

нравственное и физическое развитие личности, раскрытие через физические нагрузки индивидуальных особенностей организма, что направлено на формирование здорового образа жизни).

Все программы должны быть составлены с учетом того, какие знания, умения, навыки получают воспитанники в результате обучения в творческих объединениях, и направлены на практическую профильную дея-

тельность, на развитие ребенка и его способностей.

Дополнительное образование есть самостоятельная сфера развития индивидуальных качеств ребенка, соотносимых с творчеством и способностями личности. Поэтому в основе своей деятельности педагог дополнительного образования должен опираться на принцип педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г., Михайлова, Н.Н. Дополнительное образование детей [Текст]: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

А.В. Перевозный

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Анализ отечественной образовательной практики XX века демонстрирует, что дифференциация школьного образования в той или иной степени осуществлялась на каждом витке общественного развития, однако ее масштаб определялся доминировавшими в обществе и государстве представлениями о целях и задачах школы. Характер и пути осуществления дифференциации во многом предопределяются ее основаниями, многие из которых могут быть социально обусловлены.

A.V. Perevozny

DIFFERENTIATION OF SCHOOL EDUCATION AND SOCIAL CONTEXT

The analysis of the domestic educational practice of the XX century shows that the differentiation of the school education in a certain degree was made on every circle of the public development but its scale was determined by dominating ideas about the purposes and tasks of the school in the society and state. The character and the ways of realization of differentiation are mostly determined by its basements, many of which can be socially conditioned.

Усиление дифференциации современного школьного образования диктует необходимость выяснения предпосылок этого явления. Они обусловлены как состоянием образовательной системы, так и тенденциями общественного развития, находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

Современная система школьного образования своими корнями уходит в советское прошлое. Однозначную оценку школьному образованию указанного периода дать вряд ли возможно. С одной стороны, оно развивалось в условиях укрепления педагогики, основанной на пролетарско-классовом подходе, утверждения социориентированной тенденции в образовании и воспитании, обосновы-

вавшей необходимость переделки личности в соответствии с новыми идеалами, представлявшей человека как носителя набора взглядов и функций, необходимых для успешного строительства новой общественно-экономической формации. Во главу угла была поставлена задача по формированию коллективистов, «винтиков» глобальных общественно-экономических трансформаций. В массовой практике принцип природосообразности обучения и воспитания оказался отодвинутым на второй план. С другой стороны, в школах работало немало преподавателей – приверженцев гуманистических принципов образования и воспитания, считавших своей задачей помогать природному индивиду становиться куль-

турной, образованной личностью. В нелегких условиях массового среднего образования они старались организовать учебный процесс так, чтобы обеспечить индивидуальный подход к учащимся, развивать их мышление и способности.

Несмотря на остаточный принцип финансирования образования, некоторые школы сумели обзавестись неплохой материально-технической базой, сотрудничая с богатыми шефами – крупными промышленными предприятиями; во многих учебных заведениях сложился костяк высококвалифицированных учителей-энтузиастов; в психолого-педагогической науке были проведены исследования, раскрывающие возможности активизации учения школьников, превращения их из объектов внешних педагогических воздействий в субъекты образовательного процесса.

Существенное влияние на развитие педагогической мысли оказали проведенные в разные годы исследования по вопросам проблемного обучения, стимулирования познавательной самостоятельности школьников; создание теорий содержательного обобщения, оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Советская система школьного образования последних десятилетий работала на принципах социального равенства. Оно обеспечивалось через: а) соблюдение преемственности между звеньями образовательной системы; б) доступ всех граждан к образованию любого уровня; в) бесплатное предоставление образовательных услуг; г) унификацию содержания школьного образования.

Учащихся не распределяли по потокам на основе уровня интеллектуального развития, отсутствовала дискриминация по половому признаку. Однако это благое дело сопровождалось усилением единообразия школьного образования и организационно, и в содержательном отношении. Учителям предписывалось добиваться прочного усвоения содержания образования всеми школьниками, хотя сделать это было невозможно в силу качественных и количественных различий в их способностях.

