

92
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ,
ФИЛОСОФСКИЕ, ЮРИДИЧЕСКИЕ И
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
(ОПЫТ, ИНФОРМАЦИЯ, АНАЛИЗ, ПРОГНОЗ)

Том 92



НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ФИЛОСОФСКИЕ,
ЮРИДИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
(ОПЫТ, ИНФОРМАЦИЯ, АНАЛИЗ, ПРОГНОЗ)**

**Под общей редакцией
доктора философских наук,
профессора Алексея Викторовича Сухоруких
(ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»,
г. Воронеж)**

Том 92

**Воронеж - Москва
2024**

S C I E N T I F I C R E S E A R C H:

**EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL, PHILOSOPHICAL,
LEGAL AND ECONOMIC, TECHNOLOGIES
(EXPERIENCE, INFORMATION, ANALYSIS, FORECAST)**

Volume 92

**Voronezh - Moscow
2024**

УДК 1.111.111.7.118; 37:398.2; 101.1; 338; 343.11; 364; 373.1.02:372.8; 510
ББК 1; 74.026+82.3-442; 74.5-204; 87.22-6; 88.6; 88.80
Н-34

А в т о р с к и й к о л л е к т и в :

**А.А. Алетдинова, С.Р. Дамаданова, А.Б. Измайлова,
О.И. Кириков, О.Л. Сапун, А.Ю. Соловьёва, А.В. Сухоруких,
Р.Я. Тамакаев, Е.Н. Щербина**

Р е ц е н з е н т ы :

доктор экономических наук, профессор **А.А. Алетдинова**
(г. Новосибирск)
доктор педагогических наук, профессор **Т.Б. Кропачева**
(г. Новокузнецк, Кемеровская область)
доктор исторических наук, профессор **В.Э. Лебедев**
(г. Екатеринбург)
кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Ахметшина**
(г. Москва)
кандидат педагогических наук, доцент **А.Б. Измайлова**
(г. Владимир)

Н-34 Научные исследования: образовательно-педагогические, философские, юридические и экономические технологии (опыт, информация, анализ, прогноз) [Текст]: монография (с международным участием) / (сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции) / [А.А. Алетдинова, С.Р. Дамаданова, А.Б. Измайлова и др.]; под общей ред. проф. А.В. Сухоруких (отв. ред. проф. О.И. Кириков). – Том 92. - Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука: информ, 2024. - 106 с.

ISBN 978-5-00044-007-0

Научные материалы включают в себя статьи на современные актуальные проблемы социума в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Исследуются теория и практика методологии научной деятельности, технологии и инновации.

Для преподавателей, научных работников, практиков и широкого круга читателей.
При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

УДК 1.111.111.7.118; 37:398.2; 101.1; 338; 343.11; 364; 373.1.02:372.8; 510
ББК 1; 74.026+82.3-442; 74.5-204; 87.22-6; 88.6; 88.80

Оглавление

ГЛАВА	I. Сухоруких А.В., Кириков О.И. Философская проблема сознания: феномен и его содержательные аспекты	7
ГЛАВА	II. Дамаданова С.Р. Перспективы нейросетевых технологий в вузовской арт-педагогике.....	26
ГЛАВА	III. Алетдинова А.А., Сапун О.Л. Технологии искусственного интеллекта для управления трудовыми ресурсами	36
ГЛАВА	IV. Соловьёва А.Ю. Особенности применения обучающих компьютерных игр для формирования экологического мышления.....	48
ГЛАВА	V. Измайлова А.Б. Традиции французской народной педагогики по новелле П. Мериме «Венера Илльская».....	61
ГЛАВА	VI. Тамакаев Р.Я. Теоретические основы проектной деятельности на уроках технологии.....	72
ГЛАВА	VII. Щербина Е.Н. Историко-педагогический анализ подготовки учителя начальной школы в системе российского образования.....	80



Авторы:

- ГЛАВА I. Сухоруких А.В., доктор философских наук, профессор;
Кириков О.И., доктор философских наук, профессор
(г. Воронеж; г. Москва)**
- ГЛАВА II. Дамаданова С.Р., кандидат педагогических наук,
профессор (г. Махачкала, Республика Дагестан)**
- ГЛАВА III. Алетдинова А.А., доктор экономических наук,
профессор (г. Новосибирск);
Сапун О.Л., кандидат педагогических наук, доцент,
(г. Минск, Республика Белоруссия)**
- ГЛАВА IV. Соловьёва А.Ю., преподаватель (г. Ростов-на-Дону)**
- ГЛАВА V. Измайлова А.Б., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Владимир, ВлГУ)**
- ГЛАВА VI. Тамакаев Р.Я., учитель (г. Новый Уренгой, ЯНАО)**
- ГЛАВА VII. Щербина Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Ростов-на-Дону)**



ГЛАВА I

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ: ФЕНОМЕН И ЕГО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

© Сухоруких А.В., Кириков О.И., 2024 (г. Воронеж; г. Москва)

Сознание является на сегодняшний день, пожалуй, самым неизученным феноменом Вселенной, именно потому, по словам Стивена Приста, что «сознание трудно определить вербально» [3. С. 272]. Вопрос его происхождения всегда оставался максимально абстрактным, едва ли не самым мнящим и незавершенным, «вечным вопросом» философского знания. Если на многие фундаментальные вопросы наука и философия могут дать вполне определённый ответ, то вопрос о сущности сознания, о механизмах памяти, о масштабах воображения, вопрос об уникальных способностях человеческого мозга и границах познаваемого им мира, – всё ещё продолжает оставаться большой загадкой.

Современные философские исследования наряду с инновационными разработками в области психиатрии и нейрофизиологии выдвигают зачастую парадоксальные гипотезы, но окончательный ответ на вопрос, что же такое сознание, так и не получен.

К примеру, эмпирические исследования мозговой активности на основе новейших технологий сканирования с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии привели к революционным открытиям в течение эксперимента с мозгом ребенка, находящегося в чреве матери. В период первого месяца развития эмбриона в нём вырабатывалось полмиллиона нейронов в минуту. В первые шесть месяцев внутриутробного развития все эти клетки сформировали мозг и расположились в соответствии с генетической программой. Возрастающее по экспоненте количество нейронов в первые полтора года жизни ребенка делает возможным восприятие широчайшего спектра звуковой и визуальной информации и познание окружающего мира с поразительной быстротой.

Новейшие исследования обнаруживают в головном мозге человека порядка 86 млрд. нейронов, которые формируют бесчисленные соединения и связи, что само по себе, на уровне доказательной нейробиологии, является необъятной многоуровневой когнитивной Вселенной, непостижимым

ментальным Универсумом. Так, в частности, швейцарские ученые, при помощи алгебраической топологии – раздела математики, описывающего многомерность объектов в зависимости от их расположения в пространстве, – с помощью суперкомпьютера, смогли создать объёмную модель человеческого мозга. И в самых глубоких его слоях ими были обнаружены сгустки нейронов, моделирующих от семи до одиннадцати измерений пространственно-временной реальности. Причем было установлено, что чем большее число таких ментальных пересечений, таких нейронных узлов имеет карта полушарий, тем бóльшее количество измерений воспринимаемого или моделируемого объекта продуцируется мозгом, тогда как в обычной реальности мы воспринимаем мир только в трех измерениях.

Итак, именно наличие сознания у человека, возможно, ярче всего демонстрирует определённые сверхбиологические параметры его бытия. Факт существования человеческого сознания, и, прежде всего, его высший креативный аспект – идеаторика, способность к образному воображению, творческому генерированию и продуцированию идей, – стимулирует современную науку и философию допускать духовную составляющую бытия, постулировать некий абсолют метакогнитивной природы реальности.

