**Создание дворового сообщества как социальная технология**

Дипломная работа

# Оглавление

Введение

Глава 1

1.1 Понятие и механизмы социализации подрастающего поколения. Теоретические и прикладные аспекты

1.1.1 Философские и культурологические представления о социализации

1.1.2 Социологические представления о социализации

1.1.3 Психологические и педагогические представления о социализации

1.2 Условия взросления современных детей

1.3 Выводы

Глава 2

2.1 Двор как среда жизнедеятельности и пространство социализации детей

2.1.1 Дворовое сообщество

2.2 Двор как среда жизнедеятельности в историческом периоде 20-начала 21 века. Российский опыт

2.2.1 Педагогика среды как опыт осмысления и организации жизни детей в пространстве улицы

2.2.2 Улица, которая была вторым домом. Послевоенная действительность

2.2.3 Детско – подростковые клубы по месту жительства: первый опыт организации жизни двора на государственном уровне

2.3 Зарубежный опыт работы с населением по месту жительства

2.3.1 Швейцария: социально-культурная анимация

2.3.2 США: «Включиться в работу общины - социальная ответственность каждого»

2.3.3 Финляндия: «Маннергеймская Лига защиты детей: игра для ребенка – это жизнь»

2.4 Выводы

Глава 3

3.1 Анализ форм организации дворового сообщества существующих в городе Красноярске

3.2 Замысел проекта «Из жителей в соседи»

3.3 Исследование дворовой действительности на примере одного из дворов мкр. Ветлужанка

3.4 Описание проекта «Из жителей в соседи»

Заключение

Список литературы

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

# Введение

Социальная атомизация общества какпроцесс углубляющегося обособления людей друг от друга, возникающего в связи с распадением непосредственно-личностных связей между ними и заменой их связями опосредствованными, безличными, принимающими форму «вещи» – это ситуация современной действительности человека, жителя России.

Этот процесс неизбежно приводит к всеобщей индивидуализации, т.е. замещению общекультурных образцов, ценностей людей индивидуальными и сокращению социальных (гражданских) ценностей и норм.

Такая ситуация «закрытости» людей друг от друга в городе, на работе, во дворе провоцирует людей искать новые формы общения и получения информации – Интернет, локальные сети, телефон, телевизор и др. Эта ситуация проецируется и на среду жизни детей.

Условия взросления современного ребенка таковы, что ребенок попадает в «виртуальный мир»: компьютер и компьютерные игры, телевидение и бесконечное множество телевизионных продуктов, Интернет.

Здесь необходимо задаться вопросом: способны ли основные институты социализации человека, такие как семья, школа, досуговые учреждения изменить данную ситуацию или необходимо организовывать отдельное пространство «нормального взросления»?

Одним из важных условий нормального взросления является свободное, нерегламентированное общение, возможность проявления инициативы, совершения авторского действия.

Семья с присущей этому институту градацией внутрисемейных ролей, обязанностей, особых правил взаимоотношений и школа как институт с регламентированными задачами и содержанием образовательного процесса напрямую не могут являть из себя подобного рода среду. Досуговая среда жизни детей может быть наполненной за счет включения ребенка в различные секции, клубы по интересам, которая является частью настоящего мира и пространством общения, но практически в любом досуговом учреждении, это всегда работа на результат. Теряется пространство свободного общения, которое является необходимой частью полноценного досуга. В доперестроечный период таким пространством был двор.

Двор – это важный фактор социализации личности. Он дает опыт неформального общения в условиях, когда дети более предоставлены себе, нежели в школе или детском саду, опыт коллективного взаимодействия, сопереживания. Организация жизнедеятельности в среде двора обуславливает процесс зарождения дворового (соседского сообщества).

Однако процесс зарождения подобного типа сообществ, требует определенных условий, важным моментом является соорганизация силы разных «субъектов влияния» - это и те, кто реализуют государственную и региональную социальную политику, организации (ТСЖ) и сами жители.

Возникает необходимость исследования состояние среды современного двора, ее влияния на процесс социализации подрастающего поколения, определения условий необходимых для формирования соседских сообществ.

Создание условий нормального взросления за счет организаций дворовой среды жизнедеятельности детей является актуальной темой для исследования. Противопоставление пространства двора как места реального взаимодействия «виртуальному миру» детей является значимой для дальнейшего развития общества проблемой. Осмысления процессов жизнедеятельности детей в пространстве двора и исследование особенностей протекания данных процессов в дворовой среде является новой и значимой тематикой в ситуации построения гражданского общества в современной России.

**Целью дипломной работы является** определение возможных форм существования дворовых сообществ и принципов их создания.

**Задачи дипломной работы:**

1. Рассмотреть понятие, механизмы социализации и условия взросления детей в современном мире.

2. Определить функции, роль, возможности двора как среды жизнедеятельности детей.

3. Изучить отечественный и зарубежный опыт работы по формированию дворовых сообществ.

4. Проанализировать формы организации дворовых сообществ существующие в городе Красноярске.

5. Описать принципы организации дворового сообщества и прецедент внедрения этих принципов в среду двора (на примере реализации проекта «Из жителей в соседи»).

**Объектом дипломной работы является** двор как среда жизнедеятельности детей.

**Предмет дипломной работы –** условия и формы деятельности по созданию дворового сообщества.

Характеризуя среду двора как пространство социализации можно выделить две ее основные характеристики:

- это среда свободного общения, совместных действий, особых норм и правил

- это общее пространство жизнедеятельности разновозрастных групп жителей домов, образующих двор

Исходя из этого, была выдвинута следующая **гипотеза**:

Построение социализурующего пространства двора возможно при соблюдении особых принципов его организации (событийности, совместности, гуманизма, социального партнерства).

**Методы исследования:**

* Критический анализ литературы
* Наблюдение
* Интервьюирование
* Формирующий эксперимент

**Практическая значимость исследования**

Выделенные в ходе исследования принципы построения дворового сообщества и механизмы их внедрения могут быть использованы в практике организации работы с населением по месту жительства, органами местной власти и любого коллектива потенциальных организаторов. Анализ типов построения дворовых сообществ позволяет определить наиболее приемлемый для той или иной территории вариант в зависимости от специфики поставленных задач.

# Глава 1

## 1.1 Понятие и механизмы социализации подрастающего поколения. Теоретические и прикладные аспекты

Понятие «социализация» многозначно и его содержательная интерпретация у разных авторов различна. Кроме того, различные аспекты социализации рассматриваются разными гуманитарными науками, например, в психологии изучаются механизмы становления высших психических функций, формирование индивидуальных особенностей поведения и мышления человека; в социальной психологии исследуются социализирующие функции непосредственного окружения человека, межличностные отношения и динамику малых социальных групп; в социологии – соотношение различных процессов социализации и специфику социальных институтов в макросистеме человек и общество; историки и этнографы проводят сравнительно-исторический анализ социализации в разных обществах и в разных культурах и т.д.

В данной главе представлен обзор существующих представлений о социализации и выделены ключевые аспекты социализации.

### 

### 1.1.1 Философские и культурологические представления о социализации

В философском энциклопедическом словаре понятие «социализация» определяется следующим образом: «Социализация (от лат. socialis - общественный), процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [36]. Социализация включает в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. Несмотря на ее широкое употребление, термин «социализация» не имеет однозначного толкования, сближаясь в одних случаях с воспитанием, а в других – с формированием личности.

Содержание стадии и конкретные механизмы социализации имеют исторический характер, сущностно варьируются от одного общества к другому и определяется культурной и социально-экономической структурой этих обществ. При этом процесс социализации «... не сводится к непосредственному взаимодействию индивидов, но включает всю совокупность общественных отношений, вплоть до самых глубоких и опосредованных»[36]. Социализация не есть механическое наложение на индивида готовой социальной «формы». Индивид, выступающий как «объект» социализации, **является в то же время субъектом общественной активности, инициатором и творцом новых общественных форм**.

И.С.Кон в работе «Этнография детства» процесс социализации представляет как различные «... влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей.»[15]

Обращаясь к этнографическим исследованиям И.С.Кона и М.Мид, мы получаем представление об иных цивилизациях, об иных образах жизни и, соответственно, других формах социализации, других требованиях к человеку в обществе.

В работах этих авторов показано, что именно культура является главным фактором, который позволяет учить детей как думать, чувствовать и действовать в обществе. С одной стороны, культуры навязывают определенные стили поведения, включая позы и жесты, и, порой, влияние жестко предписанных норм на поведение отдельных индивидов нам кажется слишком прямым, с другой стороны, культура оказывается той опорой, которая помогает человеку преодолеть свою биологическую основу и, собственно, стать человеком.

В соответствии со способом передачи культур от одного поколения к другому, американский антрополог М. Мид в своей книге «Культура и мир детства» делит их на три вида: постфигуративный, фигуративный и кофигуративный.[21]

Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом **постфигуративны,** основывая свою власть на прошлом. Прожитое взрослыми – схема будущего для их детей. Такие культуры, в которых взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и потому передают своим потомкам лишь чувство преемственности жизни, по современным данным, были характерны для человеческих сообществ на ранних этапах становления цивилизации.

Без письменных или других средств фиксации прошлого люди вынуждены были включать в свое сознание, хранить его в памяти и отработанных формах действий каждого поколения взрослых. Основные навыки и знания передавались ребенку так рано, так беспрекословно и так надежно – ибо взрослые выражали здесь свое чувство уверенности, что именно таков должен быть мир для него.

Для того чтобы сохранить такую культуру, старики были нужны. Они служили законченным образцом жизни, как она есть, успешная передача из поколения в поколение каждому ребенку неистребимых штампов определенных культурных форм. Эта культура зависит от реального присутствия в обществе представителей трех поколений.

Отсутствие сомнений и отсутствие осознанности – представляются ключевыми для сохранения любой постфигуративной культуры.

Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к новым формам социального развития таким как формы **кофигуративного** обучения, т.е. обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Там, где общепризнанно, что представители некоторого поколения будут моделировать свое поведение по поведению своих современников (в особенности, когда речь идет о подростковых группах сверстников) и что их поведение будет отличаться от поведения их родителей и дедов, каждый индивидуум, коль скоро ему удастся выразить новый стиль, становится в некоторой мере образцом для других представителей своего поколения.

Кофигурация характеризуется тем, что опыт молодого поколения значительно отличается от опыта их родителей, дедов и других старших представителей той общины, к которой они непосредственно принадлежат (родители не могут служить им живым примером поведения, подобающего их возрасту). Молодежь должна сама вырабатывать у себя новые стили поведения и служить образцом для своих сверстников.

В своей предельной форме кофигуративное общество – общество, в котором отсутствуют старики как представители самого старшего поколения. Переход к новому образу жизни, требующему приобретения новых умений и форм поведения, представляется более легким тогда, когда нет стариков, помнящих о прошлом, формирующих опыт растущего ребенка, закрепляющих непроизвольно все невербализованные ценности старой культуры. Жизненный опыт ребенка сохраняется на поколение, а его связи с прошлым ослабевают.

Нуклеарная семья, то есть семья, состоящая только из родителей и детей, действительно представляет собой очень гибкую социальную группу в тех ситуациях, в которых большая часть населения или каждое следующее поколение должны усваивать новые жизненные привычки.

В настоящее время молодежь с ее **префигуративным** схватыванием наделяется новыми правами. В обществе, подобном нашему, где требуется большая социальная мобильность, разрыв между поколениями по образованию и по стилям жизни неизбежен. Эта обстановка диктует новые условия, здесь взрослые вынуждены учиться также и у своих детей.

Дети сегодня стоят перед лицом будущего, которое настоящему неизвестно, которым нельзя управлять так, как происходит это сегодня, за счет осуществления изменения в одном поколении с помощью кофигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов. Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет.

Таким образом, в зависимости от типа культуры процесс социализации протекает по своим, принятым в данном обществе течениям, относительно функционирующих обычаев, норм, прав, ценностей, традиций, исторически сложившегося уклада жизни.

Формы социализации и требования к социально зрелой личности специфицированы для различных культур и в различные исторические эпохи. Существенным моментом современной ситуации является критическое рефлексивное отношение человека к культурным нормам, что позволяет ему выступать с инициацией новых норм и, соответственно, нести функцию развития культуры и общества.

### 

### 1.1.2 Социологические представления о социализации

«Социология как наука о формах и изменениях совместной жизни людей, исследует всю совокупность общественных явлений, таких, как народ, сословие, племя, союзы мужчин и женщин, род, семья, брак, различные виды общественных образований, их основы, формы, развитие, их возникновение и исчезновение.»[36]

Сложность и многофакторная детерминация процесса социализации обусловливает тот факт, что социализация является объектом исследования многих смежных дисциплин. Причем разные авторы дают свою интерпретацию понятия «социализация».

У М. Вебера определение социализации звучит так: «это процесс интеграции человека в различные виды социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация) путем усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности» [4].

По определению, данному Ж.Тощенко, социализация «представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом» [33].

Таким образом, можно утверждать, что социализация в социологических исследованиях понимается как **окультуривание человека, включение его в общество**, как родственного элемента и по сути как специфическая форма присвоения человеком общественных отношений, которые существуют во всех сферах общественной жизни. А исследуются как таковые обстоятельства, влияющие на процесс социализации. В общем виде эти обстоятельства можно рассматривать как макро-, микро- и мезофакторы.[16]

**Макрофакторы** формирования индивида – это общество в целом как определенная социально-экономическая, социально-политическая и идеологическая система, в рамках которой протекает весь процесс жизнедеятельности индивида. Сюда входит и система общественного воспитания подрастающего поколений, а это, прежде всего, те институты общества, целью которых является воспитание детей: школа и другие учебно-воспитательные учреждения, детские и юношеские организации и др. Вместе с тем в системе общественного воспитания большую роль играют те институты, для которых воспитание подрастающего поколения не является целью, выступающие как одна из их функций: средства массовой информации, профсоюзы, другие общественные организации, трудовые коллективы. Испытывая на себе воздействие этих институтов, индивид получает определенные представления о социально-экономической и общественной практике и становится в той или иной мере причастным к ней.

Когда мы говорим о **мезофакторах** социализации индивида, то имеем в виду регион, в котором он живет (Прибалтика, Закавказье, Сибирь и т.д.), – он определяет социально-демографические и национально-культурные особенности воздействия на индивида; населенный пункт (город, индивидуально-культурный, курортный центр; село – большое, среднее, малое, хутор). С этим связано социально-профессиональное состояние населения, социально-культурные воздействия.

**Микрофакторы** – непосредственная среда жизнедеятельности индивида: семья, школа, микрорайон, наличие в нем культурные и учебно-воспитательные учреждения, коллективы и группа сверстников, в которую входит индивид. Непосредственное окружение оказывает воздействие на формирование личности в процессе повседневной жизнедеятельности, в соответствии с нормами, которые характерны для этого окружения.

Негативное воздействие микрофакторов социализации приводит к девиантному, а то и к деликвентному поведению подростков, что показывают исследования многих отечественных социологов (В.Н.Шубкина, Г.А.Чередниченко и др.). То есть одним из определяющих в формировании социально зрелой личности оказывается влияние той среды, в которой происходило развитие индивида.

Социологические исследования показывают, что основными факторами определяющими социально-приемлемое и асоциальное поведение индивидов определяется микрофакторами социализации. Эти факторы определяют широту мировоззрения молодого человека, его способность проектировать свое будущее, способность встраиваться в социальную структуру общества и т.д.

Негативное же воздействие факторов социализации ведет к отсутствию перечисленных способностей, либо к их деформации. Отсюда невозможность человека встроиться в нормативное общество, что приводит к деликвентному поведению, ведущему к разложению личности (в прямом смысле слова). Замыкание в себе, уход от действительности приводит к выпадению индивида из процесса самореализации, что недопустимо для нормального развития общества.

### 

### 1.1.3 Психологические и педагогические представления о социализации

Для педагогики и социальной педагогики важно выявить наиболее эффективные формы и методы целенаправленного формирования личности, создания воспитывающей среды, в которой наиболее благоприятно осуществляется социальное развитие индивида. Педагогическая психология призвана раскрывать психологические закономерности этой целенаправленной педагогической деятельности. Социальная психология, изучающая закономерности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением, должна ответить на вопрос, как в процессе этого взаимодействия происходит усвоение социального опыта, интериоризация, перевод внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции, и что представляет из себя эта система. Задачи превентивной психологии, опираясь на междисциплинарный анализ процесса социализации, показать, в чем, как и в какие возрастные периоды возникает наибольшая вероятность деформации и нарушения социального развития. [3]

А.В. Мудрик описывает социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [15].

И.С.Кон определяет понятие социализации как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность»[15].

Близким к пониманию социализации И.С.Кона является трактовка Л.Ф.Обуховой, которая определяет социализацию как «процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального «гуманоидного» состояния к жизни в качестве полноценного члена общества»[24].

Более глубокое и полное понимание социализации дает Л.С.Выготский «в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т.е. происходит социализация. В то же время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит индивидуализация» [6].

Можно выделить пять ведущих **концепций** отечественной педагогики к проблеме **социализации детей и молодежи**.

1. Концепции, которые отстаивали традиции мировой и отечественной классической педагогики, выступали против классового подхода в социализации и воспитании (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, В. В. Зень-ковский, П. Ф. Каптерев).

