

## СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**В статье на основе историко-педагогического анализа раскрыта тенденция гуманизации в развитии теории и практики зарубежного и отечественного образования, позволяющая определить сущность и сущностные характеристики социогуманитарной компетентности подростка.**

**Ключевые слова:** социогуманитарная компетентность подростка, индивидуализация образования, гуманизация образования, принцип природосообразности.

Антропологический кризис современного общества и образования характеризуется «кризисом идеального или нравственным кризисом» [14, с. 13], «мировоззренческой катастрофой» [16, с. 34]. «Новое осевое время» [11, с. 26] изменяет характер процессов социализации и инкультурации личности подростка, актуализирует интериоризацию подростком ценностей духовного порядка, от него востребуются новые, адекватные этим ценностям модели поведения.

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.

Проведённый нами историко-педагогический анализ теории и практики зарубежного и отечественного образования показывает объективную необходимость исследования социогуманитарной компетентности подростка. Объективная необходимость исследования социогуманитарной компетентности подростка порождается выявленными нами тенденциями в развитии образования, задающими ориентиры для выявления сущностных характеристик социогуманитарной компетентности. Это тенденции ориентации образования на решение жизненно практических проблем, гуманизации, социализации и гуманитаризации образования.

В настоящей статье на основе анализа истории зарубежного и отечественного образования выявим и раскроем тенденцию гуманизации образования, определим индивидуально-личностные свойства подростка, входящие в структуру личностной, социальной и гуманитарной компетенций, детерминировавших со-

держание социогуманитарной компетентности подростка.

Гуманистический характер образования связан с его индивидуализацией, развитием различных видов самости подростка, акцентуацией на развитие его индивидуальности. Это нашло отражение в личностно-развивающих концепциях образования. Истоки этих идей мы находим в образовательных системах Древнего Востока. Школы Древней Индии, сведения о которых содержатся в ведах, предполагали обучение красноречию, умению вести диспуты на религиозно-философские темы. Это можно считать началом признания значимости развития у обучающихся критического мышления. В трудах древнекитайского философа Конфуция «Луньюи» и «Ли цзи» давалась установка на развитие самостоятельного мышления подростков, на формирование их способностей и наклонностей, акцент делался на подготовку творчески мыслящих философов, обладающих ораторским искусством и способных к полемике и диспуту [15, с. 22–24].

«Сократовский диалог» предполагал нахождение истины в процессе собеседования. Владению искусством слова обучали софисты [12, с. 13–14]. Политическому красноречию обучали в риторских школах Древнего Рима (Цицерон, Квинтилиан). Гуманистический идеал эпохи Возрождения заключал в себе активизацию и развитие творчески-критического мышления обучающихся. «Пусть учитель преподаёт юноше не столько событие, сколько умение судить о нём», – писал в своих «Опытах» Мишель де Монтень [13].

Д. Дьюи постоянно стремился подчеркнуть исключительное значение активности в процессе интеллектуального развития. Это роднит Д. Дьюи с целым рядом сторонников идеи трудовой школы [9].

О развитии творческой инициативы детей в процессе обучения много писали также отечественные общественные деятели и писатели второй четверти XIX века В.Г. Белинский и Н.И. Герцен. Наиболее полное выражение принцип творчества, творческая деятельность и мышление нашли в деятельности Яснополянской школы Л.Н. Толстого. Опыт Яснополянской школы доказывал выдвинутую Л.Н. Толстым мысль о прижизненном формировании всех способностей, в том числе и творческого мышления, в различных видах деятельности обучающегося [17, с. 7].

Автором педагогики «свободной гармонической творческой личности» был К.Н. Вентцель. Он рассматривал творчество как высшую духовную способность личности, связывал возрастание творческой деятельности подростка с развитием его свободной активности [3, с. 14–16, 382, 398].

П.П. Блонский считал, что опирающиеся на естественные силы ребёнка методы активизации его мышления вызывают интерес ученика к школьной работе, делают его труд творческим, полным интеллектуального и духовного напряжения [19, с. 71]. Сторонником идеи трудовой, творческой школы, школы жизни, школы-общины, школы радости, свободной школы и социальной школы был С.Т. Шацкий. В этой школе создаются условия для проявления творческой силы, которая, по убеждению С.Т. Шацкого, есть почти у всех [20, с. 450]. Согласно «Положению о единой трудовой школе», принятому в 1918 г. в советской России, учителям и учащимся предоставлялась широкая возможность для творчества и эксперимента. Эти же идеи нашли отражение в программах ГУСа [12, с. 425]. Задачей Павлышской школы, созданной В.А. Сухомлинским, являлось превратить школу в дом радости. Дети должны были жить в мире творчества, чему способствовало применение оригинальной авторской методики создания сказок.

