

УДК 371.487

## СОЦИОГУМАНИТАРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ

Фастова Е.И.

*ГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Волгоград, e-mail: elena.fastova@vgapkro.ru*

Предметом исследования настоящей статьи является социогуманитарная компетентность подростка и процесс её становления в истории образования. Цель исследования в выявлении существенных характеристик социогуманитарной компетентности подростка и процесса её становления в культурно-образовательной среде образовательной организации на основе историко-педагогического анализа теории и практики отечественного и зарубежного образования. На основе анализа и синтеза педагогических концепций в исторической ретроспективе выявлены следующие существенные характеристики социогуманитарной компетентности подростка: синтез индивидуального и коллективного, единого и всеобщего, самости и социальности личности, целостный подход к человеку и к образовательному процессу; центрация образования на проблемах человека и человеческого бытия; присвоение извне (из культурно-образовательной среды образовательной организации) моделей культурно-со-ОБРАЗного поведения, ценностей высшего духовного порядка; восхождение подростка по уровням его гуманитарного развития; способность подростка руководствоваться ценностями высшего духовного порядка при разрешении проблем в сфере саморазвития и социального взаимодействия. Данные существенные характеристики позволили обосновать тенденцию гуманитаризации зарубежного и отечественного образования и определить гуманитарную парадигму и гуманитарно-целостный подход как методологические основания исследования становления социогуманитарной компетентности подростка в культурно-образовательной среде образовательной организации.

**Ключевые слова:** социогуманитарная компетентность подростка, гуманитаризация образования, гуманитарное развитие подростка, модели культурно-со-ОБРАЗного поведения, ценности высшего духовного порядка, высший нравственный идеал, центрация на проблемах человеческого бытия, целостный человек

## THE SOCIO-HUMANISTIC COMPETENCE OF A TEENAGER IN THE HISTORY OF EDUCATION: THE TENDENCY OF HUMANITARIZATION

Fastova E.I.

*The Volgograd State Academy of Post-degree Education, Volgograd, e-mail: elena.fastova@vgapkro.ru*

The research objective of the present article is socio-humanistic competence of a teenager and the process of its formation in the history of education. The goal of the research is to detect of the intrinsic characteristics of socio-humanistic competence of a teenager and of the process of its formation in the cultural and educational environment of the educational organization on the basis of the historical and pedagogical analysis of the theory and practice of domestic and foreign education. We have revealed the following intrinsic characteristics of socio-humanistic competence of the teenager on the basis of the analysis and synthesis of pedagogical concepts in the historical retrospective: synthesis individual and collective, uniform and general, self-development and socialization of the personality, the complete approach to the person and to educational process; the education focus on the problems of human life; assignment by a teenager from the outside (from the cultural and educational environment of the educational organization) models of socio-cultural behavior, human values; ascension of a teenager on the levels of his humanitarian development; ability of the teenager to be guided by human values in solution of the problems in the sphere of self-development and social interaction. These intrinsic characteristics allowed us to prove a tendency of humanitarization of foreign and domestic education and to define the humanitarian paradigm and the humanitarian and complete approach as the methodological basis of research of formation of socio-humanistic competence of the teenager in the cultural and educational environment of the educational organization.

**Keywords:** the socio-humanistic competence of a teenager, the education humanitarization, the humanitarian development of a teenager, the models of socio-cultural behavior, the human values, the highest moral ideal, focus on the problems of human life, the complete person

Гуманитаризация в современном обществе проявляется в сохранении целостности человека, в становлении его субъектности в условиях ускорения темпов социокультурной динамики, возникновения новых возможностей для человека, появления не существовавших ранее личностных и социальных проблем. Рост свободы человека, открытость социокультурной сферы влияниям извне, интенсификация межкультурного и межличностного взаимодействия изменяют характер процессов социализации и инкультурации личности подрост-

ка, делают необходимым интериоризацию подростком ценностей духовного порядка, востребуют от него новые, адекватные этим ценностям модели поведения. В то же время в условиях кризиса системы ценностей современного общества очевидна неспособность личности подростка к инноватике, творческой интерпретации и выработке адаптационных моделей поведения. Это проявляется в росте асоциального, протестного, суицидального поведения в подростковой среде, потере личностных смыслов, отсутствии готовности подростка

к самоизменению и активной преобразовательной деятельности в социуме на основе духовных ценностей высшего порядка.

