

4. Kolesnikova I.A. Vospitanie chelovecheskih kachestv // Pedagogika. 1998. № 8. S. 56–62.

5. Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovanija: proekt / A.Ja. Daniljuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov; RAO. M.: Prosveshhenie, 2009.

6. Kraevskij V.V. Vospitanie ili obrazovanie? // Pedagogika. 2001. № 3. S. 3–10.

7. Kulikova S.V. Vospitanie nacional'nogo samoznaniya i patriotizma v Rossii: ot istorii k sovremennosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 3 (98). S. 11–16.

8. Lihachev B.T. Osnovnye kategorii pedagogiki // Pedagogika. 1999. № 1. S. 10–19.

9. Nastavlenie otca k synu [Jelektronnyj resurs] // Jelektronnye publikacii Instituta russkoj literatury (Pushkinskogo Doma) RAN. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5049> (data obrashhenija: 19.01.2017).

10. Rozanov V.V. Sumerki prosveshhenija. M., 1990.

11. Rubinshtejn M.M. Vojna i ideal vospitanija (K voprosu o nacionalizme v pedagogike) // Vestn. vospitanija. 1916. № 3. S. 37–72.

12. Soroka-Rosinskij V.N. Pedagogicheskie sochinenija. M., 1991.

13. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 t. / red. A.M. Egolin, E.N. Medynskij, V.Ja. Struminskij. M.; L., 1948–1952. T. 1.

Integrity of training practices that form national identity of Russian youth

The article deals with the issue of scientific justification and application of educational practices which could be an effective mechanism to form national identity and civic consciousness of the Russian youth. The author finds out and characterizes the factors that affect the solution to this problem: appeal to historical educational experience, orientation of state policy on the improvement of national consciousness and giving back the leadership role of upbringing to the educational process. The subject of historical and pedagogical analysis is the educational means that have been used for a long time: project methods, drama performances, children's self-management, museum work, volunteering.

Key words: *training practices, national identity, national consciousness, national upbringing.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2017)

В.В.ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИЙ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА

Рассмотрен процесс развития личностной свободы младших школьников с позиций целостного подхода: через логико-исторический анализ содержания понятия «личностная свобода», использование метода бинарных оппозиций (дихотомия «послушание – свобода»), через анализ целостной структуры человеческой деятельности как «клеточки» и методологический ориентир в преодолении отчуждения младшего школьника от процесса учебной деятельности.

Ключевые слова: *целостный подход, личностная свобода, логико-исторический анализ, метод бинарных оппозиций, автономность и совместность, целостная структура человеческой деятельности.*

Категория целостности применительно к учебно-воспитательному процессу в отечественной педагогической теории исследуется на протяжении многих десятилетий. В различные исторические периоды она отражалась различными педагогическими терминами (*комплексность, системность* и др.), которые в той или иной степени отражали существенные характеристики целостности. Так, метод проектов, активно разрабатывавшийся в советской школе в 20–30-е гг. XX в. стал важным шагом восхождения учебно-воспитательного процесса к своей целостной природе. Под методом проектов понимался метод, комплексно реализующий ряд принципов: самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализацию субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, а также взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой [13].

В 1950–1960-е гг. попытка комплексно объединить в школе учебную и внеучебную работу в единую целостную педагогическую систему была реализована Э.Г. Костяшкиным на базе московской школы № 544. Его лаборатория «Школа с продленным днем» развернула сеть экспериментальных школ нового типа.

В диссертационных работах В.А. Антюховой [1], А.Г. Кузнецовой [10] убедительно показано, что в отечественной педагогике в 1950–1960-е гг. идея целостного педагогического процесса очень активно развивалась в научных трудах В.П. Беспалько, З.И. Васильевой, В.С. Ильина, В.В. Краевского, Ю.А. Конаржевского, И.Я. Лернера, Х.Й. Лийметса, Б.Т. Лихачева, Л.И. Новиковой, М.П. Пальянова, М.Н. Скаткина, Ю.П. Сокольникова, М.Л. Фрумкина и др. В передовой педагогической практике рождались новые варианты организации жизнедеятельности воспитанников (В.А. Караковский, Ф.Ф. Слипченко, А.Н. Тубельский, М.П. Щегинин, Е.А. Ямбург и др.), которые отражали различные грани целостного педагогического процесса. Эти исследования послужили предпосылками для дальнейшего развития теории целостного учебно-воспитательного процесса в 1980-е гг. на методологическом уровне.