Между собой представители этого направления, бесспорно, не были совершенно единодушны. Так, П. Ф. Каптерев отстаивал ценности русской классической педагогики, верность идее народности; К. Н. Вентцель ориентировался на идеи свободного воспитания и социальной самоактуализации личности; В. В. Зеньковский рассматривал цели социализации в системе православной жизненной миссии человека, С. И. Гессен искал диалектические взаимосвязи развития духовной жизни личности, рассматривая социум как проявление культуры.

2. Концепции, пристрастно развивающие идеи, зафиксированные в программных документах ВКП(б), ориентирующие социализацию на идеал «всесторонне развитой личности» (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина). Вклад деятелей и этого направления в отечественную теорию социализации личности неоднозначен: Н. К. Крупская и А. В. Луначарский выступали в качестве первых идеологов концепции формирования нового человека – строителя социализма;

В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина явились скорее пропагандистами марксистких идей социализации и организаторами новой модели школы, а П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко, бесспорно, принадлежат к числу самых ярких представителей молодой советской педагогики. Важно, что они не только теоретически обосновали свои взгляды на проблему становления новой социалистической личности, но и успешно экспериментировали, стремились на практике реализовать научные разработки.

3. Технократические концепции социализации (А. К. Гастев, Г.Ф. Гринько, О.Ю. Шмидт). Эти деятели педагогики тоже были активными практиками, и каждый по-своему работал над проблемой создания системы «социального воспитания», где первоосновой был бы производительный труд детей и подростков, связь с профессиональным образованием.

Технократическая концепция родилась в процессе многочисленных дискуссий с 1918 по 1921 гг. по поводу структуры новой советской школы и принципа политехнизма в советском образовании. Ее сторонники призывали отказаться от абстрактных и романтических идей революционной педагогики, а обратиться к социально-экономическим реалиям. Дискуссии о трудовой политехнической школе вызвали к жизни концепцию новой производственной культуры и социализации личности. А.К. Гастев и его сторонники сосредоточились в первую очередь на социализации «гегемона» – представителей рабочей среды, обреченных гражданской войной и разрухой на безработицу, бедность, безграмотность и малокультурную жизнь.

4. Концепция социализации в рамках педологии (Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд). Формально объединяясь под эгидой педологии, они не однозначно решали проблемы социального становления личности. Педология складывалась как новая междисциплинарная область «на стыке» физиологии, психологии, рефлексологии, социального знания и стремилась к целостному изучению развития ребенка. А. Б. Залкинд был последователем социогенетического направления в педологии и отстаивал идею о приоритете средовых, социальных воздействий на поведение детей. Л.С. Выготский, оставаясь одним из лидеров педологии, принципиально отходит от крайних позиций биогенетического и социогенетического направлений с их полемикой по «теории двух факторов» и исследует проблемы социализации в рамках созданной им культурно-исторической теории развития поведения и психики человека.

5. Концепции социализации в советской педагогике эпохи «развитого социализма» и периода перестройки не отличаются определенностью и однозначностью. Это связано в первую очередь с созреванием глобального социально-политического конфликта в самой советской действительности, с кризисом большевизма как носителя высшей научной истины, как социокультурного феномена; с объективными процессами вхождения России в постиндустриальный мир с новой системой социальной жизни и ценностей личности [8].

В процессе жизнедеятельности, испытывая на себе воздействия различных факторов социализации, избирательно усваивая их влияния, индивид приобщается к культуре, у него формируется определенная социальная направленность и в той или иной мере развивается творческая индивидуальность.

Это происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». А.В. Мудрик разделяет их на социально- психологические и социально-педагогические. [22]

К **психологическим и социально-психологическим** механизмам можно отнести следующие:

**Импринтипг** (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.

**Экзистенциальный нажим** - овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

**Подражание** - следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае - один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

**Идентификация** (отождествление) - процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

**Рефлексия** - внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К **социально-педагогическим механизмам** социализации можно отнести следующие.

**Традиционный механизм социализации** (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения.

**Институциональный механизм социализации**, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

**Стилизованный механизм социализации** действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

**Межличностный механизм социализации** функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому целесообразно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Таким образом, психологическое и педагогическое рассмотрение процессов социализации показывает, что на определенном этапе успешность освоения человеком социальных норм зависят от уровня рефлексии, определяющей осознанность его действий и произвольность поведения, формирование которого происходит в результате деятельностного включения человека в общественную практику. Важное значение для подрастающего индивида имеет наличие социально приемлемых образцов взрослости. Условия протекания данного процесса задаются, прежде всего, институтами социализации, к основным из них можно отнести: семью, школу, СМИ.

Процесс социализации идет в разного типа средах. Необходимо определится с понятием среды и спецификой их организации в ситуации постановки задачи социализации.

## 1.2 Условия взросления современных детей

Условия взросления человека зависят от специфики среды, в которую он включен.

Психологический механизм влияния жизненной среды на развитие человека подробно описан Л.С. Выготским. Он показал, что «…психическая природа человека – это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми является основой построения личности» [6].

Социальная среда нами понимается как многомерное иерархически построенное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; информационное наполнение; «пространство» или «набор» возможных и доступных деятельностей; условия непосредственной жизнедеятельности, временн**у**ю организацию жизни (хронотоп) и характеристику исторического времени, в котором происходит личностное развитие.

Для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека и успешной социализации личности важно единство основных функций социальной среды. Так, по **целям** (направленности) она должна быть одновременно адаптирующей (стабилизирующей, аккумулирующей) и развивающей (ориентирующей на цели развития, инновационной). По **масштабу влияния** функции должны быть одновременно локальными, т.е. обеспечивающими потребности определенных индивидов, групп и поселений в целом, и всеобщими, универсальными, т.е. социально значимыми для развития общества в целом. По **типу организации** среда одновременно есть объект, который управляется обществом и самоорганизуется, самоуправляется населением. По **предметному, ресурсному содержанию** среда непосредственной жизнедеятельности есть разнокачественная совокупность - от внешних материальных и социальных предметов до субъективной (внутренней) среды индивида ее глубинных социальных, психологических и духовных смыслов.[18]

Психологический анализ ситуации взросления детей в сегодняшнее время дан в блестящей статье Б.Д. Эльконина [39], в которой он развивает идею кризиса детства как кризиса событийности и посредничества и связанную с ним потерю идеальной формы.

Б.Д. Эльконин пишет в статье о том, что в традиционных обществах культура существует как возрастная культура и социум – как возрастной социум. В них возрастные нормы и формы обязательны для всех и представлены всем. Для неё характерны возрастная стратификация и возрастная символизация. «Очень важно, – отмечает Б.Д. Эльконин, что в таких сообществах каждый возраст представлен предыдущему и последующему, причем для предыдущего он выступает как ступень взрослости и зрелости, а для последующего, наоборот, – как незрелость, несовершенство. Последовательная трансляция взрослости во времени онтогенеза, трансляция событий взросления по схеме «абсолютный взрослый – относительный взрослый – ребенок» задает ясность для представителей каждого возраста того, что такое взрослость, т.е. понятность того, что такое самостоятельность и ответственность и каковы их границы» [39].

В современном обществе этого нет. Из-за социальных и технологических изменений жизнь детей и взрослых оказалась «разорванной»: детям не представлены взрослые в их трудовой деятельности; стиль современной жизни таков, что родителям просто нет возможности предъявлять детям свою «взрослость» и предъявлять требования на взросление – детям. А, как показано в работах психологов культурно-исторической традиции, вне образа взрослости нет авторитета взрослого – опоры его власти; власть становится формальной, ни на чем не основанной и вырождается в агрессию. Таким образом, взрослые теряют все средства воздействия на собственных детей.

Таким образом, Б.Д. Эльконин полагает, что если кризис детства понять как потерю представленности взрослости, то необходимо окажется, что его корни – в потере событийности самой взрослой жизни, утрате её собственной идеальной формы. Взрослое функционирование, например профессиональное, технологизируется, теряет событийное значение в самом взрослом сообществе.

С другой стороны, по-видимому, появляется или будет появляться новая взрослая событийность, новый способ жизни, связанный с необходимостью развития, а не только функционирования. Таковы требования нового типа цивилизации, в котором профессиональное функционирование уже не является достаточным. Взрослый отчасти теряет определение и образ сложившегося индивида. Но его новый способ жизни, каковым является посредничество, пока никак не представлен ни ему самому, ни детям.[18]

При ближайшем рассмотрении среды жизнедеятельности современного ребенка помимо отсутствия образа взрослости как механизма обуславливающего формирование межпоколенных связей, можно выделить еще несколько процессов препятствующих успешной социализации индивида. Одним из основных является сведение к минимуму в жизни детей – «реальных» взаимоотношений. Сегодняшние дети растут в мире, где происходят процессы глобальной информатизации, в «виртуальном мире».

Именно в настоящее время предельно остро встают вопросы о последствиях влияния экрана – его физических, эстетических, психологических и других параметров, во-первых, на соматическое развитие ребенка, во-вторых, на его ментальное развитие и, в-третьих, на его нравственное (духовное) становление. Основные тенденции подобного влияния представляются в следующем.[1]

1. Преобладание визуальной информации, идущей от плоского теле-, видео- и компьютерного экрана, не может не вызывать определенные деформации в складывающейся сенсорной системе ребенка, в процессах его восприятия и понятийного мышления.
2. Формирующаяся у ребенка психологическая зависимость от экрана отчуждает его от живого общения со взрослыми и сверстниками, сужает сферу совместной деятельности ребенка и взрослого в семье. Знаменателен в этой связи анализ детских рисунков «Моя семья», центральным мотивом которых за последние годы становятся телевизор и «видак» - именно они, любовно прорисованные детьми, в основном занимают центральное место в рисунке, как бы символизируя «домашний очаг» или «членов семьи». При этом технократическое зачастую вытесняет человеческое - реальных членов семьи, людей вообще.
3. Экран вытесняет традиционную игру, в том числе коллективную игру со сверстниками, столь необходимую для его психического развития и личностного становления.
4. Экранные образы, запечатлеваясь в сознании, из источника информации превратились в источник трансформации картины мира современного ребенка, знаменуя собой переоценку традиционной системы ценностей и образа жизни. Это следующие духовные подмены:
   1. мозаичность, «распадаемость» образов как агрессия по отношению к живым существам и материальным предметам - вместо ценности живого и целостного мира;
   2. конвейер шаблонных приемов и образов порождает китч вместо высокой эстетической потребности ребенка в прекрасном;
   3. облегченное отношение к жизни и смерти вместо благоговения перед их тайной; размывание границ дозволенного в представлениях о моральном поведении вместо четкой системы заповедей («если Бога нет, то все дозволено»);
   4. ранняя сексологизация и эротизация детского сознания вместо целомудренного отношения к интимной сфере жизни;
   5. инокультурные нормы и образцы вместо национальных традиций и ритуалов.
5. Экран для современного ребенка является не столько информатором и источником построения картины мира, сколько ее конструктором, агрессивно программирующим образ жизни, «новую мораль» и систему ценностей.

На основании проведенного В.В.Абраменковой исследования влияния теле-, видео- и компьютерного экрана на психоэмоциональное состояние детей и их родителей (социально-психологическая анкета) и визуализации детской картины мира (рисунки «Моя семья», «Мой класс» и «Наше будущее») можно подвести некоторые итоги. Они свидетельствуют об очевидных трансформациях картины мира в детской субкультуре. В ней появились сдвиги в сторону:

* меркантилизации детского сознания, выражающегося в преувеличенном отношении к деньгам, желании обогащаться любыми способами, не только заниматься бизнесом в будущем, но «работать в мафии»;
* вестернизации, за которой стоит культ силы, экспансии агрессии в сочетании с романтизацией криминальной жизни, с подавляющим преобладанием западных образов и моделей;
* танатизации - мотивам смерти, гибели всего живого на земле, уничтожения природы, экологической катастрофы, но и собственной смерти - как о чем-то обыденном;
* сексуализации как циничном отношении к интимной стороне жизни взрослых, преждевременной озабоченности вопросами секса;
* порнографизации языка;
* демонизации детского сознания (через все органы чувств) - его раздвоение и растроение, приучение и приручение к бесовским образам [1, 18].

В результате ребенок попадает в открытое информационное пространство, которое задает большое количество разных образов возможной действительности. В этой ситуации взрослый должен обеспечивать конфигурацию этих действительностей, задавая собой идеальный образ взрослости.

## 

## 1.3 Выводы

В своем исследовании мы опираемся на понятие социализации А.В. Мудрика «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах».

Условия взросления человека зависят от специфики среды, в которую он включен.

Мы выделяем следующие глобальные процессы, нарушающие «нормальное» взросление ребенка в современных условиях:

1. Разобщенность, разрушение межпоколенных связей, социальная атомизация.

1. Потеря событийности детской жизни.
2. Отсутствие образа идеального взрослого.
3. Подмена среды свободного живого общения, «виртуальной» действительностью.

Возникает необходимость поиска такого пространства, организация которого смогло бы приостановить вышеперечисленные процессы, перенаправить ситуацию взросления в русло гармоничного развития индивида.

Подходящей средой для построения такого пространства является **двор** как открытое пространство, являющееся частью повседневной жизни, задающее возможность взаимодействия представителей разных возрастов Событийность и реальное общение.

# Глава 2

## 2.1 Двор как среда жизнедеятельности и пространство социализации детей

Сознание и поведение детей формируется под действием микросреды, того опыта, который ребёнок аккумулирует из повседневной жизни. Воспринимая огромный позитивный нравственный опыт, накопленный обществом, дети (и молодёжь) подчас сталкиваются в семье, в кругу знакомых, на улице с дурными привычками, слышат высказывания, которые противоречат социальному окружению (образу жизни). И если с этим негативным опытом не бороться, то дети, как губка, впитывают его в себя, усвоят и в дальнейшем подобный опты может стать отправной точкой отклоняющегося поведения, правонарушений несовершеннолетних.

Как наиболее стабильная из воспитательных сфер жизнедеятельности учащихся, как часть воспитательной среды, активно влияющей на формирование и развитие личности, рассматривается в передовом современном опыте – местожительство. Ещё задолго до прихода в школу, ребёнок входит в этот мир, включаясь в отношения с определённой общностью людей.

На различных возрастных этапах он реализует свои личностные потребности в общении, познании окружающей действительности, развитии творческих начал, в самоутверждении, активной деятельности. Здесь школьник сверяет получаемые знания с наблюдениями, практикой жизни, накапливает свой жизненный опыт, учится быть старшим, взрослым, самостоятельным, проявлять заботу о младших, строить свои взаимоотношения с товарищами, сверстниками.

Одновременно место жительства – это сфера организации свободного времени детей, подростков, молодёжи, развития их интересов, трудовой, общественной, культурно-творческой деятельности.

**Что же сейчас представляет из себя двор как пространство взросления?**

Выйдя из дому, дети сталкиваются с самыми разными типами городского пространства. Это может быть двор - колодец с большой помойкой в углу, с множеством бродячих кошек и собак, с глухой стеной, где девочки играют в «Школу мячиков»; или чахлый скверик с несколькими песочницами и железными качелями для малышей; это может быть типичный пейзаж новостроек, безжизненные, открытые ветрам пустыри с вырытыми ямами; а может быть и благоустроенной детской площадкой, но в силу отсутствия норм освоения быстро приобретающая «заброшенный» вид.

В настоящее время с утратой безопасного физического пространства игр – городских дворов, с утратой группового взаимодействия и общения дети лишились возможности реализации своей групповой жизни, передачи всего богатства форм детской субкультуры, следствием чего, по мнению детских психиатров и психотерапевтов, стал рост детских неврозов, психических заболеваний и криминализация детской жизни.

М.В. Осорина [25] выделяя факторы, определяющие формирование ребенком определенного мировосприятия в процессе взросления, указывает на особую важность и значимость среди них - детской субкультуры. Первый фактор – это влияния «взрослой культуры», активными проводниками которой являются, первоначально родители, а затем и другие воспитатели; второй – это личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности; третий – это воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколение в поколение детей и чрезвычайно значимы в понимании детьми того, как освоить мир вокруг.

Содержанием детской субкультуры являются **групповые игры**, предполагающие строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. К ним относятся такие традиционные для России игры, как «Лапта», Горелки», «Казаки-разбойники», «Жмурки», «Бояре» и другие. Но современные дети не играют в эти игры, причем зачастую не от незнания правил, а от неумения сорганизоваться.

Изменилось само качество, сама суть детской игры: она стала какой-то невеселой, агрессивной, индивидуалистичной.

Нормы взаимоотношений детей в пространстве двора строятся на ценностях материального мира, гуманистические нормы: не жадничать, помогать, сотрудничать остались в прошлом.

Современный двор настолько стал пространством свободы от взрослого, что, несмотря на гуляющих во дворе маленьких детей, здесь же «тусуются» подростки с пивом и сигаретами, используя в лексиконе неформативную лексику являя при этом из себя образ взрослости.

В современной ситуации пространство двора требует переосмысления и создания новых форм организации.

Обсуждая пространство двора как среду взросления, мы опираемся на модель пространства, разработанную А.К. Лукиной.[18]

Данная модель включает в себя пять компонентов пространства:

* материальные, или архитектурно-предметные компоненты
* деятельностные компоненты
* информационные компоненты
* временные компоненты (время – не регламентируется, пока мать не позовет)
* социальные компоненты (отношения, нормы и человеческое наполнение)

**Архитектурно-предметные компоненты**

Роль территориально-пространственных и архитектурных компонентов среды жизнедеятельности человека заключается, прежде всего, в формировании образа, структуры, формы, общей картины внешнего мира, из которой формируется сознание.