Этот социальный приоритет обуславливает пересмотр существующих форм и способов бытия подростка в социокультурном пространстве современного общества, порождает необходимость исследования социогуманитарной компетентности подростка как способа адаптации подростка к новым социокультурным реалиям.

В психолого-педагогических исследованиях существуют три группы научных представлений о процессе саморазвития и социализации подростка:

1) *социоцентрические*, которые трактуют Человека как производное от Мира, устанавливая примат социального/коллективного над индивидуальным (В.С. Агеев, Т. Браммельд, Ю.А. Левада, Т.В. Машарова, Н.Ф. Наумова, Ф. Скиннер, В.А. Ядов и др.);

2) *антропоцентрические*, которые сориентированы на индивидуальность человека и рассматривают его развитие «из себя», когда Мир предстаёт субъективным (К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский, А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Розанов, Ж.Ж. Руссо и др.);

3) *интегральные*, признающие возможность интеграции «социального» и «индивидуального» в человеке, гармонизации самости и социальности личности (Г.С. Батищев, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Л.И. Гриценко, Е.И. Исаев, И.А. Колесникова, Т.П. Резник, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.). Интегральные концепции предполагают исследование социогуманитарной компетентности подростка как целостного новообразования в структуре его личности.

**Целью данной статьи** является выявление сущностных характеристик социогуманитарной компетентности подростка, раскрывающих её гуманитарный потенциал, определение особенностей процесса её становления в культурно-образовательной среде образовательной организации на основе историко-педагогического анализа теории и практики отечественного и зарубежного образования.

### **Целостный подход к личности подростка и педагогической деятельности**

В основе целостности как явления находится синтез индивидуального и коллективного, единичного и всеобщего, внешнего и внутреннего, социального и индивидуального. Представления о целостности человеческой личности и целостности образовательного процесса уходят своими корнями в эпоху античности, в древнегреческий идеал человека, развитие которого

в афинской системе воспитания мыслилось как всестороннее и гармоничное развитие личности. Воспитание такой личности, по мнению древнегреческого философа Аристотеля, включает неразрывную связь трёх составляющих: физического, нравственного и умственного развития. Эти идеи найдут продолжение в воззрениях И.Г. Песталоцци, который определял целью школы всестороннее гармоничное развитие, в основе которого единство умственного, нравственного, физического развития.

Гармоничное развитие всех природных сил человека предполагает воспитание в гармонии с самим собой [10, с. 60–61].

Основатель педагогической антропологии К.Д. Ушинский полагал, что педагогическая антропология призвана осуществлять задачу целостного рассмотрения человека. Используя целостный подход, К.Д. Ушинский говорит об одинаковой значимости наследственности, общественной среды и воспитания в развитии человека. Гармоничное целостное развитие личности ребёнка осуществлялось в Яснополянской школе Л.Н. Толстого. Развитие активности, творчества, индивидуальности каждого ученика и учителя в условиях реализации свободы и творчества [Там же, с. 342–343, 390]. Основной задачей сельской школы С.А. Рачинского являлось формирование у детей целостного и гармоничного восприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма. Странниками целостного подхода к человеку, к развитию его личности были В.В. Розанов, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие педагоги конца XIX – начала XX века. В личностно ориентированной педагогической системе С.И. Гессена личность, её индивидуальность, неповторимость и своеобразия рассматриваются в межличностных и коллективных взаимодействиях, в широком социальном и историческом контексте [14, с. 33].

Это был шаг на пути признания единства индивидуального и социального, внутриличностного и межличностного, саморазвития и взаимодействия, которые обуславливают друг друга и создают в своём синтезе целостность личности. По мнению П.Ф. Каптерева, отдельная личность не мыслится вне отношения к мировой жизни, вне связи с окружающей природой и обществом и вне определяющего их влияния на всё развитие личности. П.Ф. Каптерев указывает, что человек есть цельный организм, и образование в большей или меньшей степени должно действовать на всего человека, улучшать его в целом, а не частью.

