

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37

*В.П.Шаўчэнка***АПОРА НА ТРАДЫЦЫЮ ЯК ПРЫНЦЫП ДУХОЎНА-МАРАЛЬНАГА
ВЫХАВАННЯ САЦЫЯКУЛЬТУРНАГА АСЯРОДДЗЯ**

Так званая тэорыя свабоднага выхавання і навучання ў гісторыі педагогічнай навукі ўзыходзіць да ідэй Ж.Ж.Русо і Л.М.Талстога, а ў тэарэтыка-эксперыментальнай традыцыі – да прац Ж.Піажа і Ж.Эрыксона, прысвечаных генезісу кагнітыўных і маральных структур ў псіхіцы дзіцяці. Сутнасць гэтых тэорый у тым, што развіццё дзіцяці адбываецца пад уздзеяннем праграмы біялагічнай спадчыннасці. Развіццё як біялагічнае выпяванне дзіцяці накладвае строгія абмежаванні на вучня і навучальную ролю настаўніка.

Ёй супрацьпастаўлена тэорыя мэтанакіраванага выхавання і навучання (І.Ф.Гербарт), сучасны біхевіарызм. Сутнасць дадзенай традыцыі зводзіцца да таго, што развіццё дзіцяці разглядаецца заўсёды як знешне абумоўлены працэс, які адбываецца ў сацыякультурным асяроддзі пад уздзеяннем дарослых.

У сваю чаргу, кожны з гэтых падыходаў апіраецца на адпаведную сацыяльную і, у прыватнасці, рэлігійную традыцыю. Традыцыя (ад лац. *Traditio* – перадача, паданне) элементы сацыяльнай і культурнай спадчыны, якія перадаюцца з пакалення ў пакаленне і зберагаюцца ў пэўных грамадствах, класах і сацыяльных групах на працягу доўгага часу. Культурная традыцыя ўключае ў сябе сістэму нарматыўных стандартаў і спецыяльны сацыягенетычны кантроль, механізм сацыягенеза, які не толькі не вымагае нязменнасці існуючых маральных і іншых сацыяльных нормаў, але і актыўна ўключаны ў іх нераўважанне, вызначае творчую дзейнасць асобных індывідаў. У якасці традыцыі выступаюць пэўныя грамадскія законы, нормы паводзін, каштоўнасці, ідэі, звычкі, абрады, рытуалы і правілы, якія адрозніваюцца ўстойлівасцю і паўтаральнасцю і, дзякуючы гэтаму, выступаюць сродкам перадачы культуры народа. У сферы духоўнага жыцця традыцыя ўвасабляе пераемную сувязь ідэй, этычных нормаў, мастацкіх формаў, сфер і зносін, культуры побыту і вольнага часу і служыць асновай менталітэту.

Традыцыі з'яўляюцца вытворнымі ад дзеяння многіх фактараў - геапалітычных, кліматычных, псіхалагічных, рэлігійных і іншых. У залежнасці ад іх фарміруюцца маральныя, працоўныя, этычныя, эстэтычныя, бытавыя і іншыя ўяўленні, навыкі і ўменні, нормы паводзін, мастацкі стыль, рысы нацыянальнага характару. Асновай іх фарміравання выступае пастаянная паўтаральнасць сітуацыі і вопыту, замацаванне іх у адпаведных этычных, этнічна-населеных, рэгіянальных, прафесійных і іншых стэрэатыпах паводзін, пад якімі разумеюцца ўстойлівыя, пастаянна паўтараемыя формы паводзін, якія агульнапрыняты ў той ці іншай культуры.

Стэрэатыпізацыя вопыту з'яўляецца сутнасцю механізму традыцыі. Ніводная культура не можа існаваць без традыцыі. У поўнай ступені гэта адносіцца і да працэсу пазнання і адукацыі. Напрыклад, у рэчывыччэ візантыйска-рускай традыцыі сацыялізацыя першапачаткова засноўвалася не на логіцы, а на маральна-эстэтычным засваенні рэальнасці, на перайманні або аўтарытэце старэйшых, на засваенні традыцый абшчынага жыцця і саборнай царквы. Аднак такое ўяўленне аб сацыялізацыі ніколі не было тут афіцыйным. І вытлумачаецца гэта тым, што адукацыя і выхаванне, працэс сацыялізацыі ў Расіі (ва ўсякім разе свецкая іх частка), як і ў Заходняй Еўропе, засноўвалася на грэка-рымскай традыцыі. Гэта традыцыя,

пачынаючы з эпохі Адраджэння, паслужыла асновай рацыяналістычнага ўяўлення пра культуру ў цэлым.

