

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.616

DOI 10.25688/2076-9121.2020.52.2.06

**Т. Н. Ле-ван, А. Н. Якшина,
Б. А. Филатова, А. Н. Родионова,
Л. В. Гурарий**

Модель соучаствующего проектирования школьных дворов: соавторство детей, педагогов и родителей

В статье представлена модель проектирования школьных дворов с вовлечением всего школьного сообщества, включая детей как соавторов, которая разработана междисциплинарной командой (педагоги, архитекторы, психологи, специалисты по развитию сообществ). Модель основана на культурно-историческом подходе и ценностно-ориентированном принципе в дизайне, включает в себя идею резильентности школы, помогает создавать современные образовательные пространства и развивать детско-взрослые сообщества.

Ключевые слова: социальный дизайн; школьный двор; соучаствующее проектирование; принцип соучастия; школьное сообщество.

Осмысление возможностей современного детства

Отношение к детству в разных исторических эпохах и культурах существенно отличается — от признания полной беспомощности ребенка как «недочеловека» и «пустого сосуда», который только взрослый способен наполнить, до предъявления к ребенку (в современном понимании этого возраста) таких же требований в сфере труда и самообслуживания, как и ко взрослому. Вместе с тем права голоса, выражения своего мнения у ребенка традиционно не было. Нынешнюю эпоху можно назвать эпохой постепенного возвращения детству его компетентности, самобытности и расширения прав. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема обеспечения субъектности ребенка в современном обществе наравне с другими социальными группами.

Как заявлено в Конвенции о правах ребенка (Резолюция 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 г., URL: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>), дети должны быть полностью готовы жить в обществе и воспитываться в духе достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности, они способны формировать собственные взгляды, должно быть обеспечено их право свободно выражать эти взгляды во всех вопросах, их касающихся, и каждому ребенку должна быть предоставлена возможность быть услышанным. Эту демократическую рамку следует обеспечивать теоретически обоснованными подходами и деятельностными моделями, предполагающими участие детей в принятии решений.

В педагогике, например, широко известны реджио-подход, концепция развитого детства В. В. Давыдова, которые еще в XX в. обратились к детству как к ресурсу для непредвзятого, открытого к экспериментам и творческого освоения мира — к пути, уже закрытому для большинства взрослых. Однако эти идеи до сих пор не стали основополагающими в образовании. Реализация деятельностных методов и моделей, основанных на принципе соучастия и развитии детской субъектности, еще не является общепринятой. Более того, в основу образовательных программ и принципов семейного воспитания закладывается чаще всего ограниченность представлений о возможностях ребенка: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. <...> Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» [7, с. 376]. Характеристика и борьба этих двух парадигм отношения к детству хорошо показана в работах Н. Е. Вераксы [1].

Взрослые сталкиваются с проблемами, мешающими вовлекать детей в принятие решений. Во-первых, недостаток у детей разнообразного жизненного опыта является препятствием для применения детьми творческого воображения за пределами повседневных ситуаций, для моделирования реальности, которую они хотели бы видеть. У детей также нет или мало опыта соучастия, совместного делания, взаимодействия в решении общей задачи. Детям трудно выражать свои предпочтения и мнения надлежащим образом, их коммуникативные навыки не очень высоки, чтобы участвовать в каком-либо обсуждении. К тому же в силу возрастного эгоцентризма им трудно учитывать интересы других людей. Дети думают в категориях «здесь и сейчас» и не могут планировать в долгосрочной перспективе. Ребенок интуитивен, нерационален в отличие от взрослого. Детские идеи иногда странные или даже фантастические — они идут вразрез с культурными представлениями. Дети некомпетентны во многих аспектах культуры, еще не знают, как использовать культурные средства установленным образом, не имеют достаточного багажа знаний.

Но эти проблемы не являются непреодолимым препятствием для взрослых (педагогов, архитекторов, дизайнеров, программистов и представителей других сфер), которые убеждены в том, что дети — это не незрелые взрослые,

а вселенная с уникальной ценностью и великой силой, которая устремлена в будущее. В любом случае, по мнению специалистов с такими взглядами, «при рассмотрении дизайн-проектов, в которых участвуют дети, преимущества с точки зрения инноваций и уместности дизайна перевешивают негативные факторы, такие как затраты времени и необходимых ресурсов» [31].

В этом смысле дизайн — не только создание продуктов для людей, но в равной степени «медиатор» для демократии с людьми [20]. И еще одним сильным аргументом в пользу практики соучастия (будь то вовлечение детей или взрослых пользователей) является феномен устойчивости [9, 18]: качество жизни, благополучие людей, активность и результаты выше, если люди могут принять решение о своей жизни, если окружающая среда отражает их интересы и предпочтения.