Анализ образовательной практики, сложившейся к 1980-м гг., осуществлённый педагогами, психологами, философами [6, 7, 8, 9], показал, что она недостаточно стимулировала творческую активность и инициативу

учащихся, не создавала условий для раскрытия их дарований, нивелировала их индивидуальные различия. В этой связи в период перестройки возникла идея осуществить гуманизацию и демократизацию образования, которые должны были затронуть содержательную и процессуальную стороны обучения, взаимоотношения между учащимися, учителями, родителями, а также сферу управления.

С целью реализации указанных идей в широкой практике стал пропагандироваться опыт педагогов-новаторов, создавались учебные заведения нового типа, включая авторские школы, в которых предполагалось осуществлять развивающее обучение, предпринимались попытки индивидуализировать учебный процесс. Этому же должны были способствовать различные нетрадиционные формы учебных занятий, основная задача которых заключалась в поддержании интереса учащихся к школе, стимулировании их познавательной активности.

В учебном плане появился школьный компонент, позволивший проводить занятия в соответствии с индивидуальными интересами учащихся конкретной школы; в результате либерализации управления учебные заведения получили возможность устанавливать режим своей работы, в наибольшей степени раскрывающий творческий потенциал педагогов и учащихся, налаживать отношения с различными государственными и общественными организациями, в том числе и зарубежными.

Проводившаяся гуманитаризация школьного образования являлась попыткой сформировать у подрастающего поколения гуманистическую основу мыслей и поступков. Гуманитаризация осуществлялась посредством увеличения количества гуманитарных дисциплин, обязательных для изучения всеми учащимися вне зависимости от профиля получаемого образования, а также включения в содержание естественно-математических и технических дисциплин морально-этической, социальной, экологической проблематики.

В связи с открытием границ, снятием идеологических запретов в содержании образования на первый план были выведены идеи сотрудничества, диалога, лояльности к противоположной точке зрения, уважения к чу-

жой культуре, правам человека. Понятно, однако, что установка на целенаправленное приобщение учащихся к высоким идеям, содержащимся в лучших образцах мировой культуры, не может гарантировать того, что они будут адекватно восприняты и станут ориентиром в повседневной жизни завтрашних выпускников школ. Сказываются другие влияния, испытываемые школьниками, которые могут иметь прямо противоположный заряд. Немаловажное значение для гражданского становления ребёнка имеют нравственный климат, система ценностей, существующие как в малых группах, являющихся для него референтными, так и в обществе в целом.

Социокультурная ситуация, в которой функционирует современная образовательная система, существенным образом отлична от той, что была в прошлом.

Во-первых, имеет место плюрализм взглядов, оценок, подходов, мнений, увеличилось количество субъектов, влияющих на образование (родительская общественность, учащиеся, учебные заведения, этнические группы, религиозные конфессии, профессиональные объединения, предприятия, фирмы), которые постепенно из государственно-общественных превращаются в общественно-государственные институты.

Во-вторых, развивается экономическая, информационная, геополитическая глобализация, что требует создания высокоэффективной, конкурентоспособной образовательной системы, позволяющей готовить такие кадры, которые смогут обеспечить выпуск высококачественной продукции, востребованной как на внутреннем, так и внешнем рынке. Это в свою очередь диктует необходимость в усилении внимания к личностному фактору, что влечет за собой перевод образования с социоориентированного подхода на личностно-ориентированный, в условиях которого учащийся предстает как субъект образовательного процесса, имеющий право и возможности выбора на основе осознанных целей.

На современном этапе развития педагогической мысли, провозглашающей приоритет личности при определении целей и содержания образования в рамках неременной направленности последних на значимые образцы культуры, создаются несравненно бо-

лее благоприятные условия для раскрытия учащимися своей субъективности.

Каждое из звеньев образовательной системы играет свою роль, соответствующую возрастным возможностям обучающихся, в их приобщении к основным компонентам современной культуры. Общество гарантирует получение всеми гражданами общего среднего образования. Его необходимость объясняется общецивилизационным характером научно-технического прогресса, в условиях которого человек должен обладать минимумом знаний, умений и навыков, позволяющих ему полноценно жить в современном обществе. У выпускников средних учебных заведений должен быть заложен фундамент, на который бы осуществлялось наращивание знаний. Однако общество нуждается в людях, способных не только воспроизводить, но и создавать новые материальные и духовные ценности. Степень удовлетворения потребности человека в позитивной самореализации во многом определяет его собственное благополучие и стабильность общества, в котором он живёт. В этой связи важно создать каждому учащемуся условия для раскрытия его дарований и развития их в избранной сфере деятельности. Одним из реальных путей решения этой задачи является дифференциация школьного образования.