Паводле гэтага ўяўлення, з паняццем "культура" асацыяваліся тыя чалавечыя вартасці, якія выражаюць ступень яго аддаленасці ад першапачатковага, прыродна-дадзенага, варварскага стану. Ступень дыстанцыравання ад прыроды - вось што такое культура ў дадзеным разуменні, і такое разуменне было папярэня ў апошнія стагоддзі, асабліва ў эпоху Асветніцтва. Яно грунтувалася на ідэі ўсеагульнасці чалавечага розуму і яго законаў. Таму ні пра якія тыпы культуры, зыходзячы толькі з рускай традыцыі на афіцыйным узроўні не магло быць і гаворкі. Руская сістэма адукацыі, пад час яе рэформы ў перыяд праўлення Кацярыны II, стваралася па заходне-еўрапейскаму ўзору ў выглядзе вучэбных устаноў закрытага тыпу. Культура прызнавалася агульначалавечым набывкам, агульным для ўсіх народаў, рэгіёнаў і населеных пунктаў. Яна звязвалася галоўным чынам з тымі перавагамі і карысцю, якія нясуць чалавецтву ўдасканалванне і прымяненне розуму. Розум быў прызнаны характэрнай адзнакай чалавека. Адрозненне людзей вызначалася не адрознасцю іх культуры і яе традыцый, ступенню ўключэння ў іх індывиду, а іх уласнай культурнасцю або разумнасцю. На гэтай аснове рабіўся вывад пра тое, што культура мае адзіны выток і агульначалавечы характар. Атрымоўвалася, што яна выступае як нейкі маштаб, які звонку накладваецца на асобных людзей і цэлыя народы. Яна нясе ў сабе ўсеагульную ідэю і меру чалавечага як такога, з якой сувымяраюцца ўсе праявы чалавечага быцця і яго канкрэтных увасабленняў. Законы розуму і яго логікі аднолькавыя для ўсіх, яны ўсеагульныя, агульначалавечыя і служаць універсальнай асновай узаемаадносін, узаемаразумення пры ўсемагчымых моўных і культурных адрозненнях. Таму сапраўды чалавечымі, а значыць і культурнымі пераўтварэннямі з'яўляюцца толькі тыя, якія дасягнуты выключна розумам і з яго дапамогай. Розум жа мае найперш функцыянальнае значэнне, працягваюцца ў навуковай і прафесійнай дзейнасці. Адсюль выводзіліся і асноўныя мэты адукацыі - авалоданне асновамі навук і адпаведная прафесійная падрыхтоўка. Пазнанне духоўных асноў, разузнага сэнсу і мэты ў далучанасці да Бога, якое было характэрна для хрысціянскай сістэмы адукацыі з яе прыхільнасцю не толькі да некаторай сістэмы дагматаў, але і асобаму стану душы, які працягваюцца праз спецыфічныя чалавечыя эмацыянальныя якасці, далучэння да веры праз такія ўласцівасці чалавечай псіхікі як любоў, надзея, суперажыванне, шкадаванне, сорам былі палкам адкінуты. А разам з імі былі адкінуты і асноўныя духоўна-маральныя каштоўнасці як мэта адукацыі, якія да гэтага стваралі сістэму правіл і нормаў паводзін, што рэгулявалі ўсю жыццядзейнасць людзей і замацоўваліся ў нацыянальнай традыцыі. Калі да гэтага пазнанне свету ажыццяўлялася ў вобразнай, пераважна ў маральна-эстэтычнай, а не рацыянальнай форме, то цяпер становіцца пачало рэзка змяняцца, а ўслед за гэтымі зменамі сталі слабець і духоўна-маральныя асновы жыцця народа.

Першай спробай зноў вярнуцца да гэтых асноў жыцця, але ўжо на свецкай, прыродазнаўча-навуковай аснове і з'явіліся педагагічныя погляды М.І.Пірагова і К.Д.Ушынскага. Гэтыя асновы нібы сімвалізаваліся ўжо тым, што М.І.Пірагоў быў вядомым рускім прыродазнаўцам, доктарам-хірургам.