Практики детского участия в преобразовании среды

Во многих странах — Бельгии, Великобритании, Дании, Италии, Китае, Латвии, Нидерландах, Новой Зеландии, Норвегии, США, Финляндии и других — проектирование с участием детей успешно используется в разных аспектах преобразования окружающей среды: при проектировании городских пространств [21, 32], в жилищном строительстве [28], в проектировании дорог [25] и т. д. При этом все больше внимания уделяется открытости городской среды детям, например проекты «*Child-friendly cities*» UNICEF, BRIC-project, *Playful Learning Landscapes* (URL: <https://kathyhirshpasek.com/learning-landscapes>) как развитие движения *Conscious Cities* (URL: <https://theccd.org>).

Исследователи Марк Френсис (США) и Рей Лоренцо (Италия) еще в начале XXI в. обнаружили и проанализировали большое количество исследований и проектов, в которых дети начиная с 1960-х гг. принимали участие в проектировании и дизайне городской среды [19]. Авторы выделили семь ключевых подходов: защита интересов детей как пользователей окружающей среды; романтические представления о роли детей в проектировании будущего; учет уникальных потребностей детей в создании современной городской среды; обучение детей проектированию и экологичному использованию среды; гарантия прав детей как полноправных граждан в пользовании городской средой, способных участвовать в принятии решений; институционализация детского участия в проектировании пространств наравне со взрослыми с использованием стандартных методов и средств; проактивная позиция детей в проектировании с использованием специфических методов и средств, позволяющих наиболее эффективно проявить потенциал возраста и детского взгляда на мир, своего рода «повторное открытие феномена детства» в проектировании и дизайне городской среды. Именно седьмой подход исследователи считают наиболее комплексным и эффективным способом вовлечения детей

в проектирование и используют его для своих проектов в США (штат Калифорния) и Италии (город Эмпольи недалеко от Флоренции).

Руководитель исследовательской группы, изучающей детские пространства, эксперт ЮНИСЕФ Роджер Харт в 1994 г. на конференции в Бирмингеме (Англия) представил преимущества и дефициты представлений о том, как дети могут участвовать в создании и преобразовании городских пространств, и рассказал о нескольких обнаруженных им в разных странах проектах, когда дети что-то улучшали в своем городе или деревне вместе со взрослыми, предлагая собственные идеи [23]. Он подчеркнул, что такой опыт реального дела для детей очень ценен и не имеет ничего общего с эксплуатацией детского труда, защита от которой часто заходит так далеко, что детей исключают из субъектов планирования их собственной среды и активности, управления ими.

Опрос дизайнеров, проведенный Джо Бирч и ее исследовательской группой [16], позволил выяснить, как именно они воспринимают роль ребенка в соучаствующем проектировании, а также как процесс соучастия влияет на их собственную практику. Анализ ответов показал, что в проектировании вовлечены дети от 2 до 18 лет, причем дети разного возраста участвуют в создании различных объектов и на разных этапах процесса. Например, дети дошкольного возраста принимали участие в проектировании туалетов и площадок в начальной школе, а также детской игровой комнаты, библиотеки и музейных выставок на этапе разработки концепции и характеристики запроса. Но они не вовлекались на этапе разработки дизайн-проекта и непосредственно его реализации. Однако их роль при этом не уમાлялась: их открытость в коммуникации, непредвзятость, отсутствие страха ошибки очень воодушевляли дизайнеров. Также некоторые дизайнеры отмечали, что контакт с их собственным детским опытом помог им создать более открытые для сотрудничества пространства. При этом дети более старшего возраста участвовали и в других стадиях проектирования.

Исследовательская группа по социальному дизайну на факультете дизайна и коммуникации Университета Южной Дании — Ева Кнутц, Тау Ульв Ленскьольд и Томас Маркуссен — описывает опыт проектирования вместе с детьми 9–14 лет и рассматривает различные приемы с использованием вымысла как важный ресурс для вовлечения и исследования опыта участников [26].

Американские исследователи Мара Минцер, Виктория Дерр и их коллеги показывают в своей статье, как ряд общественных организаций работают в партнерстве с целью интеграции детей и молодежи из неблагополучной среды в процесс трансформации жилых районов и парков на основе своего многолетнего опыта применения методов соучаствующего проектирования [17].

В российской практике участие детей в проектировании городских и образовательных пространств очень мало описано, хотя в целом соучаствующее проектирование с вовлечением взрослого населения в планировании городских пространств в данный момент активно разрабатывается [6, 10, 14]. Принцип

соучастия и его реализация в практике создания и трансформации детских пространств с дошкольниками и школьниками как соавторами реализуется в работе архитектурного бюро «Дружба» и его партнеров [11, 12], а также в исследованиях и проектах лаборатории развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета [15].

Теоретические основы модели соучаствующего проектирования образовательной среды

Исследования специалистов Всемирного банка показали, что дети начинают играть все более активную роль в образовательном процессе: наиболее эффективное обучение будет возможно в такой среде, где дети могут взаимодействовать между собой (а не только с учителем), встречаться в разнообразных пространствах, в том числе вне классов, учиться друг у друга и даже самостоятельно, быть субъектами своего образования [34].