Важной вехой в исследовании категории целостности применительно к учебно-воспитательному процессу в первой половине 1980-х гг. стали работы В.В. Краевского [8] и В.С. Ильина [7]. В.В. Краевский в журнале «Советская педагогика» (сентябрь 1984 г.) дал четкое определение категории целостности: «целостность – объективное свойство предметов внешнего мира. Это понятие, обозначающее внутреннее единство объекта, его автономность, дифференцированность от окружающей среды, а также сам объект, обладающий такими свойствами» [8, с. 37]. Таким образом, целостный объект характеризуется двумя существенными свойствами: 1) *внутренним единством, автономностью*; 2) *дифференцированностью от окружающей среды*.

Кроме того, В.В. Краевский отмечал, что «осуществленная В.С. Ильиным серия методологических исследований в области образования в свое время привлекла внимание ученых-педагогов к проблеме целостности педагогических объектов в разных аспектах и ракурсах. Одним из таких объектов оказался сам целостный поход в различных формах его реализации» [9]. В этот период активно дискутировались вопросы об иерархической соотношенности трех подходов к изучению образования на разных уровнях его рассмотрения: целостного, системного и комплексного. В ходе дискуссии было выявлено, что каждый из них относится к определенному классу объектов данной сферы и принадлежит к различным уровням и областям как научной, так и практической деятельности.

В своих работах В.В. Краевский убедительно показал, что «целостный подход – наиболее общий и широкий способ охвата познаваемых явлений. Он принадлежит к философскому уровню познания и ориентирует исследователя на познание объекта как сущности, ведущей себя по отношению к какому-то классу воздействий как элементарный объект, внутренними процессами которого можно в данном случае пренебречь. Однако именно эти внутренние процессы, внутренняя активность субъектов педагогической деятельности являются самыми важными для педагога-исследователя» [9].

В данной статье рассмотрены три аспекта реализации целостного подхода в исследовании процесса развития личностной свободы младших школьников:

1) в использовании *логико-исторического подхода* при анализе содержания понятия «личностная свобода»;

2) в реализации *метода бинарных оппозиций* (дихотомия «послушание – свобода») как методологического принципа анализа педагогического опыта развития личностной свободы;

3) в ориентации на *целостную структуру человеческой деятельности* как способа преодоления отчуждения младшего школьника от процесса учебной деятельности.

В первую очередь рассмотрим **логико-исторический подход к анализу содержания понятия «личностная свобода»**. Французский социолог и теоретик образования Э. Дюркгейм отмечал, что педагогические феномены могут быть поняты только в контексте процессов их становления и развития, историческими результатами которых они являются [16]. При этом педагогическая составляющая должна рассматриваться в более широком культурном контексте, интегрирующем такие науки, как философия, психология, история и др. [15].

Потребность в обращении к философии при проведении педагогического исследования возникает, как правило, на этапе работы над содержанием основного, базового понятия. Необходимость обращения к философии в педагогическом исследовании, отмечает Э.В. Безчеревных, определяется еще и тем, что «наука, в частности педагогика, не может стать теоретической дисциплиной без установления теснейших связей с философией. Больше того, поскольку педагогика имеет или по крайней мере должна иметь дело с формиро-

ванием человеческой сущности, она находится в особенно «интимных» отношениях с философией. Ведь именно в философии разрабатывается понятие сущности человека, а отнюдь не представление о нем, фиксирующее лишь налично данные и эмпирически наблюдаемые признаки и свойства человека. Те общие признаки, которые фиксируются в представляемом термине, отнюдь не обязательно выражают сущность изучаемого явления. Тогда как в понятии «человек» эта сущность обязательно должна быть выражена, ибо понятие в точном смысле этого слова означает понимание явления» [2, с. 8].

В философской литературе отмечается, что основные трудности попыток строгого определения свободы были обусловлены следующими причинами: очень существенным расхождением во мнениях между исследователями различных школ по проблеме свободы, многозначностью трактовки ее содержания; невозможностью выделения универсального признака этого понятия [14, с. 12]. В философии категорию свободы относят к числу таких понятий, содержание которых не может быть разъяснено одним или несколькими сжатыми «учебными» определениями. Точно так же, как основные положения теории относительности нельзя понять, не зная истории развития классической физики со времен Аристотеля, отмечает О.М. Ноговицын, так и любая формула свободы в сжатом виде отражает богатство и многообразие всего исторического пути, каждый этап которого внес свое рациональное зерно в содержание этой формулы.