Паводле М.І.Пірагова, адказы на пытанні пра мэты жыцця, якія чалавек задае самому сабе, узнікаюць у выніку выхавання як своеасаблівы вынік узгаднення індывидуальнай (псіхічнай) прыроды і маральнага руху грамадства. Аднак рэальная практыка выхавання не супадае ні па зместу, ні па часу з гуманістычнымі законамі. Асабліваю заклапочанасць выклікае разлад выхавання з накірункам, якому служаць грамадства. Таму неабходна зыходзіць найперш з аналізу свайго ўласнага вопыту жыцця і свайго уласнай самасвядомасці пры імкненні знайсці адказ на пытанні: "Хто я?" і "Кім хачу і павінен быць?". Аднак для гэтага патрэбна самому шмат працаваць,

чытаць, думаць, развіваць свой розум і на гэтай аснове рабіць свой уласны самастойны выбар. Нельга спадзявацца цалкам на грамадства, якое рапаше жыццёвыя пытанні большасці людзей, карыстаючыся сілай іх інерцыі. Насуперак націску грамадства, лічыў М.І.Пірагоў, заўсёды знаходзяцца людзі, якія ўнікаюць у свой маральны побыт і самастойна фарміруюць мэты свайго жыцця. Выхаванне не зводзіцца да некаторай педагагічнай мадэлі, замацаванай грамадствам, але выражае сапраўдны працэс чалавечага ўдасканалвання, уключаючы грамадскую сферу жыцця. Асобая роля тут павінна належаць агульначалавечаму маральнаму зместу, які даволі часта падмяняецца спецыяльна-утылітарным, "практычным выхаваннем". У гэтай падмене за кошт дробязнай выгады шмат губляе найперш маральны бок дзіцяці. Таму рэальная адукацыя і выхаванне, паводле М.І.Пірагова, не могуць быць успрыняты станоўча.

Не спяшайцеся, - пісаў ён, - з Вашай прыкладнай рэальнасцю. Дайце паспець і ўмацавацца ўнутранаму чалавеку... на яго можна будзе пакласціся больш пэўна, ён не за сваё не возьмецца. Дайце яму час і сродкі падпарадкаваць сабе знешняга (чалавека) і ў вас будуць і салдаты, і матросы, і юрысты, а галоўнае - у Вас будуць людзі і грамадзяне [3, 125].

Пункт погляду агульначалавечага выхавання, па меркаванню М.І.Пірагова, мае на ўвазе не проста арыентацыю на гуманітарную адукацыю, але фарміраванне змястоўнага, гуманітарнага стрыжня любой адукацыі, які ў навучанні аддае прыярытэт не знешнім, колькасным ведам, а якаснаму засваенню агульначалавечых каштоўнасцей. Такім носьбітам агульначалавечага ў адукацыі, лічыць ён, з'яўляецца філасофія. У адваротным выпадку гэтую ролю возьме на сябе рэлігія. Агульначалавечая адукацыя, лічыў М.І.Пірагоў, - гэта выхаванне "унутранага чалавека", інакш кажучы, раскрыццё сутнасці, а затым фарміраванне "знешняга чалавека", нарошчванне знешняга матэрыялу. Для гэтага настаўнік сам павінен стаць філосафам, таму што яго першай функцыяй з'яўляецца ўдасканалванне чалавечага ў чалавеку з дапамогай засваення ўсяго багацця прадметных сувязей. І гэта, бадай, галоўнае.

На першыя жыццёвыя пытанні падлетка, лічыў М.І.Пірагоў, хутчэй адказваюць дарослыя, чым ён сам. Яму кажучы, што патрэбна вучыцца, слухацца старэйшых і паводзіць сябе прыстойна, каб наперадзе чакаць прываблівыя перспектывы. З цягам часу, калі "выраслі да нельга з сябе, Вы пачынаеце ўжо расці ў сябе", на пытанні жыцця прыходзіцца адказваць самому. Вось тут і ўзнікае першы сур'ёзны канфлікт. Канфлікт паміж тым, чаму Вас вучаць, і тым, што ў сапраўднасці адбываецца навокал. Першае, што прыкмячае малады чалавек у працэсе сваёй сацыялізацыі, гэта схільнасць людзей падмяняць рашэнне сваіх праблем пошукам нейкіх спрыяльных мясцін, дзе ўсё вырашыцца і ўладкуецца само па сабе.

