

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.В. Комлева*  
научный сотрудник  
Институт философии и политологии  
Технический университет  
г.Дортмунд Германия  
komleva\_ap@mail.ru

## Православие и феномен ядерной энергии

*В социокультурном пространстве выполнен поиск методологического аналога для рефлексии феномена ядерной энергии с позиций представлений о человеке и обществе. Полезным признано обращение к антропосоциальной компоненте Православия. Оконтурено представление о вселенском и цивилизационном родстве феноменов. Сформулированы основные вопросы применительно к их сопряжению, намечены варианты ответов. Приведены конкретные примеры, при анализе которых предлагаемый методологический перенос мог бы быть реализован*

Ключевые слова: Православие; ядерная энергия; толкование; методология; подземное международное ядерное хранилище

### *Предисловие*

Нельзя сказать, что гуманитарные науки, философия, теология, литература и искусство XX-XXI веков оставили амбивалентный феномен ядерной энергии (основные понятия - [http://narfu.ru/aan/archive/AaN\\_2012\\_5.pdf](http://narfu.ru/aan/archive/AaN_2012_5.pdf)), как важную часть бытия, без внимания (см., например, три мои статьи по адресу <http://e-conf.nkras.ru/konferencii/econf/filos.html>). Тем более, в условиях глобализации и информатизации. Но этого внимания явно мало. И, пожалуй, недостает примеров, индивидуальных и коллективных, “высшей пробы” по таланту “исполнителей”. Нет достойной методологической базы для полноты смотрения, толкования и формирования антропосоциоядерных смыслов.

Такая база может быть создана через фундаментальные аналогии, которые необходимо выбрать. При этом, например, в высокого уровня системе “человек и его научно-технические творения” необходим уже более внимательный взгляд на самого человека.

Полезно социокультурное соосмысление феноменов ядерной энергии и религии. Прежде всего - подход от постулатов и богословских достижений христианства и Православия. Обозначим лишь предпосылки и контуры такого подхода. Мы не будем затрагивать вопросы веры в Бога. Аналогично, в какой-то мере, учебным курсам “Основы православной культуры”.

Это личное дело каждого. Кстати, и ученые не лишены своей веры: не все научные знания им известны из собственного опыта, многое в науке принимается на веру. Многие долго является спорным. Например, журнал

“Атомная стратегия” (октябрь 2012г.) тему долгожданной реализации ядерного синтеза в промышленных масштабах образно вводит с помощью религиозного термина (“Вопрос веры”) и традиции священных книг.

Мы не будем представляться сторонниками исключительно обрядово-потребительской, начетнической, ханжеской, напыщенно-демонстрационной, поверхностной религиозности, как признак деградации захлестнувшей Россию. Мы не будем призывать к молитвам “за” или “против” в контексте проблемного поля ядерной энергии (общаться с Богом – это еще надо уметь, что далеко не каждому дано).

Справедливо сказано (Лук., 18, 8): "Но Сын Человеческий, придя, найдет ли веру на земле?". Будем все же направляемы этим аналогом, но лишь глубинной спецификой методологии Православия и, в контексте сопряжения феноменов, основными вопросами “зачем?”, “почему?” и “как?” Плодотворно побуждающая к добру методология Православия – факт.

Особое значение предлагаемый подход имеет для российского Севера и Сибири. Всеми миру известно, что именно в Сибири расположены уникальные российские (и крупнейшие мировые) ядерные предприятия военно-промышленного комплекса: Сибирский химический комбинат (рядом с Томском) и Красноярский горно-химический комбинат. Именно этим комбинатам мир обязан тем, что не было третьей мировой войны – ядерной. Эти комбинаты (да еще ПО “Маяк” на Урале) материально обеспечили ядерное сдерживание (свод международных норм и правил реальной непростой жизни).

Сдерживание, пользу которого в тех конкретных исторических условиях теперь оспаривают лишь политиканствующие краснобаи, но не серьезные историки. В одном из первых документов, подписанных И. Сталиным в рамках развертывания Атомного проекта СССР, именно в Томске, на базе Томского политехнического института, было предписано готовить кадры для ядерной отрасли всей страны. Учитывая позитивный экономический потенциал ядерных невоенных технологий, ныне ядерное сдерживание/спасение применительно к широкому спектру вызовов приобретает расширенное толкование.

Но Север и Сибирь и пострадали немало в “первый ядерный век”. Тобол, Иртыш, Обь, Енисей – все эти реки получили отпечаток ядерной индустрии. Не для изучения ли и этих последствий создано структурное подразделение РАН в Тобольске? Норильск и нефтегаз шельфа Карского моря (и восточнее) не могут работать без атомных ледоколов. Безопасность страны не мыслится без ядерной инфраструктуры Севера. Подземные ядерные взрывы производили в некоторых северных районах. Есть еще много подобных фактов. Это все история.

А как дальше быть с наличием и дальнейшим развитием ядерной индустрии и военных объектов Сибири и Севера? Раньше никто никого об этом не спрашивал. Строили – и все. Так надо было. Теперь, в новых

условиях и с учетом прожитого, возможно и нужно принимать решения (и при необходимости оформлять их юридически) иначе. И еще: давным-давно судьба показала Сибирь Ф. Достоевскому, без обращения к которому антропосоциальную ядерную тематику “не разрулить”. И об этом статья.

#### *Вселенское и цивилизационное родство*

У ядерного и религиозного феноменов много общего в базисе и пограничных темах. Ядерной энергии (равно как космологическим и геологическим процессам) присущи элементы вечности по сравнению с жизнью человечества, а также прямой “вклад” в реальность его существования. Что в сфере социальных явлений имеет хоть как-то схожие параметры времени и значимость для осмысления генезиса человека и проявления людей как цивилизации? Конечно же, прежде всего, религия, а также ее мировоззренческая составляющая. Христианство и Православие ориентируют человека и общество на вечность, рассматривают ключевые, земные, проблемы в таком ракурсе.

С позиций динамичной вечности, немаловажным элементом которой представляется процесс спасения/исцеления/очищения/совершенствования человека “как бы из огня”. Они дают идеалы и нормы, иногда парадоксальные, земной (внешней и внутренней) жизни людей – добра и зла, чтобы иметь достойную перспективу будущего для популяции. Вне концепции *вечного человека и вечного человечества* социально-экономические проблемы современности и будущего неразрешимы. Большинство же людей стремятся лишь обеспечить “здесь и сейчас” достаток себе и близким.

Человек принадлежит двум мирам - материальному и духовному. С одной стороны, мы - дети энергии и вещества звезд. Мы состоим из молекул, атомов и атомных ядер, то есть ядерная энергия не только вне, но и внутри нас. В прямом и переносном смысле.

С другой, - “Бог - Отче наш”. Уже начало материального мира и биологической жизни, как известно, трактуют именно эти две концепции. Недавно найденный (величайшее научное открытие последних пятидесяти лет) бозон Хиггса самими физиками назван “частицей Бога”. От них же и “Троица” – название первого в мире испытания технологии ядерного оружия.

Страны христианской культуры первыми освоили ядерную энергию. Западные христианские философы и теологи первыми в ядерном мире обозначили проблемы нового уровня касательно сути и будущего, как христианства, так и человечества (включая исторические и правовые – особенно К. Ясперс) в целом [1,2]. Причем при поиске источников информации по антропосоциоядерной тематике обращает на себя внимание одна особенность. В этических, политологических, исторических, теологических, экологических и публикациях других жанров выделить доминирующую национальность авторов сложно.

При многоплановом же философском осмыслении ядерного феномена, на наш взгляд, более представлены исследователи немецкоязычного генезиса, напрямую или косвенно связанные с немецкой культурой. Это собственно философы К. Ясперс, М. Хайдеггер, Г. Пихт, Э. Фромм, В. Хесле, К.-О. Apel, G. Ropohl, D. Henrich, а также физики-философы А. Эйнштейн, М. Борн, В. Гейзенберг, К.Ф. Вайцеккер, Р. Оппенгеймер и другие. Хотя некоторые из них, в силу известных событий 1930 -1945 г.г., инициировали и исследовали тематику за пределами Германии. Дополнительно к общеизвестным достоинствам немецкой философии, ситуацию сформировали, видимо, также традиции ядерной физики (немецкие исследования в этой области в первой половине XX века являлись ориентиром для мировой науки) и трагический опыт нацизма в этой стране.

Общеизвестно, что и другая близкая философская проблематика - философия техники - обязана своим появлением и развитием немецкой культуре. В некоторой степени, получается, что теперь слово за светскими и религиозными интеллектуалами стран восточно-христианской культуры, а также – культуры Востока в целом.

#### *Зачем нужно?*

Согласно христианству и Православию, мир устроен так, что есть рай и ад. Человечество должно выбирать между ними. С полным осознанием и того, и другого. Ядерная энергия деяниями людей может на Земле обеспечить либо одно, либо другое. Познание ядерной энергии (в антропосоциальном контексте) и ее использование имеют обнадеживающий смысл только в единстве с глубоким пониманием (как основы действий в ядерной сфере и их правовой регламентации) сути человека и общества.

Православие приводит к мысли, что наше нынешнее (и атеистов, и верующих), так называемое нормальное, состояние глубоко ненормально по существу. Потенциал человека велик, но нельзя, чтобы человек “неочищенный” проявлял себя в полной силе. Богоподобная природа человека с огромным потенциалом глубоко повреждена.

Как следствие, социальное, политическое и научно-техническое развитие человечества вопреки первоначальным благим, казалось бы, намерениям привело к возможности краха земной цивилизации. В глобальном плане необходимо очеловечить человечество, победить внутреннее зло в человеке, чтобы не случались все новые и “совершенные” “Содомы” и “Гоморры”. Причем апологеты Православия (например, профессор-богослов А. Осипов) доказывают это вполне светски, научно, логично, исторично, на фактах [3].