Опираясь на «лестницу участия», представленную в работе Роджера Харта в 1992 г. [22, с. 25], мы понимаем соучаствующее проектирование как вовлечение пользователей в принятие решений о создаваемом для них пространстве. В этой метафоре отражена степень субъектности человека (в нашем случае ребенка) в проектировании среды: от манипуляции (например, когда дизайнеры просят детей делать рисунки детских площадок, а потом забирают их, выбирают то, что хотят, и не дают никакой обратной связи авторам) и токенизма (когда на конференциях детей просят высказать свое мнение, но никто не воспринимает всерьез то, что они говорят) — до истинного соучастия (когда идеи детей обсуждают с ними, действительно используют в создании проекта; когда процесс трансформации детских идей в объекты архитектуры и дизайна для них прозрачен; когда решения принимаются совместно взрослыми и детьми).

В модели Международной ассоциации общественного участия (IAP2) выделено 5 вариантов участия граждан в проектировании (International Association for Public Participation Spectrum of Public Participation) (<http://cdn.ymaws.com/>, http://www.iap2.org/resource/resmgr/pillars/Spectrum_8.5x11_Print.pdf) (см. рис. 1): истинное соучастие включает в себя три варианта — вовлечение, коллаборацию (сотрудничество) и партнерство (расширение прав и возможностей). Эти варианты отличаются по объему совместной деятельности и специфике ее видов, по степени делегирования полномочий в принятии решения. Информирование людей о том, что будет создаваться или трансформироваться некое пространство, как это будет происходить, а также применение различных методов исследования существующих проблем, предпочтений людей и отношений, в том числе консультации с пользователями, не являются основными шагами соучаствующего проектирования, а лишь предваряют его.

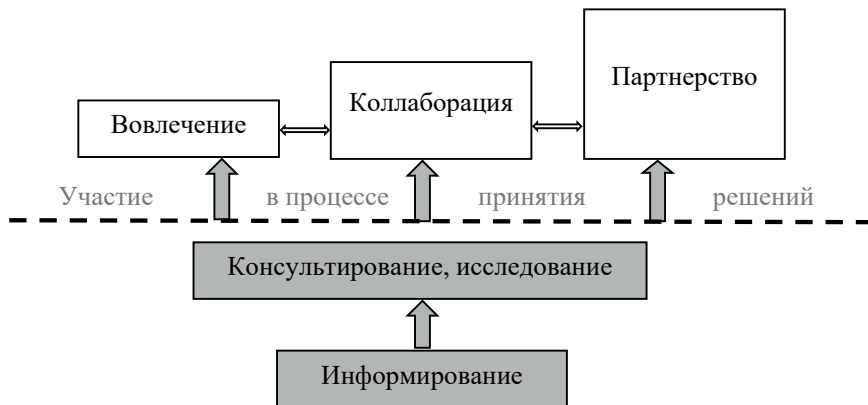


Рис. 1. Модель «Спектр общественного участия» (IAP2), переструктурированная нами с точки зрения участия пользователей в принятии решений

На первых двух предварительных этапах отсутствует идея совместной ответственности за результат. Эти варианты участия не требуют энергии сообщества: люди могут принимать участие в них как индивидуумы, представляя свою персональную точку зрения. Однако настоящая практика соучастия — это процесс создания или усиления сообщества, поскольку предполагает совместность, учет мнений и интересов различных сторон, обсуждение и выработку общего решения.

Таким образом, соучаствующее проектирование с детьми — это не просто учет их взглядов, это их участие (в соответствии с возрастом) во всех этапах проекта, включая подготовку эскизов, концепт-проекта, изготовление и тестирование прототипов, согласование документов, стройку. И, безусловно, пользователи всех возрастов должны принимать активное участие в освоении пространства как хозяева, привнося в него свою индивидуальность.

Согласно культурно-историческому подходу Л. С. Выготского дети осваивают культурные средства в процессе развития [3]. В современном мире им нужны инструменты для получения успешного опыта участия, потому что демократические ценности только устанавливаются в нашем обществе. Педагогика, которая должна помогать детям получать такой культурный опыт, традиционно не предполагает со-конструирование ребенком своего образования и образовательной среды, не использует методы для передачи таких инструментов детям, хотя это заложено в образовательную доктрину России, стран Европы и Северной Америки и многих других.

Для развития практики соучаствующего проектирования с детьми как соавторами необходимо найти ответы на ряд вопросов:

1) Как правильно задавать вопросы детям разного возраста? Можем ли мы напрямую спрашивать маленьких детей об их предпочтениях и отношении к чему-либо?

2) Если да, как мы должны интерпретировать высказывания детей разного возраста?

3) Каковы инструменты для привлечения детей к соучастию? И какова мера, в которой участие детей будет полноценным и оптимальным?

Ответы на эти вопросы нашли отражение в разработанной нами модели соучаствующего проектирования школьных дворов с детьми как соавторами, которая вовлекает в этот процесс не только учащихся, но и их родителей, педагогов, все школьное сообщество.