Интенсивность и характер дифференциации определяется образовательной политикой в государстве, которая на разных этапах исторического развития может иметь разные акценты. Об этом, к примеру, свидетельствует опыт советской школы.

Так, можно выделить три причины усиления дифференциации в первое послеоктябрьское десятилетие. Одна из них заключается в том, что большинство населения было неграмотным или малограмотным, и необходимо было предложить такие программы обучения, которые соответствовали бы уровню обучающихся. Другая причина видится в необходимости быстрой подготовки кадров для разных отраслей народного хозяйства, что привело к профилизации старших концентров школы. И, наконец, третья причина отразила стремление нового руководства народным образованием отойти от сложившихся в дореволюционные времена моделей обучения, придать школе развивающий потенци-

ал и изыскать возможности для индивидуального обучения учащихся.

В первой половине 30-х гг. XX века начался продолжавшийся более 20-ти лет период тотальной унификации школьного образования, что в полной мере соответствовало возобладавшему тогда идеологическим установкам, распространившимся на все общественные институты, призванные обеспечить строительство новой общественно-экономической формации. Процессы дифференциации не распространялись на содержание образования, не было предметов по выбору, отсутствовала профилизация. Учителя прилагали большие усилия для обеспечения усвоения обязательного для всех школьников программного материала, тем более что выдвинутый в 1930-е гг. лозунг «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» не давал различных вариантов для толкования.

Усиление дифференциации в конце 1950 – начале 1960-х гг. обуславливалось рядом причин. Во-первых, общественно-политической обстановкой в стране, допускавшей ограниченный плюрализм, во-вторых, необходимостью приведения школьного образования в соответствие с требованиями времени, в частности, усилившимися в середине XX века научно-техническим прогрессом, в-третьих, неослабевающим интересом педагогической науки и практики к решению актуального во все времена вопроса: как обеспечить развивающее воздействие обучения на школьников, имеющих различные способности, уровень подготовки, мотивацию, условия жизни.

Начавшаяся фуркация старшей ступени по направлениям производственного обучения была обусловлена главным образом необходимостью в хорошо подготовленных выпускниках школ, способных легко адаптироваться к вузовским условиям обучения и впоследствии успешно работать на производстве, в других сферах, обеспечивая динамичное развитие страны в эпоху научно-технической революции. Не отходя от основополагающих принципов, заложенных в образовательную систему при её создании, пытались, обнаруживая и реализуя имеющиеся у неё резервы, повысить её эффективность. С современных позиций эти попытки оцениваются как акции, главной целью которых было не столько усиление развивающего потенциала системы,

сколько обеспечение страны трудовыми ресурсами, обладающими квалификацией, достаточной для проведения новых этапов индустриализации.

В связи с выявившимися организационными недостатками массовая профилизация в конце 1960-х гг. была свернута. Кроме того, сказались опасения разрушить единство школы, лишит учащихся основательной общеобразовательной подготовки, нарушить принцип социальной справедливости. Взамен в некоторых общеобразовательных школах стали открываться классы с углубленным теоретическим и практическим изучением ряда предметов. Они были созданы для овладения учащимися знаниями и умениями по избранному учебным дисциплинам на повышенном уровне, развития творческих способностей в соответствии с интересами и наклонностями, создания условий для сознательного выбора старшеклассниками своего профессионального будущего.

Содержание образования в классах с углубленным изучением предметов было таким же, как и в общеобразовательных. Однако в курсы, изучавшиеся на повышенном уровне, добавлялся дополнительный материал, обеспечивавший предвузовскую подготовку учащихся. Тезис о том, что «дифференциация допустима лишь при условии, что проводится она не за счет ущемления объема знаний по другим учебным предметам, необходимым каждому образованному человеку независимо от его индивидуальных вкусов и будущей профессии» [5. С. 90], воплощался в жизнь в полном объеме. Так удавалось обеспечить универсализм и профессиональную направленность предоставляемой учащимся подготовки.

На фоне сворачивания массовой профилизации старшей ступени в 1960-е гг. внимание педагогической науки и практики было направлено на нахождение таких приёмов и средств обучения, которые бы обеспечили усвоение всеми школьниками программного материала, что позволило бы устранить неуспеваемость и второгодничество.