Добавим, что далеко не все ладно с чистотой души и действиями и у российских профессионалов и менеджеров ядерного дела. А также укажем на немалое количество прямых и тяжких нарушений ими морально-нравственных норм и государственного законодательства (см., например, дискуссии и опросы на сайте агентства *ПРОАтом*). Впрочем, о

неадекватности людей и общества ядерной энергии говорили еще А. Эйнштейн, Р. Оппенгеймер, Ю. Харитон, А. Сахаров, С. Фейнберг и другие известные физики. А это - !?!? Социологи и психологи, изучите, пожалуйста, материалы этого и других атомных/ядерных сайтов, официальных и не очень, в сравнении!

Хотя у Православия (тем более, у исторически конкретных православных церквей) пока нет однозначного, на все случаи "ядерной" жизни мировоззренческого "рецепта", они располагают общечеловеческим опытом, который формировался тысячи лет. Опыт этот и истина Откровения (если принять таковое за факт) позволяют черпать из них многое вновь и вновь. И это хороший базис при грядущем соосмыслении, совместно атеистами и верующими, ядерного феномена и человечества.

Непродуктивно упорствовать и блокировать продвижение, сосредоточившись исключительно на анализе истинности и правомочности религии. Целесообразно методологически учиться у мировоззрения, которое "во веки веков". Поэтому в предстоящем соработничестве предпочтительны каноны и апологеты религии. Хотя без внимания не должны быть оставлены и доводы критиков религии, особенно когда они мотивируют всестороннее обсуждение вопросов методологии.

Мы не призываем критиковать религию или примитивно подстраиваться под ее каноны. Мы ищем для духовно-гуманитарной рефлексии ядерного феномена достойные интеллектуальные ракурсы и ресурсы, основания, позиции, концепции, принципы, подходы, нормы. И тут богатейший опыт религии как особого рода мировоззрения и устойчивого социального явления никак нельзя не использовать.

При тщательности и корректности, обращение к этому феномену возможно без ущерба для религиозных каноников и без нареканий со стороны светских философов, гуманистических в целом по роду занятий и гуманистов по духу. Потому что христианство, в изначальном смысле, если не считать его Откровением, – это тогда все равно некая чья-то гениальная “задумка”, пример пути, который может обеспечить позитивное изменение гибнущего мира через изменение человека. Иной возможный путь для ядерного человечества - емкий, лаконичный и убийственный образ предначертанной гибели цивилизации - связан с доминирующей ныне ментальностью людей (миниатюра А. Азимова, “Они не прилетят”).

Богословам в духовно-гуманитарном осмыслении феномена ядерной энергии и формировании приемлемого социоядерного будущего, думается, должна быть отведена важная роль. Особенно православным. База – оставшаяся, на фоне радикальных изменений (искажений первоначальной сути) других ветвей христианства, ориентация Православия на внутренний мир человека, на его духовное самосовершенствование.

Лишь Православие еще имеет шанс не увлечься исключительно омирщением и социализацией, не отойти от первоначальной и главной

задачи христианства – видеть глубинный корень всех бед и радостей, потерь и благ, земного и вечного, индивидуального и общечеловеческого бытия. В итоге – сохранить стремление к полноте очищения души, внутреннего мира человека, к пониманию и искоренению причины, а не только проявлений зла, создать базу для норм земного бытия.

#### *Почему возможно?*

Православие исторически является культурным фундаментом России. Оно естественным образом сопряжено со всеми гранями бытия страны.

Многие известные ученые (в том числе и физики) сочетали науку с верой в Бога. Есть примеры и того, что, даже дистанцируясь от религиозной веры, физики признают полезность (в естественнонаучном контексте) обращения к религиозным догматам (например, <http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=4294>).

Апологеты Православия “идут в народ” научно-технической сферы. Ныне Русская Православная Церковь активна не только в сфере традиционных печатных и электронных каналов информации, но и в Интернет.

Патриарх Московский и всея Руси Алексий II писал: “Без упования на Господа... невозможен подлинный успех в области ядерной энергии” [4]. Наука и религия методологически во многом не являются абсолютными антагонистами. В глобальной проблеме возможности познания мироздания (в познании микромира и мегамира особенно.) их взгляды сходятся – адекватно познать нельзя. Наука и религия не только не антагонистичны, но и морально-нравственно начинают сближаться.

Протоиерей Д. Кирьянов отмечает: “С момента возникновения во второй половине XX века междисциплинарной области исследований «наука и религия» сформировалось множество концептуальных подходов... соотношения науки и религии”. Рассматривалась даже “программа «критического реализма» как моста между наукой и религией”, а также - методологические параллели [5]. Достаточно известно к тому же, на большем уровне обобщения, что христианство, например, методологически взаимодействовало и взаимодействует с различными нехристианскими культурами.

Различные религии уже высказывались по поводу ядерного оружия [6]. Адекватная религиозная оценка “мирного атома”, видимо, впереди. Обращение к достижениям мыслителей религиозной философии, практическому опыту Церквей и религиозных средств массовой информации может дать многое.

Русская Православная Церковь, например, считает, что “внедрение” незыблемых духовных ценностей в научно-техническое творчество далеко выходит за национально-государственные рамки, непосредственно относясь к поискам оснований для строительства общечеловеческой цивилизации в новом тысячелетии [7].

Всемирный Русский Народный Собор (ВРНС) провел в Сарове слушания “Ядерные вооружения и национальная безопасность России” и “Проблемы взаимодействия Русской Православной Церкви и ведущих научных центров России”. Митрополит (в то время) Кирилл на упомянутых слушаниях “Ядерные вооружения и ...” с предупреждением процитировал св. ап. Павла: “Ибо, когда будут говорить: «мир и безопасность», тогда внезапно постигнет их пагуба” (1Фес, 5, 3). Эта мысль в первоисточнике дается в контексте темы Мессии, спасения человека, Суда Божьего, эсхатологических представлений, постоянного духовно-нравственного бодрствования и работы для людей.

Знаковым событием в процессе сближения подходов естественных наук и религии к познанию мира явилось присвоение в 2010г Патриарху Кириллу степени почетного доктора НИЯУ МИФИ, а в 2012г. - МГУ.

Во время работы XVI ВРНС (2012г.) вновь неоднократно вспоминали мысль: “Православию есть что сказать миру”. В 2012г. в МИФИ (как и в Уральском горном университете) открыта кафедра теологии. Ее заведующим стал глава Отдела внешних церковных связей Московского патриархата митрополит Волоколамский Иларион (почетный профессор УрГГУ).

А кафедру в Уральском горном университете возглавил митрополит Екатеринбургский и Верхотурский Кирилл (см., например, поиск на сайте “Православие и мир” по признаку “МИФИ”). В давние времена заложен православный фундамент в традиции технического образования России и Санкт-Петербургского горного университета (<http://www.voskres.ru/oikumena/kozlov.htm>; <http://www.imcmontan.ru/team/publication/history.pdf>). Шахтеры Украины при формулировании принципов дальнейшего развития отрасли и в реальной практике (наука и бизнес) обращаются к религиозным ценностям в сочетании с учетом современных социально-экономических и технологических тенденций ([8]; <http://forbes.ua/magazine/forbes/1332961-molitva-shahtera>).

На примере Сарова, его многогранного служения Отечеству, многими раскрывается суть органичного сближения Русской Православной Церкви и Минатома, предопределенного уникальным значением Церкви и ядерной сферы в контексте защиты, спасения России - в прошлом, настоящем и будущем. С другой стороны, “Физики без священников – современные папуасы”, - так резковато оценивает ситуацию относительно ядерного центра в Сарове православный журнал “Фома” [9].

Профессор-богослов А. Осипов в 1991-99 годы был сопредседателем резонансной ежегодной Международной Конференции “Наука. Философия. Религия” в Объединённом институте ядерных исследований. Он более двадцати лет успешно читал лекции и дискутировал в аудитории физиков-ядерщиков, напоминая об ответственности ученых, в 2011г. получил в Дубне почетную награду ОИЯИ за выдающиеся достижения в богословии и многолетнее сотрудничество с этим институтом. Он же при толковании

догмата Святой Троицы как удачные аналогии неоднократно использует концепты “человек” и “атом” [10].

*Потенциальные методологические сопряжения*

Назовем лишь некоторые ракурсы возможного, по нашему мнению, методологического сопряжения феноменов:

космизм/вселенность;

“Бог есть любовь”;

“страх любви”: страх от любви к другому и за него;

Троица;

единение с человеком;

всечеловечность (“и иудей, и эллин...”);

видение человеком и обществом собственных пороков и недостатков;

спасение человечества от человечества;

“дух творит себе форму”;

“по делам и мыслям нашим...”;

проблема войны и мира;

вера в свое дело, идейная твердость, святоотеческие традиции;

научно-техническое творчество без самовознесения, самообожения;

правильная вера – правильная жизнь.

*Современные особенности: прагматика “точек роста”*

Современные особенности ситуации подсказывают и первоочередные практические задачи, при решении которых предлагаемый подход мог бы быть реализован. В России есть два ядерно-религиозных центра - Саров и Сергиев Посад. Высказано предположение о третьем [11]. А четвертому (С-Петербургу) в этом качестве лучше бы и не бывать.

Рассматривая в связи с ядерной энергией различные социальные институты, за рубежом предложили для гарантии надлежащего общественного внимания к долгой (миллионы лет) судьбе радиоактивных отходов создать “ядерное высшее пасторство” [12, 13]. Такие меры тем более необходимы, поскольку уже в начале пути, например в США, сроки решения проблемы отходов после уже понесенных серьезных затрат вновь в 2013г. значительно

отодвинуты

(<http://energy.gov/sites/prod/files/Strategy%20for%20the%20Management%20and%20Disposal%20of%20Used%20Nuclear%20Fuel%20and%20High%20Level%20Radioactive%20Waste.pdf>). И это в то время, когда, прежде всего из-за проблемы отходов, неумолимо возрастает внутренний деструктивный потенциал и приближается обрушение мировой “ядерной пирамиды” (<http://stringer-news.com/publication.mhtml?Part=50&PubID=16239>).