П.Ф. Каптерев и К.Н. Вентцель сходились во мнении о том, что воспитание должно быть не только индивидуальным, но и общечеловеческим [8, с. 87, 89, 143].

К.Н. Вентцель вводит понятие «социализированная индивидуальная воля». По его мнению, реальна не обособленная отдельная личность, но и не общество, не мир как целое, независимо от составляющих его индивидуумов – единственно реальное составляет живая кооперация отдельной личности с миром и человечеством, живой синтез индивидуального со всеобщим. Целое тем совершеннее, чем больше гармонии, цельности и единства между его частями [4, с. 232, 284]. Единство индивидуального и всеобщего К.Н. Вентцель обосновывает посредством взаимосвязи двух принципов: принципа гармонии и принципа свободы. Принцип гармонии предполагает полную тесную связь и зависимость тех частей или элементов, о гармонии которых идёт речь, требует образования из этих частей наиболее совершенного органического целого. Принцип свободы, наоборот, проявляется в автономности, независимости и самостоятельности отдельных частей. К.Н. Вентцель задаётся вопросом: «Могут ли гармония и кооперация ужиться рядом с беспредельным индивидуализмом?» и отвечает на свой вопрос тем, что не только могут, но именно все вместе они лишь и достигают своего наиболее полного осуществления и воплощения в человеческой жизни [там же, с. 376, 380–381]. Идеи воспитания всесторонне развитого человека признавались П.П. Блонским. Такого человека, по его мнению, стоит воспитывать в самой тесной связи со всем человечеством. Такое воспитание возможно в школе индустриально-трудоустройственной культуры второй ступени, предназначенной для образования и воспитания подростков [1, ч. 2, с. 7]. Основная сила педагогики Л.Н. Толстого, как подчёркивал С.Т. Шацкий, заключается в целостном подходе к педагогической деятельности. Такой подход характерен и для С.Т. Шацкого, который на опыте изучал взаимодействие основных элементов жизни в детском коллективе: физического труда, игры, искусства, умственного труда, социальной деятельности [15, с. 18–19]. В педагогической системе А.С. Макаренко коллектив представляет собой социальный организм, целеустремлённый комплекс личностей, обладающий органами самоуправления. В коллективе достигается гармония личных и общественных интересов, происходит становление личности, выработка индивидуально-личностных и социально-ценных свойств. Синтез данных свойств

составляет содержание социогуманитарной компетентности подростка, которое мы рассматриваем как *целостное* новообразование в структуре его личности. Не менее важным для нас является признание возможности становления подростка в *целостной* культурно-образовательной среде общеобразовательной организации.

#### Центрация образования на проблемах человека и человеческого бытия

С древних времён прослеживается тенденция центрации образования на проблемах человека, человеческого бытия. Первым в истории возвысил человека древнекитайский философ Конфуций. Его считают учителем человечности. Он провозгласил, что человек – творец культуры, создающий Прекрасное, Возвышенное и Должное. Самообладание, скромность, усердие, здравый смысл способны привести любого к вершинам мудрости [10, 10]. В XIX веке в России воспитание русских людей стало рассматриваться как общечеловеческое воспитание, на первый план выдвинулись гуманные идеи обучения. Именно эти идеи были отражены в статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». В ней он решительно выступил на защиту общечеловеческого идеала воспитания. Быть человеком – вот к чему готовит воспитание, а также к поиску ответов на вопросы о смысле и цели жизни, о назначении человека в жизни, его призвании. Воспитатель должен развивать своих питомцев до высшего идеала истины, свободы, любви [8, с. 19]. По мнению К.Д. Ушинского, воспитание должно образовать, оформить, прежде всего, «человека», потом уже из него как из развитой нравственной личности выработается и соответствующий специалист, любящий своё дело. В своём труде «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский разъяснил основы, условия и требования истинно человеческого и человеческого воспитания, так, чтобы не калечилась, не извращалась человеческая природа, а наоборот, получала развитие соответственно индивидуальным особенностям каждого [9, с. 55].