В конце 1960-х гг. произошло усложнение содержания образования. Реформа 1960-1970-х гг. «взяла за основу принцип математизации образования как фундамента НТР». Это привело к тому, что «вузам пришлось опустить планку требований к абитуриентам

из-за резкого ухудшения знаний выпускников средней школы по математике и физике». Однако как самое печальное следствие данной реформы оценивается «снижение функциональной грамотности учащихся школы вследствие сокращения цикла гуманитарных предметов» [2. С. 74]. Многие учащиеся, склонные к гуманитарным наукам, не могли развить своих способностей. Все это лишнее раз убеждает в том, что стремление обеспечить равенство через единообразие приводит к неравным возможностям в самореализации учащихся, обладающих различным потенциалом.

Дифференциация образования стала одним из основных направлений реформы общеобразовательной школы с середины 1980-х гг. в условиях демократизации общественной жизни. Этому способствовали социокультурные (плюрализм в экономике и культуре; потребность общества в квалифицированных специалистах, обеспечивающих производство высококачественной, конкурентоспособной продукции) и социально-педагогические (усиление внимания к личности учащегося; массовость среднего образования, оказавшегося перед необходимостью результативно учить всех; появление новых форм и средств обучения, способствующих осуществлению индивидуального подхода к учащимся) предпосылки, возникшие в этот период в стране.

Как следует из проведенного обзора, осуществление дифференциации носит регулируемый характер. Содержание регулирующих воздействий определяется социокультурной ситуацией, социально-экономическим положением страны, особенностями общественного сознания, в частности представлениями в обществе о социальной справедливости. Значительную часть советского периода единство школы и равенство образовательных возможностей достигалось через унификацию школьного образования. Дифференциация проводилась фрагментарно, несистематически, с акцентом на тот или иной ее аспект, что не давало возможности получить от нее весомых результатов.

Дифференциация может осуществляться на разнообразных основаниях. Чем их больше, тем значительнее масштаб распро-

странения дифференционных процессов. На том или ином основании дифференциация может проводиться разными путями. Так, учитывать индивидуальные особенности учащихся можно: или распределяя их по потокам на основе коэффициента умственного развития и тем самым программируя место в социальной иерархии (такая стратегия долгие годы существовала, например, в Англии, и подверглась пересмотру, поскольку создавала неравные возможности доступа к образованию, что провоцировало рост социальной напряженности), или дифференцируя содержание образования на старшей ступени, предоставив учащимся право выбора уровня изучения учебной дисциплины при сохранении общего для всех содержания образования на первой и второй ступенях (эта стратегия выглядит более приемлемой по сравнению с предыдущей при условии сохранения общеобразовательного ядра, без усвоения которого школу не покинет ни один ученик, и обеспечения доступа граждан к последующим звеньям образовательной системы), или добиваясь разнообразными путями усвоения одинакового содержания образования всеми учащимися и при этом часто не достигая желаемой цели. Последний из названных подходов действовал в отечественной образовательной практике на протяжении многих десятилетий.

Выбор второго пути приводит к необходимости ответа на вопрос: не противоречит ли проведение дифференциации, в условиях которой учащиеся могут выбирать спецкурс, уровень изучения предмета и так далее, стратегической цели по всестороннему и гармоничному развитию личности? Ведь школьное образование не должно способствовать излишней специализации учащихся, сужать их возможности в освоении всех областей знаний. Чрезмерное увлечение элективной дифференциацией может привести к тому, что у учащихся не будут сформированы основополагающие конструкты, представляющие обязательный социальный инвариант. В то же время всесторонность не предполагает равномерности развития человека во всех областях науки, техники, искусства. Уровень постижения той или иной из них естественным

образом ограничивается имеющимися у учащегося специальными способностями.

Дифференциация образования затрагивает такие основополагающие права личности, как доступ к образовательным услугам любого уровня, развитие способностей, возможность для самореализации. Принципиально важное значение имеет то, какой фактор является определяющим при отборе учащихся в то или иное учебное заведение: социальное происхождение или интеллектуальный потенциал, какой подход – технократический или гуманистический – является доминирующим при организации образовательной системы.