Многовековая философская традиция с равной степенью аргументации рассматривает «идеалистическое» и «материалистическое» толкование сознания, определяя этот феномен, соответственно, или в виде совершенно особой, самостоятельной, реальности высших идеальных начал («эйдосов»), порождающих предметно-вещественную природу мироздания, или же – как имманентное свойство материи, проходящей долгую эволюцию вплоть до своих высших, разумных форм, или же – как уникальное явление человеческой психики, способность человеческого мозга «отражать» окружающую действительность на основе поступающих от органов чувств ощущений, а также посредством саморефлексии. Здесь вопрос сущности сознания тесно связан с процессами антропогенеза и социальной эволюции.

На протяжении XX и в начале XXI века значимый вклад в освещение проблемы сознания внесли З. Фрейд, К. Юнг, Э. Гуссерль, Т.-де-Шарден, Б. Рассел, Л. Витгенштейн, Г. Райл, Ф. Крик, Д. Сёрл, С. Прист, Х. Пантэм, Д. Деннет, К. Макгинн, Д. Чалмэрс.

В отечественной философской науке долгое время доминировало «материалистическое» обоснование природы сознания как «продукта» мозговой деятельности и феномена человеческой психики. Проблем сознания, так или иначе, касались видные ученые советского времени, философы и психологи: И.П. Павлов, В. И.Вернадский, Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия, В.Ф. Асмус, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, Ф.Т Михайлов, Г.П.Щедровицкий.

На рубеже тысячелетий феномен сознания получает принципиально новую интерпретацию, нивелирующую крайности «материалистической» и «идеалистической» трактовки его природы. Самые последние открытия в области нейронаук, в частности, экспериментальные исследования, проведённые «Институтом мозга человека РАН», а также научное наследие Н.П.Бехтеревой, труды В.В. Васильева, С.В.Медведева, Т.В. Черниговской, дают основания концептуальному пересмотру трактовки теории сознания, предоставляют возможность обобщить имеющиеся эмпирические данные и продуктивно интегрировать обширный теоретический опыт философских и научных поисков в этом направлении, а также специфику религиозного знания.

Именно интегративный принцип современных научных исследований позволяет выделить ряд содержательных аспектов понятия сознания в его традиционной и новейшей интерпретации:

- как *биологический аспект* – это родовой признак человеческого вида как высших млекопитающих, выделяющий его из мира живой природы планеты.

- как *психологический аспект* – это высшая ступень развития психики и саморегуляции индивида, совокупность всех его психических процессов, связанная с речью форма целенаправленного восприятия и отражения действительности, позволяющая говорить о субъективности переживания времени, внешних событий, внутренних изменений.

- как *медико-физиологический аспект* – это состояние полного бодрствования и внимания человека, характеризующееся его логической отчётностью и ясной памятью в противоположность состояниям сна, амнезии, комы.

- как *социологический аспект* – это совокупность чувственных образов, когнитивных смыслов, лингвистических (языковых), коммуникативных и культурно-ценностных форм, присущих человеку как общественному существу, личности, субъекту культуры.

- в *юриспруденции* это аналог адекватности, вменяемости, дееспособности человека

- в *философском аспекте* сознание – это обобщённый опыт личностного существования, смыслообразующее начало мыслительной деятельности (саморефлексии) человека, его практического и познавательного отношения к окружающему миру.

- в *религиозном аспекте* – это присутствие божественного начала в человеке, фактор сопричастности миру, обуславливающий процесс нравственного творчества человека и его духовного преображения (метаноий).

Классическое определение сознания, проходящее в качестве ключевого понятия во всех гуманитарных науках, психологии и социологии, подразумевает его исходную целостность и единство, способность идеального воспроизведения/отражения действительности, а также индивидуальные и коллективные формы этого воспроизведения: чувственные (ощущения, восприятия, представления) или логические (понятия, суждения, умозаключения) – на разных уровнях существования отдельного человека и человеческого сообщества в целом: психобиологическом, национальном, языковом, социокультурном, историческом.