Модель проектирования школьных дворов с детьми как соавторами: семь шагов

Демократия предполагает участие детей в принятии решений, которые их непосредственно касаются, расширение социального опыта на основе принципа соучастия/партиципативности/со-конструирования [8, 13]. При этом вовлечение детей в соучаствующее проектирование пришкольного прогулочного пространства может выступать в качестве первого шага на пути трансляции ценностей соучастия и демократизации всего образовательного процесса и отношений внутри школы.

Разработанная нами модель сочетает голос детей, архитектурные принципы и культурные нормы в рамках культурно-исторического подхода. Модель включает в себя семь шагов, позволяющих пройти путь от идеи создания или редизайна территории образовательной организации (школы, детского сада) через изучение контекста, традиций, ролей пользователей, через поиск проблем, решений и идентичности к созданию комплексного проекта с участием детей, педагогов и родителей и появлению уютного, разнообразного и уникального пространства для местного сообщества. Участие любого ребенка и взрослого в этом процессе является добровольным и зависит от их желания быть вовлеченными и возможностей. На каждом этапе формируется ядро (рабочая группа), остальная часть сообщества не так активно вовлечена, но тоже участвует. Дадим краткую характеристику этим шагам.

В первую очередь проводится *работа с запросом*: предварительный анализ и изучение контекста, проблем, интересов, традиций, субкультуры и предпочтений различных целевых групп. Мы используем мультимодальный подход (Мартен ван Мехелен и Ян Дербовен [30], Мара Минцер, Виктория Дерр и др. [17]), который ориентирован на интересы и потребности будущих пользователей, их ценности и мотивы и способствует лучшему их пониманию: используются как вербальные, так и невербальные методы — рассказывание историй, интервьюирование, фокус-группы, опрос, наблюдение, анализ потенциала сообщества, голосование, выходы в поле, визуальные методы, такие как рисование, скетчинг, фотографирование, картирование и т. д.

Важно учитывать, что младшие дети обычно не говорят прямо о своих ценностях и мотивах, поскольку у них еще не развиты рефлексивные способности, но эти ценности и мотивы неявно представлены во всем, что они делают. И, наоборот, если ребенок высказывает свои желания буквально, за этим «натуральным» (по Л. С. Выготскому) нужно увидеть истинные потребности и предложить различные (лучше полифункциональные) средства и способы их удовлетворения.

Для изучения предпочтений детей младшего возраста (от 3 до 10 лет) и получения от них идей о трансформации среды был разработан специальный инструмент, представляющий собой комплекс вербальных и невербальных методов, основанный на беседе, голосовании и комментированном рисовании [15]. Чтобы помочь взрослым увеличить участие детей в проектировании образовательной среды, учителям и родителям были предложены семинары, цель которых — обучить их интерпретации детских высказываний и рисунков в контексте культурно-исторического подхода, развитию воображения детей и обогащению детского игрового и жизненного опыта вне дома или образовательного учреждения, которое они обычно посещают. Вдохновением для разработки семинаров послужила не только теория Л. С. Выготского, но и идея Лориса Малагуцци (лидера реджио-подхода) о том, что взрослые должны «понимать 100 языков детства».

Для детей школьного возраста на этом шаге применяется более разнообразный спектр методов, например полевое исследование (изучение функционального зонирования и маршрутов пользователей двора), картирование, анкетирование для понимания субкультуры, важных событий в жизни школьного сообщества, интервьюирование детей разных возрастов, сотрудников школы и других взрослых, использующих школьный двор. Исследования проводят сами дети (рабочая исследовательская группа). Интерпретация данных позволяет им многое узнать о себе и других пользователях места, увидеть разные позиции.

Таким образом, первый шаг в модели соучаствующего проектирования означает формирование партнерских отношений и заинтересованности между детьми и взрослыми. Он позволяет участникам обратиться к опыту друг друга и увидеть, что в нем общего и различного, найти точки пересечения, из которых может вырасти совместность и идентичность сообщества.

Следующий (второй) шаг — *поиск идей и их обсуждение* — основан на ценностно-ориентированном подходе в соучаствующем проектировании (Оле Сейер Иверсен, Ким Халсков, Так Ва Леонг [24]). Для этого используется специальная техника, в том числе художественная и игровая [26]. Важно, чтобы в этот период процесс создания сообщества был очень активным. Идеи проверяются и обсуждаются самими участниками. Они ищут источники и инструменты для сотрудничества. Крайне важно, чтобы не было конкурсов и победителей — идея каждого должна быть обсуждена, и нужно попытаться

найти компромисс, чтобы естественным образом сочетать все идеи в едином решении. Это требует терпения, сильных медиационных и фасилитационных навыков со стороны координаторов процесса. Финальные макеты являются взвешенным и совместно обдуманым решением.

Ценности и смыслы становятся «топливом» (как выражают идею Иверсен и Леонг) и для следующего шага (третьего) — *разработки форсайт-проекта*. Основные методы здесь — это бумажное и пластиковое творчество (коллажи, 3D-моделирование), а также визуализация, конструирование и пространственное моделирование. И снова этот процесс требует сотрудничества, совместного создания идей и объектов, поддержки друг друга. Совместное проектирование — это диалектический процесс: все участники развивают свое творческое (или диалектическое) мышление, чтобы найти решение, которое сочетает в себе различные, иногда противоположные, взгляды и предпочтения. Такое действие в ситуации неопределенности (когда готовое решение отсутствует) требует применения различных инструментов мышления, структур и операций (например, превращение, объединение, опосредствование и др. [2]).