Многие из оснований дифференциации социально обусловлены. Так, например, в XVIII – начале XX века главными основаниями дифференциации школы в Российской империи были: а) сословный характер общественных отношений, который определял уровень образования, предлагавшийся различным социальным группам; б) сосуществование светской и церковной властей, обусловившее наличие в образовательной системе различавшихся содержанием образования светских и духовных школ; в) отраслевая организация науки и техники, в соответствии с которой осуществлялась подготовка специалистов в создаваемых учебных заведениях; г) индивидуальные особенности обучающихся, обуславливающие специфику восприятия, осмысления, воспроизведения и применения ими информации. Характер предоставляемой подготовки определял также пол учащегося.

Дифференциация носила дискриминационный характер. Это прежде всего относится к разделению учебных заведений по сословному признаку. Как правило, оно приводило к ограничению доступа определенных общественных групп к повышенному уровню образования из-за отсутствия преемственных связей между учебными заведениями различных ступеней. Дифференциация образования по гендерному признаку ограничивала права женщин на получение полноценного образования в интересующей их области знания.

Перемены, произошедшие под влиянием социальных трансформаций в школьном образовании в послеоктябрьский период, привели к устранению некоторых оснований

дифференциации. Советская школа стала бессословной, светской, лицам обоего пола предоставлялось равное образование. Сохранявшиеся различия в подготовке мальчиков и девочек (на уроках физкультуры, труда) не носили дискриминационного характера. Это делает правомерным постановку вопроса о существовании вариативных и инвариантных оснований дифференциации.

Инвариантными основаниями дифференциации, возникающими вследствие объективного развития культуры и необходимости присвоения человеком наиболее значимых ее достижений, являются два: отраслевое строение культуры и индивидуальные особенности учащихся, первое из которых отражает социокультурную, а второе – личностно-ориентированную центрацию дифференциации школьного образования.

Школа как социокультурный институт, действующий в определенный исторический период, не может не отражать структуру современной ей культуры.

Современная культура имеет весьма сложное строение. Такая её часть, как научное знание, состоит, например, из следующих компонентов: философии, математики, космологии, химии, физики, кибернетики, биологии, антропологии, обществознания, комплекса практических наук [4]. Помимо научной, существует, как известно, художественная форма познания. Видов искусства не меньше, чем наук: прикладное, цирковое, декоративное, промышленное, а также архитектура, живопись, графика, скульптура, литература, театр, музыка, хореография, фотография, кино, телевидение [1]. На каждой последующей ступени школьного образования количество подлежащих усвоению учащимися отраслей культуры, представленных в виде учебных дисциплин, неуклонно возрастает.

Действительно, в начальной школе предметная структура знания представлена суженно. В среднем звене количество изучаемых дисциплин расширяется, а на третьей ступени приобретает максимально выраженный характер. Многие из школьных предметов являются интегрированными: в них объединяются сведения из различных наук, имеющих самостоятельное значение. Таким образом, реальные возможности для диффе-

ренциации в соответствии со структурой современного знания появляются на третьей ступени школьного образования.

В процессе приобщения к способам деятельности, выработанным человечеством в ходе историко-культурного развития, учащийся оценивает свои возможности, окружающую действительность, намечает цели и пути преобразования этой действительности. Проецируя проявляющиеся в учебной деятельности способности на компоненты современной культуры, школьник из большого количества отраслей знания, представленных в виде учебных дисциплин, выделяет те из них, потребность в занятиях которыми он испытывает больше всего.

Однако, выбирая направление образования, учащийся демонстрирует разнообразные мотивы, определяющие его образовательную активность. С одной стороны, они могут быть отражением действительного интереса ученика к той или иной области знания. С другой стороны, в основе выбора может лежать прагматический подход, выражающийся в желании получить повышенный уровень образования по престижным предметам, а впоследствии заняться соответствующими видами деятельности на профессиональной основе. Выбор учащимися направления образования не всегда является «выражением их уникальных индивидуальных способностей, интересов, личностных запросов и жизненных планов», а может выступать «отражением тех или иных актуальных общественных интересов и потребностей», обуславливаясь «вполне очевидной возможностью достижения социального успеха в этих сферах деятельности» [3. С. 153].