Идеи развития творческого и критического мышления находят отражение в работах теоретиков компетентностных моделей личностно-развивающего образования (А.В. Хуторской) и в положениях конструктивизма в Европе и США. Смысл обучения формируется из различных точек зрения, которые помогают обучающимся выработать свою позицию, свой индивидуально-персональный взгляд на изучаемую проблему, а также аргументировать собственную точку

зрения, опираясь на знание фактов реальной жизни, источники, результаты исследований.

Как показывает наш анализ, критическое и творческое мышление являются одним из важнейших индивидуально-личностных свойств, помогающих подростку обрести способность к решению проблем в сфере саморазвития и социального взаимодействия, что эксплицирует социогуманитарная компетентность личности.

В трудах мыслителей зарубежного и отечественного образования с древних времён придавалось особое значение развитию эмоционально-волевой саморегуляции подростка. Так, спартанская система воспитания в Древней Греции предполагала развитие силы воли обучающихся: воспитывалось терпение, выносливость, умение преодолевать препятствия, возникающие при реализации целей. Гуманистический идеал эпохи Возрождения представлял оптимистичный, жизнерадостный, сильный телом и духом человек (Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»). По мнению Мишеля де Монтеня, жизнерадостность и оптимизм должны составлять философию, определяющую мирозерцание учащихся [15, с. 38]. Ж.Ж. Руссо в своём произведении «Эмиль, или О воспитании» призывал научить ребёнка выносить удары судьбы, презирать богатство и нищету, жить в любых условиях. Одна из пяти моральных идей, составляющая содержание добродетели, по мнению И.Ф. Гербарта, идея внутренней свободы, гармония воли и желания. Дело воспитания – сформировать характер, который основывается не только на моральном убеждении, но и на воле. Тем самым, И.Ф. Герbart заложил основы теории воспитывающего образования [12, с. 49, 66].

Развитие эмоционально-волевой сферы личности как определённой части её психических процессов определял в качестве одной из целей образования К.Д. Ушинский в своём труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». П.П. Блонский призывал исследовать эмоциональные процессы ребёнка. В.А. Сухомлинский также полагал, что в детстве человек должен пройти определённую эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств, человечности, чуткости [12, с. 474].

В информационном обществе актуализируется способность подростка к преодолению препятствий в достижении поставленной цели, что невозможно без приложения волевых усилий, определённого самопреодоления. В усло-

виях постоянных перегрузок и стрессов, напряжённой работы, быстрых изменений не менее важным становится эмоционально-позитивное отношение подростка к себе и к миру. Данные индивидуально-личностные свойства представляются для нас важными в контексте определения содержания и сущности социогуманитарной компетентности подростка.

В трудах древнегреческого философа Аристотеля подростковый возраст (от 7 до 14 лет) был впервые выделен как особый онтологический период, имеющий свои психолого-физиологические особенности. Говорил о необходимости особой школы для отрочества Я.А. Коменский. Воспитанию подростков посвящена работа Ж.Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Трудовой школе второй ступени, в которой осуществляется трудовое воспитание подростков, посвящена вторая часть работы П.П. Блонского «Трудовая школа» [1, с. 5]. Уникальный педагогический эксперимент С.Т. Шацкого, организованный им в Первой опытной станции, был рассчитан, в том числе, и на детей подросткового возраста, специфика которого при реализации собственной педагогической системы была описана великим педагогом в его «Педагогических сочинениях».

Идеи необходимости учёта индивидуальных особенностей детей, ориентации на возрастную специфику их развития прослеживаются ещё в трудах древнегреческого философа Сократа и римского мыслителя Квинтилиана. В эпоху средневековья в трактате Винченца из Бове (XIII век) говорилось о необходимости обеспечивать соответствие образования возрасту обучающегося и уровню его общеобразовательной подготовки [15, с. 32–37].