Одним из первых исторических подходов к пониманию научных определений противоречивых, неоднозначных понятий обосновал Г.В.Ф. Гегель. Он показал, что каждый новый научный результат в снятом и отчасти переработанном виде содержит в себе основные понятия, выработанные ранее. Только после комплексного исторического и логического анализа содержание понятия приобретает определенную завершенность, содержательность и требуемую методологическую силу [12].

Проведенный в нашем исследовании логико-исторический анализ содержания понятия личностной свободы показал, что на протяжении многих столетий эта категория постоянно находилась в зоне пристального внимания философской мысли. При этом акцент был сделан на тех ступенях исторического развития, которые внесли, на наш взгляд, наиболь-

ший вклад в эволюцию различных трактовок содержания понятия «свобода»:

- античная философия;
- религиозное понимание свободы в период Средневековья;
- философская мысль эпохи Возрождения и Нового времени (XIV–XVII вв.);
- немецкая классическая философия;
- марксистская философия;
- иррационалистическая философия А. Шопенгауэра и Н.А. Бердяева;
- антропософия Р. Штайнера;
- экзистенциализм первой половины XX в.;
- советский и постсоветский периоды (вторая половина XX в.);
- философская литература русского зарубежья (на примере работ С.А. Левицкого).

В разные исторические эпохи существовали различные акценты в трактовке личностной свободы, но все же в ее содержании можно выделить следующие относительно инвариантные сущностные компоненты.

1. Рационально-гностический компонент выделяется в качестве важнейшей характеристики личностной свободы начиная уже со времен античной философии. Согласно идее «разумной свободы», человек свободен, если он подчиняется велениям разума и совести, и несвободен, если одержим страстями, аффектами, капризами и т. д. «Отцом» морального рационализма, опирающегося на понятия разума, добра, истинной пользы, считается Сократ.

Эпохи Возрождения и Нового времени характеризуются стремлением к знаниям (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк и др.). «Путь к свободе лежит через познание истины», – вот основной тезис в понимании личностной свободы в философии того времени. Эта же тенденция была характерна для немецкой классической философии (особенно для материалистических взглядов Л. Фейербаха), а затем ярко проявилась в марксистском понимании свободы, основанном на идее реализации человеком своей сущности в процессе освоения мира и познания его законов.

М. Вебер считал, что рациональность тесно связана со свободой человека, которая раскрывается, если его действия рационально целенаправленны. Однако полная истина познается не только разумом, но и сердцем. Истина, познанная только разумом, не является полной и поработает. В силу этого, делает вывод С.А. Левицкий, автономия человека от истины – необходимое условие свободного познания истины.

2. *Духовно-иррациональный компонент* личностной свободы рассматривается как расширение и дополнение предыдущего рационально-гностического компонента. Духовно-иррациональный компонент наиболее полно исследовался у Н.А. Бердяева и А. Шопенгауэра. В качестве основного постулата для иррационального понимания свободы послужила мысль о том, что с помощью лишь одних рациональных средств (знания) нельзя преодолеть разорванности человеческого духа и культуры. Они непременно должны быть дополнены верой. Свобода не может быть рационализирована, она не поддается полному познанию рассудочными категориями, хотя и должна быть «просветлена Логосом» (Н.А. Бердяев).

3. *Эмоционально-волевой компонент* наиболее полно представлен в трактовках личностной свободы всех исторических эпох. Для того чтобы обеспечить свободу, одной культуры разума мало, необходима еще культура воли. Если конечным предметом разума является истина, то конечным предметом воли выступает добро.

Еще в античный период свобода человека связывалась с положительными эмоциями. Интересный подход к свободе, основанный на эмоционально-волевом компоненте, принадлежит Платону, который считал, что человек свободен, если получает наслаждение от следования объективным законам. Похожую позицию занимал и Августин Блаженный, относя к истинной свободе такое поведение, «когда творим праведное с радостью, а не воздыхающе». Свободная воля человека в античный период считалась неизменным атрибутом свободы.