Во дворе должна быть детская площадка, включающая в себя необходимые для развития детей архитектурные форм.

Оборудование и оснащение игровой площадки, ее архитектура, место игры должно соответствовать ее сюжету, содержанию, подходить по размеру для количества играющих; быть безопасным, гигиенически нормативным, удобным для детей; не иметь отвлекающих факторов (не быть проходным местом для посторонних, местом иных занятий взрослых и детей и т.п.) Любой микромир игры во дворе требует своего архитектурного и смыслового решения. Под архитектурной игровой площадью мы понимаем такую ее разработку, которая соответствует конструктивным основам детских игр, имеет игровой эстетический план, отвечающий требованию возраста детей, их стремлению к яркому, необъятному, героическому, романтическому, сказочному.

Детская площадка выполняет две **функции**:

1. это единственное место в мире взрослых, где могут царить дети.
2. это место, где можно компенсировать все недостачи связанные с бедностью окружающей среды и ограниченностью двигательных возможностей в школе и дома.

Прежде всего, игровая площадка может предоставить детям всех возрастов возможности разнообразной двигательной активности, соответствующей возрастным задачам их психомоторного развития.

**Песочница как центр двора**

Городские песочницы, унылые и замусоренные, оказываются не очень годными для детских игр. Между тем, идея песочницы великолепна, поскольку песок является тем удивительным природным материалом, который способен передать ощущение разнообразия природы, возможностей собственного тела и сущности жизни вообще с ее текучестью, неожиданностью, множеством форм.

«Песочница» позволяет ребенку или детской группе реально создавать картину мира в «живом» трехмерном пространстве. Ребенку предоставляется возможность строить свой личный мир, модель своего микрокосма, ощущая себя его творцом.

Как показали исследования, песочная игра обладает и психотерапевтическим эффектом, помогая ребенку избавиться от страхов, застенчивости, конфликтности в общении и других проблем.

**Качели и карусели**

Качели различаются по своему устройству, которое определяется тем, где находится точка опоры. Они могут быть висячими: чаще всего встречаются такие качели для самых маленьких в виде сиденья со спинкой, которое двумя штангами прикреплено к П- образной опоре. Так как других вариантов качелей не найти, большие дети становятся на сидение ногами и пытаются очень сильно раскачаться и сделать «солнышко». Это не только хорошая тренировка вестибулярного аппарата, но и получение захватывающих дух ощущений полета. Сейчас городской ребенок практически лишен такого удовольствия. За исключением тех случаев, когда кому- то из родителей удается достать пожарный шланг, привязать к ветке дерева и в виде свободного маятника раскачиваться в разных направлениях. На таких качелях можно качаться можно одновременно нескольким людям. Групповые взаимодействия являются одним их самых важных моментов социального обучения.

Зависимость собственных качаний от действий партнера в явном виде присутствует в другом виде качелей- с точкой опоры внизу. Это может быть доска с двумя сидениями. Сильным считается у детей нижнее положение, дающее возможность влияния на того, кто наверху.

Многое из того, что сказано в равной мере относится и к каруселям. Тут еще более интенсивная нагрузка на вестибулярный аппарат.

**Лесенки**

Это могут быть короткие или длинные вертикальные лесенки типа шведских стенок, а могут быть дугообразными обоими концами упирающимися в землю. Главное, что все они предназначены для игрового лазания, а их прообразом в естественной среде являются деревья с торчащими в разные стороны ветвями - тоже своего рода лестницы в небо.

Маленьким детям очень полезно научиться попеременно перебирать руками и ногами, поднимаясь вверх по перекладинам. Тут то они и открывают для себя, как много у них конечностей и как важно, чтобы они согласованно работали в процессе подъема или спуска. Но уже старшему дошкольнику на таких лесенках делать нечего - лазание как двигательный навык в общем виде освоен, дальше становится скучно. Главное, что эти лесенки никуда не ведут. Вот если бы они были гораздо выше, между ступеньками были разные расстояния, наверху находилась бы площадка, куда можно забраться, то сразу появилась бы цель. А если бы от этой площадки сложные переходы вели на другую площадку, эта конструкция была бы интересна любому ребенку вплоть до подросткового возраста.

**Горка**

Катание с гор – традиционная русская зимняя забава, которая устойчиво сохраняется в детском быту по сей день но, к сожалению, почти ушла как вид развлечения взрослых.

Естественный вариант горки - этот природные склоны, достаточно высокие и заснеженные, чтобы удобный спуск можно было залить водой и превратить в плавную ровную поверхность. Ледяную дорогу. Искусственные ледяные горки делают для детей во дворах и на игровых площадках. Обычно это деревянные постройки с лесенками и перилами, площадкой наверху и длинным крутым спуском. Заботливые взрослые с наступлением холодов заливают горку водой.

Переход к земле должен быть плавным, а раскат льда гладким и длинным. Правильно залить ледяную горку- это искусство.

Дети используют три основных способа скатывания с ледяной горы, соответствующих возрастающим степеням совершенства. Самый простой (так катаются маленькие)- **на заду**, второй, переходный,- **на корточках** (это уже на ногах, только в низкой позиции) и третий, соответствующий высшему классу - **на** **ногах**, как должны уметь младшие школьники.

На горке можно получить богатый социальный опыт:

1. расширение репертуара поведения
2. познание социальных норм и правил общежития
3. возможность непосредственного общения (в том числе и телесного)

**Деятельностные компоненты пространства двора**

Роль деятельности как фактора и условия развития личности проявляется в том, что именно она формирует не только операциональную (знания, умения, черты характера, способности и т.д.), но и мотивационно–ценностную структуру личности.

Д.И. Фельдштейн показал, что развитие личности в деятельности – это не только освоение новых действий, операций, но и мотивов, целей, социальных норм; через овладение миром вещей происходит вырабатывание позиции в мире людей. Каждому возрастному периоду соответствует определенная социальная ситуация развития, т. е. особое отношение человека к социальной действительности. Это отношение реализуется посредством деятельности. [35]

Важнейшим деятельностным компонентом двора является **игровая деятельность**.

**Игра** - деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений**. Игра** - это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Как показали исследования Д.Б. Эльконина, **игра** - это не всеобщая форма жизни всех детей, она - образование историческое. **Игра** возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства.[40]

**Функции игр**

1. Общение, взаимопонимание. Игра является средством коммуникации, как между детьми, так и между ребенком и взрослыми. Это конкретное самовыражение ребенка.
2. Развитие внимания и памяти. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов.
3. Развитие произвольного поведения. Парадокс игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Школа воли и морали.
4. Развитие морали. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка.
5. Умственное развитие ребенка. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета - он дает ему новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет- заместитель становится опорой для мышления.
6. Символическая функция. Игра является мостом между конкретным опытом и абстрактным мышлением.
7. Развитие рефлексии и эмпатии. Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения.

Эмпатия – это способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик.

1. Психотерапевтическая функция. Игра может изменить отношение человека к себе, к другим; изменить психическое самочувствие. Игра является эффективным средством воздействия на неконтактных детей.
2. Воспитательная функция.

Главной движущей силой развития отношений со сверстниками является совместная игра. В 5-летнем возрасте преобладающей формой становится групповая игра. С 3-летнего возраста одним из преобладающих типов игр становится групповая ролевая игра; в последствии она усложняется.

**Информационные компоненты**

Влияние информации на современное общество, ее воздействие на социальную жизнь, на отдельного человека и его развитие трудно переоценить. С ее помощью и на ее основе складывается мировоззрение человека, он обретает определенные взгляды на жизнь, находит выход из тупиков и страдания; она выступает своеобразным механизмом, формирующим его взгляды, убеждения и мнения, мысли и вкусы.

Информатизация представляет собой сложную совокупность социальных процессов, происходящих во всех сферах и подсистемах общества, связанных с резким расширением масштабов производства, распространения, переработки и доставки информации, усилением её влияния на жизнедеятельность и духовную безопасность населения.

**Временные компоненты**

Е.И. Кроник и А.А. Головаха, анализируя понятие «психологическое время личности», пишут о необходимости выделения трех моментов психологического времени личности: ситуативного, биографического и исторического. Под ситуативным временем понимается его оценка в ситуации «здесь-и-сейчас», то, как человек воспринимает события, с ним происходящие; это микроуровень организации времени. Биографическое время – это то, как человек воспринимает всю свою жизнь, ее прошлое, настоящее и будущее, связь времен в своей собственной жизни, как он ее планирует и организует. Историческое время, или макроуровень временной организации жизни, характеризуется параметрами той исторической эпохи, в которой протекает жизнь.

**Социальный компонент**

Социальный компонент среды жизнедеятельности ребенка содержательно соответствует таким её характеристикам, как «социально-психологический климат», «психологический настрой группы», «человеческий фактор» - по Г.А.Ковалеву, «уклад школьной жизни» - по И.Д.Фрумину и др. К ним относятся система норм и отношений, в которых протекает жизнедеятельность взрослеющего человека, пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и ценности участников взаимодействия в среде, распределение статусов и ролей, характер взаимоотношений, половозрастные и национальные особенности и т.д.

По нашему мнению, социальный компонент среды – это система ценностей, норм и отношений, а также личностное наполнение среды жизнедеятельности человека.

**Двор – пространство гуманных отношений**

Гуманные отношения выступают как такие отношения, в которых предметный мир – окружающая среда, а также социальный мир – общество взрослых и сверстников – приобретают для ребенка статус безусловных личных ценностей, которые переживаются им как сострадание и сорадование и порождают стремление к защите, содействию, помощи.

Психологическую основу гуманного отношения к другому составляет складывающаяся в общении и совместной деятельности определенная готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам.[1]

Здесь также важен аспект межпоколенного гуманного отношения, когда одно поколение задает нормы общения, взаимодействия, а другое подхватывает.

**Двор должен быть пространством событийности**

Понятие событийности мы берем у Слободчикова, который рассматривает его как двухполюсное.

Событие представляет собой такую человеческую общность, в которой возможно свободное самоопределение **каждого** входящего в нее человека, имеется ввиду развитая форма человеческих связей и отношений.

С момента рождения ребенок попадает в связи и отношения с другими людьми. Эти связи и отношения, в которых оказываются люди, должны быть характеризованы через: 1) **места** (полюса, валентности), распределенные между участниками некоторой общности; 2) **характер**, **образ действий**

М. Хайдеггер заметил, что человек есть не только «бытие-в-мире», но он главным образом есть «бытие-с-другими». Общительность, общность являются главными атрибутами человека.

В словаре В. Даля выделяются те главные значения, с которыми понятие «событие» вошло в научную и реальную жизнь. «Событие, событность кого-то с кем-то, пребывание вместе, в одно время» и «событие, происшествие, что сбылось».

В реальной жизни мы всегда узнаем событие по особому отношению человека к нему. События, происходящие в жизни человека, образуют особое психологическое пространство его развития. В этом пространстве происходят процессы самопонимания, самоопределения. Значительные события (праздники) приводят к существенному изменению опыта, задают переходы к новым ситуациям. Событие требует от человека оценивания себя, осмысления, переосмысления.

**Принципы педагогики событийности**

1. Принцип равенства: мир детства и мир взрослости - совершенно равноправные части мира человека, их достоинства и недостатки гармонично дополняют друг друга;

2. Принцип диалогизма: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс»;

3. Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идей невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов;

4. Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей;

5. Принцип соразвития: развитие мира детства - это процесс, параллельный развитию мира взрослости;

6. Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей;

7. Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости и детскости».

Организация пространства двора с включением всех выделенных компонентов обеспечивает создание среды «нормального» взросления современного ребенка.

Каждому возрастном этапу соответствуют определенные характеристики - новообразования каждого возраста, это и игровая деятельность (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин,), и социально одобряемая совместная деятельность (Д.И. Фельдштейн), и пространство проб (К.Н. Поливанова) и интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин). Чтобы обеспечить успешные возрастные переходы необходимо, чтобы эта среда была межвозрастной, где обеспечивается представленность образа взрослости.

## 

## 2.1.1 Дворовое сообщество

Дворовое сообщество должно стать той «структурой» которая будет поддерживать вновь появившиеся нормы дворовой жизни.

Поскольку социализация в пространстве «улица-двор» носит стихийный характер, а значит, никак не способствует снятию проблем деструктивного, зачастую делинквентного поведения юных жителей двора, то возникает необходимость организации дворовых сообществ, формирования определенной культурной среды в пространстве двора.

**Дворовое (соседское) сообщество** – не означает «организация». Это знакомые лица на улице и в магазине, во дворе и доме. Это - жители, заинтересованные в чистоте и уюте, в безопасности и, следовательно, спокойствии за детей, разделяющие гордость за «свой двор», «свой микрорайон». Это определение дано Е.С. Шоминой, автору нескольких книг, посвященных изучению проблематики создания соседских сообществ.

**Соседство**

Соседство представляет собой некую близко территориально проживающую группу людей (в одном подъезде, в одном доме, в рядом стоящих индивидуальных домах). Эту общность характеризуют межличностные связи, определенное отношение к месту своего проживания (как к «своей» или «ничьей» территории), порой некоторые общие цели и совместная деятельность (благоустройство, забота о порядке и т.п.).

Для взрослых соседство играет различную роль в их жизни в зависимости от типа поселения, местных традиций и обычаев, социально-культурного статуса и возраста человека. В целом нужно отметить существенное ослабление соседских связей в больших городах; часто даже люди, живущие десятилетиями на одной площадке, не знают своих соседей.

Общаясь с соседями-сверстниками, дети усваивают новую лексику, нормы, стереотипы поведения, виды позитивных и негативных социальных санкций, познавая в социальной практике, за какие личностные и поведенческие проявления эти санкции применяются обществом сверстников.

Таким образом, интенсивные соседские связи играют важную социализирующую роль в детстве и отрочестве, как позитивного, так и, естественно, негативного характера. Но это – объективный фактор, влияние которого зависит во многом от соотношения с семейным влиянием, а также с влиянием иных жизненных обстоятельств и факторов, социализирующих растущего человека. В частности, большое значение имеет то, в какие группы сверстников входит ребенок, подросток, юноша. В детстве они обычно состоят из соседей, но уже в отрочестве, а в юности тем более, эти группы могут весьма слабо или совсем никак не пересекаться с соседскими связями. [22]

Крепкие соседские связи во многом обуславливают построение дворового сообщества, среда двора становится более безопасной если ребенок понимает, что он в этой среде не одинок, у него есть соседи. Наличие соседских связей задает более благоприятную среду жизни семьи.

А в наше время всеобщей индивидуализации, построение дворовых (соседских) связей как задающих и поддерживающих определенный уровень среды двора, культуру и нормы общения это на самом деле важная задача.

## 

## 2.2 Двор как среда жизнедеятельности в историческом периоде 20-начала 21 века. Российский опыт

### 2.2.1 Педагогика среды как опыт осмысления и организации жизни детей в пространстве улицы

Значительный вклад в изучение социальной среды детей как фактора их социализации в советской педагогике 20-х гг. XX в. принадлежит **Станиславу Теофиловичу Шацкому** (1878-1934). Осмысление его педагогического наследия в целом позволяет считать его одним из основоположников социальной педагогики в России.

Именно С.Т. Шацкий был ярчайшим представителем **Субдвижения организаторов детских клубов и площадок 1900-х годов**, открывал для себя мир детей и реализовывал на практике свою педагогическую позицию.

Это движение наиболее активно проявилось в Москве, Петрограде, Томске и в других городах. В Москве оно ярко проявилось, как попытка включиться в международное движение сетлементов в 1905 г. В 1906 г. было институциализировано в качестве официально зарегистрированного общества «Сетлемент» (переименованного позже в общество «Детский труд и отдых»). Общество объединяло группу представителей московской интеллигенции (архитектура А.У. Зеленко, студента С.Т. Шацкого, пианистку В. Н. Демьянову, учительниц Л.К. Шлегер, Н.О. Массалитинову, М.В. Полетаеву, Л.Д, Азаревич и др.)

В курсе лекций по педагогике, прочитанном в 1928/29 гг. студентам педтехникума, С. Т. Шацкий ставит в центр своего изложения одну из главных, по его мнению, проблем – **педагогику среды.** Традиционная педагогика всегда имела дело с организованным педагогическим процессом в семье и в школе. Но на деле «мы имеем две системы воспитания: школу и окружающую жизнь». С. Т. Шацкий убежденно считает, что в окружающей жизни происходит активный педагогический процесс (он его именует «большой педагогический процесс»), результатом которого становятся устойчивые навыки, необходимые именно для данной среды, например деревенской, пролетарской. [38]

«Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка» – утверждал С.Т. Шацкий. [38]

С.Т. Шацкий выделил пять положений изучения «детского склада» в педагогике:

1) у детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом – игры, рассказы, неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта;

2) дети – настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупать, пробовать;

1. дети любят созидать, устраивать что-то из ничего, дополняя недостающее воображением;
2. детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего я и огромное развитие фантазии и воображения – это инстинкт детского творчества;
3. громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно всеми силами призвать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем-то, чем привлекает детей улица».

В чем худшее, что дает улица ребенку? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность. Что педагогика предлагала взамен улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду.

Задача состояла в соединении принципов педагогики и принципов жизни улицы. Например, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества. Таким образом, улица учит нас, чего надо бояться в детях, что надо им дать и как привлечь их к нам. Поэтому центром основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным.