Сознание как идеальный феномен и как высшая, соотносимая с речью функция человеческого мозга, заключающаяся в обобщении, систематизации и выведении закономерностей окружающей действительности и, в тоже время, направленная на её познание и преобразование, – теснейшим образом связано с языком и образно-понятийным мышлением. Оно формирует у человека субъективную модель объективного мира, способствует расширению его мировоззренческого горизонта, увеличению масштабов познаваемого, выработке смыслов, выдвиганию гипотез, поискам абсолютных критериев истины.

Правомерен вопрос о соотношении сознания человека и его высшей психической деятельности. Они во многом взаимосвязаны, однако сознание не сводимо ни к одной из функций человеческой психики. Понятие «психика» трактуется шире понятия «сознание»: психическая деятельность является постоянным фактором человеческой жизни, явление сознания – переменный фактор. В свою очередь сознание включает, помимо рационального, также эмоционально-волевой и морально-нравственный аспекты. Сознание возрастает и убывает вследствие возрастных изменений,

психика же присуща человеку в любом его возрасте. В отличие от сознания психика может проявляться не только как целостность, но и в качестве частей, фрагментов целого (психические функции). Психика отождествляется с организмом человека, с его разумом – в то время как сознание невозможно в полной мере отождествить ни с человеческим разумом, ни с мозгом как физическим органом.

Философские представления о природе сознания уходят в глубокую древность, наследуют мифологические антропоморфные принципы. Многочисленные тотемные символы, божества Рода различных племен, или же первые универсальные ипостаси мироздания: индийский Пуруша, китайский Паньгу, чей мозг подобен нефриту, – все они воплощали духовное начало бытия, вечность жизни, прямой аналог которой – сознание и дыхание. Так, «проистечение», дыхание мысли единого творящего разума создало миры. Первые философские учения абсолютизировали принципы вселенского сознания на уровне предвечных законов сущего: это и творящий Брахман в индуизме, Дао в китайской традиции, античный Ноос как принцип гармонии (космоса) всего сущего. С абсолютным сознанием, Законом Неба, соотносились и первые категории общественного сознания народов: таковыми были закон Риты в индуизме и принцип Цянь в конфуцианстве, высшая справедливость Номоса для античного полиса. Важно отметить, что между абсолютной (божественной) и субъектной (человеческой) ипостасями разума усматривалось тождество: Атман в индуизме или античный даймоний (гений) свидетельствовали о присутствии величайшего в малом, макрокосмоса в микрокосме.

Интересно, что древнейший символизм сознания аналогичен современным принципам энергии или стихии, сущность которой видоизменяется, трансформируется, уплотняется и наконец, оформляется и формирует.

К примеру, в индийской философии мы видим первое определение «материальной» природы сознания: пракрити, присущий природе разум формы, в том числе и «практический рассудок» человека, отточенный инструментарий его логики. Далее – трактовка иллюзорных, фантомных форм сознания человека: это эмоционально-чувственное восприятия мира, сознание-сновидение майя.

В греческой философии Гераклит стал первым, кто объединил понятие сознания, жизни и стихии в категорию Вечного Логоса (Огня): мыслью стало возможно возжечь разум, истина стала сиять.

Также как свет и тепло воспринимались сущностными атрибутами огня, мысль и язык (слово) понимались как неотъемлемые производные сознания.

Сократ, задав масштаб проблемы: что есть человек, и каковы критерии истины, – полагал безграничность когнитивных перспектив человеческого разума: его познание есть обретение блага разума божественного, истина исходит от бога и приводит к нему, сознание производится и черпает из самого себя. Тайну «священного незнания», божественного разума, приоткрывает сократовский даймоний, высшее сознание человеческой личности.

Парменид заявил об изначальном сущностном тождестве бытия и мышления: сознание стало бытийствовать, сделалось фактором бытия, мысль стала проникать мироздание, озарять его глубину.

Величайшие мыслители античности, Платон и Аристотель, в свою очередь определили классические для всей последующей европейской философии критерии понимания сознания, его онтологический статус, символизм Единого: есть бытие сознания, из чего проистекает сознание бытия.