Тестирование и доработка идей — это следующий (четвертый) шаг, который реализуется, например, в формате фестиваля самоделок из подручных материалов: в школьном дворе создаются реальные архитектурные объекты по концепт-проекту и пробным эскизам для того, чтобы посмотреть, удобны ли в использовании разработанные идеи, где именно могут располагаться планируемые капитальные объекты. В реализации этого шага есть две задачи. Во-первых, продолжается активное развитие сообщества, поскольку такие мейкерские фестивали способствуют неформальному общению, узнаванию друг друга, сплочению в общем деле: дети и взрослые встречаются, чтобы создать вместе что-то важное. Вторая цель — погружение детей в обогащенную социальную ситуацию развития. Как писал Л. С. Выготский, окружающая среда — это не обстановка, а источник развития, отношение ребенка к окружающей среде определяет его настоящую и будущую жизнь [4]. Дети учатся везде и всегда. Они учатся играя, общаясь, экспериментируя. Создание объектов окружающей среды — очень продуктивная обучающая практика, потому что детям нужно через реальное серьезное дело усвоить инженерные принципы (а это математика, физика и другие предметные знания), правила техники безопасности, правила позитивной коммуникации, целеполагания, рефлексии и т. д. Итогом этого этапа становится согласованное с участниками проектирования видение, выраженное в доработанном форсайт-проекте.

Разработка проектной документации является пятым шагом, в котором основными действующими лицами становятся уже архитекторы. Но рабочая группа (родители, учителя и даже подростки) тоже могут принимать участие (при наличии соответствующих базовых компетенций). Также рабочая группа может взять на себя обсуждение проекта с инвесторами, согласование документации на внешнем уровне.

Шестой шаг — *строительство и озеленение* — является важным, но не финальным. Он, безусловно, реализуется профессиональными строителями и ландшафтными дизайнерами. Но этот шаг подразумевает общественный контроль, который может осуществляться уполномоченными членами сообщества взрослых и детей. Также дети и взрослые могут выполнять задачи по озеленению территории и ее оформлению (например, осуществлять навигацию — делать таблички, надписи на асфальте и пр.; создавать идентификационный объект; оформлять поверхности рисунками по разработанным на предыдущих шагах эскизам).

Финальным шагом модели соучаствующего проектирования является *освоение и развитие места*. Он не менее сложный, чем все остальные, но, пожалуй, самый интересный и продолжительный. Освоение места — это своего рода «заземление» ценностей и смыслов, их вращение в культуру сообщества через отношение к обновленному пространству. Здесь применима концепция явного и скрытого опосредствования. Имеют значение не только видимые, очевидные свидетельства отношения пользователей к школьному двору (например, наблюдения за тем, что взрослые и дети в нем делают, что они говорят о нем, что привносят в него, формируя привычки и традиции), но и то, какая культура (или организационный климат) создается в этом месте, включая невербальные правила и установки: как администрация школы помогает ассимилировать или призывает игнорировать различные функциональные зоны и все пространство в целом. Согласно антропологической концептуальной модели организационной культуры Эдгара Х. Шейна [33] самыми мощными по воздействию являются феномены, не лежащие на поверхности, — они невидимы и часто бессознательны, но могут фактически разрушить (в прямом или переносном смысле) все созданное методом соучаствующего проектирования. Такими деструктивными триггерами из области организационной культуры могут стать, например, обесценивание идей и вклада детей, необоснованный запрет или ограничение в отношении использования отдельных объектов или функциональных зон, нарушение правил эксплуатации, попустительство вандализма и другие.

Анжела Кройц, Виктория Дерр и Луиза Чавла подчеркивают, что «продукт — это не конец процесса» (слова Генри Саноффа), его необходимо контролировать, переоценивать и адаптировать к изменяющимся потребностям [27]. Это является частью трансформирующей практики соучастия [20] — непрерывным и развивающимся процессом, частью демократической культуры сообщества [27]. Вот почему мы рассматриваем соучаствующее проектирование как процесс формирования сообщества и организационной культуры. Мы убеждены, что соучаствующее проектирование с детьми не только может сделать школьный двор настоящим общественным пространством для школьного сообщества и жителей района, но и привнести больше демократии в образовательный процесс.

Актуальность модели соучаствующего проектирования

Еще в 1970-х гг. известный городской дизайнер Кевин Линч предложил программу, которая должна была привлекать молодых людей в возрасте до 18 лет к оценке городских пространств, чтобы сделать города более дружелюбными для детей [29]. В то же время выдающийся психолог В. В. Давыдов высказал идею о том, что если обществу необходимо формировать у детей исторически новый спектр способностей, то для этого нужно создать такую систему образования и воспитания, которая активно организует эффективное функционирование новых форм воспроизводства деятельности [5]. В настоящее время школе как социальному институту жизненно необходимы новые подходы (и сообщества, которые могут их реализовать), чтобы стать более чуткой к потребностям детей и молодежи и применять на практике заявленный принцип соучастия и демократические ценности.