Ребенок хочет быть активным, ему надо разрядить свои силы, но условий, благоприятных для этого, окружающая его жизнь часто не дает.

При всей сложности городской жизни, при этом огромном скоплении вечно занятых своими делами людей очень мало места для детской жизни с ее особым укладом. Дети в городе живут жизнью взрослых; не понимая этой жизни и не разбираясь в ней, они принимают эту жизнь со всеми ее хорошими и дурными сторонами. Дурные стороны нашей жизни, как более яркие и внешне более понятные, находят в детях – подражателях по самой своей природе – невольных, но верных последователей. Конечно, чем хуже жизнь взрослых, тем гибельнее она сказывается на детях. [38]

Особое значение С.Т. Шацкий придавал игре как важному средству воспитания детей. «Игра, – писал Шацкий, – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства. [38]

В своей педагогике С.Т. Шацкий «страстно искал пути, которые помогли бы дать детям необходимые для них впечатления их детской, а не «взрослой», столь несвойственной им жизни».

Общество занималось организацией детских клубов (объединений), первых детских площадок, загородной летней колонии труда и отдыха, мастерских, «дополнительной школы», педагогических курсов.

Особое внимание уделялось созданию условий для самореализации детей в труде, социальном, художественном и техническом творчестве. Общество вело широкую пропаганду своей деятельности, издавая брошюры. Материально Общество поддерживалось московским купечеством (Морозова и др.). Общество сотрудничало с Московской Думой, но отношения с властями были сложными.

В 1907 г. Общество временно было закрыто. Однако возродилось через год под названием «Детский труд и отдых». А в 1915 году даже получило дотацию от Министерства народного просвещения.

Участники Общества считали необходимым вести работу углубленно, качественно и лишь с посильным количеством детей (около 300 детей), в то время как их оппоненты из фребелевского педагогического общества Петрограда считали необходимым «охватить» как можно больше детей. Этим было положено начало непрекращающейся и до настоящего времени дискуссии об «интенсивном» и «экстенсивном» внешкольном воспитании.

Поиск средств наиболее интенсивного воспитания привел к созданию на базе летней колонии «Бодрая жизнь» круглогодичного воспитательно-учебного заведения «Школы-колонии» (своеобразного лицея), а с 1919 г. к созданию на его базе Первой опытной станции по народному образованию. В итоге течение породило весьма оригинальную «субкультуру» . Во второй половине века идеи и опыты этой «субкультуры» осваивались лидерами движения юных коммунаров 60-х гг. и движения педотрядов 70-х гг. Специально углубленным изучением и освоением опыта общества «Сетлемент», общества «Детский труд и отдых», колонии «Бодрая жизнь» и Первой опытной станции по народному образованию с 1971 года занимался Форпост культуры им. С. Т. Шацкого, с 1986 г. детский клуб «Ровесник» и созданная на его базе (в 1990 г.) Первая опытная станция по внешкольному воспитанию.

Воспитанниками коммуна «Бодрая жизнь» были «дети улиц» и тот опыт, который был накоплен Шацкими и его коллегами при работе с этими детьми был описан им в книге с одноименным названием и благодаря этому «возвращался» в пространство улиц и дворов.

Как писал позже И.И. Зюзюкин, «в предместьях многих городов вновь возникают... «республики бодрых», лагеря труда и отдыха... то здесь, то там появляется какой-нибудь шустрый отряд со штабом в старой пожарной каланче или в заброшенном сарае... Возникла новая отрасль педагогики, которую называют «уличной» или «дворовой». Она творится людьми, движимыми бескорыстной любовью к детям. Среди тех, кого я знаю, педагогов по образованию почти нет. Это главным образом рабочие, инженеры, учёные, журналисты. Все, за редким исключением, - мужчины».

И лишь в описаниях жизни детей в послевоенное время вновь появляется пространство двора. Первые пионерские отряды создавались по месту жительства.

Прежде всего, этому способствовало отсутствие игрового пространства в жилищах. Большая часть горожан, тех лет проживала в коммуналках и бараках. «Дворовая жизнь, - пишет А. Козлов, - была как бы продолжением другого стандарта советского городского существования - «коммуналки». Но если «коммуналка» представляла собой мир взаимоотношений взрослых, то двор был главным местом обитания детей и подростков». [13]

Двор представлял собой не только замкнутое пространство, ограниченное зданиями, сараями и заборами, но и детскую разновозрастную общину, автономную субкультуру. Она, будучи результатом неосознанного поиска детской идентичности, выстраивалась по подобию романтизированного и идеализированного образа чужой культуры. Для послевоенных ребят такой притягательной романтикой обладал преступный мир со своим особым жаргоном и своеобразными стандартами поведения. Влияние этой среды на детскую повседневность было так велико, что «уголовный стиль» быстро и легко вошел в дворовую жизнь. С этим «криминальным» миром соприкасался почти каждый ребенок во дворе. Но особенно он воздействовал на мальчиков, что ещё более ожесточало нравы и порядки дворовой субкультуры.

### социализация дети двор жизнедеятельность зарубежный

### 2.2.2 Улица, которая была вторым домом. Послевоенная действительность

Послевоенный рост преступности, в какой-то степени ставший своеобразной «материализацией» чувства ожесточения, вызванного войной, определял атмосферу послевоенных городских дворов. По обобщенным итоговым сводкам МВД СССР, количество уголовных преступлений и численность осужденных в 1946 - 1947 гг., по сравнению с 1945 г. резко возросло. К примеру, количество разбоев в 1946 году по стране увеличилось более чем в 2 раза по сравнению с 1944 годом - с 13357 до 29368. Однако в целом уровень послевоенной преступности, по мнению Е. Зубковой, был значительно ниже довоенного, и во многом преувеличивался разными слухами и домыслами. [11] В тоже время росло число преступлений, совершаемых безнадзорными и беспризорными детьми, среди которых было много сирот. Они сбивались в шайки и почти «терроризировали» жителей городов и промышленных центров. Местом их обитания была улица.

При инсценировании «уголовного» стиля в повседневной жизни ребята в первую очередь усваивали внешние признаки своей новой идентичности - элементы костюма и прическу; манеру поведения (мимика, походка) и сленг. «Клёш», «золотые коронки» из консервной банки, «кольца» с «бритвами», чубчик - так ювенильное мужское сообщество стремилось создать «симбиоз урки и приблатненного матросика».[13] Язык дворовой среды был преимущественно матерным. В воспоминаниях иногда встречаются специфические выражения, употреблявшиеся тогда подростками, например: «держать мазу» или «стыкаться до первой кровянки». Неотъемлемыми элементами дворовой «уголовщины» были азартные игры на деньги: «расшибалка», «пристенок» или «жестка»; постоянные «стычки» с ребятами из других дворов, недетские шалости, граничащие с настоящей уголовщиной. Статус подростка во дворе зависел от отношений с самой шпаной. Как вспоминает В. Гафт: «Я все время пытался с нашими как-то дружить:, так как они могли тебя защитить и защищали». Общение с уголовным миром нередко приводило к унижениям, но иначе было сложно заслужить место в дворовой иерархии. «Я весь трясся, когда отстал от ребят на Ягошихе,- пишет Г. Бурков. Они надо мной смеялись, а я был счастлив, что они дождались меня. Они даже тогда не издевались надо мной. Они мной брезговали».

Этот микромир вырабатывал свои критерии подростковой пригодности. Ребята, не вписывавшиеся в «уголовный» стиль («маменькины сыночки»), автоматически становились изгоями. Такие дети редко выходили во двор и не всегда принимали участие в массовых играх. Их не любили, они, как правило, были объектом насмешек, причем иногда довольно жестоких. За счет издевательств над ними подростки самоутверждались в своей среде.

Атмосфера двора переносилась и на школьную жизнь. Она, по мнению М. Германа, весьма «напоминала уголовную». [7] Раздельное обучение, введенное в 1943 г., ещё более усугубляло ситуацию. Подростковые группировки выстраивали школьный мир с достаточно жесткими связями и отношениями: верховодил тот, кто был сильнее, смелее, старше, часто это были второгодники. С окончанием войны дисциплина в мужских школах по стране падала. Например, в г. Молотове к 1 сентября 1946 г. милицией было задержано 5725 детей и подростков, из которых 2292 были учащимися школ министерства просвещения. Наиболее распространенной причиной задержания (2048 случаев из общего числа) было озорство и нарушение общественного порядка. На плохо поставленную воспитательную работу в школах указывал в своей докладной и заместитель прокурора г. Молотова, отмечая, что более половины детей и подростков (1943 из 3642 человек), прошедших через детские комнаты при территориальных отделениях милиции в 1946 г., составляют ученики общеобразовательных школ.

Однако за усвоением внешних признаков уголовной субкультуры включения её норм во внутренний мир ребенка в целом не последовало. Марк Захаров, искавший в юности «сомнительных приключений с краснопресненской шпаной», полагает, что «запах криминала» воспринимался тогда как веселый авантюризм, не более того. Подтверждением тому служат часто встречающиеся в воспоминаниях сюжеты, о том, как ныне знаменитые личности, признанные авторитеты в своих областях, во второй половине 1940-х гг. были активными участниками подростковых группировок. К примеру, М. Таривердиев вспоминал о шпане г. Тбилиси, которую возглавляли Володя Бураковский (в будущем знаменитый кардиохирург, академик) вместе с другим будущим академиком Женей Примаковым.[31] При прочтении воспоминаний складывается впечатление, что в тех условиях, в которых росло молодое поколение, легко было перейти грань, отделяющую «нормальное» общество от преступного, и многие ребята, не имевшие надлежащего родительского контроля, эту грань переступали.

Дворовая жизнь, как результат взаимодействия субкультур способствовала развитию самостоятельности, формированию подросткового коллективизма. Кроме этого, за годы войны значительные потери мужского населения на фронте, высокая смертность мужчин в тылу, разводы привели к увеличению числа неполных семей. В результате во дворе ребята приобретали те социально значимые ролевые установки и типы поведения, которые обычно передаются от отца к сыну. Вероятно поэтому представители старшего поколения, ищущие истоки своей индивидуальности в детстве, признают значительное влияние дворовой жизни на формирование их самоидентичности. [27]

### 2.2.3 Детско-подростковые клубы по месту жительства: первый опыт организации жизни двора на государственном уровне

Если в 50-е и 60-е годы целенаправленно организаций досуговой деятельности в пространстве двора внимание не уделялось и дети были предоставлены «сами себе», то к началу 70-х появились первые «детско-подростковый клуб по месту жительства» (далее ДПК) включающем клубные учреждения и клубные организации, создаваемые для детей и подростков по месту жительства (в основном) педагогами-организаторами с конца 60-х и начала 70-х годов.

**Институт педагогов-организаторов в начале 70-х гг. введен по следующим причинам.**

* Детская организация (пионерская) еще в 30-е годы была переведена в школу и по месту жительства почти не действовала.
* Институт организаторов воспитательной работы школ (введенный в середине 60-х годов в штаты школ) надежд на то, что таким образом школа сможет стать «организующим центром воспитательной работы в своем микрорайоне» не оправдал, несмотря на специальное на этот счет постановление правительственных органов.
* Институт воспитателей комнат школьника был малочислен, имелся лишь в незначительной части ведомственного жилого фонда, оплачивался профсоюзами лишь по их желанию, а функционал этих воспитателей был аналогичен функционалу воспитателей школьных групп продленного дня.

**Педагоги-организаторы были введены в штаты учреждений коммунального хозяйства не случайно.**

Учреждения коммунального хозяйства имели:

* помещения красных уголков и другие, которые могли быть использованы для воспитательной работы с детьми непосредственно в жилых домах;
* средства (1-2% отчислений от квартплаты) на культурно-воспитательную работу с населением.

**Кем фактически были педагоги-организаторы?**

Педагоги-организаторы были разные. Среди них можно выделить несколько типов.

* **Заведующий красным уголком.** (Наиболее распространенный тип педагога-организатора.) Как правило, это были женщины. Открывали в определенные часы помещения и предоставляли детям возможность общаться, играть в настольные игры. Иногда (как правило, если это от них требовало «руководство») устраивали утренники и другие мероприятия (как «принятие мер», чтобы удовлетворить, прежде всего «руководство»). Если районные организации проводили соревнования («Кожаный мяч», «Золотая шайба» и др.), то такие педагоги-организаторы организовывали группы детей для участия в этих соревнованиях. Кроме того, они участвовали в составлении смет Домовых комитетов на расходование отчислений от квартплаты и (как правило) - в их реализации (закупая культ- и спортинвентарь, мелкий хозяйственный инвентарь, подписываясь на периодику, заказывая лекции, а иногда концерты и экскурсии). Обязанностями по поддержанию в порядке спортплощадок и катков тяготились. В организации кружков детского творчества отдавали предпочтение кружкам художественного и прикладного (реже технического) творчества.

Соответственно, они отвечали: а) за то, чтобы доверенные им помещения были открыты в установленные (обычно вечером) часы; б) за то, чтобы в этих помещениях были дети и подростки; в) чтобы в помещениях соблюдались порядок, чистота и правила пожарной безопасности; г) за проведение мероприятий (преимущественно новогодних и по датам «красного календаря»); д) за реализацию смет, сохранность и использование инвентаря.

* **Физрук.** (Тоже часто встречавшийся тип педагога-организатора.) Это чаще мужчины. Считали главной своей обязанностью занять подростков, склонных к физкультуре и спорту. Они заботились о поддержании в порядке спортплощадок, заливке катков, пополнении спортинвентаря. Отвечали за организацию различных спортивных секций. С удовольствием проводили тренировки спортивных команд, устраивали спортивные состязания и возили ребят на районные и городские соревнования. Неохотно занимались организацией кружков других профилей и мероприятий, не относящихся к физкультуре и спорту.

Поскольку эти два типа педагогов-организаторов были самыми распространенными, то в трех республиках бывшего СССР (на Украине, в Казахстане и в Белоруссии) в учреждениях коммунального хозяйства было введено по две ставки (организатора культурно-воспитательной работы и организатора работы физкультурно-оздоровительной). А в РСФСР так и остался один педагог-организатор.

* **Руководитель кружка детского творчества.**
* **Руководитель детской (юношеской) организации.**
* **Организатор разновозрастного, многопрофильного воспитательного коллектива и социально-педагогического комплекса.** (Самый редкий, но самый результативный тип педагога-организатора). Считает своим долгом руководствоваться объективными потребностями детского населения в условиях для социализации и самореализации детей и подростков. Для этого изучает потребности населения своего микрорайона, города и своей страны (опираясь на достижения современной науки).
* Руководит созданием необходимых условий с учетом конкретной социокультурной ситуации в стране и социально-педагогической ситуации в микрорайоне.
* Организует воспитательную среду через создание и развитие разновозрастного многопрофильного воспитательного коллектива (включающего коллектив воспитанников и коллектив воспитателей), организует различные группы содействия развитию воспитывающей среды (родительские комитеты, семейно-педагогические клубы, педагогические отряды, общественные педагогические организации и т.д.).
* Создает межведомственные координационные органы, обеспечивающие моральную и материальную поддержку социализационной деятельности населения (организованного педагогом-организатором).
* Осуществляет прогнозное социально-педагогическое проектирование педагогизации среды в направлении превращения ее в социально-педагогический комплекс.
* Руководит созданием, функционированием и развитием СПК. Отвечает перед населением за создание программы социально-педагогического преобразования микрорайона (программы совершенствования микрорайона как воспитывающего микросоциума), осуществляет организационное руководство реализацией этой программы.
* Отвечает за функционирование созданных им (и руководимых им) социально-педагогических структур (в соответствии с программой социально-педагогического развития микросреды), программами, планами, уставами (положениями), договорами о сотрудничестве и другими официальными документами.
* Отвечает перед государством (и компетентными его органами) за исполнение руководимыми им структурами действующего законодательства и соответствующих подзаконных актов, за выполнение уставных и договорных обязанностей.

Поскольку главная деятельность педагога-организатора – именно организаторская деятельность, а главный инструмент реализации педагогической деятельности – педагогически ориентированные организационные структуры, то главной обязанностью педагога-организатора является организационное обеспечение педагогически целесообразного развития деятельности этих структур. И главная его ответственность - за правильное, т.е. соответствующее педагогической логике (педагогически целесообразной постановке задач) организационно-педагогическое обеспечение развития микросоциума. [29]

Но подобную, педагогическую позицию организатора дворовой жизни детей отражающуюся в его работе можно было встретить очень редко.

В книге «Социально-клубная работа с молодёжью: проблемы и подходы» А.И. Лучанкина и А.А. Сняцкого авторы отмечают, что «в отличие от разного рода центров по работе с подростками и молодёжью ДПК не несёт дополнительной нагрузки: его деятельность локализована на территории конкретного местожительства, он не выполняет методические функции...»

