефлексивный этап возвращает нас к первому этапу, когда участники рассказывали о своих личных историях. В конце занятия важно поделиться друг с другом наиболее важными, интересными личными открытиями занятия. Повторим, что читательская рефлексия, организованная как совместное проживание художественного впечатления, делает чтение настоящим ресурсом для самопознания и саморегуляции.

Результаты исследования

Обсуждения феномена самостоятельности и его представленности в образах литературных героев в формате семинаров, описанных выше, были проведены в двух молодежных и двух взрослых возрастных группах. Все группы так или иначе имели отношение к профессиональной деятельности, связанной с педагогикой и/или детским чтением. Молодые участники эксперимента — это студенты колледжа и университета, обучающиеся по педагогическим специальностям. Взрослые — детские библиотекари и педагоги (преимущественно словесники, работающие в школе). Для каждой из групп (студенты колледжа, студенты 2–3-го курсов бакалавриата, библиотекари, педагоги)

был проведен отдельный семинар. Материалы семинаров были зафиксированы в виде сложившегося перечня названных литературных героев, ключевых слов определения самостоятельности и примерной типологии представлений о самостоятельности выбранных группой литературных героев. Важно отметить, что состав групп был преимущественно женским (только в студенческих группах присутствовали по два участника мужского пола), то есть представленные результаты характеризуют женский взгляд на отражение феномена самостоятельности в литературе. Возраст участников взрослых групп варьировался от 30 до 60 лет. Студентам колледжа было примерно 18 лет, студентам бакалавриата — 19–20.

Среди героев, воплощающих в себе представления участников исследования о самостоятельности, были названы: студентами колледжа — Матильда из сказки Роальда Даля, Каролина из сказки Нила Геймана, Алиса из сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», Золушка, героиня сказки «Морозко», Васютка из повести Виктора Астафьева, Том Сойер из повести Марка Твена, Тати из сказки Софьи Прокофьевой «Пока бьют часы»; студентами 2–3-го курсов бакалавриата — Полианна из повести Элинон Портер, Маленький Принц из сказки Антуана Экзюпери, Гекельберри Финн и Том Сойер из произведений Марка Твена, Буратино из сказки Алексея Толстого, Тимур из повести Аркадия Гайдара «Тимур и его команда», Алиса из сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», Лира Сириус из трилогии Филипа Пулмана «Темные начала», Аннабет Чейз из серии книг про Перси Джексона Рика Риордана, Софи из «Ходячего замка» Дианы Уинн Джонс, Гермiona Грейнджер из книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере. Как видно из списков, пересечений у групп немного. Для студентов колледжа доступней оказались произведения, прочитанные в школе, сложился интересный подбор женских персонажей из сказок. Старшие студенты называют больше героев из своего свободного чтения, в списке явно преобладают произведения жанра фэнтези.

Что же касается взрослых, то библиотекари называли Золушку, Ассоль из повести Александра Грина «Алые паруса», Карлсона из сказки Астрид Линдгрэн, Дядю Федора из сказки Эдуарда Успенского, Тимура из повести Аркадия Гайдара «Тимур и его команда»; учителя-словесники называли героев произведений школьной программы — Чацкого из А. С. Грибоедова «Горе от ума», Маргариту из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», Андрей Штольц из романа И. А. Гончарова «Обломов», Соколов из повести М. А. Шолохова «Судьба человека», Маресьев из «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, также были названы Эмиль и Карлсон из произведений Астрид Линдгрэн. Другая группа словесников оказалась настроена и начитана иначе — были названы Пеппи Длинныйчулок (Астрид Линдгрэн), Алиса (Льюис Кэрролл), Лена из «Вафельного сердца» Марии Парр. У взрослых участников разброс оказался еще шире.

Жесткой установки на детскую литературу в целом не было, поэтому выбор героев показывает, что репрезентация самостоятельности в целом

у респондентов связана с образом взросления — инициации, сепарации от взрослых, входа во взрослый мир. Исключение составили педагоги-словесники, которые предложили свой особый набор образов.

Среди совпадений в разных группах отметим Карлсона, Тимура, Алису, Золушку, которые названы в разных возрастных группах.

Теперь обратимся к тому, какие определения самостоятельности сложились в разных группах на основе ситуаций из личного опыта.

Студенты колледжа совместно собрали следующие характеристики самостоятельности (приводятся от наиболее часто называемого к единичным): ответственно выполнить работу; отвечать за себя, оказавшись без помощи взрослых; выполнить новое действие; принять правильное решение или сделать выбор; суметь объяснить другому; повлиять на ситуацию; проявить себя в недружелюбной обстановке, найти компромисс.

Студенты бакалавриата, как и студенты колледжа, в первую очередь в качестве признака самостоятельности выделяли выход из-под опеки взрослых: что-то сделать самому: поехать куда-то, начать жить отдельно, — но в этой группе усиливается тренд на ответственность и принятие решений, появляется тема ответственности перед другими людьми (в том числе и родителями), не явно, но проявляется тема независимости.