Л.Н. Толстой рассматривал и цель, и смысл жизни человека во взаимном служении существ друг другу, бесконечном просветлении и единении существ, перенесение цели деятельности из себя в другие существа и есть всё движение вперёд человечества [12, с. 21]. Понимал человека как феномен В.В. Розанов. Его познание, по мысли В.В. Розанова, требует особых средств и специальных методов. Методы, используемые в естественнонаучном познании не пригодны для изучения и проникновения в сущность человека, так же, как

невозможно разделить человека на элементы [14, с. 7–8].

Центрация образования и воспитания на проблемах человека и человеческого бытия представляется для нас важной в контексте понимания особенностей процесса становления социогуманитарной компетентности подростка.

#### **Присвоение моделей культурно-со-ОБРАЗного поведения из культурно-образовательной среды школы**

Для нас не менее важна диалогическая взаимосвязь образования и культуры, в частности, мысль о возможности и необходимости присвоения моделей культурно-со-ОБРАЗного поведения извне, из образовательной среды школы. Ещё в школах древнего Египта обучали навыкам культуры поведения и придавали значение воспитанию хороших манер. Ставит проблему взаимоотношений между культурой и образованием философ и педагог конца XIX – середины XX века С.И. Гессен. Он утверждает, что образование является культурой личности. «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [Цит. по: Ф.А. Фрадкину, М.Г. Плоховой, Е.Г. Оссовскому, 1995, с. 27].

Идея столкновения и взаимодействия культур, типов и систем воспитания близка концепции «диалога культур», позднее разработанной российским философом и культурологом М.М. Бахтиным [Там же, с. 32]. Важнейшей задачей образовательного процесса, по П.Ф. Каптереву, является помощь детям в овладении созданной человечеством культурой. Для нас значимым является положение о том, что образование выступает механизмом трансляции культуры, и культура может быть усвоена только при глубокой работе личности по самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Вслед за П.Ф. Каптеревым эту мысль разовьют С.Т. Шацкий, Н.А. Рубакин, П.П. Блонский. Всякое усвоение культуры, как считал П.Ф. Каптерев, предполагает три стадии: ощущение, понимание и действие [там же, с. 51].

Цель образования, по П.П. Блонскому, – введение ребёнка во владение современной индустриальной культурой [1, ч. 1, с. 17].

Культуросозидающая функция гуманитаризации образования раскрыта в современных исследованиях Е.В. Бондаревской, В.И. Горовой, Е.Д. Мартыанова, Л.П. Разбегаевой, С.И. Уляева, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др.

Таким образом, мы делаем вывод, что становление социогуманитарной компетентности подростка предполагает интериоризацию им социального опыта, моделей культурно-ОБРАЗного поведения извне (из культурно-образовательной среды образовательной организации).

#### **Присвоение из культурно-образовательной среды школы гуманитарных ценностей**

Для подростка ни менее важным является присвоение извне (из культурно-образовательной среды общеобразовательной организации) гуманитарных ценностей, способности соотносить свои поступки с требованиями, которые ставит высший нравственный идеал. Аксиологический аспект образования и воспитания отражён во многих, если не во всех, теориях зарубежной и отечественной педагогики. Приоритетность духовного становления личности была установлена ещё в педагогических концепциях древности. В первобытнообщинном строе ценностная система подрастающего поколения формировалась на основе существующих на раннем этапе человеческого развития представлений, традиций, обычаев. Призыв к нравственному совершенствованию человека содержался в теории древнекитайского философа Конфуция. В ней провозглашались принципы «жэнь» (гуманность, человечность) и «ли» (нормы, правила поведения, определяющие отношения между людьми, основанные на гуманности). Этическими нормами спартанского воспитания были скромность, умеренность, почитание старших. Идеи нравственного развития человека отражены и в трудах античного философа Платона «Государство» и «Законы». Цель жизни мудрого человека, полагал Платон, в непрерывном стремлении укреплять доброе начало в душе. Образование Платон связывал с познанием добра и красоты. Он видел главную задачу педагогики в передаче потомкам принципов добродетели. Цель жизни педагога – Благоразумие и Справедливость. Учитель Платона Аристотель видел главную задачу нравственного воспитания в развитии чувства собственного достоинства, чести, храбрости и мужества. В основе учения Сократа этические категории – Добро, Благо, Доблесть. Плутарх в своих «Нравственных сочинениях» развил принципы Сократа [1, с. 17–18, 23, 27, 29–30].