Обобщая идеалистическую картину мироздания и называя Единое Благо первоначалом сущего, Платон утверждает чистый разум, ноэсис, абсолютным созерцанием, «видением сознания», «очами духа», непосредственно проникающим вечность. Таков, по Платону, единственно реальный, интуитивный аспект постижения идей, эйдосов, в их непосредственной чистоте и подлинности, в отличие от дианойи – длительного процесса опосредованного рассудочного знания. Сторонник метампсихоза, учения о перерождении души, Платон особое внимание уделяет свойству человеческой памяти как, по его мнению, ключевой форме сознания, возвращающей рождённую в теле душу к воспоминанию об её истинной, идеальной природе.

Аристотель первым из мыслителей отождествил вечный универсум бытия с неизменно актуальным сознанием: Мировой Ум, Ноос, есть абсолютное знание и потенция, первообраз, совокупность и первоисточник идей, перводвигатель материи мира, в котором движение и деятельность – главные сущностные качества многочисленных форм.

По сути, лишь изменяя имя платоновским эйдосам, Аристотель, определяет сознание как вечную и непостижимую первосущность бытия и философствует следуя образцу метафизики (первичной природы). Этот термин стал для дальнейшей науки и эпистемологии

концептуальным обобщением всего, что недоступно аналитике на основе опыта, и, в отличие от физики (вторичной природы), не поддаётся ни эмпирике, ни рассудочной логике индивидуального интеллекта.

Геоцентризм средневековой европейской философии, провозгласил догматику Божественного Откровения единственной гносеологической посылкой и постулировал исключительно библейскую трактовку проблемы сознания как манифестацию Божественного разума, воли и логоса (слова) в акте Божественного творения. «Промысел Господа» стал абсолютной, непостижимой для человеческого разума категорией. Наличие мышления у человека, сотворенного по образу и подобию Бога, открывало возможность широкой схоластической интерпретации Божьего замысла, то есть доступно-рационалистического обоснования положений христианского вероучения. Систематизатор схоластики Фома Аквинский, «пересказав» Аристотеля, назвал сознание Божественным замыслом, Его вечной и постоянной «чистой идеей»: эссенцией, сущностью, обретающей по воле Бога конкретику множества материальных форм экзистенциального (существующего) мира. Причастие божественной идеи – только акт веры.

Концептуальную новизну понятие сознание приобретает у философов-рационалистов Нового времени. Теоретик дуализма Рене Декарт, выведя основополагающее понятие первичная божественная субстанция (всё, что не нуждается для своего бытия ни в чём, кроме самой себя), определил в качестве сотворенных, производных от неё, наряду с протяжённой и вечно делимой материей, также мыслящие духовные субстанции – неделимое идеальное начало, присутствующее в том числе и в человеческом существе. Для Декарта человеческое мышление является ключевым доказательством работы разума, следовательно именно разум лежит в основе познания и самого бытия. Первичное свойство мысли, сомнение, парадоксально, является несомненным доказательством факта её существования, реальности и бытия, и познавательного процесса.

Принципиально важно, что Декарт вывел сознание как субстанциональную категорию (божественный принцип) «вовне» человеческого существа и его чувственно-рационального опыта. Тем самым он «удвоил», трансцендировал природу сознания: разум оказался «внутри» человеческой природы, а сознание стало обуславливать её извне. Восприняв философский принцип

первичной идеи как истины, существующей в разуме Бога, Декарт перевёл её фрагменты в человеческий разум в виде «врождённых идей», знаний особого рода, не нуждающегося в доказательствах. Именно у Декарта человеческий ум (фактически, мозг) впервые становится «мыслящей вещью», доказательством наличия некоего идеального источника, из которого «в него приходит» мысль. Душа человека является носителем сознания (едва ли не информационным накопителем) и, следовательно, личности человека.