Сотрудники детских библиотек в большей степени указывали на способность героев принять решение, быть независимыми, нести ответственность, предусмотреть последствия. Но появился и новый мотив — освоение нового действия, выход из привычного представления о своих возможностях.

Словесники называли в качестве составляющих самостоятельности готовность взять на себя ответственность, умение добиться результата, принятие решения, независимость, а также способность преодолевать трудности.

Одинаковыми в разных группах, как мы видим, стали такие аспекты самостоятельности, как ответственность, готовность принимать решение, а вот независимость называлась только взрослыми участниками нашего исследования. Молодые участники указывали на способность влиять на окружающий мир, тогда как у взрослых таких примеров самостоятельного поведения не было.

Важно отметить, что в целом участники всех семинаров указывают практически на все основные значения слова «самостоятельный», приводимые в толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: самостоятельный как совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи; самостоятельный как решительный, обладающий собственной инициативой; самостоятельный как существующий отдельно от других, независимый. (Ожегов, 1990, с. 694)

Конечно, выбор ситуаций для примеров у участников семинара зависит от того, в каком контексте прозвучит вопрос, какие примеры будут названы первыми или окажутся наиболее значимыми для группы. Но наше исследование не претендует на полноту и репрезентативность, в ходе семинара самое

важное происходило в тот момент, когда группа сопоставляла перечень предложенных героев и сложившееся у группы определение самостоятельности.

Дискуссионные вопросы

Основной результат проведенных семинаров — обсуждение, построенное на пересечении объяснений, почему тот или иной герой назван самостоятельным, и полученных определений самостоятельности. Среди наиболее интересных для обсуждения героев выделились следующие: Золушка, Карлсон и Алиса. Они были названы практически во всех группах. Образы этих героев выглядят неожиданно рядом с определениями самостоятельности, в которых основными характеристиками являются ответственность за выполняемую работу и обретение независимости от других.

Очевидно, что Золушка (а вместе с ней и похожие сказочные героини) — это образ, демонстрирующий некоторую беспомощность и даже зависимость. Почему же участники называют именно эту героиню? В ходе семинаров обсуждалось, что в сказке есть и другая героиня — мачеха, которая отличается гораздо большей самостоятельностью, однако она не воспринимается читателями как образец самостоятельного поведения. Для понимания этого явления обратимся к работам современных психологов, рассматривающих феномен самостоятельности.

В диссертационных исследованиях Ю. В. Яковлевой и Д. А. Циринг самостоятельность изучается в рамках концепции личной беспомощности: самостоятельность и беспомощность являются противоположными полюсами, хотя первоначально беспомощность не соотносилась ни с какими личностными характеристиками (Циринг, и Яковлева, 2012). В нашем же случае сочетание трудолюбия с беспомощностью, определенной внешними условиями (жестоким обращением мачехи), воспринимается как образ самостоятельности, устойчивости, но главное, что в этом образе воплощается готовность девушки выполнять большой объем работы без помощи взрослых.

Объяснение этого восприятия мы обнаруживаем, например, в работах психолога Г. Н. Сарган, где самостоятельность рассматривается как выполнение ребенком элементарных действий без помощи взрослого (Сарган, 2004). И этот мотив четко прослеживается буквально во всех описаниях — выполнение работы без чьей-то помощи.

Обратимся к двум другим героям — героине сказки Льюиса Кэрролла Алисе и знаменитому трикстеру, придуманному Астрид Линдгрен, Карлсону. Поступки обоих героев свидетельствуют об их очевидной безответственности, авантюристичности. Если образ Золушки презентует читателю высокую степень ответственности за выполняемую работу — у героинь подобного плана даже сомнения не возникает мысли о том, что требуемая работа может быть

не выполнена, более того, им свойственно еще и высокое качество выполняемых работ, то ни Алиса, ни тем более Карлсон не несут ответственности за свои решения. Но они их принимают, причем принимают явно вопреки установленным правилам, что дает нам основание предположить, что эти образы воплощают для читателей освобождение от чужого контроля. И хотя независимость нечасто называлась в группах участников (этим словом для определения самостоятельного поведения пользовались только взрослые участники нашего исследования), обсуждение этих героев (а вместе с ними и других независимых героев и героинь детской литературы (Пеппи Длинныйчулок, Матильда) подтверждало, что сказочные персонажи в гораздо большей степени воплощают в себе образ самостоятельности, нежели реалистичные Том Сойер или Тимур. Метафора неподчинения внешним ограничениям, гиперболически изображенный отказ действовать по установившимся правилам требует обсуждения для соотнесения с собственным опытом, но очевидным образом наиболее точно отражает эмоциональное понимание самостоятельности.

