

## СВОБОДА КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты самоопределения и саморегуляции детей в деятельности как непреложное условие индивидуализации дошкольного образования и реализации принципа свободы в педагогике детства*

Категория свободы в дошкольном образовании, как правило, упоминается как операциональная принадлежность западных моделей воспитания и обучения (методики Марии Монтессори, Вальдорфская педагогика) и в профессиональном сознании воспитателей детских садов чаще всего ассоциируется с негативными проявлениями в поведении детей, с ослаблением регулирующей роли взрослого. Такое поверхностное односторонне негативное понимание в целом связано с отсутствием доверия к растущему человеку. В то же время особенности современных дошкольников – активность, настойчивость, требовательность, нежелание выполнять бессмысленные действия, стремление к собственному поиску решения задач, в том числе и учебных, динамичность детского сообщества свидетельствуют о происходящих изменениях в личностном становлении [3, 7]. Исследователи дошкольного детства утверждают, что дошкольник достаточно свободен в игре, в то же время 37% первоклассников стремятся уйти от самостоятельного осуществления выбора и переложить ответственность за его результаты на учителя, что скорее свидетельствует о проблеме свободы, чем об индивидуальном отношении детей [4]. Понимание значимости свободы диктует необходимость установления взаимообуславливающего влияния свободы на развитие личности, определения возможности и границ ее применимости к ребенку дошкольного возраста и дошкольному образованию. Это должно обеспечить условия для развития и саморазвития ребенка как целостной личности.

Проанализируем сущностные представления свободы и возможности ее реализации в отношении ребенка-дошкольника. Свобода характеризует сущность человека и его существование, состоит в возможности личности мыслить и поступать в соответствии со своими представлениями и желаниями, а не вследствие внешнего принуждения. Процесс развития свободы носит противоречивый характер: с одной сторо-

ны, возможности свободной деятельности постоянно расширяются, с другой – свободная деятельность ограничивается необходимостью (Спиноза). По определению Б. С. Братуся, «как только свобода из потенциального состояния переходит в созидающее действие, возникает необходимость проявления воли субъекта – контролирующего, мобилизующего начала этого действия» [1]. Подлинная воля связана со свободой позитивной, с возможностью творческой постановки целей, прямо не вытекающих из данных обстоятельств, но направленных на преобразование этих обстоятельств и себя в них. Этим она отличается от своеволия и других личностных деформаций (комформизма, эгоцентризма, различных форм девиантного поведения и пр.). Нам кажется возможным введение еще одного понятия, способного предопределить понимание основ свободы ребенка-дошкольника, активизирующей и направляющей силы в развитии его личности. Это понятие континуума, свидетельствующего о том, что в ребенке, как биосоциальном человеческом существе, заложена уникальная возможность эффективно действовать, следуя инстинктам, облагороженным разумом [5]. Восходя от биологического понятия «инстинкт» к понятию «внутренние ресурсы» развития личности, приведем краткую выборку системных психических новообразований и следствий из них, предопределяющих возможность свободы ребенка.

По определению Л. С. Выготского, центральным личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных (мотивированных) представлений, которые побуждают поведение ребенка и позволяют ему действовать вопреки воздействиям внешней среды, освобождают его от скованности конкретной ситуацией, от диктата внешних воздействий (в том числе идущих от взрослого человека), превращают его в субъекта, хотя сам ребенок еще этого не осознает. Системное новообразование третьего года жизни

принято связывать с появлением слова «Я» – свидетельством перехода ребенка от «существа, ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъекта» [2, с. 106-107]. Потребность в реализации и утверждении своего «Я» становится доминирующей. Познавательная деятельность ребенка в этот период обращена не только на внешний мир, но и на самого себя, процесс самопознания начинается с познания себя как субъекта деятельности. Ребенок научается сначала отделять себя от взрослого, затем противостоять ему и, наконец, строить с ним партнерские отношения (Р. Р. Ветчинкина). Таким образом, к концу раннего возраста ребенок фактически является субъектом деятельности и социальных отношений со всеми присущими атрибутами (субъектно-окрашенной мотивацией, определенностью целей, элементарным – фрагментарным, спонтанным, но все же планом действий). Напряженность новых потребностей, выражается в стремлении ребенка к самостоятельности, автономности, но одновременно и в зависимости от одобрения взрослого, его поддержки. На рубеже раннего и дошкольного возраста, и более того, в дошкольном возрасте ребенок обладает сложившейся «субъектностью», позволяющей ему действовать самостоятельно и автономно, с достаточно развитым восприятием многофакторных качеств и отношений объектов, явлений и ситуаций; речью, позволяющей объяснять свои представления и состояния, как ситуативные, так и перспективные. В целом дошкольный возраст со всей определенностью можно назвать периодом опробования свободы. Признаками подобного поведения являются инициативность, активность, самостоятельность. Необходимыми атрибутами – выбор и ответственность. В реальной практической деятельности свобода выражается в том, что ребенок (в том числе и раннего возраста) выбирает партнера (игрушку, предмет, игру и пр.) из нескольких представленных, действует в своем темпе, в своей последовательности, концентрирует внимание на процессе или на результате и т.д. Признаков осуществления самостоятельного волеизъявления – выбора цели, средств, отношения к процессу и результату – достаточно много, они зависят, по нашим наблюдениям, не только от внутренних интенций личности, но и в значительной мере от условий, предоставленных или ограниченных взрослыми. Следуя своему континууму, ребенок более органично познает окружающий мир.