К началу 90-х, говоря, о, состояний ДПК в России авторы отмечают, что «концепции, модели и программы деятельности ДПК чрезвычайно разнообразны, хотя в методологическом плане можно говорить об отсутствии рефлексивных моделей у их большинства. С точки зрения нормативного статуса большинство клубов содержательно выступают учреждениями дополнительного образования, понимаемого чрезвычайно широко - от любительских форм досуговой педагогики и до подготовки к школе, от художественного образования и до развития совместных форм творчества (самодеятельность) и т.п. Весьма немногие из них - в основном при наличии лидера-энтузиаста - реализуют социально-педагогическую модель работы со своим контингентом; в первую очередь, это коммунарские клубы и так называемая модель «Форпоста культуры», наследующая позитивный отечественный опыт С. Шацкого, А. Зеленко, А. Макаренко и других». [19]

С момента открытия первого ДПК в России прошло уже более 35 лет, и если взять, к примеру, город Красноярск, осталось несколько ДПК, а в остальных помещениях, которые были предназначены для организации работы с детьми по месту жительства, в лучшем случае теперь располагаются Центры социальной помощи семье и детству, детские библиотеки. Однако, просмотрев Интернет источники, я обнаружила, что в некоторых городах России с 2000 года пошла новая волна «дворовой работы», ДПК работают и даже соревнуются между собой (Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ). А в Иркутске в марте 2006 г. объявлен конкурс детских и подростковых клубов по месту жительства на соискание грантов администрации г. Иркутска, что говорит о внимании власти к организации досуга детей и подростков. Но это единичные примеры и как тогда, так и сейчас возникают вопрос – Как и в какой степени ДПК влияет на социализацию детей и подростков? Существуют ли альтернативные формы организации работы с детьми и подростками по месту жительства? Как в этот процесс включены взрослые: родители, жители дворов? Ответы на данные вопросы я попытаюсь дать в последующих главах.

Рассмотрев «жизнь двора» и отношение к ней со стороны власти и педагогики в историческом периоде можно отметить несколько основных моментов, характеризующих жизнь двора и взгляды на эту жизнь через призму педагогики.

Важным открытием еще досоветского периода является новая ветвь педагогики как науки – педагогика среды. И его главные посылы к необходимости организации среды свободного досуга ребенка, выражающиеся в цитатах: «мы имеем две системы воспитания: школу и окружающую жизнь» и «в окружающей жизни происходит активный педагогический процесс». Опыт работы С.Т. Шацкого используют в своей практике очень многие педагоги новаторы в различных учреждениях (от детского сада до пионерлагерей). Именно ему принадлежит первый опыт осмысления и описания деформирующего влияния «улицы» на подрастающего ребенка и механизма снижения степени пагубного влияния за счет включения в жизнь ребенка общеобразовательного труда.

В оформлении образа дворовой среды как среды со своими жесткими законами жизни основную роль сыграл послевоенный период. Послевоенный городской двор находился на стыке взаимодействия детской, подростковой и преступной субкультур. Однако образ криминального мира не столько заимствовался детьми, сколько конструировался, пополнялся собственными интерпретациями элементов «стиля». Судя по воспоминаниям, многие из ребят не были реальными членами криминальных шаек, а только подражали своим «кумирам».

В результате во дворе ребята приобретали те социально значимые ролевые установки и типы поведения, которые обычно передаются от отца к сыну.

Лишь в 70-х годах появилась фигура педагога-организатора и на всесоюзном уровне введена структура призванная организовывать детский досуг – детско-подростковый клуб по месту жительства (ДПК). Главной деятельностью педагога-организатора предполагалась именно организаторская деятельность, а главной обязанностью педагога-организатора - организационное обеспечение педагогически целесообразного развития деятельности этих структур. И главная его ответственность - за правильное, т.е. соответствующее педагогической логике (педагогически целесообразной постановке задач) организационно-педагогическое обеспечение развития микросоциума.

Исходя из описаний авторов описывающих данный период возникает понимание, что педагогические задачи в данных структурах удерживали лишь редкие энтузиасты, и со временем (к 90-м годам) ДПК стали учреждениями решающими задачи дополнительного образования (подготовки к школе, художественного образования, развития совместных форм творчества), изменился и спектр задач решаемых данным учреждением, это уже не было формой реализации «дворовой педагогики» и даже не было формой организации различных досуговых мероприятий (праздников, спортивных турниров), это были учреждение, где ребенок теперь рассматривался как клиент.

## 

## 2.3 Зарубежный опыт работы с населением по месту жительства

Опыт организации общинной работы имеется и за границей – в Германии, Англии, США, Голландии, Швейцарии, Финляндии и других странах.

Интересно заметить, что помимо работников социальной сферы и узких специалистов в работу с детско-подростковым сообществом включено население в целом (в США, например, существует договоренность следить и за соседскими детьми), причем в большинстве стран инициатива включиться в работу по формированию местных (соседских) сообществ исходит от самого населения, общественных организаций.

В своей работе хотелось бы уделить особое внимание опыты Швейцарии, США и Финляндии.

### 

### 2.3.1 Швейцария: социально-культурная анимация

Понятие социально-культурной анимации появилось впервые в послевоенные годы во Франции, затем в Великобритании. При этом, французское понятие акцентировало в большей степени культурный аспект, английское – социальный. Постепенно через Европейский совет в Страсбурге и ЮНЕСКО это понятие получило распространение в других европейских странах, включая Швейцарию.

Понятия «аниматор» и «организатор свободного времени» в школе и внешкольных учреждениях, несмотря на некоторые их сходства и переплетение функций, нельзя употреблять как синонимы, ибо за каждым из этих понятий скрываются свои концепции, цели и свое понимание человеческой личности.

Понятно, что существуют неоднозначные толкования этих понятий. Поэтому вокруг понимания их сущности, сходств и различий ведутся дискуссии, проводятся форумы и симпозиумы, правда, к сожалению, еще не на общеевропейском уровне.

Социально-культурная анимация – это понятие, за которым скрываются принципы культурной идентичности, за счет того, что именно это направление работы выбрано ключевым в Швейцарии задается единое культурное пространство, что является весомым фактором, определяющим стабильную ситуацию в социуме.

Опыт Швейцарии показывает возможность существования единой системы формирующей «повседневную культуру» уровня страны.

Различного рода социально-культурные учреждения существуют в Швейцарии давно. С пятидесятых годов стали активно приспосабливать дворы для детских игровых площадок, создавать общинные центры, клубы, дома для подростков и молодежи, другие учреждения в целях проведения свободного времени. Первоначально сотрудников в эти учреждения набирали из числа представителей различных ремесленных и педагогических профессий. Специальной подготовки для них в стране долгое время вообще не существовало. Не было и специального термина для обозначения профессии.

Понятие «анимация» определяется швейцарскими специалистами как сознательная деятельность, направленная на развитие и изменение социального общения людей, общественных структур и совершенствование условий для действий отдельных индивидов и социальных групп в целях более полной реализации потенциала разносторонних человеческих возможностей. Анимация рассматривается как составная часть всей социальной деятельности, как новая социальная профессия. Она включает всю проблематику свободного времени, а также проблемы молодежного движения, направленного на создание автономных молодежных домов или центров.

В настоящее время во всей Швейцарии анимация стала широко признанным понятием на всех уровнях и используется во многих сферах социальной и культурной жизни.

Задачи социально-культурной анимации имеют общественную значимость. Ибо она исходит из целей формирования социально зрелого человека, развития его разносторонних возможностей, возрождения этических ценностей, в значительной степени утраченных ныне, особенно в среде молодежи, а также духовного обновления общества в целом.

Анимация стимулирует развитие коммуникации – основы всех социальных отношений, способствует достижению таких ценностей, как самореализация и высокий уровень жизни.

Принято различать социально-культурную анимацию в узком и широком значении. В узком смысле она представляет собой новую профессию, имеющую собственную идентичность. Для подготовки к этой профессии существуют специальные школы социально-культурной анимации. Создана и организация, координирующая деятельность всех этих школ.

Анимация в широком понимании обозначает определенный способ ведения социально-культурной работы в различных сферах общественной деятельности. С одной стороны, социально-культурная анимация как способ метод работы располагает особыми методическими элементами, позволяющими определить, с помощью какого специального методического знания (ноу-хау) можно добиться развития социального контекста. С другой – социально-культурная анимация исходит из принципов партнерства и содержит также нормативные элементы – такие, как «участие», «критическая позиция», «инновация», «ориентация потребностей личности», и другие, которые могут гарантировать направленность учебного процесса в русло развития демократических норм жизни.

В настоящее время в Швейцарии в сфере социально-культурной анимации существует уже более двух тысяч различного рода учреждений и центров. Только в немецкой Швейцарии создано три центра по подготовке аниматоров, которые все в большей степени поддерживаются государством.

Социально-культурная анимация вносит сегодня заметный вклад в общественное развитие страны, особенно в области социальной работы, образования и культуры. Она широко распространена в работе с молодежью – в домах, клубах молодежи, различных детских и юношеских организациях, общинных центрах, досуговых заведениях и т. п.

Такого рода заведения считаются классическими сферами применения анимации. Но в последние годы получили развитие и иного типа учреждения для анимации, которые служат для проведения культурного отдыха и развлечений всех слоев населения, независимо от возраста людей.

Новой формой работы аниматоров является работа в жилых кварталах. Она нацелена на улучшение жизненных условий в определенном жилом пространстве. Новые центры социо-культурной анимации создаются и на предприятиях, особенно в сфере обслуживания широких кругов общественности. Эти центры в финансовом отношении находятся в более благоприятном отношении и могут себе позволить расходы для организации различного рода акций и мероприятий.

В ряде стран, в том числе России, распространено очень широкое, на наш взгляд, толкование термина социальная педагогика. Для Швейцарии же характерно как раз более широкое толкование социально-культурной анимации, а не социальной педагогики. Это объясняется, прежде всего, национальными историческими традициями страны. Социальная педагогика длительное время связывалась в России только с воспитанием в интернатах. Поэтому и социальный педагог ассоциировался лишь с воспитанием. Правда, в последние годы происходят некоторые изменения в понимании функций и задач социальной педагогики и социального педагога, так как социальная педагогика становится специальной дисциплиной в университетском образовании.

Тем не менее, целый рад видов социальной деятельности, которые, например в России, входят в функции социальной педагогики, в Швейцарии отнесены к другим областям, в частности к искусству.

### 

### 2.3.2 США: «Включиться в работу общины - социальная ответственность каждого»

Соединенные штаты Америки как государство, рдеющее за свободу во всех ее проявлениях, стремится демократизировать все стороны жизни социума. Ввиду часто обостряющейся ситуации расизма «коммуна» является инструментом подавляющим деструктивные проявления в различных структурах общества. Однако, несмотря на провозглашенный принцип всеобщего включения населения к решению проблем, влияющих на их быт и повседневную жизнь и добровольной инициативы в помощи «нуждающимся» слоям населения материальная сторона вопроса особенно в части провокации молодежи на включение в обустройство благоприятной социальной действительности имеет место быть.

«Мы верим в способность людей влиять на окружающую среду и характер общества. Мы верим в идею, что все люди должны быть привлечены к решению проблем, влияющих на их быт и повседневную жизнь. Создание демократического общества требует активных, думающих граждан, не боящихся ответственности, активно экспериментирующих в различных жизненных сферах. Мы ищем пути включать людей нашей общины в решение общих проблем при максимальном поощрении участия людей в делах общественности» – так Б. Вул выразил основной посыл общинной работы США.

Общинный подход США базируется на ряде концептуальных положений:

1. Прежде всего, улучшение качества человеческой жизни происходит путем создания в обществе коммьюнити культуры и заботы, имеющих корни в экономической и социальной справедливости.
2. Отвержение оторванности и разобщенности людей, поиск способов вовлечения всех сегментов общества на основе реальной жизни.
3. «Соседство» изучается исключительно в структуре большого города, штата, нации, мира.
4. Многообразие различий характеризует взаимодействие людей. Различие классов, рас, религий, пола, возраста и рассматриваем их как источник изобилия, богатства, дающий возможность человеку развиваться.
5. Многообразие различий способствует совместной помощи и поддержке, взаимоуважению, но совсем не обязательно согласию и одобрению.
6. Свобода может быть расширена только путем повышения социальной ответственности. Только через социальные взаимоотношения и социальные структуры люди смогут защитить права и расширить потенциальные способности индивидуума.

В США существует понятие – комьюнити (community, в переводе с англ. яз. – община).

Основные принципы работы одной из таких общин – комьюнити «Годдард – Риверсайд».

В Годдард – Риверсайде полагают, что каждый должен иметь возможность общения с другими людьми, вовлечения в их деятельность сообщества и что каждое сообщество, в свою очередь, обогащает другие сообщества, таким образом, строя мир, в котором мы живем. Через свои программы «Годдард-Риверсайд» стремится включить людей в различные сообщества и обеспечить каналы, через которые каждый может стать полезным и важным членом общины. Разнообразие сообщества «Годдард – Риверсайд» по представленным в нем классам, расе, полу, возрасту, вере и происхождению стало источник динамизма и дает основание гордиться предоставляемой возможностью учиться друг у друга через конфликт, борьбу и сотрудничество, чтобы получить зыигрыш из наших различий и приобрести более фундаментальное приятие друг друга и доверие.

«Годдард – Риверсайд» расположен в Верхнем Вест-Сайде, в Манхэттене и обслуживает главным образом территорию между 72-ой и 96-ой улицами. Он проводит дневные и ночные программы, летом и в течение учебного года для людей всех возрастов, от дошкольников и до жителей старшего возраста. Имеется круглогодичный лагерь в Рифтоне, Нью-Йорке, доступный различным группам в разное время в течение года.

Например, молодежная программа «Выбор» конторы «Годдард – Риверсайд» открывает двери образованию и карьере.

Гордостью «Выбора» стал огромный компьютеризованный банк данных, содержащий сведения о многообразных программах помощи в достижении карьеры, образовании, финансовой поддержки. Штатом конторы и добровольцами собирались эти сведения на протяжении десяти лет. Но банк данных – только один из ресурсов, предлагаемых клиентам «Выбором».

Большую популярность среди людей старшего возраста приобрел «Лагерь добрых встреч» «Годдард – Риверсайда». Популярность он приобрел не только видом деятельности, но и своим особым местом.

«Мы разрушаем миф о том, что пожилые люди малоподвижны и живут прошлым,– говорит Хэрру Хекелман, директор лагеря. У нас нет телевизора, потому что телевизор оказывает изолирующее действие. У нас есть африканские танцы, театр импровизации, йога, путешествия на плотах и дискуссионные группы. Мы показываем фильмы, вызывающие дискуссии, и обсуждаем вопросы, которые в этих фильмах затрагиваются. Мы выпускаем нашу собственную газету. Мы нанимаем художников, а не консультантов, потому что пожилые люди нуждаются в средствах передвижения для исследований, а не только в заботе».

В прошлом году в «Лагере добрых встреч» попробовали новшество – создали лагерь, где перемешаны поколения. Молодые люди приехали из однодневного лагеря «Годдард – Риверсайда», чтобы переночевать и принять участие в программах старших. Жители лагеря от 8 до 80 лет общались, танцевали, делали вместе мороженое, готовили, занимались театральным искусством и творчеством. Чтобы интеграция не стала чисто символической, места в столовой были распределены штатом, чтобы во время пребывания молодых людей в лагере, взрослые и дети ели вместе, за общими столиками.

Студенты получают распределение для работы с пожилыми как часть одногодичной программы в рамках города, спонсорами которой являются Отделение старения и Совет по образованию. Студенты делают покупки для жильцов, посещают их дома и в больнице, работают по проектам занятий ремеслом и даже помогают с языковыми трудностями. Город платит каждому студенту 4–4,5 доллара в час примерно за 12 часов работы в неделю.

### 

### 2.3.3 Финляндия: «Маннергеймская Лига защиты детей: игра для ребенка – это жизнь»

Дети – всего лишь зеркало, которое отражает общество, построенное взрослыми. Поэтому помощь необходима там, где начинаются заботы. Обеспокоенный молодой человек, больной ребенок, беспомощные отец или мать... К кому они могут обратиться?

В течение семидесяти лет Маннергеймская Лига защиты детей в Финляндии работала, чтобы защитить права детей и интересы семьи.

Лига способствует реформам и занимается проблемами детей и семей. Особое внимание уделяется профилактике различного рода отклонений.

Маннергеймская Лига защиты детей и молодежи стремится убедить общество более серьезно относиться к детям и их нуждам, давая им право быть детьми. Работа лиги основана на долгосрочных исследованиях и экспериментировании.

Многие современные службы социальной помощи возникли по инициативе Маннергеймской Лиги защиты детей и молодежи.

Маннергеймская Лига защиты детей и молодежи всегда особое внимание уделяла профилактике правонарушений. Поддержка и советы родителям – один из основных аспектов оказываемой лигой помощи, объектом внимания является вся семья.

Примерно в двухстах коммунах страны существуют объединения взрослых добровольцев, подготовленных Маннергеймской Лигой, которые заботятся о детях, временно не посещающих обычные дошкольные учреждения из-за болезни. Лига активно стремится побуждать семьи помогать друг другу.

Она организует школы для родителей при детских дошкольных учреждениях (яслях, детских садах) и школах. Матерей и отцов учат правильному подходу к проблемам, так как любая проблемная ситуация, которая касается детей и взрослых, предоставляет определенные возможности для воспитательного воздействия.

Поведение взрослых служит образцом для детей. Этот образец они применяют сознательно или бессознательно к себе и своему окружению. Доверие со стороны родителей дает ребенку ощущение уверенности и безопасности. Хорошие отношения и сдержанность – лучший способ избежать возникновения проблем.

Совместные игры взрослых и детей поощряются всюду в Финляндии с помощью разнообразных мероприятий, таких, например, как ежегодное «Игровое воскресенье». Художественное воспитание детей стало частью ежедневного распорядка в детских дошкольных учреждениях и семьях. Представители отделений лиги в коммунах руководят художественными, музыкальными и спортивными клубами. Маннергеймская

Лига защиты детей самостоятельно и с помощью властей прилагает усилия к тому, чтобы все дети в Финляндии жили в обстановке, способствующей их здоровью и игровой деятельности.