Заключение

Подводя итог, отметим: самостоятельность — это индивидуальное личностное качество, оно развивается в процессе накопления опыта осознанных самостоятельных действий. Для нашей работы важным было, что самостоятельность может быть обусловлена внешними факторами (ситуацией, в которую попадает человек, системой норм и предписаний и др.) и внутренними (ценностями, мотивами, потребностями и др.). Несомненно, проблематика самостоятельности человека является одной из ключевых на этапе взросления и постоянного саморазвития, поэтому вопрос обращения к художественному образу и его обсуждению как к способу осознания собственной самостоятельности кажется нам справедливым и актуальным.

Однако проведенное нами исследование различных мнений читателей детской литературы показало, что сравнение восприятия образа самостоятельности и его репрезентативность в соответствии с определением феномена обнаруживает интересный «зазор»: «Продукт действия рождается, действие совершается и может завершиться лишь в пробно-испытательном режиме, а не в режиме точного выполнения “предписаний” его “ориентировочной части”» (Эльконин, 2023, с. 117). Для массового читателя примером для изображения самостоятельности может стать герой, лишь отчасти обнаруживающий признаки самостоятельного поведения, чей образ воспринимается как метафора наиболее значимого компонента самостоятельности. При этом черты героя, обнаруживающие его явную противоположность психологическому определению самостоятельности, по-видимому, лишь усиливают метафоричность и одновременно приближают образ к реальному опыту читателя, для которого

противоречивость и неоднозначность поступков героя оказывается ресурсной, то есть важной для осознания собственной самостоятельности, реализуемой в процессе решения бытовых и профессиональных задач.

Еще одним важным итогом исследования стало подтверждение тезиса о том, что коллективное обсуждение читательских впечатлений позволяет участникам не только их сформулировать, но и обозначить в них моменты личностного развития.

Список источников

1. Поливанова, К. Н., и Бочавер А. А. (2024). Детство: парадоксы самостоятельности. *Вопросы образования*, 1, 214–235. <http://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>
2. Сорокин, П. С., и Редько, Т. Д. (2024). Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования*, 1, 236–264. <http://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
3. Асонова, Е. А. (2023). Детское литературное творчество в современной прозе для подростков. *Детские чтения*, 23(1), 255–268. <http://doi.org/10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268>
4. Киктева, К. С., Маймистова, Д. С., и Сененко, О. В. (2023). Добрый, слабый, злой: взрослые персонажи фантастики youngadult в контексте формирования самостоятельности подростков. *Ученичество*, 4, 39–50. <http://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>
5. Ожегов, С. И. (1990). *Словарь русского языка: 70 000 слов*. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Русский язык.
6. Сарган, Г. Н. (2004). *Тренинг самостоятельности у детей: руководство*. Екатеринбург: У-Фактория.
7. Циринг, Д. А., и Яковлева, Ю. В. (2012). Проблема самостоятельности субъекта в рамках классического университетского образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 4, 177–180.
8. Эльконин, Б. Д. (2019). Продуктивное Действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <http://doi.org/10.17759/chp.2019150112>

References

1. Polivanova, K. N., & Bochaver, A. A. (2024). Childhood: paradoxes of autonomy. *Educational Issues*, 1, 214–235. (In Russ.). <http://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>
2. Sorokin, P. S., & Redko, T. D. (2024). Modern research on agency in education: systematisation of key concepts and developments. *Educational Issues*, 1, 236–264. (In Russ.). <http://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
3. Asonova, E. A. (2023). Children's literary creativity in contemporary prose for adolescents. *Children's Readings*, 23(1), 255–268. (In Russ.). <http://doi.org/10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268>
4. Kikteva, K. S., Maimistova, D. S., & Senenko, O. V. (2023). Good, weak, evil: adult characters of youngadult fiction in the context of adolescents' independence formation. *Discipleship*, 4, 39–50. (In Russ.). <http://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>
5. Ozhegov, S. I. (1990). *Dictionary of the Russian language: 70000 words*. Edited by N. Y. Shvedova. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.).

6. Sartan, G. N. (2004). *Training of independence in children: a manual*. Ekaterinburg: U-Factoria. (In Russ.).
7. Tsiring, D. A., & Yakovleva, Y. V. (2012). The problem of subject autonomy within the framework of classical university education. *Historical and socio-educational thought*, 4, 177–180. (In Russ.).
8. Elkonin, B. D. (2019). Productive Action. *Cultural and historical psychology*, 15(1), 116–122. (In Russ.). <http://doi.org/10.17759/chp.2019150112>

Статья поступила в редакцию: 20.01.2024;

одобрена после рецензирования: 29.03.2024;

принята к публикации: 15.06.2024.

The article was submitted: 20.01.2024;

approved after reviewing: 29.03.2024;

accepted for publication: 15.06.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Екатерина Андреевна Асонова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ekaterina A. Asonova — PhD in Education, Head of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices of Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>