Томас Мор, представитель эпохи Возрождения, автор труда «Золотая книжка, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия», считает воспитание высо-

кой нравственности первостепенной задачей. Скромность, добродетель, трудолюбие, доброта – важнейшие нравственные черты, отличающие гармонично развитого человека.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменский признавал, что образование должно воздействовать на нравственность учеников. Человек создан для познания предметов, нравственной гармонии и любви к Богу. Положения о нравственном формировании личности содержались и в концепции деятеля английского Просвещения Джона Локка. Нравственные принципы возникают в результате опыта и воспитания. Главный принцип нравственности – добродетель [10, с. 19–20, 23–25, 36].

Нравственное воспитание, по мысли И.Ф. Гербарта, основывается на 5 идеях: идее внутренней свободы, совершенства – внутренней гармонии, благорасположения, права, справедливости [11, с. 48].

Идеи духовного развития личности, её нравственного саморазвития и самосовершенствования были присущи с древних времён православной педагогике. В поведении православного человека ценились такие моральные качества, как уважительное отношение к старшим, забота о старых, детях, беспомощных людях, милосердие, миролюбие, взаимопомощь, трудолюбие, совестливость, ориентация на коллективные ценности общины. Нравственное воспитание неразрывно было связано с православной верой. Эти идеи нашли отражение в народной педагогике со времён Киевской Руси. Общественно-политический мыслитель петровской эпохи И.П. Посошков изложил целую систему педагогики в сочинении «Завещание отеческое» (1719–1720 гг.), в котором каждому человеку рекомендует делать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, проявлять милосердие [6, с. 28].

Во второй половине XVIII века эти идеи получили развитие в трудах И.И. Бецкого и графа Н.И. Панина. И.И. Бецкий, предлагая изолировать юношество от негативного воздействия внешней среды, при воспитании стремился к тому, чтобы сохранить в чистоте сердце питомцев, направляя его к добру, вырабатывая в них нравственных людей. Н.И. Панин также обращает в воспитании внимание на нравственную сторону. А.А. Прокопович-Антонский основой нравственного воспитания считал любовь к ближнему, даже к врагу, ко всему человечеству и снисходительность к чужим слабостям [7, с. 230, 235, 241].

В пореформенную эпоху в русской педагогике начались речи о воспитании, которое подготавливало молодое поколение к служению идеалам истины, добра и кра-

соты (Браубах, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и др.). Так, Л.Н. Толстой ввёл понятие деятельности нравственности, принимаемой человеком как вера, религия, смысл жизни. Нравственность, по его мнению, сущность человека, его родовой признак. Накопленный тысячелетиями нравственный опыт может присваиваться только в деятельности любви. Жизнь в соответствии с нравственным законом – это постоянный выбор поступков, постоянная оценка, что невозможно без постоянной работы человека над своим нравственным самосовершенствованием [12, с. 21–22]. Быть нравственной личностью, по К.Н. Вентцелю, означает каждый свой поступок направлять соответственно с теми требованиями, которые ставит высший нравственный идеал. Нравственная личность ставит наиболее возможное количество целей, связывая их в гармоничное целое. Развитие нравственности связано с развитием воли. Принципиально важным для нас является замечание К.Н. Вентцеля о том, что нравственная воля не вырабатывается путём моральных наставлений, она вырабатывается путём деятельности. А это, в свою очередь, востребует создание особой среды вокруг ребёнка, которая будет открывать простор для его нравственной деятельности. По мнению К.Н. Вентцеля, задача педагога в том, чтобы построить систему нравственного воспитания, опираясь на самостоятельность ребёнка, на его самостоятельную творческую работу в области мысли и практической деятельности [5, с. 389, 394, 403, 440]. Процесс духовного созревания личности интересен в теории С.И. Гессена тем, что этот процесс протекает на основе внутренних закономерностей личностного развития. Первый этап – план биологического бытия, здесь жизнедеятельность воспитанника протекает в условиях биологической жизнедеятельности, затем индивид поднимается к плану общественного бытия, он отражает социально-групповой аспект его жизнедеятельности. Более высокий план – план духовной культуры, это личностный уровень, признающее в качестве ценности духовное общение, соучастие в культурных ценностях, самореализацию. Наивысший уровень – план благодатного бытия, на котором реализуются идеи любви к ближнему и к Богу, происходит духовный процесс освобождения души от зла [14, с. 41].