Даже после самого спокойного и уравновешенного детства приходит юность, которая становится одновременно проверкой и для самих молодых людей и для их окружения. Вдруг оказывается, что друзья стали важнее семьи.

Но даже когда подросток взрослеет и ищет для себя более широкие перспективы в жизни, он все равно постоянно нуждается в добром отношении и заботе. Молодые люди сами обеспокоены многими проблемами своего жизненного этапа развития – проблемами секса, одиночества и другими. Об этих проблемах нелегко говорить.

В своей деятельности Маннергеймская Лига рассматривает молодых людей скорее как партнеров, нежели как клиентов.

Желание помочь детям и подросткам, традиционный финский дух, который можно выразить девизом «Помоги соседу», объединяет многие тысячи членов Маннергеймской Лиги защиты детей и молодежи.

470 местных отделений лиги по всей Финляндии ждут новых членов, желающих принять участие в практической деятельности лиги. Мы приветствуем также тех, кто хочет только оказать поддержку деятельности лиги.

В местных отделениях члены Лиги пытаются влиять на правительство и общественное мнение, организуют различные акции и участвуют в них. Существует 100 различных видов деятельности: вы можете помогать больным детям, быть психологом-консультантом, руководить клубом, помогать школам начинающих родителей или активно работать для обеспечения лучших условий детям и т. д., и т. п.

Очень интересным моментом при анализе работы Маннергеймской Лиги защиты детей и молодежи является тот акцент, который делает эта организация **на игре**. Определяя игру как основу гармоничного развития детей, сотрудники Лиги и обученные ими родители производят определенного рода «оздоровление детства». А обеспечение этого процесса поддержкой со стороны власти позволяет рассматривать положительные изменения от данной деятельности в долгосрочной перспективе. Возрождая традиционные детские игры и приумножая опыт формирования условий для совместного детско-родительского общения, Маннергеймская Лига обеспечивает создание устойчивых семейных связей.

Очень интересной является позиция восприятия молодежи как партнеров, а не как клиентов. Во многом за счет этого и достигается их основная цель: побудить людей помогать себе и окружающим.

## 

## 2.4 Выводы

Обсуждая пространство двора как среду взросления мы опираемся на модель пространства, разработанную А.К. Лукиной.

Каждый компонент мы рассматриваем на материале дворового пространства:

* материальные, или архитектурно-предметные компоненты (пространство двора должно включать необходимые для развития детей архитектурные формы)
* деятельностные компоненты (игровая деятельность: групповая игра)
* информационные компоненты (среда двора как альтернатива «виртуальному миру», в котором живут современные дети)
* временные компоненты (время – не регламентируется, пока мать не позовет, двор как пространство свободы)
* социальные компоненты (гуманизация, со-бытийность, развитие межпоколенных связей)

Поскольку социализация в пространстве «улица-двор» носит стихийный характер, а значит, никак не способствует снятию проблем деструктивного, зачастую делинквентного поведения юных жителей двора, то возникает необходимость организации дворовых сообществ, формирования определенной культурной среды в пространстве двора. Дворовое сообщество должно стать той «структурой» которая будет поддерживать вновь появившиеся нормы дворовой жизни.

Анализируя зарубежный и советский опыт организации работы по созданию дворовых (соседских) сообществ мы выделили ряд принципов:

1. Партнерские взаимоотношения общественных и государственных институтов направленные на организацию соседских сообществ.
2. Организация дворовых сообществ как места особой жизни детей с необходимыми атрибутами детской жизни (игра, групповое взаимодействие, нормы, правила)
3. Гуманизация и педагогизация дворовой среды жизнедеятельности детей.

# Глава 3

## 3.1 Анализ форм организации дворового сообщества существующих в городе Красноярске

Для того, чтобы начинать строить что-то новое, очень важно понимать в какой ситуации и в какой среде строить.

В нашем исследовании первой задачей стояло: выявить в городе Красноярске существующие формы организации дворовых сообществ (ДС). Было выявлено две основные формы: в первой - системой влияющей на построения ДС является правление ТСЖ (Товарищества собственников жилья), во второй - школа особого типа, определенная как, ОАШ (Общественно Активная школа).

Также были исследована система работы власти с населением по месту жительства.

Главной задачей правления ТСЖ является обустройство максимально комфортной социально-бытовой среды жизни членов ТСЖ. И здесь стоит отметить, при таком типе организации местного сообщества решается широкий спектр задач, через решение которых закладывается «фундамент» для построения ДС, среди них:

- содержание и обеспечение: опрятного вида подъездов, дворовых территорий; рабочего состояния сооружений на детских площадках; ввод в эксплуатацию и содержание хоккейных коробок и прочих объектов, являющихся частью среды жизни члена ТСЖ;

- организация безопасной среды жизнедеятельности населения (за счет найма сотрудников охранной фирмы, ежедневно патрулирующих район данного ТСЖ);

- формирование бережного отношение к собственности, за сохранность которой, человек платит из «своего» кармана.

Главной задачей любого муниципального образовательного учреждения является организация качественного образовательного процесса. А ОАШ - это лишь модель, которую примеряет на себя школа, не отступая при этом от гос.стандартов, а расширяя спектр собственных задач. Таким образом, результат напрямую зависит от активности родителей, временного ресурса педагогов, желания учащихся примерять на себя роль: добровольца, гражданина и т.д. Изучая материалы Центра «Содружества» я пришла к выводу, что успешность внедрения модели ОАШ очень сильно зависит от типа среды, в которой находится школа. Основная часть примеров успешно действующих ОАШ – это сельские школы (при этом сельская школа исторически всегда являлась культурным центром жизни, центром объединения людей). Что касается городской среды, то построение ДС, включающее в себя выход в пространство двора, осуществляется здесь в основном через программы и проекты, которые прописываются командой энтузиастов. Одним из самых ярких примеров подобной работы, является работа школьников на летних дворовых площадках: организация праздников, игр, спортивных состязаний, дискотек.

С целью получения ответа на вопрос о деятельности структур власти по формированию дворовых сообществ, была изучена система работы на уровне административного района г. Красноярска. В результате, мы выяснили, что **на уровне района**:

- существует должность: инспектор по работе с населением по месту жительства (это 1 человек на 5-7 тысяч жителей работает при ЖЭКах, ПЖРЭТах),

- в течение последних 6 лет работают советы микрорайонов (куда входят представители школ, культурных учреждений, участковый, активисты: старосты подъездов, представители дом.комитетов)

- администрациями районов проводятся конкурс «Лучший подъезд»

**На уровне города**

- работает программа «Мой Красноярский двор» (благоустройство дворовых территорий, реконструкция детских площадок)

- в летний период, 1 раз в год проводятся дворовые турниры по футболу

- система муниципальных грантов предусматривает рассмотрение и финансирование проектов связанных с организацией ДС

Деятельность властных структур в работе с населением по месту жительства имеет точечный характер. Работа субъектов, выделенных на уровне микрорайона, часто носит стихийный характер и не имеет стратегической линии развития, результаты работы данных субъектов не представлены населению.

Таким образом, задачу формирования дворовых (соседских) сообществ как организованного процесса не решает ни одна из описанных.

Ни в том, ни в другом типе нет четко выстроенного механизма построения дворового сообщества. Он появляется ситуативно и запуск и поддержание работы данного механизма не является главной задачей ни ОАШ, ни ТСЖ.

## 3.2 Замысел проекта «Из жителей в соседи»

В процессе теоретического осмысления проблемы организации пространства двора, как обеспечивающего условия «нормального взросления» нами были выделены следующие необходимые компоненты:

- пространство двора должно включать необходимые для развития детей архитектурные формы

- пространство двора должно быть местом игровой деятельности (групповой игры)

- пространством гуманных отношений

- местом особых форм взаимодействия жителей выражающихся в организации общедворовых событий (праздников)

- пространством свободы (разного рода «свободного» нерегламентированного взаимодействия детей вне мира взрослых)

- пространство развития межпоколенных связей

Опираясь на вышеперечисленные компоненты, мы выделили принципы построения социализирующего пространства в среде двора:

1. событийность (самореализация, самопонимание, авторское действие)

2. гуманизация (особые нормы взаимоотношений: общения, взаимодействия)

3. совместность: деятельностная, игровая, организационная (как в среде ровесников, так и на межпоколенном уровне)

4. социальное партнерство (социальная включенность различных гражданских институтов находящихся в пространстве микрорайона)

При разработке **практической части перед нами стояло две задачи**:

- построение социализирующей среды во дворе с включением всех компонентов пространства обеспечивающего «нормальное» взросление

- формирование дворового сообщества путем организации детского дворового сообщества с последующим включением взрослой части населения двора.

**Замысел**

Для реализации поставленных задач был выбран метод формирующего эксперимента. Был выработан план работы, включающий в себя ряд мероприятий в процессе реализации которых происходило внедрение выделенных нами принципов построения социализирующего пространства в среде двора. Был оформлен проект под названием «Из жителей в соседи».

Поскольку первичной категорией адресатов были – дети, группа студентов представляла собой образ взрослого (посредника) обуславливающего переход от ситуации отсутствия дворового сообщества к его формировании. В своей работе мы опирались на принципы педагогики событийности:

1. Принцип равенства: мир детства и мир взрослости - совершенно равноправные части мира человека, их достоинства и недостатки гармонично дополняют друг друга;

2. Принцип диалогизма: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс»;

3. Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идей невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов;

4. Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей;

5. Принцип соразвития: развитие мира детства - это процесс, параллельный развитию мира взрослости;

6. Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей;

7. Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости и детскости».

Прежде чем, переходить в ситуацию формирующего эксперимента необходимо определить общую ситуацию культурно-досуговой жизни мкр. Ветлужанка (так как время, проводимое во дворе относится к досуговому), насыщенность досуговой среды и включенность в нее детско-взрослого сообщества.

## 

## 3.3 Исследование дворовой действительности на примере одного из дворов мкр. Ветлужанка

Ветлужанка: культурно-досуговая среда (возможности и дефициты)

В микрорайоне Ветлужанка проживает 20000 жителей. Из них детей дошкольного возраста: 2500 , школьного возраста - 4000

Мкр. Ветлужанка является «спальным» районом. Район достаточно «молодой» (25 лет с момента начала застройки). В данном районе нет градообразующих предприятий, специализированных спортивных, развлекательных учреждений, скверов. 90 % построек – жилая зона. На территории района находится Высшее учебное заведение СибГАУ, здесь живет большая часть профессорско-преподавательского состава, что задает особого уровня культурно-образовательную среду.

Находящаяся в самом центре мкр. Ветлужанка церковь также является элементом культурной среды. Но из беседы со служителем этой церкви выяснилось, что большая часть прихожан приезжает из других районов, а «Ветлужанка – спит».

В культурно-досуговую среду мкр. Ветлужанка также можно включить кафе «Вечерняя Ветлужанка», Лыжную базу, территорию комплекса «Лесной» (где предлагается такая разновидность экстремального спорта как пейнтбол).

Но все эти учреждения в силу различных особенностей: особого временного графика, сезонной работы, не являются постоянными элементами среды, поэтому детальному анализу не подвергаются.

Анализируя данные представленные в таблице можно сделать следующие выводы:

1. Спектр видов досуговой деятельности обширен, однако не удовлетворяет интересам всех возрастных групп.

При учете современной действительности, духа экстремизма присутствующего в подростковой среде ни в одном учреждении не учат socks, граффити, скейтбордингу, брейкдансу; нет ни одного фитнесс центра и соответственно – аэробики, столь модного занятия в среде девочек подростков. Но при этом присутствуют очень неординарные виды деятельности – городки, радиодело.

2. Нельзя выделить особо какую-то одну возрастную группу, для которой среда досуга наиболее полно представлена. Можно сделать лишь предположение, что

3. Доступность большинства форм досуговой деятельности широкая (определяется как: «любой желающий»), но при этом низкая степень представленности населению различных досуговых возможностей (на улицах обилие яркой рекламы и объявления как основной способ информирования жителей малоэффективны).

4. Прецеденты совместных детско-взрослых досуговых объединений единичны. В основном объединения такого рода для родителей с детьми дошкольного возраста. Включенность родителей как организатора и участника досуговой деятельности, появляется лишь в ситуации особого мероприятия – праздника (конкурс талантов, ярмарка поделок). Только в Лицее №1 детско-взрослые футбольные и волейбольные секции.

Но в целом культурно-досуговую среду микрорайона Ветлужанка можно охарактеризовать как насыщенную. Но главные адресаты – дети. Места детско-взрослого и взрослого досуга единичны.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры | Учреждения  Характеристики | Лицей №1 | МОУ школа №138 | МОУ школа №133 | ЦСПСиД Гусарова,20 | ЦСПСиД Вильского,7а | Дом детского творч-ва | Детская музыкал. школа | Библиотека |
| Тип деятельности | Художественно-эстетическая (музыка, рисование, вокал) | танцевальные кружки | Изо, вокал, современного танца | Хор, вокал, хореография, изо - студии |  |  | 4-8 лет  10-12 лет | Изостудия |  |
| спортивная | Вольная борьба, волейбол, футбол, теннис | Школа пешеходов | Баскетбол,  Волейбол,  футбол Городошный спорт,  бодибилдинг |  |  | туризм | Туристическо-краеведч. клуб |  |
| Творческая (КВН, театральная студия) |  | Театральная студ. литер. клуб | Школьный клуб КВН (7-11 классы |  |  |  |  |  |
| Декоративно-прикладной труд | Изделия из камня, глины , кройка и шитье, цветоводство, береста, школа декоративн. искус-ва, кукольн. дизайн, | Цветоводство, Волш. лоскуток, Основы моделир. одежды | вязание |  |  | оригами | Центр оригами  Студия керамик |  |
| Прочее | радиодело | историческое общество | Компьютерн.  клуб, шахматы | социализация перед школой, дет.сад. | Развитие коммуник., творч. способн. | Иностран. яз |  | Клуб «Сударушка»для домохоз. |
| Возраст \ количество посещающих в год | Дошкольный | 800 человек |  |  | 50 чел.  4 Коррекцион. группы: | 30 | 185 | 300 |  |
| Младший школьный |  | 300 |  |  | 200 | 500 | + |
| Подростковый | Больше всех | 250 |  | 12 | 170 | 300 | + |
| Доступность | Оплата |  |  |  | 100 р. канц.тов | \_ | + | 40 р.\месяц | . |
| Задатки, способности |  |  |  |  | \_ | + в худ-эстет. |  |  |
| Информационная политика | Объявления на ТВ, радио, в «Золотая книга Кр. края» | Информиров. по классам | В нач. года на стенде – бланк, где любой может запис. | Объявления | +Объявления по р-ну | +Объявления по р-ну |  | В школах проходят экскурсии в библ. |
| Включенность родителей | Совместные посещения | волейбол, футбол | Эстетич., нравств-этич. кружк. |  | + с дошкольниками | + с детьми 2-3 лет | дошкольники | Занятия с врачом и психолог |  |
| Занимаются вместе дома |  |  |  | + с дошкольниками | + с дошкольниками | Иностр. яз |  |  |
| Посещают праздничные меропр. |  | +  раз в год «День семьи | + | + | + | + |  |  |

**Описание двора**

Двор по адресу Словцова, 12 состоит из одной, 11-подъездной панельной 9-этажки. Имеет вытянутую, прямоугольную форму, в связи с этим во дворе большую часть времени в течение суток – тень. С противоположной стороны пространство двора ограничивает детский сад. Двор можно определить как «проходной», так как учащиеся Лицея №1 находящегося поблизости идя на остановку или в нижнюю Ветлужанку обычно проходят через этот двор.

По определению детей гуляющих во дворе, 3 перпендикулярно стоящих дома: две 5-этажки и одна 9-этажка также являются частью двора.

**Архитектурно-пространственное оформление.** Во дворе есть несколько типов архитектурных форм: деревянные фигуры и постройки и металлические сооружения, возведенные во дворе в 2002 году. Деревянные формы имеют достаточно обветшалый вид. В пространстве двора также находится баскетбольная площадка.

**Основные категории «гуляющих» во дворе**

В процессе наблюдения за организацией жизни двора были выделены следующие категории жителей «гуляющих» во дворе ежедневно\*:

- дошкольники

- младшие школьники

- подростки

- малыши, которые не ходят в садик и их молодые мамы

- бабушки (иногда, дедушки) с внуками

К категории постоянных «жителей» двора можно отнести также:

- собак (около 6 постоянно живущих во дворе)

- машины (около 15 штук)

Большую часть времени в течение дня во дворе проводят дети 6-7 лет (дошкольники) и 7-10 лет (младшие школьники) во временном промежутке с 15 до 19 (20) часов и подростки с 18 (19) до 23 часов\*\*. Таким образом мы пришли к выводу, что двор в основном – это место «жизни детей и подростков».

\* при нормальных погодных условиях и отсутствии особых причин

\*\*наблюдение проводилось в весенние месяцы

**Двор как пространство игры**

Совместная групповая игра не является нормой жизни данного двора.

Младшие школьники, как правило, гуляют во двое (распределяясь по гендерному признаку) или по одному, совместная сюжетно-ролевая игра отсутствует. Для мальчиков двор-место двигательной активности. Ритуалы межличностного общения имеют агрессивный характер.