Бенедикт Спиноза, наследуя рационализм Декарта, но не его дуализм, утверждал наличие единой субстанции Божественной Природы, заключающей в себя всё мыслимое и сущее. Если у Декарта сознание было внешне соотносимым фактором, то у Спинозы мышление – имманентное, внутрисущее качество Природы Божественного, чьи проявления, модусы, и, прежде всего, модус-человек, наделены им в силу этой природы.

Годфрид Лейбниц, создав учение о множественности субстанций (монад), имеющих единую природу, классифицировал их в иерархии от низших до высших и обосновал существенным качественным отличием этих классов именно возможность сознания, непрерывность мышления и, следовательно, степень свободы. Для человека, представителя своей субстанции-монады, в процессе познания Лейбниц особо выделял несущие универсальный характер «истины разума», приоритет которых, по его мнению, неоспорим перед вероятностными «истинами факта», эмпирическими данными, требующими перепроверки и подтверждения.

Между тем, взгляд на вопрос сознания философов-эмпириков исчерпывающе представлен афоризмом Джона Локка: ум человека подобен «*tabula rasa*», чистой доске, ожидающей опыта чувств: он рождается абсолютно пустым, и на протяжении жизни, руководствуясь исключительно свободой познания, человек заполняет свой разум достоянием своего опыта.

Совершенно иначе осветил вопрос природы сознания английский философ Дэвид Юм. Для него, как эмпирика, это, прежде всего, целый спектр субъективных для человека восприятий, впечатлений, аффектов, оставляющих в его разуме лишь слабые оттиски в виде идей. Попытка остановить этот «ментальный калейдоскоп», обратить взор на самого себя, согласно Юму, очень затруднительна: когнитивные процессы чрезвычайно подвижны, суть сознания постоянно ускользает, у человека нет

никакой возможности осознать что-либо совершенно.

С этим доводом спорит последователь Г.Лейбница Христиан Вольф, который собственно, и вводит в научный оборот слово «сознание» как психологический фактор – это субъективное осознание человеком чего-либо во всей полноте. Осознающий полностью различает понимаемую им вещь или идею, чётко отделяет её границами от всех иных, выхватывает её из бессознательного состояния.

Немецкая классическая философия в лице Иммануила Канта впервые поставила вопрос о возможностях и границах человеческого разума и познания – вопрос о сущности и уровнях сознания. Утверждая ограниченные возможности рассудочного познания окружающего мира (мира явлений-феноменов) в рамках неразрешимых интеллектуальных противоречий (антиномий), Кант называет реальность сознания непостижимой «вещью-в-себе» – подлинной, «внутренней сущностью» природы вещей (ноуменом), являющимся, в свою очередь, началом априорных знаний – не требующих опытного доказательства абсолютных истин человеческого разума, в отличие от иных, предположительных, требующих подтверждения практикой апостериорных, как правило, эмпирических знаний.

Кант стал первым из европейских мыслителей, «научно» обосновавшим возможность познания в виде трансцендентального опыта как, своего рода, последовательного «приближения» к ноумену, слияния человеческого сознания («чистого разума») с «чистым» сознанием-трансцендентом, с метафизической «вещью-в-себе» – непостижимой и ничем не определяемой реальностью абсолютного сознания. По Канту сознание человека имеет несколько уровней своей структуры. Формы первого, чувственного уровня человеческого сознания – пространство и время – это формы его «внутреннего состояния», они априорны, субъективны и созерцательны. Благодаря им первоначально систематизируются наши ощущения. Следующий уровень, рассудок, оперирует предельно общими теоретическими понятиями, категориями. С их помощью хаос первоначальных ощущений превращается в упорядоченную мыслительную деятельность, происходит осмысление и систематизация всего происходящего и окружающего. Наивысший уровень человеческих возможностей сознания, разум, постигает свои предельные формы – идеи. Максимальные координаты познания – идея бога, идея души, идея

сущности мира – по Канту не столько философичны, сколько метафизичны, приближают к реальности и сущности ноумена.