С развитием педагогической теории эти положения трансформировались в принцип природосообразности. В зарубежной педагогике мы видим обоснование этих идей в трудах Я.А. Каменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.В.А. Дистервега, Д. Дьюи и др. В отечественной педагогике эти положения впервые нашли отражение в трудах М.В. Ломоносова и Н.И. Новикова (XVIII век). Так, Н.И. Новиков советовал узнавать психику детей и воспитательные меры соотносить со свойствами этой психики [5, с. 34]. Идеи зарубежных мыслителей и педагогов стали активно проникать в Россию в середине XIX века. Один из педагогических журналов 50-х гг. XIX века «Журнал

для Воспитания» проповедовал необходимость соотношения метода преподавания с индивидуальностью учащегося [10, с. 12]. А редакция журнала «Учитель» в 1863 г., опираясь на сочинения Ф.В.А. Дистервега, призывала воспитывать человека сообразно с природой [10, с. 27].

Развитие эти идеи получили в работах Н.И. Пирогова («Развивать – значит, следовательно, обращаться с ребёнком сообразно его природе»), во взглядах К.Д. Ушинского (считал необходимым учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся), в теории свободного образования Л.Н. Толстого («Свободное образование есть образование, соответствующее особенностям душевного склада детей, поддерживающее индивидуальность учащегося, чуждое принудительности») [10, с. 359].

Продолжателями традиций Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого были П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский и С.Т. Шацкий. П.Ф. Каптерев полагал, что учитывание индивидуально-психологических особенностей детей способно привести на уроке к живой и творческой атмосфере. Об умении строить воспитательную работу в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными, типологическими особенностями детей писал П.П. Блонский. «Подлинное воспитание требует глубокого знания природы ребёнка», – считал С.Т. Шацкий [19, с. 54–56, 68, 81].

Принятие во внимание индивидуально-психологических, природных, физиологических особенностей подросткового возраста при организации культурно-образовательной среды общеобразовательной организации поможет нам спроектировать компоненты этой среды таким образом, чтобы они способствовали становлению социогуманитарной компетентности подростка.

При этом важным является отказ от попыток формирования личности, главным является создание педагогом условий для личностного роста и развития, постепенного накопления этих личностных изменений. Это нашло отражение в концепции естественного воспитания Ж.Ж. Руссо, теории свободного образования Л.Н. Толстого, в трудах В.В. Розанова, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, К.Н. Вентцеля и других педагогов. Начиная с гуманистических педагогических концепций эпохи Возрождения развитию самостоятельности, самостоятельности обучающихся, их активной позиции в процессе обучения и проявлению пытливого интереса в процессе познания уделялось особое вни-

мание (М. Монтень, Э. Роттердамский, Я.А. Коменский и др.). В эпоху Просвещения эти идеи развивает французский философ и общественный деятель Ж.Ж. Руссо. Для нас представляется важным его замечание о том, что в отроческом возрасте (12–15 лет) ребёнок не выучивает науку, а открывает её сам [12, с. 53].

Эти идеи, высказанные Ж.Ж. Руссо ещё в XVIII веке, зазвучат с особой силой в работах современных отечественных и зарубежных учёных-педагогов – представителей деятельностного, личностного, компетентностного подходов, теории развивающего обучения, философско-педагогов неопрагматиков и конструктивистов и др. У истоков теории развивающего обучения стоял Ф.В.А. Дистервег. Принцип самодеятельности обучающихся, обоснованный Ф.В.А. Дистервегом наряду с принципами природосообразности и культуросообразности, представляются для нас значимыми для определения сущности и содержания социогуманитарной компетентности подростка и выявления особенностей процесса её становления.

Реализация принципа самодеятельности предполагает вовлечение воспитанников в различные виды деятельности. Организация форм деятельности, по мысли Д. Дьюи, должна соответствовать уровню развития подростка, подготавливать его к выполнению социальных обязанностей, оказывать влияние на формирование его навыков [8]. Символом педагогики М. Монтессори является предоставление детям возможности самостоятельных действий. Задача воспитателя в том, чтобы создать условия для саморазвития ребёнка, стимулировать процесс его самовоспитания. Всемерное развитие инициативы и самостоятельности воспитанника должно происходить в естественных условиях его саморазвития [12, с.488]. Безусловно, взгляды М. Монтессори явились развитием положений теоретиков естественного и свободного воспитания XIX века.