Скоро срочно понадобятся не долговременные, оставшиеся не при делах узковедомственные фантазии прежних времен, а едва ли не “объединенных наций” относительно простые, надежные, экономичные и эффективно контролируемые обществом программы скоротечной и



практически одновременной утилизации многих компонент ядерного наследия.

Думается, что в инициативно российском варианте в рамках многогранной концепции SAMPO [14, 15] нечто подобное “ядерному пасторству” возможно. Оно могло бы быть связано, прежде всего, с системой приграничных сочетаний, с не исключительно общественной, но государственно-религиозной и горного дела скрепой лежащей между ними территории. В конечном итоге – страны в целом. А именно:

1) подземное международное ядерное хранилище в пределах Печенгской геологической структуры плюс Трифонов Печенгский мужской монастырь Мурманской и Мончегорской епархии;

2) аналогичный объект в Краснокаменске плюс молодое Краснокаменское благочиние Читинской и Краснокаменской епархии.

Причем многое применительно к этому варианту (при суммарной стоимости только строительства - не менее 200 миллиардов долларов) будет зависеть от профессионализма и духовно-нравственных качеств российских геологов, геофизиков, горняков и ядерщиков, от успешности комплексного светского сопровождения и окормления проекта со стороны РПЦ в партнерстве с другими религиозными институтами.

В том числе, - представляющими западное христианство, конфуцианство и буддизм. Символично, что Рождество Христово – это симбиоз звезды и пещеры, пещеры и звезды. Такие же уровни затрат в сотни миллиардов долларов в каждом отдельном случае уже реально осуществлены или запланированы на ликвидацию эколого-экономических последствий катастроф на Чернобыльской и Фукусимской АЭС, рекультивацию территорий военных радиохимических производств периода противостояния СССР и США, утилизацию АЭС, АПЛ и ядерных боеприпасов.

Ни при каких обстоятельствах, например, не должны возникать идеи ядерной трансформации будущих никелевых рудников в зоне воронежского чернозема, уже ныне функционально встраиваемых в межрегиональную (урало-таймыро-кольскую) и международную (по сбыту продукции) систему. Хотя геологические предпосылки, а также схемы ведения и качество подземных горных работ применительно к сульфидным медно-никелевым месторождениям, как правило, способствуют вторичной эксплуатации рудников с целью использования выработанного при добыче руды пространства для захоронения токсичных отходов разного происхождения.

С другой стороны, и “ружье на стене” – уже реально обсуждаемое хранилище вблизи Красноярска (<http://nuclearno.ru/text.asp?16757>) или Челябинска - при его долгой жизни обязательно “выстрелит” как повод для внешнего, разрушающего “принуждения к миру” не на границе, а в центре России.

Примечательна также ситуация “метеоритного дождя” 15 февраля 2013г. Относительно этого грозного природного явления (равно как и, в какой-то мере, невольной “имитации” им реальной ракетной атаки на наземные объекты ядерного Урала) не было даже обозначено упреждающих действий (хотя бы и, прежде всего, информационных) по выполнению своих функциональных обязанностей учеными, а также гражданскими и военными охранителями неба, земли и населения.

Или их возможности и обязанности не охватывают все возможные опасные варианты развития событий относительно наземных объектов размещения ядерных материалов? Если эти возможности и обязанности объективно ограничены (с чем, пожалуй, придется согласиться; см., например, <http://nuclearno.ru/text.asp?16916> и [http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2013/02/130215\\_chelyabinsk\\_vpk.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2013/02/130215_chelyabinsk_vpk.shtml)), то (плюсуя и субъективные негативные факторы) на земной поверхности, в центральной зоне России (Воронеж, Челябинск, Томск, Красноярск) долговременных и новых ядерных объектов тем более не должно быть. Еще и потому, что Челябинск показал полную неготовность населения к таким событиям, отсутствие у людей навыков поведения в угрожающих обстоятельствах. Забыто предостережение Павла (1Фес, 5, 3)! Вот уж точно по И. Бродскому: “Падучая звезда, тем паче – астероид на резкость без труда твой праздный взгляд настроит”.

Взаимодействие религиозной и светской культур в антропосоциоядерном измерении, например, Китая и России, особенно в их приграничных районах, важно по нескольким причинам. Не только потому, что обе наши страны обладают ядерным оружием, входя в тройку ведущих ядерных держав, не только потому, что Россия и Китай в партнерстве развивают гражданскую ядерную энергетику, не только потому, что обе страны планируют на своей территории долговременные приграничные крупные хранилища подземного типа для неиспользуемых ядерных материалов (Краснокаменск и Бейшан), не только потому, что в традициях великого символа Китая ныне создана *Китайская подземная ядерная Стена* (<http://army-news.ru/2013/01/ssha-bespokoyat-razmery-kitajskoj-podzemnoj-yadernoj-steny/>).

Такое взаимодействие необходимо еще и для того, чтобы в сознании наших народов по этим вопросам место серьезного и плодотворного осмысления не занимали международные суррогатные образы, по-своему отражающие настоящее и формирующие будущее. Амбивалентная шкатулка с демоном (как аналог ядерной энергии), генерирующая добро или зло в зависимости от помыслов владеющего ею человека, отправленная подальше от греха – на Север, в сочетании с виртуальной китайско-финской границей и заговором финно-китайцев против владельца углеводородного сырья.

Так, в контексте реинкарнации мифов карелов, финнов и китайцев, трактуют Сампо создатели финско-японско-эстонско-нидерландского фильма “Воин Севера”. Это один из вариантов таких суррогатов, неизменно искажающий границы, основанный, впрочем, во многом на упрощенных кальках с реальности.

Экономическое положение, например, Мурманской области хронически сложное. Надежды на Штокман не сбылись. Общие объемы промышленного производства области в традиционных отраслях “застыли” на уровне 2001г. Налицо свертывание позитивных ожиданий относительно проекта “Мурманский транспортный узел”, неясные перспективы развития на уровне очередных ожиданий в части добычи и переработки новых видов твердых полезных ископаемых (“Российская газета” от 4 и 11 декабря 2012г., кризис СевТЭК-2012 и темы “Инвестиционная область”). Инновации области “на нуле” (“Мурманский вестник” от 18 декабря 2012г.). Основные показатели качества экономики Мурманска, вопреки многотрудной работе по созданию разных Стратегий развития области и Печенгского района, в сравнении с другими северными регионами за несколько лет по официальным федеральным данным – устойчиво “ниже среднего” [16]. О том же “глас народа”, простого и ученого, (<http://blogger51.com/2012/11/38132>; “Мурманский вестник” от 7 февраля 2013г.; <http://vk.com/club16598761>, программа “Север мой” от 11 февраля 2013г.). Настораживают итоги последней переписи. Такой ядерно-религиозный объект, поэтому, надолго был бы “палочкой-выручалочкой” для региона. Скоро, кстати, и горняков Норильска будут трудоустраивать в других регионах (<http://cccp-revivel.blogspot.ru/2012/06/rossijskaja-geologia-umerla.html>).

Заметим, что в России есть, пожалуй, лишь два научных учреждения (ИГЕМ РАН и Горный институт Кольского НЦ РАН), которые имеют опыт исследований горно-геологических проблем применительно к Печенге и Краснокаменску, а также ядерных – к некоторым объектам бывшего СССР.

Все чаще в России, в том числе в ядерном контексте, всплывает тема - “грязные” деньги и безопасность. Церковь уже настораживала о подобном. Протоиерей В. Воробьев (“Проблемы взаимодействия...”) напоминал, что при смене идеологии некоторые сотрудники ядерных центров “превратились из тех, кто делал ядерный щит Родины, в тех, кто его предал”. По его мнению, это результат разложения духовности народа. Протоиерей призывает к подвигу в воспитательной работе, ибо “плодотворным бывает только чрезмерное, а все вялое остается без плода”. Эти мысли важны и применительно к ядерным хранилищам. Чтобы общество не сомневалось в безопасности. Построенного США наземного хранилища оружейных материалов около Челябинска, обреченного на вечную реконструкцию хранилища-саркофага в Чернобыле, аварийных “хранилищ” затопленных

АПЛ. И грядущих подземных хранилищ, в том числе Печенгского и Краснокаменского.

Главный вопрос атомной энергетики сегодня не технологический, а психологический, сказал, подводя итоги состоявшегося в рамках Петербургского экономического форума – 2012 “круглого стола” “Атомная энергетика: год после Фукусимы”, генеральный директор Росатома С. Кириенко (<http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=3854>).

Атомная энергетика в России умрет без поддержки общественности, заявил журналистам первый заместитель гендиректора Росатома А. Локшин в кулуарах седьмого международного общественного форума-диалога "Атомная энергия, общество, безопасность - 2012" ([http://www.ria.ru/atomtec\\_news/20120905/743554229.html](http://www.ria.ru/atomtec_news/20120905/743554229.html)). Говоря, скорее всего, о сиюминутных частностях, чиновники, не ведая того, что называется, “попали в яблочко”.

Осмысление ядерного феномена и укоренение в социуме ядерного *техно* в значимых для цивилизации, легитимных и безопасных масштабах, как и религии (по крайней мере – христианства), глобально должно иметь цель не погубить человека, а спасти его. Ядерный пример, экзаменованный в координатах канонов Православия и в контексте социоядерного антропного принципа и социокультурной парадигмы ([http://narfu.ru/aan/archive/AaN\\_2012\\_5.pdf](http://narfu.ru/aan/archive/AaN_2012_5.pdf); <http://www.dialog21.ru/biblio/komleva.htm>), послужит формированию гуманистической, особенно касательно будущих поколений, социоядерной ментальности, индивидуальной и государственной.