Последователь и оппонент Канта Иоганн Фихте выдвинул свою когнитивную концепцию, исходя из понимания принципиально субъективной природы сознания – оно существует исключительно как единственная реальность человеческого разума, его личностного «Я». Вне мышления не существует действительности. Субъективный идеализм Фихте концентрирует идеи и образы окружающего мира во внутреннем ментальном масштабе человеческого «Я», олицетворяющим, скорее, принцип бытия духа – его самосознающее нравственное творчество. Субъективное сознание «Я» словно реализует «вовне» свою познавательную природу и последовательно включает в свою субъектность, то есть наделяет бытием, всё, что до этого не было ему причастным, воспринималось внешним объектом, неким «не-Я». Эти несколько уровней самосознания и познания в «Я-концепции» Фихте расширяются и возрастают вплоть до постижения субъективным разумом божественного «Я», того абсолюта, который становится реальностью для личного сознания, теперь заключающего в себе не просто весь мир, но и Бога, полагающего самое себя как безграничность и неисчерпаемость «Я» абсолютного. Так субъективное сознание и сознание абсолютное, минуя объективацию, сливаются как единственная реальность.

Объективный идеализм систематизированной философии Георга Гегеля в диалектическом истолковании природы абсолютного начала придал сознанию безусловный онтологический статус: разум сделался критерием бытия, сама природа сознания мыслилась идеальной, Абсолютный Дух стал по сути Абсолютной Идеей, фактором подлинной реальности, обладающей способностью *самоотчуждения* саморазвития, самообогащения творения. Как и Кант, Гегель принципиально различал понятия «рассудок» («инструментальный» интеллект) и «разум»: «Разум есть достоверность сознания, что оно есть вся реальность» [1, с. 182]. Абсолютная Идея, воплощение сознания, разворачивается в мир через творческие формы природы, через мышление и деятельность человека, в том числе его личное сознание, способное преобразовать окружающий мир и менять ход истории.

Фактически Гегель уже в Новое время повторяет концепцию позднеантичного мыслителя III века н.э. Плотина об *эманациях*,

проистечении единого Божественного Разума в мироздание и обогащение его благодатью, когда человеческие сознания являются многочисленными «точками зрения» Бога на вселенную, которую Он же и мыслит.

Обращение к античности в вопросе понимания природы сознания были не единичны. Немецкий мыслитель XIX века В. Дильтей полагал, что разумным состоянием может быть только состояние осмысленности и смысл обретается внезапным пониманием, «прыжком воображения», постижением сути. Это поздний аналог «броска мысли» философов-стоиков. Тенденция прослеживается в XX веке. Французский философ-богослов П.Тейяр-де Шарден полагал, что сознание присуще материи и представляет собой её «внутреннюю сторону», её «сокровенность»: «сознание тем совершеннее, чем более сложно и лучше организованное материальное построение оно сопровождает». [4. С. 55-58.]

XX век обогатил теоретические проблемы сознания концепциями бихевиоризма (Д.Уотсон, Б. Скиннер), прагматизма (Д. Дьюи), психоанализа (З. Фрейд, К.Юнг), герменевтики (Г. Гадамер), материализма (У.Т. Плейс, Д. Девидсон). Сформировалось одно из влиятельных направлений философии сознания – феноменология (Э. Гуссерль). Сознание рассматривалось феноменом социокультурного порядка (К.Р. Мергелидзе, Э.В. Ильенков).

Центральным вопросом философии сознания в XX в., сблизившим материалистический и идеалистический подходы к этой проблеме, стал вопрос о природе состояния сознания.

Для материализма состояние сознания – физическое состояние, физиология мозга, ментальное тождественно физическому, факты мышления – физические факты. Для бихевиоризма сознания не существует, вся человеческая «разумность» – совокупность психических ответов на внешние, воздействующие на человека стимулы.

Бертран Рассел полагал, что сознание это ментальное состояние, события в человеческом мозге: непосредственно воспринимаемые нами вещи становятся частью нашего мозга, следовательно, объекты познания по сути ментальны.