Затым малады чалавек адкрывае існаванне ў грамадстве розных груп з рознымі поглядамі і пачынае адчуваць уплыў гэтых поглядаў. Ён выбірае найбольш прымальны для сябе, пакуль не наступае новы крызіс, які сведчыць пра канец юнацтва. Гэты крызіс паміж "знешнім" і "унутраным" "Я". Адно з гэтых "Я" ў канфлікце перамагае. У выніку чалавек сталее, "апранаецца ў мундзір" звычайнага цяжэння жыцця без усялякага сэнсу або, "капаючыся ў тайніках сваёй душы", вырашае глыбокія маральныя праблемы. Аднак нават прайшоўшы палову жыцця, многае зразумеўшы і перажыўшы, індывід не пазбаўляецца ад супярэчнасцей. Выпрадаваная лінія ўнутраных паводзін паступова парушаецца спрыяльнымі абставінамі, уласнай лянотай і страхам. Для таго, каб пазбегнуць гэтага, неабходны маральныя перакананні і стойкасць, пастаяннае імкненне да праўды, самасвядомасці, а менавіта да гэтага чалавек у большасці выпадкаў якраз і не падрыхтаваны, а значыць і не валодае маральнай свабодай думкі.

У такім выпадку неабходна спецыяльная педагагічная дапамога і, найперш, дапамога ў жыццёвым самавызначэнні асобы маладога чалавека. Яна заключаецца, паводле М.І.Пірагова, у адказах на пытанні: "Дзе Вы? Куды ідзеце? Чаго жадаеце? Хто Вы ёсць у гэтым свеце?" і ў адказах на іншыя глыбінныя пытанні чалавечай самасвядомасці. Таму галоўным ў педагагічнай практыцы выхавання становіцца вырашэнне праблемы самавыхавання. Неабходнасць у ім прадпісваецца асяродзем, грамадствам, індывідуальным станаўленнем, развіццём жыццёвых сувязей, унутраным багаццем асобы, і таму адказы на гэтыя пытанні могуць быць дадзены толькі на антрапалагічнай аснове. Чалавек шукае адказы на пытанні, пастаўленыя жыццём, але яго ўласнае жыццё не стаіць на месцы, адкрывае ўсё новыя праблемы, якія не маюць адназначнага рашэння. Гэта, у сваю чаргу, прымушае педагога пранікнуць у "таямніцы" гэтага жыцця, яго асноўныя заканамернасці. А заканамернасці гэтыя далёка не вычэрпваюцца толькі заканамернасцямі маральнага развіцця. І тут М.І.Пірагоў адыходзіць ад традыцыі хрысціянскага антрапалагізму.

Значна бліжэй да яе па сваіх педагагічных поглядах быў К.Д.Ушынскі. Галоўным пытаннем духоўна-маральнага выхавання школьнікаў К.Д.Ушынскі лічыў пытанне мэты і сэнсу жыцця. Мэта жыцця, на яго думку, з'яўляецца стрывожнем чалавечай годнасці і чалавечага шчасця. І чым хутчэй і паўней Вы будзеце задавальняць імкненне чалавека да асалоды, адабраўшы ў яго мэту жыцця, тым Вы зробіце яго больш няшчасным і нікчэмным [4, 357-358]. Уласцівасці мэты вызначаюцца асаблівасцямі чалавечай душы. Ды і сама маральная мэта патрэбна для таго, каб пастаянна раскрываць пустату чалавечай душы, выклікаць у яе імкненне да дзейнасці.

Эмоцыі і схільнасці, паводле К.Д. Ушынскага, не змаглі б узнікнуць з-за задавальнення адных толькі арганічных патрэб, калі б у чалавека не было духоўнага імкнення да няспынай і прагрэсіўнай душэўнай дзейнасці. Гэта імкненне раздувае ў пільмя эмоцыі тых іскры асалоды, якія мільгаюць у працэсе задавальнення нашых арганічных патрэб, і затухаюць, калі гэты працэс закончаны, а задавальненне патрэб заціхла. Пры гэтым усялякая арганічная, а тым больш духоўная асалода змяняецца аб'якавай яму пакутай. Імкненне да гэтай няспынай змены пакут асалодай і складае, на думку К.Д.Ушынскага, асноўны змест душэўнай дзейнасці, з дапамогай якой і ажыццяўляецца працэс духоўна-маральнага развіцця асобы. Таму, калі ў чалавека няма сур'ёзнай мэты, гэта значыць мэты, якая не змяняецца і не мае на ўвазе толькі асалоду і пакуту, а вызначаецца любоўю да справы, то ён будзе гнацца за асалодай, імкнучыся пазбегнуць непрыемнасцей, інакш кажучы, трапляе на фальшывую дарогу ў жыцці: фальшывую не па якіх-небудзь вышэйшых філасофскіх і маральных прынцыпах, а якраз таму, што яна не вядзе чалавека туды, куды ён сам не хоча ісці. Гэта ўхіленне чалавека з прамой дарогі мэты і сур'ёзнай працы - вынік адсутнасці ў яго імкнення да дзейнасці.