Начиная с эпохи Возрождения преобладающим становится понимание личностной свободы прежде всего как свободы воли и свободы выбора (Г.В. Лейбниц). Христианская доктрина трактовала свободу человека как свободу выбора между добром и злом. Воля к свободе может пониматься двояко: как желание освободиться *от...* (негативная свобода) и как желание освободиться *для...* (позитивная свобода).

4. *Социально-личностный компонент* характеризует особенности взаимодействия человека с социальным окружением в условиях личностной свободы. В решении этого вопроса можно выделить два направления.

Первое ориентируется на свертывание социальных контактов индивида, «уход в себя». Считалось, что только в этих условиях дости-

гается реальная свобода. Наиболее существенное развитие данное направление получило в христианстве, которое видело суть свободы в освобождении индивида от «власти суетного мира» и связывало полную свободу с отчуждением человека от социальной жизни.

Второе направление, наоборот, предполагало достижение свободы только через постоянное взаимодействие человека с социальной средой и сознательное творчество своей общественной жизни (Платон). В работах И. Канта этот принцип выразился в формуле «свобода каждого человека должна быть совместимой со свободой всех остальных», а обретение свободы виделось через соблюдение категорического императива (безусловного нравственного закона).

5. *Деятельностно-практический компонент* отражает специфику деятельности и поведения человека, осуществляемых на уровне личностной свободы. К характеристическим особенностям личностной свободы относят самостоятельную деятельность не репродуктивного, а творческого характера (софисты), которая включает сознательное творчество человеком своей общественной жизни (Платон). Протоиерей Богоявленский исходил из того, что нравственная деятельность возможна только в том случае, когда человек из многих возможных целей деятельности стремится к тем, которые соответствуют его назначению как существа нравственного, а это предполагает возможность самостоятельного их выбора и наличие свободной воли. Другими словами, свобода есть не только одно из условий, но и основание нравственной деятельности человека.

Таким образом, на основе проведенного логико-исторического анализа становления личностной свободы как философской категории в ее содержании мы выделили следующие существенные компоненты: *рационально-гностический, духовно-иррациональный, эмоционально-волевой, социально-личностный, деятельностно-практический*. Без опоры на логико-исторический анализ полученные результаты были бы беднее и не могли бы отразить того разнообразия трактовок, которое послужило отправной точкой для проектирования целостного педагогического процесса.

Второй аспект реализации целостного подхода в исследовании процесса развития личностной свободы младших школьников раскрывался через **метод бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений)**. Данный метод является одним из эффективных ме-

тодов научного анализа наиболее сложных и противоречивых процессов педагогической практики [4]. В рамках этого метода анализ педагогического процесса (в единстве его целевого, содержательного и процессуального компонентов) осуществляется с позиций парных и в определенной степени альтернативных категорий.

С опорой на метод бинарных оппозиций был исследован феномен свободы как педагогической категории. Только через такой диалектический путь познания можно приблизиться к полноценному пониманию феномена свободного развития личности. Какое же понятие может послужить в качестве оппозиции для личностной свободы?

Осуществляя поиск категории, парной для свободы, мы остановили выбор на *педагогической теории послушания*. Педагогическая теория послушания была выделена в качестве самостоятельного предмета исторического анализа еще М.И. Демковым [6]. Без преувеличения можно сказать, что историю развития педагогической мысли можно рассматривать как историю непрерывной борьбы двух полярных педагогических течений – свободы и послушания. Целостное изучение дихотомии «послушание – свобода» позволяет избежать односторонней и упрощенной трактовки педагогических явлений, связанных с реализацией личностной свободы.

Педагогическая теория послушания является одной из самых ранних педагогических теорий. В процессе своего длительного развития она неоднократно угасала и возрождалась с новой силой. Ее отличительные черты – простота, последовательность и логичность. Причину ее популярности М.И. Демков видел прежде всего в том, что для своего понимания она не требовала никакой специальной научной подготовки и давала быстрые результаты.

Основные положения теории послушания базировались на том, что немногим людям дана мудрость, и только эти люди могут руководить толпой, а большинство должно только беспрекословно слушаться и лишь при этом условии воспринимать мудрость. Вне послушания нет спасения.

Наиболее ярко педагогическая теория послушания была представлена в текстах Ветхого Завета, Домостроя, педагогических наставлениях Н. Посошкова («Завещание отеческое», 1720 г.) и др. В зарубежной педагогике она доминировала в Древнем Китае, Древней Индии. Спартанская система воспитания, рыцарское воспитание, иезуитская педагогика

были целиком ориентированы на педагогическую теорию послушания.