Дифференциации, осуществляющейся только в соответствии со структурой научного знания, будет явно недостаточно для того, чтобы обеспечить развитие учащихся. Необходимо учитывать их индивидуальные осо-

бенности, в частности эмоциональные и волевые качества, коммуникативный, творческий потенциал, а также свойства познавательных процессов, предопределяющих пути восприятия, переработки и воспроизведения информации. Большое внимание этому важно уделять в начальных и средних классах (условно разделяя учащихся внутри класса на группы и обеспечивая их соответствующими заданиями и упражнениями), поскольку именно там закладывается фундамент для успешного продвижения на следующих ступенях образования. Немаловажное значение это имеет и на третьей ступени, так как в каждой из образовательных областей у учащихся могут формироваться специфические интересы. Так, в классах математического профиля найдутся учащиеся, одни из которых более способны к алгебре, а другие – к геометрии; один ученик, посещающий филологический класс, предпочитает заниматься языками, а другой – литературным творчеством.

Конечно, в условиях дифференцированного обучения, когда учитываются типичные особенности, находящиеся в пределах возрастной нормы, нет возможности установить режим работы, оптимальный для каждого ученика. Тем не менее, такие формы обучения, как классы выравнивания временного состава, стимулирующие (поддерживающие) занятия, факультативы, все же позволяют минимизировать негативные последствия массового образования, поскольку предполагают объединение в группы учащихся со сходными интересами, способностями, уровнем подготовки. Применение более радикальных путей разделения школьников (аналогичных тем, что практиковались в дооктябрьский период или схожих с ними) может привести к усилению расслоения в обществе. Отрицательный социальный эффект подобной дифференциации очевиден, и ее следовало бы избежать в отечественной образовательной практике.

Библиографический список

1. Боров, Ю. Эстетика [Текст] / Ю. Боров. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования [Текст] / Ф.Г. Зиятдинова. – М.: Российский гос. гуманитарный ун-т, 1999. – 282 с.
3. Ильин, Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) [Текст] / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.

4. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
5. Скаткин, М.Н. Основы содержания образования в советской школе [Текст] / М.Н. Скаткин // Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967. – С. 67-98.
6. Философия образования для XXI века [Текст]: сб. ст. / ред.-сост. Н.Н. Пахомов, Ю.Б. Тупталов. – М.: Логос, 1992. – 207 с.
7. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
8. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
9. Щедровицкий, П.Г. Очерки концепции непрерывного образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Очерки по философии образования. – М., 1993. – С. 10-33.

С.Б. Рябчикова

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается сущность понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственное воспитание». Рассматривается программа воспитания «Духовно-нравственные традиции русской культуры» для 1-9-х классов общеобразовательной школы. Проанализированы следующие разделы этой программы: «Дом и семья в русской культуре», «Мир вокруг нас», «Традиции и праздники», «Наша малая Родина», «Русь Святая». Представлен опыт работы автора.

S.B. Ryabchikova

SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION ON THE BASE OF TRADITIONS OF RUSSIAN CULTURE

In the article the meaning of the concepts “spiritualness”, “morality”, “spiritually-moral education” is revealed. The education’s programme “Spiritually-moral traditions of Russian culture” for the 1st – 9th forms of general educational school is considered. The sections of the programme “Home and Family in Russian Culture”, “The World Around Us”, “Traditions and Holidays”, “Our Birthplace”, “Sacred Russia” have been analysed. Work experience has been submitted.

В настоящее время увеличился интерес к духовной сфере жизни человека, проблема духовно-нравственного воспитания школьников становится одной из наиболее актуальных. Это получило отражение и в программных документах. В частности, в «Концепции модернизации российского образования на период с 2001 до 2010 года» в качестве важнейшей задачи воспитания указывается формирование у школьников духовности и культуры. В этой связи в Концепции выдвигаются необходимые условия достижения воспитательных задач, одним из которых является требование «более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития

личности» [3]. Тем самым важное место отводится искусству и культуре в целом как способу освоения мира, приобретения ориентиров и критериев направленности духовно-нравственного самосовершенствования человека.

Воспитанию духовности детей большое внимание уделял выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский, что отражено в его многочисленных педагогических трудах. Он разработал идею гуманизации образования в качестве главной цели народного образования, определяя ее с воспитанием духовности школьников. Рассматривая гуманистическое образование как общечеловеческое, он связывал его с «уяснением воззрений человека на самого себя и окружающий мир» [8], а в ду-