Идея обусловленного внутренними закономерностями личностного развития восхождения по уровням гуманитарного развития подростка к целостности социогуманитарной компетентности составляет основу уровневой модели становления социогуманитарной компетентности подростка.

Нравственный идеал в теории В.А. Сухомлинского включает в себя следующие черты личности, которые актуальны в контексте наших представлений о содержании и сущности социогуманитарной компетентности:

- понимание и переживание цели и смысла жизни;
- гармоническое единство общественного и личного в духовном становлении личности;
- богатство духовного мира, интересов и потребностей личности; потребности человека в человеке как носителей духовных ценностей;
- чувство человеческого достоинства;
- высокая нравственность общественных и межличностных отношений;
- открытость сердца радостям и горестям других людей;
- гражданская ответственность [10, с. 474].

### Заключение

Как показал проведённый нами историко-педагогический анализ, гуманитарная сущность социогуманитарной компетентности проявляется в:

- целостности исследуемого новообразования в структуре личности подростка;
- уровне и кризисном характере становления искомого качества в процессе его гуманитарного развития [2, 3];
- рассмотрении гуманитарного развития подростка как единства процессов его саморазвития и социализации;
- присвоении подростком извне, в том числе из культурно-образовательной среды образовательной организации, моделей культурно-со-ОБРАЗного поведения, ценностей высшего духовного порядка;
- нахождении подростком в этой среде смыслов саморазвития и преобразовательной деятельности в социуме.

Присвоение извне (из культурно-образовательной среды общеобразовательной организации) гуманитарных ценностей, вхождение этих ценностей во внутренний мир личности подростка будет развивать в нём способность руководствоваться ценностями высшего духовного порядка при разрешении проблем в сфере саморазвития и социального взаимодействия. Такое решение проблемы гуманитарно, безопасно для мира и человека.

Синтез индивидуального и коллективного, единого и всеобщего, самости и социальности личности, целостный подход к человеку и к образовательному процессу;

- центрация образования на проблемах человека и человеческого бытия;
- присвоение извне (из культурно-образовательной среды общеобразовательной организации) моделей культурно-

со-ОБРАЗного поведения, ценностей высшего духовного порядка;

● восхождение подростка по уровням его гуманитарного развития позволяет нам обосновать *четвёртую тенденцию* педагогической теории и практики зарубежного и отечественного образования, задающую ориентиры для исследования сущности социогуманитарной компетентности подростка и процесса её становления в культурно-образовательной среде общеобразовательной организации. Это тенденция *гуманитаризации образования*. Данная тенденция ориентирует нас на выбор гуманитарной парадигмы и гуманитарно-целостного подхода как методологических оснований исследования становления социогуманитарной компетентности подростка в культурно-образовательной среде образовательной организации.