В отечественной педагогике XIX–начала XX века аналогичные идеи высказывались В.Г. Белинским и А.И. Герценом, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, В.В. Розановым, П.П. Блонским, К.Н. Вентцелем, С.Т. Шацким. В педагогике XX века опора на активность обучающегося особо ярко выражена в работах представителей деятельностного подхода: А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, В.П. Зинченко и др.

Знания и навыки ученика в Яснополянской школе Л.Н. Толстого выявлялись в процессе самостоятельной активной практической деятельности ребёнка [12, с. 406]. К.Д. Ушинский отмечал, что активная учебная деятельность ребёнка способствует его умственному, нравственному, эстетическому развитию и важно научиться управлять её. Деятельность ребёнка, по мнению К.Д. Ушинского, должна быть разносторонней. Склонность ученика к одному виду деятельности, считает В.В. Розанов, не помешает развитию интереса ко многому остальному. Мудрая природа, если ей не мешать, может дать больше для развития дарований ребёнка, чем полные любви насильственные попытки взрослых способствовать развитию своего дитя [19, с. 10].

К.Н. Вентцелем справедливо было отмечено, что образование отличается от передачи знаний тем, что первое, в отличие от второго, есть процесс внутренний, совершаемый изнутри путём органического роста, путём творческой работы личности. В связи с этим надо не передавать детям знания в готовом виде, а ставить их в условия, чтобы они сами их брали [4, с. 614].

Это созвучно нашим представлениям об отказе от попыток формирования личности и необходимости создания особых педагогических условий для её развития и идёт в контексте теорий естественного и свободного воспитания Ж.Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. Самостоятельная деятельность и самостоятельное общение с широким кругом общей человеческой жизни в теории трудовой школы П.П. Блонского представлены как особенности подросткового возраста. Эти особенности П.П. Блонский учитывает при организации трудовой школы второй ступени, предназначенной для образования подростков и юношей. Организация деятельности подростка в этой школе предполагает его занятия в музыкально-вокальной, театральной, скульптурно-живописной и литературной студиях, а также научные занятия, занятия спортом и труд в мастерской. П.П. Блонским обоснован метод трудового воспитания – планомерно организованное упражнение ребёнка в трудовой деятельности. Хороший урок, по мнению П.П. Блонского, такой, когда ученики при участии учителя сами находят нужные объяснения [1, с. 8–9]. Это возможно при условии реализации в образовательном процессе класса и школы деятельностного подхода. Близкой к взглядам П.П. Блонского по своим воззрениям является теория тру-

довой школы С.Т. Шацкого. Трудовую школу он рассматривал как организацию жизнедеятельности детей [20, с. 140]. Виды основной деятельности подростка, выделенные С.Т. Шацким, несколько отличаются от тех, которые определил для трудовой школы П.П. Блонский. Но и те, и другие представляют для нас интерес в контексте исследования социогуманитарной компетентности подростка, поскольку опыт необходимых подростку видов деятельности является одним из элементов, определяющих структуру компетенций, присвоение которых личностью подростка в процессе его гуманитарного развития будет способствовать становлению его социогуманитарной компетентности.

Очень актуальным в контексте перехода общеобразовательных организаций к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения является призыв С.Т. Шацкого использовать при конструировании содержания образовательных программ систему видов деятельности подростка, а не предметный принцип их построения. Это, безусловно, отвечает требованиям системно-деятельностного и компетентностного подходов, являющихся методологической основой новых общеобразовательных стандартов.

Начиная с эпохи Просвещения и трудов французского мыслителя и философа Ж.Ж. Руссо стремление человека к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации провозглашалось в качестве одной из целей образования в трудах как зарубежных, так и отечественных педагогов. В представлении Ж.Ж. Руссо воспитанный человек – глубоко человеческая личность, добивающаяся развития своих способностей и дарований. Цель воспитания по Ф. Гансбергу – формирование личности в процессе творческого саморазвития. Неопрагматисты (Т. Браммельд, Э.Келли, А. Комбс, Г. Рагг) вслед за Д. Дьюи и М. Монтессори в качестве главной цели воспитания определяли способность самореализации личности, удовлетворение её желаний и интересов. Идеалом Н.И. Пирогова является личность, способная преодолевать внутренние нравственные проблемы посредством самоусовершенствования [15, с. 54, 56, 68]. Для нас важным является вывод педагога и мыслителя о том, что самосовершенствование является способом разрешения проблем, возникающих в процессе саморазвития личности. Акцентировал проблему саморазвития лич-