Свободно выбирая и реализуя себя в выбранной деятельности, ребенок овладевает ее содержанием и способами действий, навыками

и правилами сотрудничества, что подтверждает взаимосвязь и взаимозависимость сознания и деятельности, единство аффекта и интеллекта (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др.). Свобода в этом случае выступает как самоценное личностное образование, как форма личностного бытия и специфический механизм личностного развития, обеспечивающий реализацию важнейшей сущностной характеристики человека – быть личностью. Для ребенка дошкольного возраста признание свободы означает реализацию права на приобретение собственного образа мира, становление собственного отношения к нему, преобразование и трансформацию артефактов различных культур в собственные смыслы. В этом контексте появляется возможность говорить об образовании как «универсальной человеческой потребности в познании и информации» (В. А. Извозчиков), проектировании человеком своей жизнедеятельности, целенаправленном прояснении, высветлении, просвещении изнутри своего человеческого образа, поиске новых смыслов своего «Я» (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Т. Н. Таранова, С. Л. Рубинштейн и др.). В этом смысле свобода является условием для индивидуализации обучения – как процессе «порождения и рефлексии индивидуальным собственным опытом, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты целенаправленной деятельности» [6]. Объединить эти определения в единую конструкцию «индивидуализация образования» позволяет сущность процессов и следствий социокультурного развития современного общества: в основном в условиях малого социума – семьи, ближайшего окружения, дворовых компаний, ...и всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому субъекту, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, ...возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе и в новом знаниевом, пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное число разного рода форм отношений, связей, действий ...влияющих на изменение мышления, самосознания, миропонимания» [7].

В этих новых сложных условиях наступает ситуация неверия взрослых в силы ребенка, неготовность «отпустить» его. Самое распростра-

ненное объяснение – ребенок еще мал, ничего не понимает, не может справиться со своей жизнью, его нужно вести, ему нужно указывать. Навязывание «должного» многие взрослые понимают как непреложное условие и суть педагогического воздействия. Как следствие деструктивности прямых директивных воздействий взрослых возникает проблема, которую Фромм назвал «бегство от свободы» – ребенок начинает говорить примерно так: «Я не знаю, как это сделать», «Я не умею», «скажи мне, как правильно», – что является свидетельством привычки к ограничениям со стороны взрослых, бегством от свободы, от принятия ответственности. Ограничение свободного и творческого начал в жизнедеятельности, в обучении и воспитании (как в ДОУ, так и в семье) вызывает у детей хроническое накопление стрессовых ситуаций. Это может привести к искаженным формам проявления свободы (комформизм, признаки девиантного поведения и др.), пониженной устойчивости к нагрузкам, таким дефицитарным деформациям личности, как аутизм, робость, пассивность или импульсивность, безынициативность, плохое владение речью (С. Н. Воронина, С. А. Зайкова, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон), нарушениям соматического и психосоматического характера. Эти личностные нарушения, являясь по существу уже вторичными нарушениями развития, сами по себе становятся тормозом к дальнейшему овладению деятельностью, «замораживают» готовность ребенка действовать активно, самостоятельно.

Анализ педагогической практики показывает, что в системе дошкольного образования на первый план выдвигается когнитивное обогащение и развитие ребенка, формальное обучение доминирует над развитием личности. Воспитательные воздействия нацелены в основном на усвоение норм этикета и создание в детском саду атмосферы, благоприятствующей образовательному процессу, что реально приводит к подчинительным формам поведения. Такое «культурное оформление» иногда превращается в процесс «формования» по извне заданным меркам (В. И. Слободчиков). Это означает, что существующая организация учебно-воспитательного процесса должна быть проанализирована и пересмотрена с позиций детоцентристского подхода к образованию, его индивидуализации как обретения ребенком нравственно-осмысленной внутренней свободы и раскрытия всех потенций индивидуальности, как «культуротворчества», смыслообразования – структурирования своего информационно-образовательного пространства. Преобразование дидактики невозможно без изменений ценностно-смысловых установок воспитывающих взрослых (педагогов, родителей), вытеснения внешней регламентации, жестко детерминирующей жизнедеятельность ребенка, поиска новых образовательных технологий, в которых есть место свободной инициативе ребенка и его подчинению требованиям взрослого, сочетанию свободы познания и деятельности и рамок культуры, принятой в обществе.

#### Л и т е р а т у р а

1. Братусь Б. С. Психология личности / Психология личности. Т.2 : хрестоматия. – Самара: Издат. дом «Бахрах», 1999.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Психология личности Т.2 : хрестоматия. – Самара: Издат. дом «Бахрах», 1999. – С. 95-128.
3. Горлова Н. А. Современные дошкольники: какие они? / Обруч. – 2009. – №1. – С. 3-6.
4. Зайцев В. В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования : автореф. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 1999.
5. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. 5-ое изд. – М.: Генезис, 2008. – 206 с.
6. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-методич. пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
7. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 16 с.