В противовес педагогике послушания идеи свободного развития личности стали целостно формироваться в европейской педагогике XVII–XIX вв. Эти идеи носили не фрагментарный, а относительно системный характер и во многих случаях составляли основу воззрений ряда известных педагогов-гуманистов (М. Монтень, Ф. Рабле, Я.А. Коменский, И. Кант, Ф. Дистервег, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей, Дж. Локк, Ф. Паульсен, Н. де Соссюр, А. Эскирос и др.).

Еще один аспект реализации метода бинарных оппозиций связан с парными понятиями «автономность» и «совместность». Логико-исторический анализ свободы как философской категории показал, что на протяжении многих веков неперенными атрибутами свободы являлись, с одной стороны, автономность человека (его самодостаточность, субъектность), с другой – его взаимодействие с окружающим миром (совместность). Только гармоничное сочетание этих двух сторон порождает истинную свободу.

Выделение дихотомии «автономность – совместность» определило два направления в освоении младшими школьниками опыта:

а) свободной самостоятельной деятельности, ориентированной на развитие способности к автономному поведению (ориентационно-аналитические умения, способность к целеполаганию, планированию деятельности, умение самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей, способность к рефлексии и оценке и т. д.);

б) свободной совместной деятельности, направленной на развитие способности к межсубъектному взаимодействию (опыт по согласованию целей совместной деятельности, умение планировать деятельность, распределять функции между участниками, способность к совместному поиску компромиссных вариантов решения, умение находить способы разрешения возможных расхождений и конфликтных ситуаций и т. д.).

Перейдем к рассмотрению **целостной структуры человеческой деятельности**. В психологии достаточно часто применяется метод элементов как способ изучения психологических систем путем их разложения на составляющие элементы, которые затем изучаются независимо друг от друга и от системы в целом. В отличие от метода элементов, другой метод, который получил название «метод

единиц», включает выделение в психологической системе образующих ее единиц, в которых сохранены существенные свойства всей системы [3].

Такой метод начал разрабатываться в 1933–1934 гг. Л.С. Выготским в «Лекциях по педологии», а также в монографии «Мышление и речь». В этих работах Л.С. Выготский описал два метода изучения психологических систем, состоящих в выделении и изучении их элементов или единиц. «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [5, с. 13]. Единица психологической системы «далее не разложима» на части, которые также являются единицами той же системы. При этом простейшие в функциональном или генетическом плане минимальные единицы системы называются ее «клеточками» [Там же].

Эти идеи Л.С. Выготского послужили методологическим основанием для выделения целостной структуры человеческой деятельности как «клеточки», далее неразложимой без потери своих целостных свойств. При этом мы опирались на следующую структуру человеческой деятельности. Любой новый цикл деятельности начинается с ориентации человека в условиях той ситуации, в которой он находится. Анализ этой ситуации служит базой для перехода к следующему этапу – целеполаганию. Именно поэтому основная задача первого этапа состоит в том, чтобы в его недрах сформировалась потребность в целеполагании. Фиксация эталонной цели деятельности, ее представление в виде иерархизированной системы промежуточных целей создают потребность в переходе к следующему этапу – пошаговому планированию деятельности. Составление программы позволяет перейти непосредственно к ее реализации (исполнительскому компоненту деятельности). Полученный результат необходимо сравнить с ожидаемым (целью), установить степень их соответствия и на основе этого скорректировать свою дальнейшую деятельность. В связи с этим следующий этап можно назвать этапом анализа полученного результата и деятельности субъекта по его достижению.

Таким образом, в соответствии с данным подходом (Т.Ф. Акбашев), целостная структура человеческой деятельности включает в себя следующие компоненты:

- 1) анализ исходной ситуации;
- 2) целеполагание (постановка цели);
- 3) планирование (составление программы деятельности);
- 4) реализация программы (исполнительский компонент);
- 5) анализ деятельности и полученного результата (рефлексивно-оценочный компонент).

Дальнейшее деление данной структуры на более мелкие компоненты, их абстрагирование друг от друга невозможно без разрушения единства и целостности описанной выше системы. В связи с этим данную структуру можно считать элементарной «клеточкой» человеческой деятельности, обладающей всей необходимой полнотой ее свойств.