Что такое современное детство и каковы его возможности? Ответ на этот вопрос до конца еще не получен. Но эмпирические исследования и практический опыт позволяют к нему приблизиться и дать шанс голосу ребенка быть услышанным.

Литература

1. *Веракса Н. Е.* Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 102–108.
2. *Веракса Н. Е.* Диалектическое мышление: монография. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. *Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие / по ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы среды в педологии // Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. С. 70–91.
5. *Давыдов В. В.* Личностью надо «выделаться»... // С чего начинается личность / под ред. Р. И. Косолапова. М.: Политиздат, 1979. С. 109–139.
6. *Зимильдинова С. К.* От публичных слушаний к соучаствующему проектированию // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 3. С. 166–170.
7. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 426 с.
8. *Паскаль К., Бертрам Т.* Прислушиваясь к маленьким гражданам: борьба за внедрение парадигмы участия в исследовании раннего детства // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 1. С. 69–79.
9. *Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г. и др.* Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
10. *Снигирева Н.* Как вовлечь жителей в проектирование общественных пространств: метод. рекомендации. Казань, 2016. 42 с.
11. *Филатова Б.* «Результат нашей работы — пространства, связанные с потребностями людей и спецификой места» // Archi.ru (Портал для архитекторов).

URL: <https://archi.ru/russia/80829/bella-filatova-rezultat-nashei-raboty-unikalnye-prostranstva-nerazryvno-svyazannye-s-potrebnostyami-lyudei-i-specifikoi-mesta> (дата обращения: 28.02.2020).

12. *Филатова Б., Гурарий Л., Антропова В.* «Город для детей»: «Детскими площадками не исчерпывается детский городской вектор» // BERLOGOS (интернет-журнал о дизайне и архитектуре). 25 января 2019. URL: http://www.berlogos.ru/interview/gorod-dlya-detej-detskimi-ploshadkami-ne-ischerpyvaetsya-detskij-gorodskoj-vektor/?fbclid=IwAR0sBNaLP3Uok5dRX93x8lg-OcnMr_A9fH0IoWTDVJXOnYqxD8OLiMjIPIk (дата обращения: 28.02.2020).

13. *Фтенакис В. Э.* Со-конструирование: методико-дидактический подход без пассивных участников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 2. С. 58–65.

14. *Шульга И.* Партиципаторное (инициативное) бюджетирование в России: модели, механизмы, результаты. М.: Всемирный банк, 2019.

15. *Якшина А. Н., Ле-ван Т. Н., Логинова Л. В.* Соучаствующее проектирование школьных дворов: как изменить среду и отношения внутри школы? // UniverCity: города и университеты. Вып. 3. М.: Экон-информ, 2019. С. 105–120.

16. *Birch J., Parnell R., Patsarika M., Šorn M.* Creativity, play and transgression: children transforming spatial design // CoDesign. 2017. № 13:4. P. 245–260.

17. *Derr V., Chawla L., Mintzer M. et al.* A City for all citizens: integrating children and youth from marginalized populations into city planning // Buildings. 2013. № 3. P. 482–505.

18. *Derr V., Sitzoglou M., Gülgönen T., Corona Y.* Integrating Children and Youth Participation into Resilience Planning: Lessons from Three Resilient Cities // Canadian Journal of Children's Rights. 2018. Vol. 5. № 1. P. 174–199.

19. *Francis M., Lorenzo R.* Seven realms of children's participation // Journal of Environmental Psychology. 2002. № 22. P. 157–169.

20. *Fuad-Luke A.* Design activism. London: Earthscan, 2009. 244 p.

21. *Gooch G., Barker M., Hudson L. et al.* Amplifying Quiet Voices: Challenges and Opportunities for Participatory Design at an Urban Scale. URL: <https://core.ac.uk/display/131317312?recSetID=> (дата обращения: 28.02.2020).

22. *Hart R.* Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF / International Child Development Centre, 1992.

23. *Hart R.* Creating playspaces by and for children. Project for public spaces. Date: 31.12.2008. URL: <https://www.pps.org/article/righttoplay-2> (дата обращения: 28.02.2020).

24. *Iversen O. S., Halskov K., Leong T. W.* Values-led participatory design // CoDesign. 2012. Vol. 8. № 2. P. 87–103.

25. *Jong D.* Participatory Road Design: An Investigation into Improving Roads, Drivers' Attitude and Behaviour Using Participatory Design. URL: <https://core.ac.uk/display/29197015?recSetID=> (дата обращения: 28.02.2020).

26. *Knutz E., Lenskjold U. T., Markussen T.* Fiction as a resource in participatory design // Proceedings of DRS / eds. P. Lloyd, E. Bohemia. International Conference: Future-Focused Thinking. 2016. Vol. 5. P. 1830–1844.