Созданию цивилизованных мировоззренческих и социально-гуманитарных оснований, правовых норм мудрого развития других амбивалентных относительно всего человечества наук и технологий, число которых впредь будет лишь множиться. Предлагаемый подход необходим для решения стратегических вопросов развития человечества, действий по поиску элементов духовно-гуманитарных начал комплексной безопасности. В том числе – в сфере энергетики.

Впрочем, как и в других. В совокупности это может способствовать консолидации народов и стран перед лицом глобальных вызовов, грозящих им уничтожением. Выработке механизма осознания всеобщей сопричастности и ответственности человечества за свою судьбу. А также - эволюции, а не инволюции духовно-культурной природы морально-этических и правовых систем [8, 17].

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

И, наконец, последнее. Более ранняя попытка постановки темы обозначена в предыдущих моих публикациях (<http://noc.chgaki.ru/?page=conf>; <http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=print&sid=118>; Религия и феномен ядерной энергии: контуры социокультурного сопряжения.

Специальный диплом за статью на конкурс научных работ “Ответственность религии и науки в современном мире”, ноябрь 2005 г., Библейско-Богословский Институт святого апостола Андрея, Москва; <http://helion-ltd.ru/komleva-sp-11-2008/>; <http://helion-ltd.ru/philosophical-base/>, <http://www.voskres.ru/economics/komleva.htm>; <http://e-conf.nkras.ru/konferencii/econf/filos.html>; <http://www.lawinrussia.ru/node/164207>; <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/10627.html> и др.). Она соответствует тенденции общего усиления гуманизации и гуманитаризации естественнонаучной и технической сфер.

### Литература

1. Jaspers K. Die Atombombe und die Zukunft des Menschen: politisches Bewusstsein in unserer Zeit. Munchen, 1958, 506 s.
2. Garrison J. The Darkness of God: Theology after Hiroshima. London: SCM Press, 1982, 238 p.
3. Осипов А.И. Аудио-лекции ([http://www.aosipov.ru/audio/audio\\_obshchii\\_spisok\\_leksij.html](http://www.aosipov.ru/audio/audio_obshchii_spisok_leksij.html)).
4. Приветствие Патриарха Московского и всея Руси Алексия II участникам слушаний “Ядерные вооружения и национальная безопасность России” (<http://pravсарov.nne.ru/content/publication/461/552/486/518.html>).
5. Кирьянов Д.В. Наука и религия: многообразие методологических подходов // Труды Тобольской Духовной семинарии, выпуск 2. – Тобольск: Тобольская Духовная семинария, 2011. – С. 117-134.
6. Ethics and weapons of mass destruction: religious and secular perspectives / edited by S.H. Hashmi and S.P. Lee. - Cambridge, 2004. - 533 p.
7. Доклад Патриарха Алексия II на Юбилейном Архиерейском Соборе РПЦ, 2000г.
8. Литвинский Г.Г. Священные заповеди горняка / Форум гірників-2012: матеріали міжнар. конф. – Донецк, 2012. – Т.1. – С. 7-16.
9. Физики без священников – современные папуасы. Беседа с сотрудниками Российского федерального ядерного центра, г. Саров // Фома. Православный журнал для сомневающихся. Одобрен Издательским Советом Московского Патриархата. – 2003, №2(16) и Новый Мир. – 2004, №2.
10. Осипов А.И. Аудио-лекции ([http://www.aosipov.ru/audio/audio\\_obshchii\\_spisok\\_leksij.html](http://www.aosipov.ru/audio/audio_obshchii_spisok_leksij.html)).
11. Комлева Е.В. Антропосоциоядерный феномен // Век глобализации. – 2011, №2. – С. 140-149.
12. Weinberg A. Social Institutions and Nuclear Energy. In: Science 177 (1972), S. 27-34.
13. Hocke, P., Grunwald, A. Wohin mit dem radioaktiven Abfall? Perspektiven für eine sozialwissenschaftliche Endlagerforschung. Berlin, 2006: Sigma, 157 s.
14. Комлева Е.В. Рефлексия ядерно-нефтегазовой ситуации Севера Европы: интересы и потенциал Германии как партнера России // Геофизический журнал. - Киев, 2008, №2, Т.30. – С. 3-31.
15. Комлева Е.В. Некоторые аспекты хранения и захоронения ядерных материалов // Энергетическая политика. – 2012, выпуск 4. – С. 45-57.
16. Победоносцева Г.М. Развитие российской территории Арктики и особенности социально-экономического положения Мурманской области / Развитие Севера и Арктики:

проблемы и перспективы. – Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Апатиты, 14-16 ноября 2012г. – Апатиты, 2012. - С. 41-43.

17. Пугина О.А., Агапов Д.С. Материальная и духовная природа правовых систем // Юридическая наука. – 2012, №1. – С. 18-23.

**Т.И. Безуглая**  
**кандидат педагогических наук**  
**доцент кафедры педагогики и психологии**  
**ИСОТ БФУ им. И.Канта**  
**tbezuglaya@inbox.ru**

### **Особенности психологического знания конца XIX века**

*Рассматриваются зарубежные психологические теории и концепции конца XIX века, оказавшие влияние на развитие современной психологии*

Ключевые слова: дарвинизм; ассоцианизм; позитивная психология; экспериментальная психология; интроспекция; функционализм

В конце XIX века психология, приобретая статус самостоятельной науки, развивалась, основываясь не только на философии, но и биологии, и физиологии. С целью получения объективных научных результатов, ученые начинают использовать метод эксперимента, что позволяет психологическому знанию стать действительно научным.

На развитие психологического знания этого времени оказала влияние эволюционная теория Чарльза Дарвина (1809-1882). Исходными факторами биологической эволюции, по утверждению этой теории, являются индивидуальная, филогенетическая изменчивость и наследование приобретенных в онтогенезе признаков. Эволюционная теория Ч. Дарвина внесла в психологию генетический принцип, оказавший влияние на дальнейшее развитие психологического знания. Психика животных и человека стала рассматриваться как необходимая сторона жизнедеятельности организма, которая обеспечивает его приспособление к внешним условиям среды.

В своих знаменитых работах «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) и «Происхождение человека и половой отбор» (1871) Ч. Дарвин сделал описание еще одного своего открытия, которое заключается в преемственности не только в строении тела животных, но и в их психической организации. Позже, Ч. Дарвином была обоснована связь психики животных и человека, а также было показано наличие общих генетических корней в психических способностях и человека, и животных. Положения об изменчивости и наследственности признаков, которые были выдвинуты Ч.

Дарвином, стали рассматриваться и в области психических свойств человека.[5, с. 78]

Таким образом, под влиянием Ч. Дарвина психологическое знание обогатилось категорией поведения, а в психологические исследования были внедрены объективный, генетический и статистический методы.

Позже, через десять лет после выхода книги Ч. Дарвина «Происхождение видов», появилась работа его двоюродного брата *Френсиса Гальтона (1822-1911)* «Наследственность таланта», в которой он обосновал идею *о наследственности психических способностей*, подтверждая этот факт экспериментальными и статистическими методами изучения индивидуально-психологических различий между людьми.

В это же время опыты и математические выкладки немецкого физиолога *Эрнста Вебера (1795-1878)* стали истоками психофизики. Он исследовал зависимость ощущений от вызывающих их внешних физических стимулов. Созданная им таблица логарифмов получила объективную возможность использования ее в исследовании явлений душевной жизни и поведения человека. Вебер обосновал принцип закономерности, характерный для психофизики, отличный от принципа причинности, характерного для психофизиологии. Таким образом, психофизика Э. Вебера доказывала, что в психологии могут существовать эмпирические законы, которым подвластны её явления, при отсутствии знаний о телесном субстрате). [3, с. 57]

К этому же времени относятся научные разработки английского философа *Герберта Спенсера (1820-1903)*. Согласно традициям *ассоцианизма*, в качестве предмета своей науки он обозначил ассоциацию внутренних и внешних форм, а также связь сознания с внутренним и внешним миром. Он назвал свою теорию *позитивной психологией*. В теории Спенсера психика также представлена, как механизм адаптации к среде. Он утверждал, что психика появляется на определенном этапе эволюции, обусловленном усложнением условий жизни человека настолько, что приспособление к ним без адекватного отражения окружающего мира становится невозможным. Затем психика получает свое дальнейшее развитие от простейших к более сложным формам. Г. Спенсер утверждал, что, не смотря на постоянное развитие психики, ассоциации остаются, закрепляются в мозге человека и передаются дальше по наследству. [2, с. 40-52]

Тогда же, немецкий физиолог *Густав Фехнер (1801-1887)* в своей работе «Основы психофизики» сделал описание результатов своих исследований, выявляющих зависимость ощущений от раздражителей внешней среды. Таким образом, он решил создать законы психической жизни. Он проводил исследования, на основании которых пытался выяснить, какие объекты окружающего мира вызывают ощущение красоты, а какие таких ощущений не вызывают. Эти исследования он позже назвал «экспериментальной эстетикой». [8, с. 98]

Другой немецкий ученый, *Герман Гельмгольц (1821-1894)*, занимаясь изучением особенностей зрительного восприятия, доказал, что восприятие цвета зависит от длины нервных волокон. Гельмгольц пришел к выводу о том, что движения глазных мышц выполняют определенную познавательную работу и подчиняются особым правилам, являясь бессознательными умозаключениями, и не являются механическими. Эти опыты указывали на тот факт, что возникающий в сознании образ внешнего предмета порождается независимым от сознания телесным механизмом. Таким образом, Гельмгольц стал настаивать на необходимости *разделения психики и сознания*.