**Двор как пространство событийности**

Соседские связи как форма соорганизации жителей двора не используются. Внутридворовых традиций нет. Нормы совместного проведения мероприятий, праздников – нет.

**Двор как пространство гуманных отношений**

Среди младших школьников: Ритуалы межличностного общения имеют агрессивный характер. Понятия: помогать, делиться не фиксируются как важные.

Среди дошкольников: ситуация не анализировалась

В подростковой среде отношения носят форму «тусовки» со своими нормами: публичного распития пива, курения, употребления нецензурной лексики.

**Двор как пространство межпоколенных связей**

Соседские связи, как в среде взрослых, так и в среде детей присутствуют. Межпоколенные контакты присутствуют в среде взрослого сообщества.

Детско-взрослых и межвозрастных контактов не наблюдается.

В целом можно определить социальный климат как разобщенный, межпоколенные связи не простроены

## 

## 3.4 Описание проекта «Из жителей в соседи»

На примере описания некоторых внутридворовых мероприятий мы покажем как «работают» выделенные нами принципы, как протекает процесс формирования дворового сообщества.

Учитывая специфику культурно-досуговой среды мкр. Ветлужанка, и характеристики выбранного двора под задачи практического исследования командой студентов 1, 2, 3 курса отделения «социальная педагогика» КГУ и 1 студента отделения «психология» был оформлен проект под названием «Из жителей в соседи». Общее количество человек в команде 8.

Важным моментом любого длительного проекта, направленного на изменение системы взаимодействия социума является процедура **ЗАПУСКА**.

Были выделены следующие характеристики успешного «запуска».

- информационное обеспечение процедуры «запуска»

- выбор максимально удобного временного промежутка (учитывающих специфику режима дня адресатов, специфику времени года)

- оформление пространства, «очерчивание» границ с целью обеспечения максимальной включенности жителей в пространство действия

- соответствие механизмов и тематик, используемых в процессе запуска возрастной группе адресатов

**Содержание процедуры «запуска»:**

Запусковым мероприятием являлось «Знакомство с жителями»

День недели: воскресенье

Время 12:00

Подготовительный этап:

В 8:00 на трансформаторной будке во дворе был закреплен 6-ти-метровый плакат следующего содержания: «Именно вы уже готовы превратиться из жителей в соседи, значит, мы идем к вам!». Заранее вырезанными из цветной бумаги ромашками и рожицами были украшены все подъезды и сооружения детской площадки во дворе.

Этап проведения

Пространство действия, необходимое для проведения процедуры «Знакомства» (общей площадью примерно 20 квадратных метров, в центральной части двора, рядом с сооружениями детской площадки) по всему периметру было оформлено надувными шарами.

Команда работала в костюмах. 3 основных типажа: Игрулькина (в оформлении костюма используются нашитые на одежду игрушки), Коробулькина (костюм изготовлен из коробки большого размера), Смешулькина (основной атрибут-клоунский разноцветный парик). Остальные участники команды в повседневной одежде с использованием ярких атрибутов и рисунков на лице.

Сценарий включал в себя 3 части:

1. игровая программа
2. рассказ команды организаторов о себе, о замысле проекта, о дальнейших планах
3. знакомство с детьми, общение с взрослыми: сбор информации о наличии прецедентов формирования дворового сообщества внутри данного двора, о необходимости его построения

Образ Игрулькиной задан с целью обеспечения игровой деятельности интересной для детей 3-8 летнего возраста.

Роль Смешулькиной обеспечивать включение «выпадающих» из пространства игры детей, в другого типа развлекательную деятельность (дети возраста 8-10 лет)

Образ Коробулькиной задан специально для работы со взрослой частью населения. На стороны коробки были наклеены листы ватмана: с одной стороны можно было писать жалобы на соседей, с другой предложения по улучшению жизни во дворе.

Финальный момент мероприятия важен как «задел» для дальнейшей работы. В данном случае финальным моментом являлось объявление о предстоящем празднике «Дне воздушного змея» и приглашение вместе учиться делать змеев.

Рефлексия

В качестве группы адресатов мы выбрали детей младшего школьного возраста и детей дошкольного возраста с их родителями. Данный выбор был обусловлен: ситуацией «положительно» заряженного внимания родителей к гуляющему ребенку во дворе данной возрастной категории (до подросткового возраста родители более плотно включены в жизнь детей). Учитывая, что 12 часов – это предобеденное время, в которое дети в выходные дни обычно гуляют. Время мы выбрали верно – все вышеперечисленные категории адресатов присутствовали.

Со слов присутствовавших родителей: яркие пятна во дворе в виде надувных шаров и разноцветных цветов, увиденные в окно привлекли внимание и тех детей, которые планировали это время провести дома. Плакат привлек внимание взрослых.

Идея с введением образа Коробулькиной позволила собрать много интересной информации о жизни двора. Пока жители писали ответы на зафиксированные на ватмане вопросы, можно было узнать у них другую интересующую организаторов информацию.

Игра, как в дошкольном возрасте, так и в младшем школьном играет значимую роль. Разнообразие игровых форм обеспечило включенность в процесс «запуска» всех возрастных категорий.

В процессе реализации данного мероприятия мы использовали принципы:

**Событийности** (как появления новой, вызывающего интерес со стороны жителей формы взаимодействия)

**Совместности:** как включения в пространство деятельности различных возрастных групп (школьников и дошкольников в пространство групповой игры), взрослых как зрителей осуществляющих обратную связь с командой организаторов.

**ДЕНЬ ВОЗДУШНЫХ ЗМЕЕВ**

Ставя перед собой задачу построения детского дворового сообщества, мы выделили в пространстве двора несколько групп детей, основной группой было решено сделать учащихся 4 класса (6 человек). Данный выбор был обусловлен следующими характеристиками возраста:

1. При сопоставлении с более младшими возрастами степень самоорганизации и ответственности в данном возрасте одна из самых высоких.

2. переход в подростковую возрастную группу – особый период (в этом возрасте приоткрывается дверь в подростничество с его особого типа «свободами» нашу работу по отношению к данной возрастной группе мы видели в качестве профилактической, как профилактику асоциальных форм поведения).

**Подготовительная часть**

1. Консультации по конструированию воздушных змеев, сбор информации про «историю» воздушных змеев, игры с воздушными змеями
2. Приобретение необходимых материалов Построение пробных моделей воздушных змеев командой организаторов. Запуск.
3. Конструирование воздушных змеев совместно с детьми (в течение 4 будних дней по 4 часа каждый день с 16 до 20 ч.).
4. Раскрашивание воздушных змеев
5. Пробный запуск

**Этап проведения**

Все 3 образа Игрулькиной, Смешулькиной и Коробулькиной сохранены.

Учитывая вероятность многочисленных поломок и последующих расстройств детей, введен специально для мероприятия – Доктор змеев.

Сценарий включал в себя 3 этапа:

1. Представление юных «змееводов» и их змеев
2. Несколько эпизодов из историй воздушных змеев
3. Показательные выступления каждого участника изготовившего своего змея
4. Пространство свободного полета. Общий запуск. Для любых желающих (раздаются змеи изготовленные членами команды), либо по согласованию с владельцем.
5. Награждение юных «змееводов» грамотами
6. Чаепитие
7. Определение тематики следующей встречи (проведение Пасхального праздника)

Рефлексия: Процесс изготовления достаточно долгий по времени, данная ситуации является удобной для осуществления детального знакомства с детьми, ситуацией жизни детей, но требует большого количества человеческого ресурса. В нашем случае соотношение студент: ребенок=1:1

В процессе реализации данного мероприятия мы использовали принципы: **Событийности:** приобретение навыка изготовления змеев - как нового типа умение (деятельностный компонент), эмоциональный «драйв» в момент запуска (эмоциональный компонент), ситуация предъявления результата своей работы, своего умения (личностно-значимый компонент).

**Совместности:** на межпоколенном уровне **–** младшие школьники вместе с детьми дошкольного возраста запускали змеев, учили «правильно запускать» змеев детей пришедших на праздник, но не изготавливающих с нами змеев.

На деятельностном уровне: команда организаторов вместе с детьми изготавливала змеев, это стало для детей примером детско-взрослой кооперации.

**Социального партнерства:** в силу погодных условий для изготовления змеев требовалось помещение. Помещение для конструирования змеев предоставил Лицей№1 (соседнее здание от экспериментальной дворовой площадки), Рейки для изготовления змеев напилил учитель труда Лицея №1.

**Принцип гуманизации** являлся сквозным принципом в процессе организации и проведения всех мероприятий проекта. Проводились беседы с детьми о формировании особых норм взаимодействия нас как «банды», дворового сообщества.

У нас как команды организаторов не стояло задачи реализовать все мероприятия обозначенные в проекте. Многие мероприятия появлялись в процессе реализации проекта под ситуативную задачу, либо включали в себя нового типа содержание. Так, например, Праздник семьи по инициативе детей был организован как концерт для детей дошкольников и их родителей, дворовое сообщество младших школьников показывали детям сказку «Теремок», читали стихи, пели для них и вместе с ними песни, рисовали вместе на асфальте рисунки семьи.

**Результаты**

Использование выделенных нами принципов позволило организовать среду двора как пространство социализации:

- появились прецеденты соорганизации детей (появились группы детей, способных сорганизовываться и устраивать свою жизнь во дворе самостоятельно);

- изменился тип взаимоотношений в детском коллективе (младшие школьники начали воспринимать детей дошкольников как «существующих» в пространстве двора, появились прецеденты организации игр старших с младшими детьми);

- двор стал местом проявления детской инициативы – в дворовой среде появилось место для самореализации детей (дети самостоятельно готовили номера для концерта);

- удалось создать межвозрастной детский коллектив, способный сорганизоваться «под задачу», ввести некоторые нормы межличностного общения (не оскорблять друг друга: словесно и физически; не жадничать);

- взрослые присутствовали на всех наших мероприятиях, таким образом можно зафиксировать интерес взрослых и участие их как зрителей;

- замысел создания детского сообщества, с последующим переходом к детско-взрослому результатов пока не принес, основной причиной, по нашему мнению, является временной параметр: 1,5 месяца недостаточны временной промежуток для запуска этого процесса

Для команды организаторов данный опыт позволил расширить область понимания особенностей возраста, ситуацией выстраивания особого типа отношений с использованием принципов педагогики событийности.

# Заключение

В ходе выполнения дипломной работы был разработан и реализован проект нового типа организации дворового сообщества «Из жителей в соседи».

Дипломная работа включает в себя анализ понятия «социализации», условий «нормального» взросления детей в современном мире и анализ зарубежного и российского опыта организации дворовых сообществ.

Определены функции, роль, возможности двора как среды жизнедеятельности детей.

Выделены базовые компоненты организации дворового пространства и, опираясь на обозначенные компоненты, были выделены принципы построения социализирующего пространства в среде двора.

В работе проанализированы основные формы организации дворовых сообществ, существующие в городе Красноярске.

В рамках описания реализации проекта «Из жителей в соседи» доказано, что выделенные принципы являются эффективными для построения социализирующего пространства двора.

Полученные результаты позволяют сделать следующие основные выводы и рекомендации:

1. Использование принципов событийности, совместности, гуманизации и социального партнерства позволили на практике организовать социализирующую среду в пространстве двора.
2. Организация дворового сообщества позволяет поддерживать и развивать среду жизнедеятельности детей.
3. Выделенная нами в практической части одна из форм организации дворового сообщества ТСЖ может стать структурой, обеспечивающей создание и поддержание дворового сообщества, при условии внедрения выделенных нами принципов в сферу их деятельности.

# Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Воронеж, 2000.
2. Белая Л.Л. Клуб в жизни ребенка. М., 1984г.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России. 1993.
4. Вебер М. Основные социологические понятия. М.: 1990.
5. Верб Л.А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. Л., 1981г.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений. Т. 4. М.: Педагогика. 1984
7. Герман М.Ю. Сложное прошедшее. СПб. 2000. С. 141.
8. Голованова Н.Ф. «Социализация и воспитание ребенка»
9. Еремин В.А. Улица-подросток-воспитатель. М., 1991г.
10. Зима В.Ф. Послевоенное общество: голод и преступность (1946-1947 гг.) // Отечественная история. 1995. № 5.
11. Зубкова Е.А. Послевоенное советское общество: Политика и повседневность.1945-1953. М., 2000.
12. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 2004.
13. Козлов А.С. «Козёл на саксе» - и так всю жизнь. М., 1998.
14. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива), М.: Наука, 1988.
15. Кон И.С. Историографический очерк // Этнография детства. М.: Наука. 1983.
16. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Наука. 1989..
17. Краевский Б.П. Школа – двор – квартира, М: Знание, 1964
18. Лукина А.К. Социальная педагогика как педагогика среды: учеб. пособие // Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2005
19. Лучанкин А.И., Сняцкий А.А. Социально-клубная работа: словарь терминов // Социально-клубная работа с молодёжью: проблемы и подходы. Екатеринбург, 1997.
20. Махов Ф.С. Подросток и свободное время. Л., 1982г
21. Мид М. Культура и мир детства. М.: 1988.
22. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. М.: 1990.
23. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М: Гелиос АРВ, 2000
24. Обухова Л.Ф. Новые тенденции в изучении отрочества (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович). // Возрастная психология. М.: 1996.
25. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 1999г.
26. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников. М., 2003г.
27. Ромашова М.В. «Дети двора»: криминальные инсценировки и поиски идентичности городских детей и подростков в годы позднего сталинизма. Пермский государственный университет, Пермь
28. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека (Основы психологической антропологии): Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.
29. Соколов Р.В. Социальная педагогика детско-подросткового клуба по месту жительства
30. Стрельцов Ю.А. Общение в сфере свободного времени. М., 1991г.
31. Таривердиев М.Л. Я просто живу. М., 1997.
32. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб, 1997 г
33. Тощенко Ж.Т. Социология личности // Социология. М.: Прометей. 1994.
34. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, управление. СПб., 1991г.
35. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности (Избранные психологические труды) М.: Ин-т практ. Психол., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 г.
36. Философский энциклопедический словарь (под ред. И.Т.Фролова). М.: Политиздат. 1989.
37. Черноушек М. Психология жизненной среды // Пер. с чеш. И.И.Попа. М.: Мысль, 1989
38. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 томах. М, 1964.
39. Эльконин Б.Д. Кризис детства как основание проектирования форм // Вопросы психологии № 3-4, 1992г.
40. Эльконин Д.Б. Психология игры, 2-е издание, М.: ВЛАДОС, 1999
41. Вул Б. Программы социальной помощи в американской общине, США
42. Маннергеймская Лига защиты детей и молодежи, Финляндия
43. Социально-культурная анимация (г.Амман)

### Приложение 1

**Беседа с исполнительным директором КРМОО Центр «Сотрудничество» – Еленой Юрьевной Фоминой и Президентом КРМОО Центр «Сотрудничество», Руководителем программы «Демократизация» – Еленой Васильевной Насоновой**

Начиная с 1997 года Центром «Сотрудничество» ведется работа по апробации модели общественно-активной школы (ОАШ) в городских и сельских школах.

Программа «Общественно-активная школа - ресурсный центр для развития местного сообщества», которая в течение трех лет реализуется совместно общественной организацией Центр «Сотрудничество на местном уровне» (г. Красноярск) и американской некоммерческой организацией ECHO.

Сибирское движение общественно-активных школ распространяется на девять регионов: Красноярский край, Республика Хакасия, Иркутская, Новосибирская, Томская, Кемеровская, Омская области, Алтайский край и республика Алтай.

Системообразующей идеей является утверждение, что общественно-активная школа, используя свои ресурсы, может стать центром общественной жизни и гражданской инициативы местного сообщества. Методологической основой данной социальной технологии является концепция общественно-ориентированного образования. Основные компоненты представлены тремя программами: «Демократизация школ и школьных уроков», «Добровольчество», «Партнерство: школа - соседское сообщество».

В основе общественно-активной школы лежит убеждение в том, что школа не может существовать отдельно от нужд и потребностей жителей окружающего её сообщества, именно она может стать инициатором развития этого сообщества.

Модель ОАШпозволяет общеобразовательной школе стать общественно-активной без ущерба для ее основных функций в качестве муниципального образовательного учреждения. В основе модели ОАШ лежит как передовой западный опыт работы школ, ориентирующихся на нужды общины, так и сохранение традиций советской школы и обращение к истории российского образования в той ее части, когда активно создавались земские школы и работали попечительские советы.

**Что же такое ОАШ?**

**Общественно-активная школа –** это школа, которая ставит своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие сообщества, привлечение родителей и жителей к решению социальных и других проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом.

Для того, чтобы все вышесказанное осуществить, необходимо перестроить систему деятельности образовательного учреждения определенным образом. Все процессы, которые проходят в рамках образовательных учреждений, разделяются на три направления: Демократизация, Добровольчество и Партнерство. Каждое направление ОАШ появилось из опыта работы школ и основано на местных нуждах и интересах. Школы, наполняя эти направления содержанием своей деятельности, разрабатывают три программы, дополняющие друг друга. Обычно эти программы носят названия: **Демократизация школы, Добровольчество и Партнерство школы и соседского сообщества**. В рамках каждой программы определяются цели, вырабатываются технологии и появляется целостная система работы всего образовательного учреждения. В реализацию программ включаются заинтересованные организации, люди, но за школой остается лидирующая роль. Школы дают своим выпускникам не только необходимый уровень академического образования, но и навыки гражданской активности и самореализации. Такая работа позволяет решить социальные проблемы сообщества, не дожидаясь правительственных решений, и снижает социальную напряженность.