27. *Kreutz A., Derr V., Chawla L.* Fluid or Fixed? Processes that facilitate or constrain a sense of inclusion in participatory schoolyard and park design // Landscape Journal: design, planning, and management of the land. 2018. Vol. 37. № 1. P. 39–54.

28. *Leckie N.* Who Knows Best? Participatory Design with Tenants in Wellington City Council's Housing Upgrade Programme. URL: https://core.ac.uk/display/41337862?source=3&algorithmId=14&similarToDoc=5065634&similarToDocKey=CORE&recSetID=93c813a0-b782-47d2-b561-9561e00283b0&position=1&recommendation_type=same_repo&otherRecs=41337862,4433215,4434551,38934211,41339549 (дата обращения: 28.02.2020).
29. *Lynch K.* (ed.) *Growing Up in Cities*. Cambridge: MIT Press, 1997. 177 p.
30. *Mechelen van M., Derboven J.* Multimodal analysis of participatory design results // CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems. Helsinki, 2014. P. 2825–2828.
31. *Nesset V., Large A.* Children in the information technology design process: A review of theories and their applications // L. & IS Research. 2004. № 26. P. 140–161.
32. *Prilenska V., Liias R.* Challenges of Recent Participatory Urban Design Practices in Riga // *Procedia Economics and Finance*. 2015. № 21. P. 88–96.
33. *Schein E. H.* *Organizational culture and leadership*. 3rd ed. p. cm. Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 2004. 458 p.
34. *Shmis T., Kotnik J., Ustinova M.* Creating new learning environments: challenges for early childhood development architecture and pedagogy in Russia // *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 146. P. 40–46.

Literatura

1. *Veraksa N. E.* Detskoe razvitiye: dve paradigmy` // *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya*. 2018. T. 14. № 2. S. 102–108.
2. *Veraksa N. E.* *Dialekticheskoye my'shlenie: monografiya*. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
3. *Vy`gotskiy L. S.* *Orudie i znak v razvitiy rebenka* // *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 6. Nauchnoye nasledstvo / pod red. M. G. Yaroshevskogo*. M.: Pedagogika, 1984. S. 5–90.
4. *Vy`gotskiy L. S.* *Problemy` sredi` v pedologii* // *Lekcii po pedologii*. Izhevsk: Izdatel'skiy dom «Udmurtskiy universitet», 2001. S. 70–91.
5. *Davy`dov V. V.* *Lichnost'yu nado "vy`delat'sya"...* // *S chego nachinaetsya lichnost` / pod red. R.I. Kosolapova*. M.: Politizdat, 1979. S. 109–139.
6. *Zimul'dinova S. K.* *Ot publichny`x slushanij k souchastvuyushhemu proektirovaniyu* // *Mezhdunarodny`j zhurnal gumanitarny`x i estestvenny`x nauk*. 2018. № 3. S. 166–170.
7. *Leont'ev A. N.* *Psixologicheskie osnovy` razvitiya rebenka i obucheniya*. M.: Smy'sl, 2009. 426 s.
8. *Paskal` K., Bertram T.* *Prislushivayas` k malen`kim grazhdanam: bor`ba za vnedrenie paradigmy` uchastiya v issledovaniya rannego detstva* // *Sovremennoye doshkol`noye obrazovanie. Teoriya i praktika*. 2015. №1. S. 69–79.
9. *Pinskaya M. A., Xavenson T. E., Kosareczkiy S. G. et all.* *Poverx bar`erov: issleduem rezil'entny`e shkoly`* // *Voprosy` obrazovaniya*. 2018. № 2. S. 198–227.
10. *Snigireva N.* *Kak вовлеч` zhitel'ev v proektirovanie obshhestvenny`x prostranstv: metod. rekomendacii*. Kazan`, 2016. 42 s.
11. *Filatova B.* «Rezul'tat nashey raboty` — prostranstva, svyazanny`e s potrebnostyami lyudej i specifikoj mesta» // *Archi.ru* (Portal dlya arxitektorov). URL: <https://archi.ru/russia/80829/bella-filatova-rezultat-nashei-raboty-unikalnye-prostranstva-nerazryvno-svyazannye-s-potrebnostyami-lyudei-i-specifikoi-mesta> (data obrashheniya: 28.02.2020).
12. *Filatova B., Gurarij L., Antropova V.* «Gorod dlya detej»: «Detskimi ploshhadkami ne ischerpy`vaetsya detskij gorodskoj vektor» // *BERLOGOS* (internet-zhurnal o dizajne

i arxitekture). 25 yanvarya 2019. URL: http://www.berlogos.ru/interview/gorod-dlya-detej-detskimi-ploshadkami-ne-ischerpyvaetsya-detskij-gorodskoj-vektor/?fbclid=IwAR0sBNALP3Uok5dRX93x8lg-OcnMp_A9fH0IoWTDVJXOnYqxD8OLiMjPlk (data obrashheniya: 28.02.2020).

13. *Ftenakis V. E.* So-konstruirovaniye: metodiko-didakticheskij podxod bez passivny`x uchastnikov // *Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie. Teoriya i praktika*. 2015. № 2. S. 58–65.