Разработкой проблемы разделения психики и сознания занимался и знаменитый португальский аббат *Фариа*. Его исследования имели большое значение и в изучении явления гипноза. Он обосновал научную гипнологию и первым стал использовать методику словесного погружения в гипноз.

В Европе того времени, благодаря деятельности австрийского врача *Франца Антона Месмера (1734-1815)*, гипнотические сеансы стали очень популярными. Он создал собственную теорию об особенной жидкости - *магнетическом флюиде* (от лат. *fluidus* - текучий). Месмер утверждал, что эта жидкость обладала целебной силой. В связи с этим, магнетический флюид может передаваться больным через прикосновения и излечивать их.

В это же время, английский врач *Джеймс Брэд (1795–1860)* провел ряд исследований, которые доказали, что все-таки решающая роль в гипнозе принадлежит психологическому фактору. В конце XIX века явления гипноза изучались французским невропатологом *Жаном Мартеном Шарко (1825-1893)*. Он стал использовать гипноз в своей врачебной деятельности. Позже Жан Мартен Шарко стал учителем и наставником молодого австрийского врача-невролога *Зигмунда Фрейда (1856-1939)*. [3, с. 75]

В то же самое время, немецкий физиолог *Эдуард Пфлюгер (1829-1910)* подверг критике существующую схему рефлекса. В науке было принято считать, что *рефлекс - это дуга*, в которой центостремительные нервы переключаются на центробежные и производят одну и ту же стандартную мышечную реакцию. Для подтверждения своей гипотезы он провел серию опытов, в результате чего он доказал, что психический фактор регулирует поведение и состояние организма. Это явление Пфлюгер назвал *«сенсорной функцией»* и утверждал, что она является не физиологической, а психологической. Сенсорная функция, по его мнению, направлена на дифференциацию условий, в которых находится организм. Это позволяет организму регулировать, в соответствии с этими условиями, ответные действия. Он утверждал, что именно в этом состоит фундаментальное предназначение психики, её главный жизненный смысл. Пфлюгер так же, как и представленные выше ученые доказывал, что, наряду с сознанием имеется большая область неосознаваемой психики (бессознательного), которая не сводится ни к нервной системе, ни к системе сознания. [8, с. 69]



В 1879 году в Лейпциге была создана первая в мире лабораторию экспериментальной психологии. Ее основателем стал *Вильгельм Вундт (1832-1920)*. Это обстоятельство послужило определению психологии как самостоятельной науки. В то же году лаборатория была преобразована в Институт Экспериментальной Психологии.

В своей работе «Материалы к теории чувственного восприятия» В. Вундт обозначил цель психологии как науку, которая заключается в изучении сознания. Он называл психологию наукой о непосредственном опыте, в то время, когда экспериментальные процедуры для самонаблюдения разрабатывались физиологами.

В. Вундт создал программу развития психологии как самостоятельной науки, в которой были определены основные задачи:

1) анализ индивидуального сознания через наблюдение субъекта за проявлениями собственной психической жизни;

2) изучение психологии народов (психологические аспекты языка, культуры, мифов, нравов). [1, с. 101]

Основным научным методом экспериментальной психологии В. Вундт определил *интроспекцию (самонаблюдение)*. Этот метод позволял испытуемому сосредоточиваться на самонаблюдении, отвлекаясь от всего внешнего и, таким образом, осознавать и понимать исходную материю сознания. По его мнению, элементы сознания наделены *модальностью* и *интенсивностью*. Каждому из элементов присущи три измерения:

- удовольствие - неудовольствие;
- напряженность - расслабленность;
- возбуждение - успокоение).[1, с. 103]

В. Вундтом были предложены принципы научного исследования, которые он обозначил следующим образом:

- принцип творческого синтеза;
- закон психических отношений, объясняющий зависимость событий психической жизни от внутренних отношений составляющих их элементов;
- закон контраста, когда противоположности могут усиливать друг друга;
- закон гетерогенности целей, когда при совершении поступка могут возникнуть непредусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотивацию.[1, с. 105]

Таким образом, благодаря В. Вундту в конце XIX века была создана *первая в мире школа экспериментальной психологии*, в которой в разное время прошли обучение многие выдающиеся ученые-психологи. Помимо этого, В. Вундт способствовал объединению психологов всего мира в научное сообщество. Позже, в своей научной деятельности, он стал осознавать ошибочность и бесперспективность метода интроспекции.

Поэтому стал заниматься исследованием психологии народов и создал глубокий научный труд, состоящий из десяти томов.

Австрийский католический священник, профессор философии *Франц Brentано (1838-1917)* в работе «Психология с эмпирической точки зрения» (1874) представил свою программу развития психологии. В соответствии с этой концепцией, область изучения психологии должна заключаться не в содержании сознания (ощущениях, восприятии, мыслях, чувствах), а в психических действиях, благодаря которым появляется сознание. Ф. Brentано утверждал, что психологии должна развиваться в направлении изучения этих психических актов. В отличие от программы В. Вундта, которая все исследуемые явления предлагала изучать экспериментально, в научных разработках Brentано уровень теоретических представлений о предмете психологии отличается от конкретной эмпирической работы. Учение Brentано было названо *функционализмом*. [7, с. 72]

Экспериментальной психологией, а также разработкой методов этого научного направления занимался и немецкий психолог *Герман Эббингауз (1850-1909)*. В своей книге «О памяти» (1885) им были представлены результаты проведённых на себе опытов, в результате которых он обосновал законы сохранения и воспроизведения выученного материала. Г. Эббингаузом были опробованы и тщательно просчитаны различные варианты времени запоминания и объёма заучиваемого материала, а также динамики его забывания и последующего воспроизведения. [4, с. 231]

Профессор К. Штумпф (Берлин) стал последователем Ф. Brentано. Он подразделял все психические акты на интеллектуальные и аффективные. Он считал, что существуют такие феномены сознания как ощущения, формы, ценности, понятия. Однако, по его мнению, их изучением должна заниматься философия, в частности феноменология.

К концу XIX века функционализм стал, практически ведущим психологическим течением в США. В качестве основной задачи, при этом являлось исследование тех психических функций, посредством которых индивид приспособляется к окружающей среде. Основным представителем функционализма в США стал *Д. Дьюи (1859-1952)* - философ, педагог, психолог, автор первого учебника по психологии.

В конце XIX века группа психологов-функционалистов Чикагского Университета обратилась к Американской психологической ассоциации с посланием, которое называлось «Область функциональной психологии». В этом документе психологическая наука определялась ими, как учение о психических операциях. Благодаря представленной в послании программе появилось большое количество студентов, желающих изучать психологию. [6, с. 282]

Таким образом, в США появилась Чикагская школа психологии во главе с *Г. Кэрром (1873 – 1954)*. Эта научная школа настаивала на развитии психологии как науки, исследующей психическую деятельность, а именно -

восприятие, память, воображение, мышление, чувства, волю. В качестве методов психологии эта школа предлагала использовать различные, в том числе и интроспекцию. [6, с. 302]

В это время в США также была создана первая психологическая лаборатория. Ее создал первый американский профессор психологии *Уильям Джемс (1848-1910)*. У. Джемсом были определены одновременно нескольких научных направлений психологии, а именно: *функционализм, бихевиоризм и гештальтпсихология*.

В отличие от европейских ученых, считая главным предметом исследования в психологии сознание, он рассматривал его не статично, а в динамике и развитии. Он утверждал, что в процессе жизни индивидуальное сознание меняется и обладает таким свойством, как *селективность*, то есть способностью выбирать из окружающего мира определенный объект, для того, чтобы с ним интегрироваться.

У. Джемс также занимался изучением поведения человека, считая, что оно управляется инстинктами и привычками. При этом привычки создаются, изменяются и могут быть устранены сознательным управлением. Все добродетели и пороки человека представляют собой результат привычек, а воспитание дает нам необходимый набор привычек.[6, с. 432]

Мы рассмотрели различные научные психологические теории и концепции, появившиеся в конце XIX века и послужившие становлению и развитию современного психологического знания.

### Литература

1. Зборовский Г.Е. История социологии. Учебник. - М.: Гардарики, 2004. - 234 с.
2. Кон И.С. Социологическая концепция Герберта Спенсера // История буржуазной социологии XIX начала XX века. / Под ред. И.С. Кона. - М.: Наука, 1979. - 78 с.
3. Краткий психологический словарь. / Под ред. Л.А.Карпенко, А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского - Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. - 457 с.
4. Новая философская энциклопедия. В 4 тт. М.: Мысль. / Под редакцией В.С. Стёпина. 2001. - 340 с.
5. Полянский Ю.И. Общая биология. М.: Просвещение, 1993. - 278 с.
6. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней. Изд. 3. Испр. / Под ред. В.В. Целищева. - Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2001. - 543 с.
7. Твардовский, К. Ф. Brentano и история философии. / Пер. с польск. Б. Т. Домбровского // Логико-философские и психологические исследования. - М., 1997. - 102 с.
8. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. Учеб. пособие. – М., 1996. - 548 с.