**Какие результаты уже видны в ходе реализации обозначенных Вами программ?**

Взаимодействие представителей трех секторов создает основу для **привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов**. Школы используют разнообразные формы привлечения. Каждая из этих форм требует особой подготовки и знаний. Родительские взносы уже не являются главным источником пополнения внебюджетной доли финансирования школы. На первый план выходят средства, привлеченные через участие в грантовых конкурсах, организацию специальных мероприятий, предоставление платных услуг населению. Существенную долю составляют спонсорские средства. Представители бизнеса обращают внимание на школы, работающие по модели ОАШ, поскольку у таких школ изменен подход к работе с ними. Школы предоставляют грамотно составленные сметы проектов, удовлетворяющих нужды не только образовательного учреждения, но и местного населения в частности. Это свидетельствует об экономически выверенном подходе к финансам. Другими словами, бизнес не **отдает** средства, а **инвестирует** их в развитие той территории, где находится школа.

**Чем привлекает власть общественно-активная школа?**

Прежде всего, тем, что она обладает огромным ресурсом для активизации сообщества и умеет направить энергию этого сообщества на позитивное отношение к собственным проблемам. А значит, **строит вокруг себя действующее гражданское общество.**

Общественно-активные школы становятся **центром объединения людей и развития местного сообщества.**

**ОАШ по отношению к школьнику – это?**

ОАШ **- выстроенная система воспитания школьника на основе активных действий** к преобразованию и улучшению собственной жизни, толерантности, ориентация на общечеловеческие ценности. И самое главное, именно общественно-активная школа поддерживает живой гражданский интерес к улучшению жизни вокруг не только маленьких граждан, привлекая их к добровольческим мероприятиям, но и их родителей, через работу общественных объединений. Не остаются в стороне и пожилые сограждане. Их реальное участие в работе школы (от управления до получения услуг) делает жизнь вокруг нее намного интересней и позволяет ученикам учиться на реальных примерах жизни, что положительно влияет на их социализацию. Для этого школы проводят различные общерайонные, общегородские акции. К участию и организации подобных мероприятий привлекаются все желающие жители. Таким образом, понятия **добровольчество, благотворительность, социальная активность** становятся не просто частью внутришкольной жизни, но и жизни вообще. Поэтому, можно сказать, что воспитательная система школы становится воспитательной системой всего окружающего школу сообщества.

В рамках модели ОАШ происходит переориентация целей образования на личность школьника, на **формирование активной гражданской позиции**, ответственности перед собой и перед обществом за принятые решения.

**Расскажите, пожалуйста, поподробнее про программу «Партнерство школы и соседского сообщества?**

Большинство родителей нашего времени взрослели в переходный период нашей страны. На этом фоне задача каждого была выжить собственными силами, ориентироваться только на собственные потребности. Как следствие утрата навыка «совместного жития», при котором работает система взаимопомощи и поддержки. И чтобы восполнить этот утраченный во многом навык, школе необходимо образовывать в этом смысле и родителей учащихся, прививая им культуру благотворительности, добровольчества, позитивной социальной инициативы, гражданского участия.

Для выполнения этих требований и была разработана программа «Партнерство: школа - соседское сообщество». Несмотря на определенность в её целях и в видении результатов работы, как и две другие программы модели ОАШ, «Партнерство: школа - соседское сообщество» программа многовариантная, каждое образовательное учреждение выставляет свои приоритеты в ее реализации. Именно поэтому на сегодняшний день мы имеем много различных удивительных результатов ее реализации. Общественно-активная школа - один из лидеров в развитии социального партнерства в России.

**Каким образом происходит реализация программы на базе образовательного учреждения?**

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к Закону «Об образовании», в соответствии с которым школа создает различные формы вовлечения родителей в свою деятельность. Через изменение устава школы родительская общественность получает возможность участвовать в управлении образовательным учреждением, согласно Указу Президента РФ №1134 начинают работу попечительские советы школ. Цель создания попечительских советов предельно проста - привлечение внебюджетных средств, а значит, встает необходимость привлечения не только родителей, но и людей, являющихся потенциальными спонсорами, тех, кто может обеспечить престиж и поддержку такого органа самоуправления в органах государственной власти.

Сотрудничество подобного рода требует определенной ответственности за совместный результат, поэтому родители уже не просто потребители образовательных услуг, они становятся на позицию равноправных партнеров и соучастников деятельности образовательного учреждения. Подобная деятельность провоцирует создание общественно-активных социальных объединений на базе школы. Современное законодательство дает возможность такому развитию отношений. На своей базе общественно-активные школы создают и активно помогают в развитии разных форм некоммерческих организаций: от общественных объединений родителей до ассоциаций различных категорий общественности.

**В чем же заключается общий интерес и взаимовыгодность отношений школы и окружающего сообщества?**

Для большинства родителей, бабушек, дедушек образование ребенка, внука не последняя ценность. Поэтому проблемы образования в школе являются для них злободневными и весьма актуальными. По результатам опросов достаточно большой процент представителей соседского сообщества готовы помогать школе ради того, чтобы их дети, внуки, соседи по дому и т.д. были здоровы, интеллектуально развиты, получили хорошее образование. На это они готовы тратить время и деньги. Родители и общественность озабочены неблагополучной социальной средой, в которой растет ребенок. Проблемы благоустройства дворов, чистоты подъездов, освещения улиц, стремительного роста детской преступности, наркомании, алкоголизма, работы правоохранительных органов часто обсуждают с соседями. Люди пытаются их решать, но им не хватает навыков самоорганизации. Общественно-активная школа, как образовательное учреждение, в таких отношениях реализует свою прямую функцию - образовывает. Вот только содержание такого образования выходит за рамки обычной школьной программы.

Существует масса всевозможных способов организации партнерства школы с соседским сообществом. В России нет ни одного уголка, в котором бы интересы школы, представителей местной власти, бизнеса, общественности в той или иной степени не пересекались. Умение найти точки пересечения, поставить общие цели и определить доли участия в совместной деятельности необходимо еще на самом начальном этапе взаимодействия. Предпосылками для сотрудничества подчас могут явиться самые мелкие задачи, однако, правильное развитие таких отношений приведёт к долгосрочному и результативному сотрудничеству. Для этого надо обладать информацией о специфике, правовых основах и проблемах другой стороны, нужно уметь добывать и работать с подобной информацией. Создание плана совместной деятельности еще одно обязательное условие взаимодействия. И здесь необходимо учитывать разность в «языке», на котором «разговаривает» школа со своим потенциальным партнером. В этом смысле, школе отводится роль самого грамотного собеседника, поскольку именно она может понять и учесть интересы окружающих.

Изначально школа развивает партнерские отношения, организуя и проводя различные мероприятия: акции, праздники, марафоны и т.д. Впоследствии такой опыт приводит к юридическому закреплению подобных отношений в виде некоммерческой организации

**Финансовая сторона вопроса: можете ли вы назвать суммы собирающиеся в среднем за год фондом?**

В среднем общественно-активные школы привлекают за год внебюджетных средств от 30.000 до 1.200.000 рублей и направляют их на развитие образовательных и социальных программ.

Существует представление о том, что общественный школьный фонд это «карман» сбора внебюджетных средств, для удобства школьной администрации. Из опыта мы видим, что это неверное мнение. Важно понимать, что без активного действия, такая организация не сможет работать долго, необходимо профессиональное продвижение ее деятельности. Вот почему мы не ограничиваемся в работе с общественным школьным фондом только тематикой привлечения средств, гораздо важнее научить представителей таких организаций мыслить в более широком аспекте. «Средства привлекаются не ради их накопления, а ради решения конкретных социальных и образовательных проблем» - вот такими становятся цели работы подобных организаций. По технологии Центра «Сотрудничество» в рамках программы «Партнерство» к настоящему моменту создано и зарегистрировано более 50 общественных школьных фондов, имеющих разные цели и задачи, но действующих для поддержки образовательных учреждений и развития сообществ.

**Модель ОАШ единая для всех школ или реализуется по-разному в зависимости от школы, ее ресурсов, пожеланий?**

Данную модель невозможно реализовывать по шаблону. Это процесс во многом творческий и во многом зависящий от позиции управления школы, ресурсов школы.

В школах проявивших желание работать по модели ОАШ мы проводим серию тренинговых сессий с педагогами, разрабатываем план работы на год с учетом всех 3 направлений: Демократизация, Добровольчество, Партнерство.

По согласованию с управлением школы внедряем факультативный курс для учащихся «Социальное проектирование», для школьников также есть несколько разработанных нами программ «Лидер», «Я, Ты, Сообщество» и т.д.

Приведу несколько сюжетов о работе школ по модели ОАШ. В большинстве школ такого типа выделяются специальные дни для встреч жителей (клуб «Встреча») и обсуждения ими различных вопросов и проблем, связанных с развитием местного сообщества, улучшением условий жизни, в этих встречах принимают участие и учителя и родители, и школьники, и пенсионеры, любые желающие. Во многих школах классы, мастерские, спортивный зал, актовый зал открыты для всего населения. Есть школы, в которых уже традиционными являются различные акции социальной направленности, например МОУ СОШ №90 ежегодно при участии учителей и старшеклассников проводят туристический выезд с детьми, состоящими на учете в ОДИ «Парня в горы бери, рискни»; выезжают на совместный отдых на озера в составе педагогов, родителей подростков из малообеспеченных семей оказавшихся в трудной жизненной ситуации; в течение года школьники ведут шефство над детьми – инвалидами.

В МОУ СОШ №63 в 2003\04 учебном году (год празднования юбилея края) собрались бабушки из ближайших домов, сотрудники ТСЖ и решили принять участие в программе «Юбилей края – Помоги преобразиться», администрация города поддержала их инициативу, и совместными усилиями было произведено благоустройство дворовых территорий.

Очень интересный опыт работы из серии «Дети детям» в Кемеровской области, одной из программ в нескольких ОАШ на лето была - организация школьниками летних дворовых площадок (ежедневные игры, оформление дворовых территорий совместно с жителями, спортивные мероприятия, концерты, дискотеки).

**За 9 лет работы центра, сколько школ в г. Красноярске выбрали для себя в качестве основополагающей модель ОАШ?**

Где-то 20 (нужно уточнить)

**В чем Вы видите причину не очень высокой активности школьного управления при осуществлении подобного выбора?**

Сложный вопрос. Мы анализировали эту ситуацию. Есть несколько причин. В первую очередь – неготовность многих руководителей брать на себя масштабные задачи и мыслить стратегически, а не зацикливаться на образовательных задача. Школы в неблагополучных районах вообще выпадают из ситуации подобного выбора, интузиастов там брать либо неоткуда, либо их времени и сил просто не хватает на подобную работу. Руководство многих школ с углубленным изучением различных предметов считают этот выбор размыванием задач, предметности и даже миссии школы. В некоторых школах родителям кажется небезопасным открытость школы для всего населения.

Это к вопросу о гражданском сознании, оно пока не имеет массового характера, но сдвиги есть. Мы будем продолжать работать в этом направлении, тем более что во многих территориях края гораздо более высокая динамика.

### Приложение 2

**Беседа с председателем самого успешно развивающегося в городе ТСЖ – ТСЖ «Бригантина» Валерием Николаевичем Демидовым**

**Товарищества собственников жилья -** это объединение жителей дома - собственников жилых и нежилых помещений, для городских квартир членом товарищества должен выступать город (Департамент муниципального жилья и жилищной политики в отношении жилых помещений). Собственникам помещений в многоквартирном доме принадлежит также и общее имущество дома (лестничные клетки, чердаки, подвалы, крыши, вестибюли, холлы и др.), которое они обязаны содержать. Товарищества создаются на добровольной основе, на общих собраниях жителей дома (нескольких домов).

Товарищества собственников жилья это некоммерческие организации. Они могут заниматься предпринимательской деятельностью, а всю полученную прибыль тратить на содержание и обслуживание дома и придомовой территории.

Впервые о ТСЖ заговорили десять лет назад, когда вышел федеральный закон «О товариществах собственников жилья». В ту пору «на откуп» ТСЖ были отданы вновь возводимые жилые дома, квартиры в которых в основном приобретали люди состоятельные, имеющие возможность, как считалось, «платить за все». В последнее время товарищества собственников жилья стали возникать не только в домах новостройках, но и в уже существующем жилом фонде.

Красноярск был одним из первых российских городов, где товарищества собственников жилья создавались не на базе одного жилого дома, а охватывали комплекс домов в одном микрорайоне. На сегодняшний день самым большим ТСЖ в нашем городе является товарищество собственников жилья «Бригантина». Оно включает 22 многоквартирных дома, расположенных на улицах Молокова, Батурина и Взлетная, и обслуживает 2513 квартир.

**Как давно существует ваше ТСЖ? Как давно вы управляете ТСЖ?**

Дата регистрации ТСЖ 26 января 1999 года. Но работа по организации ТСЖ началась гораздо раньше. Раз в 2 года проходят перевыборы правления. Но альтернативных кандидатур за эти 7 лет так и не было. Все это время председателем являюсь я, и работаю со своей командой, основу которой составляют члены моей семьи: жена, дочери, зятья.

**Что было самым сложным на этапе создания? Как удалось сорганизовать жителей и убедить их стать членами ТСЖ?**

Это была долгая работа. Ведь большинство людей, и до сих пор рассуждает, с позиции: «Мне должны!». С моей стороны тогда было множество попыток провести собрания во дворе, развешивал информационные брошюры. Я даже изготовил визитки и распространил по всем почтовым ящикам указав там номер своего сотового (они тогда только, только появились). И люди начали не переставая звонить по разным вопросам, от течи в трубе до ремонта в квартире. Помню, однажды я настолько устал от этого, что поднялся на 9-этажку и выбросил этот телефон. С тех пор все вопросы проходят через диспетчера ТСЖ, и он распределяет в зависимости от тематики различным нашим специалистам.

**А сколько людей работает у вас в штате ТСЖ?**

Помимо правления, порядка 25: 12 слесарей, сантехники, маляры, техники смотрители, инженеры, плотники. Причем у меня есть железное правило: «Подработка запрещена!». Все работают в штате, а я со своей стороны обеспечиваю полную занятость, чтобы уровень зарплаты был достаточно высокий. Разработана и своя система премиальных. Все прошли строгий профессиональный отбор, и каждые полгода подтверждают свою квалификацию перед аттестационной комиссией.

**Каковы основные результаты проделанной за 7 лет работы?**

В одном из дворов хоккейная коробка для детворы, в другом - оборудована большая детская площадка, на месте заброшенного пустыря разбит сквер. Все сделано за счет суммы, отчисляемой собственниками в кассу ТСЖ на жилищную услугу.

Ухоженные дворы, чистота и порядок в подъездах и на прилегающей территории.

Выстроена система максимально быстрого реагирования работников на бытовые запросы жильцов. Всем слесарям я купил сотовые телефоны.

Ремонтники приходят в квартиры, вооружившись современным профинструментом, и, как в операционную, в медицинских бахилах. Каждый из них несет ответственность за качество выполненной работы. Чтобы жилой фонд не ветшал, раз в полгода в квартирах ТСЖ проводят планово предупредительный ремонт. Ремонт подъездов делается не раз в три года, как предписано правилами эксплуатации жилого фонда, а гораздо чаще. Для этого в ТСЖ специально работают два маляра.

Недавно мы выиграли грант, и скоро в ТСЖ появится специальная площадка для выгула собак.

**Скажите, а дворовые мероприятия у вас проводятся?**

Конечно. Правда активность жителей для того, чтобы придти и поучаствовать в мероприятии, раскачивать пришлось достаточно долго. Но с каждым годом все больше и больше народу приходит на праздники. Начинали с проведения Нового года. В прошлом году провели большой праздник «День жителя», работало сразу несколько площадок, спортивная, музыкальная, художественная и т.д. Проводили День пожилого человека, День матери, Масленицу.

**Наверняка, было бы сложно проделать такую крупномасштабную работу без привлечения партнеров?**

ТСЖ «Бригантина» сотрудничает со многими организациями. Все дворы патрулируются частным охранным агентством «Аргус», праздники помогают проводить центр гражданских инициатив «Помоги советом» и театр «Кенгуру», а содержать летом территорию в порядке — детский отряд Краевой службы добровольного труда молодежи.

А вот жители активного участия в подготовке и проведении праздников не проявляют. Жалею, что не создал в свое время общественных организаций, дворовых объединений. На собрания для жильцов подъезда ходит 3-4 человека с подъезда, а на собрания жильцов дома максимум 10.

Правда, что касается озеленения, например, инициатива есть.Покупать саженцы у организаций зеленого хозяйства — дорогое удовольствие. Поэтому половина деревьев привезена и посажена самими жильцами.

**Для того чтобы стоять у руля такого большого ТСЖ, наверное, нужно быть специалистом широкого профиля?**

Работал начальником теплохозяйства в военной части, инженером одного из участков ПЖРЭТ-6, учился на строителя. Поэтому все «подводные камни» коммунхоза я знаю «в лицо». Но, несмотря на это, я постоянно учусь: «перелопатил» массу литературы о ТСЖ, выезжаю на курсы и семинары в другие регионы России. При желании всему этому можно научиться. А в первую очередь нужно изменить отношение к своей жилищной собственности, с иждивенческого: «кто-то должен», на гражданское: «включаюсь и решаю».

### Приложение 3

**Пример обустройства детской площадки для игр**