Разбор деятельности и полученного результата, осуществляемый на последнем этапе, служит основой для анализа новой ситуации и постановки новых целей деятельности. Таким образом, данная структура функционирует как замкнутая система с переходом в новый цикл, реализующийся по той же схеме. Итак, готовность к самостоятельному осуществлению полного цикла целостной деятельности (внутренняя свобода) у младших школьников проявляется в следующем блоке специальных умений:

- осуществлять анализ и ориентировку в ситуациях как учебного, так и внеучебного характера (ориентационно-аналитические умения);
- самостоятельно ставить цели учебной деятельности (способность к целеполаганию);
- составлять поэтапную программу собственной будущей деятельности (способность к планированию деятельности);
- самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей (способность к реализации программы);
- анализировать и оценивать успешность своей деятельности (способность к рефлексии и оценке).

Исключение из этой целостной системы любого компонента (или монополизация этого компонента взрослым, учителем) приводит к тому, что учебная деятельность для младшего школьника начинает носить по отношению к ее субъекту отчужденный характер. Отчужденный труд, как справедливо отметил К. Маркс, не дает выразиться «родовой сущности» человека, то есть тому, что в нем уже присутствует и требует быть реализованным.

Таким образом, человек, занимающийся отчуждаемым от него трудом, отделяется от своей творческой сущности, от того, что делает его человеком [11, с. 838–841]. Другими словами, это потеря субъектности личности.

В заключение отметим, что построение процесса развития личностной свободы младших школьников с опорой на описанные выше позиции целостного подхода, традиционно для волгоградской научно-педагогической школы, позволило усилить методологические регулятивы исследования и получить важные научные результаты.

Литература

1. Антюхова В.А. Идея целостного педагогического процесса в отечественной педагогике периода середины 60-х – середины 70-х годов XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1997.
2. Безчеревных Э.В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. М.: ИНТОР, 1994.
3. Беспалов Б.И. «Метод единиц» в концепции Л.С. Выготского и в современной деятельностной психологии человека // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: материалы XV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. М., 2014. Т. 2.
4. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. 1992. № 5. С. 16–17.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
6. Демков М.И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Педагогический сборник. Спб., 1900. С. 283–300.
7. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс. М.: Педагогика, 1984.
8. Краевский В.В. Проблема целостности учебно-воспитательного процесса в средней школе // Сов. педагогика. 1984. № 9. С. 36–42.
9. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности [Электронный ресурс]. URL: http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (дата обращения: 23.01.2017).
10. Кузнецова А.Г. Проблема целостного педагогического процесса в советской педагогике середины 50-х – середины 60-х годов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1994.
11. Маркс К. Капитал: критика политической экономии. М.: Эксмо, 2011. Т. 1.
12. Ноговицын О.М. Ступени свободы: Логико-исторический анализ категории свободы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
13. Основные принципы единой трудовой школы. От Госкомиссии по просвещению. От 16 октября 1918. Минск: Университетское, 1988.
14. Шарипов С.И. Возможности и пределы свободы: дис. ... канд. филос. наук. М., 1994.
15. Compayre G. Historie de la pedagogie. P., 1911. P. 18.
16. Durkheim E. The Evolution of Educational Thought. L., 1977. P. 12.

* * *

1. Antjuhova V.A. Ideja celostnogo pedagogicheskogo processa v otechestvennoj pedagogike perioda serediny 60-h – serediny 70-h godov XX veka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 1997.
2. Bezcherevnyh Je.V. Problema obrazovanija i vospitanija v svete koncepcii predmetnoj dejatel'nosti // Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitija obrazovanija / pod red. V.V. Davydova. M.: INTOR, 1994.
3. Bepalov B.I. «Metod edinic» v koncepcii L.S. Vygotskogo i v sovremennoj dejatel'nostnoj psihologii cheloveka // Myshlenie i rech': podhody, problemy, reshenija: materialy XV Mezhdunar. chtenij pamjati L.S. Vygotskogo. M., 2014. T. 2.
4. Boguslavskij M.V., Kornetov G.B. O pedagogicheskikh paradigmah // Magistr. 1992. № 5. S. 16–17.
5. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M.: Labirint, 1999.
6. Demkov M.I. Pedagogicheskie gipotezy i teorii, ih istoricheskoe i sovremennoe znachenie // Pedagogicheskij sbornik. Spb., 1900. S. 283–300.
7. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika: celostnyj process. M.: Pedagogika, 1984.
8. Kraevskij V.V. Problema celostnosti uchebno-vospitatel'nogo processa v srednej shkole // Sov. pedagogika. 1984. № 9. S. 36–42.
9. Kraevskij V.V. Celostnost' podhoda k issledovaniju obrazovanija na sovremennom jetape razvitija nauchnoj racional'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (data obrashhenija: 23.01.2017).
10. Kuznecova A.G. Problema celostnogo pedagogicheskogo processa v sovetskoj pedagogike serediny 50-h – serediny 60-h godov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 1994.
11. Marks K. Kapital: kritika politicheskoj jekonomii. M.: Jeksmo, 2011. T. 1.
12. Nogovicyn O.M. Stupeni svobody: Logiko-istoricheskij analiz kategorii svobody. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1990.
13. Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly. Ot Goskomissii po prosveshheniju. Ot 16 oktjabrja 1918. Minsk: Universitetskoe, 1988.
14. Sharipov S.I. Vozmozhnosti i predely svobody: dis. ... kand. filoz. nauk. M., 1994.