14. *Shul`ga I.* Partisipatornoe (iniciativnoe) byudzhetrovaniye v Rossii: modeli, mexanizmy`, rezul`taty`. M.: Vsemirny`j bank, 2019.

15. *Yakshina A. N., Le-van T. N., Loginova L. V.* Souchastvuyushhee proektirovaniye shkol`ny`x dvorov: kak izmenit` sredu i otnosheniya vnutri shkoly`? // *UniverCity: goroda i universitety`*. Vy`p. 3. M.: E`kon-inform, 2019. S. 105–120.

16. *Birch J., Parnell R., Patsarika M., Šorn M.* Creativity, play and transgression: children transforming spatial design // *CoDesign*. 2017. № 13:4. P. 245–260.

17. *Derr V., Chawla L., Mintzer M. et al.* A City for all citizens: integrating children and youth from marginalized populations into city planning // *Buildings*. 2013. № 3. P. 482–505.

18. *Derr V., Sitzoglou M., Gülgönen T., Corona Y.* Integrating Children and Youth Participation into Resilience Planning: Lessons from Three Resilient Cities // *Canadian Journal of Children's Rights*. 2018. Vol. 5. № 1. P. 174–199.

19. *Francis M., Lorenzo R.* Seven realms of children's participation // *Journal of Environmental Psychology*. 2002. № 22. P. 157–169.

20. *Fuad-Luke A.* Design activism. London: Earthscan, 2009. 244 p.

21. *Gooch G., Barker M., Hudson L. et al.* Amplifying Quiet Voices: Challenges and Opportunities for Participatory Design at an Urban Scale URL: <https://core.ac.uk/display/131317312?recSetID=> (data obrashheniya: 28.02.2020).

22. *Hart R.* Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF/International Child Development Centre, 1992.

23. *Hart R.* Creating playspaces by and for children. Project for public spaces. Date: 31.12.2008. URL: <https://www.pps.org/article/righttoplay-2> (data obrashheniya: 28.02.2020).

24. *Iversen O. S., Halskov K., Leong T. W.* Values-led participatory design // *CoDesign*. 2012. Vol. 8. № 2. P. 87–103.

25. *Jong D.* Participatory Road Design: An Investigation into Improving Roads, Drivers' Attitude and Behaviour Using Partiticipatory Design. URL: <https://core.ac.uk/display/29197015?recSetID=> (data obrashheniya: 28.02.2020).

26. *Knutz E., Lenskjold U. T., Markussen T.* Fiction as a resource in participatory design // *Proceedings of DRS / eds. P. Lloyd, E. Bohemia. International Conference: Future-Focused Thinking*. 2016. Vol. 5. P. 1830–1844.

27. *Kreutz A., Derr V., Chawla L.* Fluid or Fixed? Processes that facilitate or constrain a sense of inclusion in participatory schoolyard and park design // *Landscape Journal: design, planning, and management of the land*. 2018. Vol. 37. № 1. P. 39–54.

28. *Leckie N.* Who Knows Best? Participatory Design with Tenants in Wellington City Council's Housing Upgrade Programme. URL: https://core.ac.uk/display/41337862?source=3&algorithmId=14&similarToDoc=5065634&similarToDocKey=CORE&recSetID=93c813a0-b782-47d2-b561-9561e00283b0&position=1&recommendation_type=same_repo&otherRecs=41337862,4433215,4434551,38934211,41339549 (data obrashheniya: 28.02.2020).

29. *Lynch K.* (ed.) *Growing Up in Cities*. Cambridge: MIT Press, 1997. 177 p.
30. *Mechelen van M., Derboven J.* Multimodal analysis of participatory design results // CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems. Helsinki, 2014. P. 2825–2828.
31. *Nesset V., Large A.* Children in the information technology design process: A review of theories and their applications // *L. & IS Research*. 2004. № 26. P. 140–161.
32. *Prilenska V., Liias R.* Challenges of Recent Participatory Urban Design Practices in Riga // *Procedia Economics and Finance*. 2015. № 21. P. 88–96.
33. *Schein E. H.* *Organizational culture and leadership*. 3rd ed. p. cm. Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 2004. 458 p.
34. *Shmis T., Kotnik J., Ustinova M.* Creating new learning environments: challenges for early childhood development architecture and pedagogy in Russia // *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 146. P. 40–46.

*T. N. Le-van, A. N. Iakshina,
B. A. Filatova, A. A. Rodionova,
L. V. Gurary*

**Model of Participatory Design of Schoolyards:
Collaboration of Children, Teachers and Parents as Co-Authors**

The paper performs the model of participatory design of outdoor school spaces when children and all school community are involved as co-authors. The model was elaborated by interdisciplinary team (teachers, architects, psychologists, community-makers). It is based on cultural-historical approach and values-led principle in design, includes the idea of resilience in education, helps to create renewed learning spaces and develop children-adult community.

Keywords: social design; schoolyard; participatory design; principle of participation; school community.