### Список литературы

1. Блонский П.П. Трудовая школа. – М.: Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. – Ч. 1. – 109 с., Ч. 2. – 64 с.
2. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований гуманитарно-целостный подход / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2005, часть 1–2. – 208 с.
3. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2011. – Т.62. – № 8. – С. 20–24.
4. Вентцель К.Н. Этика творческой личности. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, Кузнецкий мост, 1911. – Т.1. – 666 с.
5. Вентцель К.Н. Педагогика творческой личности. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, Кузнецкий мост, 1912. – Т. 2. – 666 с.
6. Волкович В.А. Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский. – СПб. и М.: издание т-ва М.О. Вольф, 1913. – 245 с.
7. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. – М.: Товарищество типографии А.И. Мамонтова, 1900. – 598 с.
8. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогия, её главные идеи, направления и деятели. – 2-е изд. допол. – СПб.: Книжный склад «Земля», Невский, 55, 1914. – 214 с.
9. К.Д. Ушинский: его жизнь и педагогическая деятельность / биографический очерк М.Л. Песковского. – СПб.: типография Ю.Н. Эрлих, садовая, 1893. – № 9. – 82 с.
10. Латышина Д.И. История педагогики и образования. – М.: Гардарики, 2007. – 526 с.
11. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли / Пряникова В.Г., Равкин З.И. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
12. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
13. Фастова Е.И. Социогуманитарная компетентность подростка и процесс её становления в истории отечественного и зарубежного образования // European social science journal. – 2013. – № 11 (38) том 1. – С. 73–81.
14. Фрадкин Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних заведений / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. – М.: ТЦ Сфера, 1995 – 160 с.

15. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т.1. – 502 с., 476 с., 492 с., 328 с.

### References

1. Blonsky P.P. Labor school. M.: Literary and publishing department of the National commissariat of education, 1919. P.1. 109 p., Vol. 2. 64 p.
2. Borytko N.M. Metodologiya and methods of psychology and pedagogical researches humanitarian and complete approach / N.M. Borytko, A.V. Molozhavenko, I.A. Solovtsova. Volgograd: prod. in VGIPKRO, 2005, part 1–2. 208 p.
3. Borytko N.M. Humanitarian and complete approach in pedagogical research // News of the Volgograd state pedagogical university, 2011. Vol. 62. no. 8. Pp. 20-24.
4. Venttsel K.N. Ethics of the creative person. M.: K.I. Tikhomirov's publishing house, Kuznetsky Bridge, 1911. Vol. 1. 666 p.
5. Venttsel K.N. Pedagogics of the creative person. M.: K.I. Tikhomirov's publishing house, Kuznetsky Bridge, 1912. Vol. 2. 666 p.
6. Volkovich V.A. National tutor Konstantin Dmitriyevich Ushinsky. SPb. and M.: t-va edition M. O. Wolf, 1913. 245 p.
7. Grigoryev V.V. Historic sketch of the Russian school. M.: A.I printing house association. Mamontova, 1900. 598 p.
8. Kapterev P.F. New Russian pedagogics, its the major ideas, directions and figures. 2nd prod. допол. SPb.: Book warehouse «Earth», Nevsky, 55, 1914. 214 p.
9. K.D. Ushinsky: his life and pedagogical activity / M.L. Peskovsky's biographic sketch. SPb.: Yu.N printing house. Ehrlich, garden, no. 9, 1893. 82 p.

10. Latyshina D.I. History of pedagogics and educations. M.: Gardarika, 2007. 526 p.

11. Pryanikova V. G. History of education and pedagogical thought / Pryanikova V. G., Ravkin Z.I. M.: New school, 1994. 96 p.

12. Tolstoy L.N. Pedagogical compositions. M.: Pedagogics, 1989. 544 p.

13. Fastova E.I. Socio-humanistic competence of the teenager and process of its formation in the history of domestic and foreign education // European social science journal. 2013. no. 11 (38) Vol. 1. pp. 73–81.

14. Fradkin F.A. Lectures on domestic Pedagogics / Fradkin F.A. history. Plokhova M. G., Ossovsky E.G.: manual for students of the highest and average institutions. M.: Shopping Center Sfera, 1995 160 p.

15. Shatsky S.T. Pedagogical compositions / under the editorship of I.A. Kairov, L.N. Skatkin, M.N. Skatkin, V.N. Shatskaya. M.: publishing house of Academy of Pedagogical sciences of RSFSR, 1962. Vol. 1. 502 p., 476 p., 492 p., 328 p.

### Рецензенты:

Борытко Н.М., д.п.н., профессор кафедры педагогики, ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград;

Вырщиков А.Н., д.п.н., профессор, первый проректор, проректор по науке и инновационной деятельности, ГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Волгоградская государственная академия последипломного образования», г. Волгоград.

Работа поступила в редакцию 30.04.2014.