**О.П. Маторина**  
кандидат педагогических наук  
профессор кафедры педагогики и  
методики профессионального образования  
Белгородский государственный  
институт искусств и культуры

**Л.Н.Москвитина**  
соискатель кафедры педагогики и  
методики профессионального образования  
Белгородский государственный  
институт искусств и культуры  
заведующая кабинетом истории и  
обществознания ОГАОУ ДПО БелИПКППС  
lipa2090@yandex.ru

### **Педагогическая инноватика и инновационное обучение в контексте проблем современной методологии и педагогики**

*«Рождение инноваций имеет объективную и субъективную природу. Их появление обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности.*

*Таким образом, инновации присущи признаки развивающейся общественной системы. Отсутствие инновационных процессов в обществе является показателем его консерватизма, застоя и даже деградации системы».*

/Беляев В.И. Педагогика А.С.Макаренко: традиции и новаторство/

*Рассмотрены сущность и содержание педагогической инноватики, инновационного обучения в контексте проблем методологии педагогики, раскрыто понятие «методологической компетентности педагога», обоснована прямая и обратная связь теории педагогики с педагогической инноватикой и инновационным образовательным процессом, показаны роль и значение педагогической инноватики и инновационного обучения в решении задач модернизации и реализации ФГОС в системе российского образования на современном этапе*

Ключевые слова: инновации; инноватика; педагогическая инноватика; инновационное обучение; инновационная педагогическая деятельность; методология педагогики; методологическая компетентность педагога

Анализ тенденций современного развития педагогической инноватики и инновационного обучения в философской, педагогической, психолого – педагогической, социально – педагогической и культурологической научной литературе показывает, что они приобретают все большую актуальность в связи с тем, что на их основе значительно успешнее может быть реализовано

стратегическое направление ФГОС – повышение качества работы всей системы российского образования.

Одна из важнейших причин развития педагогической инноватики и инновационного обучения в начале XXI века – кризис образования, который признается в России (кстати, как и во всем мире) уже свершившимся фактом.

Кризис образования вызван наличием следующих противоречий между: новым социальным заказом общества и государства, основные концептуальные положения которого изложены в Концепции модернизации образования и в ФГОС и устаревшими целями, содержанием, формами, средствами и методами в образовательном процессе, основанном на традиционном подходе к обучению, на знаниевой парадигме и «предметоцентризме»; острой востребованностью воспитания, обучения и развития творческой, креативной, предприимчивой и деятельностной личности, способной разрешать стандартные и нестандартные ситуации в личной, профессиональной и социальной жизни, работать в команде и добиваться успехов, и ныне оканчивающими школы и вузы – малокультурными, неадаптивными, некоммуникабельными личностями с низким уровнем индивидуализации и социализации, и, на этой основе, с неразвитой мотивацией личностного и карьерного успеха.

Разрешение указанных противоречий детерминирует неизбежную потребность в модернизации и реформировании системы образования.

«Естественно, - отмечает Д.И. Фельдштейн, - в новых условиях не может работать прежняя система образования. И не потому, что плохая, а потому что не соответствует реалиям современности. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно новой системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» [22,3].

И уже никто не сомневается в том, что «не изменив человека, не сформировав у него адекватные задачам модернизации системы ценностей, форм общения и социального поведения, невозможно принципиально изменить ситуацию в стране» [7,6].

Такие условия диктуют необходимость искать те концептуальные основы, которые способствовали бы выходу из кризиса воспитания, кризиса образования и кризиса самой педагогической науки.

«Система образования XXI в. предполагает опору на новые методологические основания и инновационные образовательные технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества. Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии молодых людей под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологии обучения и, соответственно, к выработке новых критериев оценки качества образовательного процесса как в школе, так и в вузе» [4,11].

Ученые теоретики - философы, педагоги, психологи, социологи (Г.А. Борулава, М.Н. Борулава, А.Л. Болховской, Е.В. Бондаревская, А.Я.Данилюк, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, А.М. Кондаков, В.В. Краевский, А.М.Новиков, А.В.Хуторской, Н.Н. Шиховцова и др.) разрабатывают новую методологию развития педагогической науки, которая должна базироваться на новой психологической и социальной основе личности и новой теории ее воспитания, обучения и развития.

Педагогическая наука, переживающая в наши дни период перехода от традиционной к инновационной теории и практике, основывается на одновременном изменении и развитии как теоретической, так и прикладной составляющих ее частей.

При этом необходимо отметить, что во втором десятилетии XXI века все острее ощущается отрыв теоретической педагогической науки от инновационной педагогической практики, ищущей пути перехода к инновационному обучению. Возникшая в 70-80-ые гг. XX века, усилиями творческой деятельности учителей – новаторов, педагогическая инноватика в наши дни ускоряет темпы и масштабы своего внедрения в образовательный процесс общеобразовательных и высших учебных заведений.

Педагогическая инноватика и ее методологический аппарат являются средством анализа обоснования и проектирования модернизации образования и реализации ФГОС. Возрастающая потребность в ее разработке очевидна как для педагогической науки, так и для образовательной практики. А.М. Новиков отмечает, что в условиях изменения образа жизни в России, как и во всем человеческом сообществе, коренным образом меняется и вся система образования: «Постиндустриальная эпоха требует новых образовательных институтов.

Необходимо осознание новых форм жизни, нового уклада, вербализации требований, осмысление опыта его передачи – только так может появиться новое образование. Необходимо его осознать, выращивать, увеличивать масштабы явления. И только при решении этих задач сможет зародиться необходимая постиндустриальная система образования» [17,151].

Постиндустриальная система образования основана на педагогической инноватике и инновационном обучении. Чтобы раскрыть их сущность, содержание и значение, необходимо исследовать герменевтику (понимание, толкование этих понятий, их этимологию).

Начнем с обоснования смыслопонимания слова «*инновация* - 1) процесс, способный внести целенаправленные изменения, чтобы улучшить его элементы [1,176]; 2) применительно к педагогическому процессу означает введение нового в цель, содержание, методы, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся» [18,492].

«*Инновация педагогическая*» (нововведение) – 1) целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и

самой образовательной системы в целом» [10,48-49]; 2) введение в практику образования новшеств, позволяющих решать назревшие проблемы» [2,176].

*Инновационная педагогическая деятельность* – комплекс мер и технологий по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования. К основным функциям инновационной педагогической деятельности А.В Хуторской относит: цели, содержание образования, формы, методы, средства обучения, технологии и т.п. [21].

*Инновационная деятельность учителя* - социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал, выход за пределы нормативной деятельности [18,с.54]. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность провозглашена в качестве приоритетного направления образовательной политики общества и государства. В программе социально-экономического развития России на среднесрочную перспективу в разделе «Модернизация образования» предусматривается стимулирование образовательных учреждений «активно внедряющих инновационные образовательные программы. В «Концепции модернизации российского образования» в качестве приоритетного направления образовательной политики выступает поддержка инновационной деятельности образовательного учреждения» [12].

Изменения, происходящие в системе образования в XXI веке, его модернизация и реформирование, переход к реализации ФГОС обусловили необходимость развития новых функций педагога. «Общество, отмечает Н.Ю. Звягинцева, - все больше нуждается в специалисте, не только имеющем готовность к профессиональной деятельности, но и способном к инновационной деятельности» [8,15].

Понятие «*инноватика*» означает введение какого – либо новшества. *Педагогическая инноватика* – это «наука, которая занимается созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике» [21,3]. Объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании обучающихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования. Предмет педагогической инноватики – совокупность педагогических условий, средств, закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательный процесс [21,15].

Педагогическая инноватика должна быть обоснована практической деятельностью педагогов всех звеньев системы образования на основе осознанного освоения ими новых методологических основ педагогической теории: новых концептуальных подходов, усвоения процесса обучения в условиях полипарадигмальности современного образования и нацеленности его на деятельностный результат обучения, на овладение обучающимися способами решения всех стандартных и нестандартных ситуаций в личной, профессиональной и социальной жизни.

Педагогическая инноватика основана на инновационной педагогической деятельности, обуславливающей инновационный образовательный процесс. Инновационные процессы в системе образования являются основными источниками развития, средством по разработке новых форм, методов, приемов и организации практической педагогической деятельности на основе инновационного обучения.

*Инновационное обучение*, как понятие, определяется В.Я. Ляудис так: «Во-первых, целенаправленно проектируемый, осознанно организованный процесс обучения, управление которым осуществляется на основе научных и культурологических знаний. Во-вторых, это организованная социальная ситуация развития личности, способной принять вызов будущего, где проектируется это будущее (смысло – и целеполагание), так и процесс достижения готовности к участию в его осуществлении» [13,9-10].

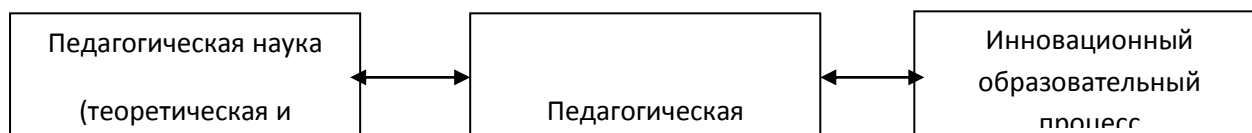
Инновационное обучение направлено на развитие личности обучающегося при помощи специально организованных педагогом психолого-педагогических, дидактических и методологических изменений образовательного процесса.

Но инновационное обучение сможет осуществить новый педагог системы российского образования, востребованный временем проведения его модернизации и реализации ФГОС, хорошо осведомленный в педагогической инноватике, концепции компетентного подхода, нового содержания образования, субъект - субъектных отношений участников образовательного процесса (преподавателей и обучающихся), владеющий и использующий интерактивные формы, методы, приемы и средства обучения, умеющий на основе рефлексивной педагогики анализировать и интерпретировать результаты своего труда с целью повышения их эффективности.

Подводя итог вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что между неклассической (современной) педагогической наукой (Е.В. Бондаревская), педагогической инноватикой и инновационным образовательным процессом, осуществляющим воспитание, обучение и развитие учащихся всех образовательных учреждений, существует прямая и обратная взаимосвязь: педагогическая наука обогащается на анализе, обобщении и системном исследовании педагогической инноватики, а педагогическая инноватика непрерывно пополняется новыми педагогическими открытиями, расширяет масштабы и повышает результативность инновационного образовательного процесса – это прямая их взаимосвязь.