ности в своих трудах П.Ф. Каптерев. С.Т. Шацкий также полагал, что образование должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться, рационально заниматься трудовой, умственной, эстетической деятельностью, кооперировать свои усилия для достижения цели [19, с. 76]. По мнению К.Н. Вентцеля, цели, охватывающие стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, цели более высокого порядка. Эти цели сохраняют своё значение в течение всей человеческой жизни. Здесь человек научается быть творцом самого себя, лучшего себя, чем он есть, для того, чтобы впоследствии стать творцом новых общественных форм и нового человечества [4, с. 412–413]. Процесс учения для детей, в представлении В.А. Сухомлинского, процесс самообразования и самовоспитания. Идея самосовершенствования человека нашла отражение и в трудах религиозных философов. Так, В. Соловьёв указывал в своих сочинениях, что жить надо, совершенствуясь, что в этом задача человека [5, с. 8]. В современном образовании идеи непрерывного образования на протяжении всей жизни человека не только провозглашаются, но и реализуются в образовательной практике многих стран. Способность человека к постоянной работе над собой представляется нам важным индивидуально-личностным свойством, определяющим содержание и сущность социогуманитарной компетентности подростка.

Истоки современных личностно развивающих концепций образования своими корнями уходят в гуманистические теории Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фрёбеля, Г. Спенсера, Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, ставившие ребёнка в центр педагогического процесса. Руссо рассматривал воспитание как явление естественного роста. Ребёнок растёт и должен развивать свои силы – только тогда он делается наиболее приспособленным для жизни взрослого. Задача воспитания – способствовать полному и свободному развитию тела и ума ребёнка [7, с. 244]. Индивидуализация – один из принципов педагогической концепции Д. Дьюи. Метод Д. Дьюи предполагал приспособление к индивидуальным потребностям и способностям ребёнка. С одной стороны, учитель должен изучать индивидуальные черты и привычки, с другой – он должен изучать условия, изменяющие к лучшему или худшему направления, в кото-

рых выражаются индивидуальные способности [6]. По представлениям Д. Дьюи ребёнок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства обучения. Гуманизм является основой взглядов представителей гуманистической психологии: К. Роджерса, А. Маслоу, А. Комбса, Р. Мея, Р. Берне.

Основной идеей педагогики Л.Н. Толстого является гармоничное развитие, активность, творчество, индивидуальность каждого ученика и учителя. Учитель должен понимать физическое и духовное состояние ученика и соответственно реагировать на него. Л.Н. Толстой развил новые для России идеи: признание за детьми права на активность, творчество и самостоятельность. Свобода и творчество – важнейшие основания деятельности педагога и деятельности ребёнка.

Развитие и индивидуализация рассматривались в отечественной педагогике XIX века как основа метода естественного воспитания. Идеи развивающего образования раскрыты ещё в статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». Развивать – не вдалбливать, не вколачивать, но пробуждать дремлющие силы, обращаться с ребёнком сообразно его природе [10, с. 24]. К.Д. Ушинский также признавал решающее влияние индивидуальности на образование человека. Главные цели обучения определялись К.Д. Ушинским наряду с развитием мировоззрения и нравственных убеждений развитие психики ученика, в том числе умственных способностей. В.В. Розанов считал, что человек проявляется только через «Я», он имеет особый душевный склад, который отражается в его мироощущении и осознании жизни, способностях и задатках, только обучение, учитывающее своеобразие и индивидуальность, приносит истинную пользу [19, с. 17].

Продолжателями традиций Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского и представителями антропологического подхода также являлись П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский и С.Т. Шацкий. П.П. Блонский рассматривал как предрассудок требование, чтобы все занимались одним и тем же, это была своеобразная критика классно-урочной системы и условного разделения на классы, где в одной группе оказывался «психологический винегрет самых разнообразных ин-

дивидуумов». Недоверие к ребёнку и жизни критиковалось им как проявление старой традиционной педагогики [1, с. 46–47]. В основе педагогики С.Т. Шацкого лежало уважение к развивающейся личности ребёнка. С.Т. Шацкий призывал тщательно изучать ребёнка, заботиться об удовлетворении его интересов и потребностей. На него во многом повлиял опыт Яснополянской школы, в которой признавалась ценность личности ребёнка, создавались условия для его развития [20, с. 19, 21].