Чалавек, пісаў К.Д.Ушынскі, можа быць шчаслівым без асалоды, як шчаслівыя ўсе тыя людзі, якія аддалі ўсё сваё жыццё любімай справе, якая прынесла ім, магчыма, больш пакут, чым задавальненняў. І наадварот, чалавек можа атрымоўваць асалоду ўсё жыццё і не быць шчаслівым. Ці ж мы не бачым, адзначаў ён, што людзі, якія няспынна чакаюць асалоды і маюць, здаецца, для гэтага ўсе сродкі, нярэдка заканчваюць жыццё самагубствам? Таму асноўную задачу педагога ў справе духоўна-маральнага выхавання ён бачыў у тым, каб дапамагчы дзецям вызначыць тую справу, якой яны маглі б прысвяціць сваё жыццё, накіраваць на пераадоўванне жыццёвых цяжкасцей, выпрацоўку моцнага характару. Педагог абавязаны дапамагчы вучням пазбегнуць спакусы пошуку "лёгкага жыццёвага шляху", арыентацыі толькі на спажыванне, пры якім, на яго думку, нельга знайсці шчасця, хоць яно нярэдка ўспрымаецца менавіта так. Увесь сэнс матывацыі вучэбнай дзейнасці, паводле

К.Д.Ушынскага, заключаецца ў тым, каб, разгадваючы інтарэсы вучняў, іх унутраныя жаданні, не толькі дапамагчы акрэсліць найбольш рацыянальныя шляхі дасягнення мэты, але і больш дакладна вызначыць яе, увязаць з сэнсам чалавечага жыцця і выправаць адпаведны характар, волю, падрыхтаваць да магчымых жыццёвых выпрабаванняў. Без гэтага самі на сабе прыродныя задаткі мала што значаць. Яны выступаюць толькі перадумовай да працы, якая робіць яе напачатку лёгкай, але не больш таго.

На жаль, гэтыя ідэі класікаў рускай педагагічнай думкі не атрымалі істотнага развіцця ў савецкай агульнаадукацыйнай школе, якая з самога пачатку была скіравана на палітэхнізацыю, функцыянальную падрыхтоўку падростаючага пакалення і засваенне асноў навук, авалоданне законамі развіцця прыроды і грамадства. "Гэта прывяло да павелічэння колькасці гадзін на вывучэнне прыродазнаўча-навуковых дысцыплін за кошт гуманітарных і ўскладненню адпаведных вучэбных курсаў. Дзякуючы гэтай дэгуманізацыі вучэбнага працэсу ён страціў традыцыйныя формы свайго адзінства: выхавача-гуманітарныя, асобасныя. Па зместу яны аказаліся зусім не звязанымі паміж сабой. Усялякая пераемнасць парушылася. З часам гэта прывяло да ўзнікнення і паглыблення супярэчнасцей паміж прафесійнай падрыхтоўкай і ўзроўнем развіцця асобы спецыяліста, яго ўсебаковасцю, інтэлігентнасцю, творчымі здольнасцямі, а таксама выключна рацыянальнымі, сацыяльнымі і духоўнымі гранямі быцця. А якраз яны дазвалялі да гэтага забяспечваць няспыннасць працэсу пазнання, яго ўзаемасувязі з асабістым жыццёвым вопытам, культурнымі каштоўнасцямі і іх традыцыямі, спецыфікай спосабу жыцця і г.д." [1, 37].