Обратная взаимосвязь начинается с инновационных изменений в образовательном процессе, созидающих обогащение педагогической инноватики, а на ее основе – теоретическое осмысление новых концепций в педагогической науке. Эту взаимозависимость и взаимообусловленность отобразим в схеме





Педагогическая инноватика как зарождающаяся и утверждающаяся отрасль педагогической науки служит связующим звеном между педагогикой и инновационным обучением, выполняя при этом ответственную миссию преемственности между педагогическим наследием прошлого, настоящего и будущего.

«Новаторство и традиции» - две стороны развития культуры, образования и всего общества в целом. Различные соотношения традиций и новаций дают культурологам основания для классификации общества на традиционные и современные. В традиционном обществе традиции господствуют над новаторством.

В современном – новаторство является базовой ценностью» [21,3]. Интересно, что эта же мысль была значительно раньше высказана И.Ф.Харламовым: «Традиции и новаторство – соотносительные понятия, характеризующие переход от одного поколения к другому обрядов, обычаев, норм поведения, вкусов и т.п. Понятия «традиции» и «новаторство» связаны; пренебрежение ими «приводит к нарушению преемственности, благодаря которой культура является органически целым достоянием человечества. В педагогическом процессе традиции находят свое продолжение в преемственности, главным созидательным фактором которой является новаторство» [20,491].

Педагогическая инноватика связывает сегодняшний день педагогики и образования с будущим. В.И. Беляев отмечает: «Ее конечный продукт – творческая личность, так как ее основоположная установка – развитие всех сущностных сил ребенка для жизнедеятельности в неизвестных и даже в непредсказуемых ситуациях» [3,22].

Проблемы нововведений в области образования в последние 20-25 лет стали рассматриваться в работах отечественных педагогов и психологов Н.В.Горбуновой, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, В.Я. Ляудис, М.М. Поташника, С.Д. Пашкова, В.А. Слостенина, В.И. Слободчукова, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсунбекова и др.

Сегодня педагогическая инноватика, по мнению А.В.Хуторского, это сфера науки, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создание педагогических новшеств, их внедрение, применение и распространение [21].

Педагогическая инноватика детерминирована, с одной стороны, объективными потребностями современного развития российского общества, с другой стороны, обновляющейся педагогической наукой, востребованной новым цивилизационным этапом развития и опирающейся в создании новых

теоретических концепций на педагогическую инноватику и инновационное обучение, обуславливающих необходимость коренного обновления ее методологических основ, чтобы ликвидировать разрыв между методологией педагогики и методологией практического воспитания, обучения и развития подрастающего поколения.

«Методология педагогики – это область рационально-рефлексивного знания, направленная на изучение методов, путей и механизмов формирования и функционирования педагогического знания, его философских оснований, регулятивных принципов природы, структуры, коммуникативных и межпредметных связей с другими науками и феноменами культуры [16,44].

Методологическая рефлексия в педагогике на протяжении многих лет была ориентирована на анализ теоретической, научно-практической деятельности и ее результатов. Что же касается разработки методологических оснований практики образования, считалось, что ее вполне удовлетворительно обслуживает теория педагогики, хотя представление о методологии как практически ориентированной нормативной базе педагога началось формироваться еще в 70-80-е годы XX века (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин и др.).

Практическая педагогическая деятельность убедительно свидетельствует о том, что без разработки методологического аппарата невозможно решение не только научных, но и сколько-нибудь значимых практических задач в области образования и воспитания.

Педагогика как наука, основывающаяся на современном этапе на обновляющейся методологической теории и практики, вырастает на базе постиндустриального, информационного этапа общества, отвечает его потребностям и ориентирована на дальнейшую перспективу все более эффективного осуществления социального заказа общества и государства по обучению и воспитанию человека: «педагогика концентрирует свое внимание на высококачественном образовании и воспитании подрастающего поколения, на своевременном выявлении и умножении природно – генетических задатков, рано проявившейся одаренности, чтобы затем «вписать» развивающийся талант функционально действующий социальный институт.

Следовательно для педагогики сегодняшнего времени важно формировать в развивающемся человеке способности активного творчества, социально – новые качества, отвечающие динамичным и устремленным в завтрашний день переменам социума. Интенсификация образования и формирование личностных качеств все теснее сливается с насущной общечеловеческой потребностью: гуманистической социализации личности» [5,7].

Новая зарождающаяся методология педагогики и образования переориентируется с культурно – образовательной модели, основанной на

усвоении систематизированных знаний основ наук, на социо и культуuroобразующую роль образования и воспитания с выдвижением на первый план личности обучающегося, удовлетворением его запросов, развитием его неповторимых личностных способностей, совершенствованием его творческого потенциала, формированием личности, воспитанием ее с высоким уровнем самосознания, привитой и принятой им системы гуманистических ценностных ориентиров. Безусловно, что все эти качественные изменения в теории и практике педагогической деятельности должны быть основаны на педагогической инноватике и инновационном обучении.

Педагогу, которому предстоит переход к инновационному обучению, необходимо, опираясь на методологию педагогики, научиться создавать собственные неповторимые авторские модели обучения и воспитания, придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого должно быть особым образом «настроено» его сознание, развито его профессиональное мышление, освоены структуры овладения методами и средствами логической организации педагогической деятельности, адекватной целям, содержанию, функциям и принципам современного образования.

Методологические знания практической деятельности закладываются на основе профессиональной деятельности и самосознания педагога. Они возрастают по мере приобретения интеллектуального и практического опыта, открывающего возможности для самосовершенствования, самореализации, свободного выбора целей и способов их достижения в педагогической деятельности.

«В самой методологии педагогической науке заложен большой потенциал для развития творчества преподавателя. За последние годы, - отмечает З.В. Никонова, - методология расширяет свои границы. В настоящее время она входит не только в научно-исследовательскую практику образования, но и в практику образования, прежде всего, инновационную» [16,45].

Внедрение компетентного подхода в образовательный процесс – явление инновационной деятельности. Более того, эта инновационная деятельность педагога носит не только научно-исследовательский, но и творческий характер практического осуществления педагогического процесса, целенаправленного на повышение качества воспитания, обучения и развития обучающихся.

«Компетентный подход – это теоретико-методологическая стратегия процесса и результата усвоения обучающимися компетентностей, включающих внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, законов объективного мира, принципов его познания; овладение социальным опытом, накопленным человечеством; «вхождение в культуру»; освоение систематизированных знаний, умений, навыков

практического использования общекультурных, общеобразовательных, межпредметных, предметных и профессиональных компетенций; формирование ценностных отношений и ценностных ориентаций и на их основе метакачеств, необходимых в личной, профессиональной и социальной жизни каждому человеку начала XXI века» [14,156-157].

Развернутое определение компетентностного подхода нами приведено неслучайно. Дело в том, что компетентностный подход, уходящий своими истоками в традиционное обучение и коренным образом обновляющий методологическую основу современного инновационного образования, будучи его стратегическим направлением, несет в себе и закономерность нового этапа общественного развития – интегративность, включающую тесную, взаимообусловленную связь со множеством других подходов к образованию: онтологическим, системно - деятельностным, личностно-ориентированным, культурологическим, аксиологическим, адрагогическим и т.д.

Создавая методологическую основу теоретической педагогики, компетентностный подход устремлен в ее практическую часть, решая задачи повышения качества инновационного образования и повышения эффективности педагогической инновационной деятельности. Это дает основание сделать вывод о том, что компетентностный подход обуславливает вхождение педагога не только в научно-исследовательскую работу, но и в практику образования, детерминируя его творческую, креативную деятельность. Именно эта его специфическая особенность дала основание ученым определить новое понятие *«профессиональная компетентность педагога»* - как интегративное свойство личности, отражающее единство теоретической, практической и нравственно – психологической готовности его к профессиональной деятельности и включающее в себя совокупность психолого – педагогических, методических и специально – предметных знаний, общепедагогических и специальных профессионально-творческих исполнительских умений, личностных характеристик, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность [19,7].

В профессиональную компетентность педагога входят множество компетентностей, состоящие из компетенций. В число базовых профессиональных компетентностей педагога входит и *методологическая компетентность*. Методологическая компетентность субъекта послевузовского и дополнительного профессионального образования (учителя, аспиранта, научно-педагогического работника, преподавателя средней и высшей профессиональной школы) – это готовность и способность к научному поиску, к овладению инновационным обучением, к умению добиваться эффективности во внедрении педагогических новшеств в обучении, это способность, знания и умения проводить научные исследования практического образовательного процесса, вести обработку

полученных результатов, оформлять научный текст, отражая в нем ход и итоги воспитания, обучения и развития обучающихся, умение четко, доходчиво, аргументировано представить и защитить свои научно-практические выводы.

Методологическая компетентность педагога состоит из следующих знаний, умений, навыков, способов деятельности:

- наличие осмысленных знаний новейших достижений педагогики (особенно теории компетентностного подхода (Д.А. Иванов, Д.С.Ермаков, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.И. Змеев, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

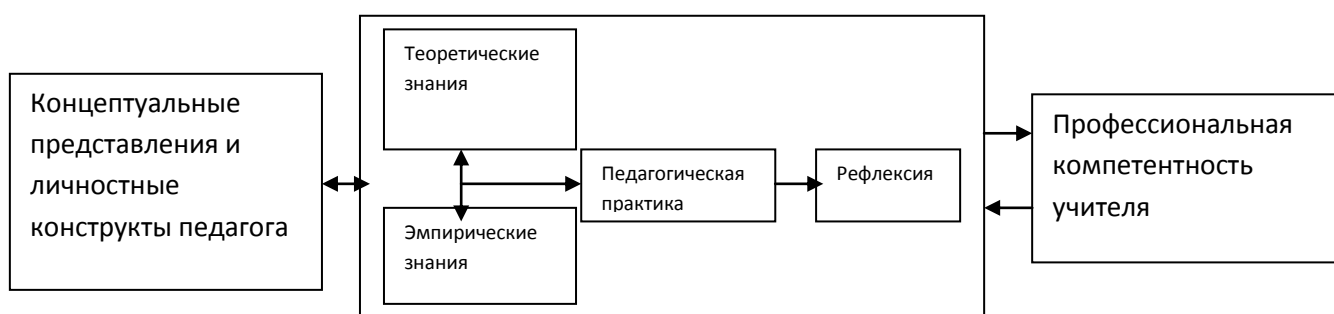
- умение обнаружить и найти правильные решения любой психолого-педагогической теоретической и практической проблемы, используя педагогическую инноватику и инновационное обучение;

- способность продуцировать инновационные идеи в решении стандартных и нестандартных психолого-педагогических, социально - педагогических и социально-психологических ситуаций в образовательном процессе;

- навыков педагогической рефлексии, под которой понимается «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности.