Гуманизм и стремление к индивидуальности прослеживается и в современных теориях образования: конструктивизме, идеях личностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), гуманным-целостным подходом (Н.М. Борытко), теории развивающего обучения (Ш.А. Амонашвили, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, И.Я. Лернер и др.). На основе идей индивидуализации обучения были разработаны технологии проектного обучения и тьюторские практики, концепции самореализации человека, компетентностные модели личностно-развивающего образования.

Таким образом, прослеженная нами тенденция индивидуализации образования, развития подростка «изнутри», учёт его индивидуальных и психолого-возрастных особенностей задаёт ориентиры для проектирования индивидуально-личностных свойств, необходимых подростку для решения проблем в сфере его саморазвития. В качестве таких индивидуально-личностных свойств теоретики зарубежной и отечественной педагогики выделяли критическое и творческое мышление, способность ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию, позитивно-эмоциональное отношение к себе и к миру, волевую саморегуляцию, развитие активности воспитанника, его самостоятельности, заложенных от природы задатков и способностей.

Наряду с тенденциями ориентации образования на решение жизненно практических проблем и гуманизации образования значимыми в контексте исследования социогуманитарной компетентности подростка являются также тенденции социализации и гуманитаризации образования.

12.03.2014

## Список литературы:

1. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский. – М. : Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. – Ч. 1., Ч. 2 – 109 с., 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. – Ч. 1–2. – 208 с.
3. Вентцель, К.Н. Этика творческой личности / К.Н. Вентцель. – М. : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, Кузнецкий мост, 1911. – Т.1. – 666 с.
4. Вентцель, К.Н. Педагогика творческой личности / К.Н. Вентцель. – М. : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, Кузнецкий мост, 1912. – Т. 2. – 666 с.
5. Волкович, В.А. Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский / В.А. Волкович. – СПб. и М. : издание т-ва М.О. Вольф, 1913. – 245 с.
6. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской / Д. Дьюи ; под ред. Н.Д. Виноградова – 2-е изд. – М. : издание т-ва «Мир», 1919. – 199 с.
7. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; со вступительной статьёй проф. В.В. Кумарина и предисловием первого русского издателя этой книги И.И. Горбунова-Посадова // Народное образование. – №8. – 2000. – С. 244–269.
8. Дьюи, Д. Образование консервативное и прогрессивное // Демократия и образование / пер. с англ. – М.: 2000. [Электронный ресурс]. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/\\_Dewey\\_J\\_Atricles.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm) (дата обращения 3.08.2013).
9. Дьюи, Д. Образование как задача общественной жизни / Д. Дьюи / пер. с англ. // Демократия и образование. – М. : 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/\\_Dewey\\_J\\_Atricles.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_Dewey_J_Atricles.htm) (дата обращения 3.08.2013).
10. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд. допол. – СПб. : Книжный склад «Земля», Невский, 55, 1914. – 214 с.
11. Колесникова, И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – №9. – С. 25–33
12. Латышина, Д.И. История педагогики и образования / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2007. – 526 с.
13. Монтень, М. Опыты [Электронный ресурс] / М. Монтень. – Режим доступа: <http://az-design.ru/Projects/AZLibrCD/893/b3a0f/books/001b1026.shtml> (дата обращения 2.08.2013).
14. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.
15. Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М. : Новая школа, 1994. – 96 с.
16. Слободчиков, В.И. Духовные проблемы человека в современном мире / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – №9. – С. 33–39
17. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
18. Фастова, Е.И. Социогуманитарная компетентность подростка и процесс её становления в истории отечественного и зарубежного образования / Е.И. Фастова // European social science journal. – 2013. – №11 (38). – том 1. – С. 73–81.
19. 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.
20. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М. : издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1., Т. 2 – 502 с., 476 с.

Сведения об авторе:

**Фастова Елена Игоревна**, начальник научно-исследовательского отдела  
Волгоградской государственной академии последипломного образования,  
кандидат педагогических наук

400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19 а, тел. (8442) 484720, e-mail: elena.fastova@vgapkro.ru