Process of development of younger students' personal freedom from standpoint of holistic approach

The article deals with the process of development of younger students' personal freedom from the standpoint of the holistic approach through the logical and historical analysis of the notion of "personal freedom"; by the method of binary oppositions (dichotomies "obedience – freedom"); through the analysis of the whole structure of human activity as "cells" and the methodological guidance in overcoming younger school students growing away from the educational process.

Key words: *holistic approach, personal freedom, logical and historical analysis, method of binary oppositions, autonomy and commonness, holistic structure of human activity.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2017)

А.Б. ПАНЬКИН
(Элиста)

ЭТНОКУЛЬТУРА КАК БАЗОВАЯ ОСНОВА ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

На современном историческом этапе происходит отчуждение народов от базовых этнокультурных ценностей, вследствие чего наблюдается кризис гражданской ответственности, проявляющийся прежде всего в криминогенности. Этнокультура как основа целостного процесса формирования гражданской ответственности реализуется в процессе повседневной педагогической практики, на основе навыков и привычек нравственного поведения, на базе этнокультурной коннотации образования.

Ключевые слова: *самовоспроизводящаяся «клеточка», табу, гражданственность, этнокультурные традиции, этнокультурная коннотация образования.*

В процессе развития личности ключевым моментом является проблема начального звена, самовоспроизводящейся «клеточки» (обычай и традиции этнокультуры, передаваемые

от поколения к поколению благодаря объективации духа), на основе которой разворачивается содержание теории зрелого объекта, в ней все противоречия современного общества, актуальные задачи познания не столько прошлого, сколько настоящего и будущего. Самовоспроизводящаяся «клеточка» является связующим звеном между компонентами объекта, организующим стержнем, основой объекта, присутствует во всех его элементах, относится к его сущностным характеристикам, отражает специфику и главные качества объекта [6].

Определяющим моментом жизни общества является формирование гражданственности, т.е. формирование объективного духа в «объективных формах» (право, мораль, религиозные и научные сферы активности, дух народа) [2, с. 40]. Объективный дух как объективная закономерность охватывает сферу социальной жизни, понимается как сверхиндивидуальная целостность, стоящая над отдельными людьми, проявляющаяся через их различные связи и отношения и проходящая в своем развитии три ступени: абстрактное право, мораль, нравственность (семья, гражданское общество и государство) [8]. Носитель объективного духа – это личность, формируемая под влиянием «культуры жизнедеятельности», в которой он оказывается после рождения, гражданин и патриот, приверженный духу своего народа и знающий его культуру, свои истоки, родной язык, человек нравственный, со здоровым чувством национальной гордости, ответственный за будущее своего народа.

Нравственность, которая на протяжении тысячелетий пронизывает отношения между людьми, переплетается с традициями этнокультуры, правом, закреплена в сознании как нравственная норма, личностная характеристика, формирующаяся на основе морали – совокупности обязанностей, обязательств и запретов, которые мы добровольно налагаем на себя [5, с. 644], и проявляющаяся как совесть (дополнительная гарантия морального поведения). И. Кант выделил три аспекта нравственного императива:

– «всегда поступать так, чтобы твой поступок мог стать нравственным образцом для всех» (основное требование, предъявляемое к учителю);

– «не делать другим ничего такого», что ты «не хотел бы претерпеть со стороны других» («Золотое правило педагогики»);