Усялякая пераемнасць у сістэме адукацыі была парушана. Стаўка была зроблена выключна на інавацыю, на ўвасабленне ў жыццё сацыялістычных ідэалаў. Гэта, як і непрыхаванае ігнараванне сацыякультурных прынцыпаў у развіцці айчынай сістэмы адукацыі, прывяло да крызісу духоўна-маральнага выхавання і праблемы фарміравання творчай асобы. Традыцыйная мараль, духоўна-маральная культура асобы, выпрацаваныя на працягу доўгага эвалюцыйнага развіцця грамадства, былі заменены рацыянальнай этыкай у выглядзе камуністычнай сістэмы выхавання. "Сфарміраваць культуру асобы ў савецкай школе значыла ўзбагаціць яе памяць дасягненнямі сусветнай чалавечай культуры, набыць веды, уменні, навыкі ў адпаведнасці з патрабаваннямі навукова-тэхнічнага прагрэсу. Навучанне па алгарытму, гатоваму ўзору дзеяння лічылася тут выражэннем самой сутнасці адукацыі. Яна асацыяравалася з засваеннем знешняга ўзору ці мадэлі, а не ўнутранага ідэальнага вобраза значэння і сэнсу адпаведнай культуры, выражанай у той ці іншай сістэме знакаў. Таму культура асобы тут зводзілася да яе здольнасці функцыяніраваць у сістэме сацыяльных, эканамічных, вытворчых, навукова-тэхнічных, экалагічных, сямейных і асабістых адносін. Набыццё здольнасці самастойна аналізаваць атрыманыя веды для вырашэння ўласных жыццёвых праблем у якасці самастойнай мэты адукацыі нават і не ставілася. Адсколь і няздольнасць школьнікаў творча падыходзіць да вырашэння ўзнікаючых праблем" [2, 12].

Духоўнасць у савецкай школе быццам выносілася за межы ўнутрычалавечага існавання ў акаляючае жыццё ў выглядзе ідэалаў, г.зн. як нейкі алгарытм дзеяння, і тым самым вырашалася праблема алгарытмізацыі выхавання. І як толькі быўшыя алгарытмы дзеяння ў выглядзе сацыялістычных ідэалаў былі разбураны, большасць насельніцтва аказалася не ў стане рапашць ўласныя жыццёвыя праблемы, вызначаць мэты і сэнс жыцця ў новых умовах. Як вядома, адзіным арыенцірам у гэтых умовах можа быць толькі ўласная самасвядомасць і ўнутраная духоўная культура, якія, побач з уласным жыццёвым вопытам, і дазваляюць адказаць на пытанні: "Хто "Я?" і "Кім хачу і павінен быць?"

Таму духоўна-маральнае выхаванне асобы школьніка не зводзіцца ні да маралізатарства, ні да ўздзеяння на індывіда звонку, з мэтай скіраваць яго да тых ці іншых дзеянняў. Яно паўстае як культураванне свайго "Я". А гэта магчыма толькі на аснове дыялектычнага адзінства двух знешне выключających працэсаў: пераемнасці, або рэпрэдуцыравання, і інавацыйнай дзейнасці, або творчасці. Пераемнасць праўляецца ў сацыяльна-культурнай традыцыі, выражанай ў выглядзе ўзораў дзейнасці і наводзін, арыентацыі на наводзіны і ўспрыняцце іншых, якія перадаюцца з пакалення ў пакаленне, а таксама як адпаведная паслядоўнасць і упарадкаванне, узаемадапаўненне, якія ўтвараюць штосьці цэлае. Гэта ўпарадкаванне звычайна ажыццяўляецца з дапамогай адпаведных адукацыйных стандартаў, узораў і метадаў. Інавацыйная дзейнасць выражаецца, з аднаго боку, у пазнанні, спасціжэнні вобразаў рэальнасці, у адкрыцці заканамернасцей ва ўзаемасувязях і ўзаемаабумоўленасці з'яў і працэсаў, а з другога - у духоўнай дзейнасці, стварэнні новых знакавых сістэм і вобразаў з дапамогай навуковай і мастацкай творчасці (тэорый, кніг, твораў мастацтва).

Літаратура

1. Левко А.И. Мировозренческие и практические основы предметного содержания гуманитарного образования и его преемственности. История становления и развития // Адукацыя і выхаванне, 1996. - №10. - С.8-15.
2. Левко А.И. Формирование духовной культуры личности как цель общеобразовательной школы // Концептуальные основы общеобразовательной школы с 12-ти летним обучением. Тезисы международной научно-практической конференции. - Минск, НИО, 1995. - С. 11-13.
3. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневники старого врача //Сочинения. - Т.1. - СПб, 1987. - С.11-71.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. - Т.6. - М.: Педагогика, 1990.- 445 с.

Summary

The article deals with one of the principles of spiritual and moral education – tradition support. The base of the article is solution to the problem of spiritual and moral development of the personality in the social and cultural environment.

Поступила в редакцию 12.10.01.