Схема профессиональной компетентности педагога такова:

Схема № 2



*Методологическая компетентность педагога* – это не только особый тип организации знаний, умений, навыков, способов деятельности, осмысленный, выбранный и реализованный им в учебно-воспитательном процессе и лично значимый для него, но и набор методологических качеств, необходимых для осуществления инновационного обучения как научного исследования.

К таким качествам относятся: определение проблемы исследования, ориентация в ней; эффективное использование знаний, умений и способов деятельности для коренного изменения образовательного процесса, ориентированного на повышение качества образования на основе решения возникших проблем; перехода на инновационный режим: мировоззренческий подход к решению часто встречающихся противоречивых установок, присущих современному этапу развития педагогической науки и

образования; наличие развитых способностей к творчеству и креативных способностей педагога; четко выраженное у него стремление к самосовершенствованию, самообразованию, самореализации и самоактуализации.

К сожалению, во многих научных трудах, исследующих проблему профессиональной компетентности педагога, как комплекса компетентностей, нет даже упоминания о его методологической компетентности. Выделяются и описываются ключевые, специальные, профессиональные компетентности педагога, работающего по новому стандарту [14,47-51].

*В ключевых компетентностях* раскрываются образовательные, информационные, коммуникативные, социальные, толерантные компетентности, сводящиеся в основном, к формированию ценностного отношения к транслирующим учителем знаний на основе убеждения, заражения, агитации и других методов влияния на когнитивную и эмоциональную сферу, и ставящие конечной целью этого влияния изменения в мировоззрении и стиле профессиональной деятельности (авторитарный на гуманный).

Анализируя специальные компетентности педагогов, Р.Н. Мошнина и С.Г. Батырева отмечают, что они связаны с предметными компетентностями, с содержанием предмета. Ключевые и специальные компетентности характеризуют, по их мнению, общее образование личности, а профессиональная направленность педагога определяется профессиональными компетентностями – педагогической, психологической, социальной.

Авторы этой научной работы отмечают недостаточную осведомленность педагогов в этих видах компетентностей по реализации ФГОС, но ничего не говорят о необходимости формирования методологической компетентности, обуславливающей «научно-исследовательскую деятельность как деятельность, направленную на получение и применение новых знаний, развития творчества и креативности педагога в инновационном образовательном процессе» [15,47-51].

С этой точки зрения необходимо рассмотреть и содержание работы Н.Ф. Ильиной «Критерии готовности педагога к инновационной деятельности». В этой статье автор акцентирует внимание на необходимости овладения педагогом инновационным обучением и разрабатывает «Модель уровней готовности к инновационной деятельности».

К сожалению, инновационная деятельность педагога и ее критерии рассматриваются Н.Ф.Ильиной в отрыве от профессионально-педагогической компетентности педагога, хотя на этапе реализации ФГОС именно она является ядром, сердцевинной инновационной теории и практики инновационной педагогической деятельности. [11, 83-84].

С позиции исследования нашей проблемы определенный интерес представляет статья С.И. Змеева «Компетенция и компетентности преподавателя высшей школы XXI века», в которой автор выделяет компоненты модели компетентности преподавателя: систему умений, знаний, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций [9,70]. Свою модель он выстраивает на основе подробно раскрытых основных компетенций, которыми должен владеть современный преподаватель высшей школы на основе компетентностного подхода.

Весьма подробно разбирается автором содержание компетентностей и компетенций преподавателя, дается подробная характеристика его личностных ориентаций. И отрадным было увидеть в этой статье фразу: «Однако современный преподаватель вуза осуществляет также научно-исследовательскую и культурно-просветительскую деятельность. И в этих видах деятельности ему необходимо овладеть методами научных исследований и организацией коллективной научно-исследовательской работы по проблемам образования: выявлять взаимосвязи научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использовать результаты научных исследований для совершенствования образовательного процесса; руководить работой научно-исследовательских кружков, творческих групп, методических объединений, школ передового опыта, руководить творческими семинарами и творческими группами по разработке актуальных проблем в области образования; использовать произведения культуры и искусства для формирования у обучающихся необходимых личностных качеств и ценностных ориентаций» [9,73].

Надо сказать, что эти положения статьи С.И. Змеева в равной мере касаются преподавателей всех звеньев учебных заведений с учетом основных требований к педагогу в условиях непрерывности повышения уровня и качества его профессионально-педагогической компетентности.

Однако и в этой статье педагогическая теория компетентностного подхода в неклассической педагогической науке XXI в., формирование профессиональной компетентности и сама «Модель компетентности» педагога никак не связаны ни с педагогической инноватикой, ни с инновационным образовательным процессом, ни с его инновационной деятельностью. Они как бы катятся по рельсам разных направлений, а ведь разъединить их, в силу взаимосвязи и взаимообусловленности, нельзя.

Педагогическая наука, педагогическая инноватика, инновационное обучение одинаково целенаправленны в будущее и решают одну и ту же проблему – повышение качества образования, формирование нового человека, способного ответить на вызовы времени

**Выводы:**

выявлено, что современному педагогу всех звеньев российской системы образования необходимо овладевать обновляющейся методологией педагогической науки XXI века, чтобы успешно осуществлять

инновационный педагогический процесс, реализуя в нем теорию компетентностного подхода;

раскрыта сущность педагогической инноватики и инновационной педагогической деятельности на современном этапе;

показаны роль и значение формирования профессиональной компетентности современного педагога, основанной на комплексе компетентностей, личностных качеств и ценностных ориентаций, обуславливающих реализацию ФГОС по повышению качества образования;

обосновано положение о том, что необходимым компонентом профессиональной компетентности педагога, осуществляющего инновационный образовательный процесс, является его методологическая компетентность как основа его инновационной научно - исследовательской деятельности по реализации в образовательном процессе компетентностного подхода, нацеленного на действенные результаты воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития подрастающего поколения, на мотивацию его стремления к самореализации и самоактуализации, так как образованность в постиндустриальном российском обществе – это «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить» [17,49], а «одним из критериев образованности становится духовная зрелость, т.е. умение самостоятельно мыслить, самостоятельно ориентироваться в жизни, «жить своим умом», критически мыслить, принимать решение не столько с позиции полезности, сколько с позиции нравственной обоснованности» [5,7];

выявлена сложившаяся в теории и практике рассогласованность исследования проблем педагогической науки, педагогической инноватики и инновационного обучения, детерминирована их прямая и обратная взаимосвязь и взаимообусловленность в контексте проблем методологии педагогики и обусловлена на этой основе необходимость формирования в вузовском, послевузовском образовании, в ДПО методологической компетентности педагога начала XXI века, без формирования которой будет нанесен существенный урон профессиональной компетентности педагога.

### Литература

1. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) – Екатеринбург: Издат-во УрГПУ, 2005. – 200 с.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: южно-уральское книжное издательство, 2004.- 171 с.
3. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство – М.:2000.- 224 с.
4. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. - 2012. - №4 - С. 11 – 20.
5. Болховской А.Л., Шиховцова Н.Н. Социально - философский аспект педагогики образования// Экономические и гуманитарные исследования регионов. , - 2012. - № 4 - С. 3-8.



6. Гаргай В.Б., Куракбаев К.С. Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя // Методист. - 2009. - №8 - С. 2-9.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. - 2011. - №1 - С 3-13.
8. Звягинцева Н.Ю. Инновационные процессы в российском образовательном пространстве // Известие Южного федерального университета. - 2010. – № 2 – С. – 15.
9. Змеев С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. - 2012.- № 5 С. 69 - 73
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
11. Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. - 2012. - №7 С. 80-86.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. // ОВД. Межведомственный информационный бюллетень. - №7, 2002.
13. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. Научно-аналитический обзор / В.Я. Ляудис. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – 50 с.
14. Маторина О.П., Соколова, О.А. Педагогическая технология как условие реализации компетентностного подхода в высшем социокультурном образовании. Монография – Белгород. 2012. 120 с.
15. Мошнина Р.Ш. Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту //Р.Ш. Мошнина С.Г. Батырева. Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. - №3 С. 48 - 51
16. Никонова З.В. Методологическая компетентность субъекта послевузовского профессионального образования в контексте проблем методологии педагогики // Культурная жизнь Юга России. - 2010. - №1 С. 44
17. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Публицистическая полемическая монография. Изд.2-е, дополненное. Москва.: Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.
18. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», - 2002. – 576 с.
19. Строилова А.Я. Управленческая культура руководителя как фактор формирования имиджа учреждений дополнительного образования (Автореф. диссер. на соиск. учен.степени. Оренбург. 2007.)
20. Харламов И.Ф. Педагогика. Москва: Высшая школа. - 2002. – 723 с.
21. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
22. Фельдштейн Д.И. Научно-методическое и методологическое обоснование (обеспечение) системы образования / Д.И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. - 2012. - №1, С.18 – 23