Эдмонд Гуссерль, сделав проблему сознания основным философским вопросом, назвал главной характеристикой сознания его интенциональность, постоянную направленность на что-либо, смыслообразующий атрибут. Отсюда вывод о первичности

понимания феномена сознания, это «ключ к реальности», именно через него доступна реальность, причём важна не она сама, а именно механизм её восприятия, осмысления человеком. Надо понять, чем сознание отличается от того, что не является сознанием, определить «чистое» сознание, его «субъективный поток», понять, как оно зарождается, какова его сущность – что есть состояние сознания. Есть исток «потока сознания», абсолютное сознание, оно конструирует мир, вносит в него смысл. Реальность, с которой мы взаимодействуем, объясняется из актов сознания: нет «объективной реальности», независимой от сознания. Чистое сознание исходит из самого себя, самообнаруживается.

Зигмунд Фрейд рассмотрел проблему сознания с точки зрения психической деятельности человека, как способ восприятия происходящих внутренних психических процессов и возможность отличать их от внешних реалий: это фиксация внимания индивида на своём душевном состоянии и его обращённость вовне, к окружающей среде. Фрейд создал классическую для психологического аспекта сознания структуру человеческой личности, подчеркнув пугающий масштаб бессознательного и глубину подсознания по сравнению с хрупкой сферой сознательного, выявил феномен сна и сновидений, а также стихию либидо, основного сексуального инстинкта, указывающего на властность животной природы человека.

Карл Юнг, дополняя теорию Фрейда, расширил проблематику сознания до теории архетипов, универсальных проекций бессознательного, его фундаментальных образов-кодов, высших истин абсолютного бытия, гениальными озарениями приходящих в рассудочную сферу человека, становящихся пророчествами, грёзами, ритмами поэзии и музыки. Архетипы коллективного сознания представляют «зашифрованную» историю человечества в его мифах, его мистических представлениях о высших истинах. Современная нейронаука, как ранее психоаналитика и философия сознания, ставит своей задачей расшифровать эти «коды» индивидуальных и коллективных аспектов сознания.

Структура феномена сознания на протяжении XIX-XXI веков интерпретировалась в контексте открытий естественных наук, всё новых психологических, социологических, лингвокогнитивных знаний.

На взгляд классической науки сознание – единство психических процессов, участвующих в осмыслении человеком мира и

собственного бытия. Кроме этого, выделяются подсознание и бессознательное как области психики, не задействованные рефлексией, формирующие как активную творческую и мыслительную деятельность, так и деструктивные невротические состояния. Качественный ресурс сознания – мышление, постоянный процесс и сфера форм человеческого сознания: интеллекта, памяти, воображения, интуиции. На сегодняшний день общепризнанная верификация этих концептуальных понятий следующая:

- интеллект – общий когнитивный потенциал, совокупность всех познавательных умений, логический ресурс, благодаря которому человек образует понятия, вырабатывает суждения, умозаключения, абстракции.

- память – важнейшая способность человеческой психики закреплять, сохранять и воспроизводить индивидуальный опыт и значимую информацию о происходящих событиях. Память может быть индивидуальной и коллективной психологической характеристикой, аккумулировать неповторимый смысловой информативный резерв и демонстрировать типичные операционно-механические алгоритмы.

- воображение – уникальный процесс человеческого сознания, позволяющий создавать, воспроизводить и моделировать образы восприятия мира, создавать сложный эмоционально-чувственный творческий и ассоциативный спектр.

- интуиция – отличительное качество человеческого сознания, высшая когнитивная способность, позволяющая осуществлять внезапное и непосредственное (не опосредованное интеллектуальной логикой) понимание действительности. Интуицию сравнивают с пророческим даром, откровением, гениальным прозрением.

С точки зрения биологии и антропологии сознание напрямую связано с высшей деятельностью мозга. Спинной и головной мозг – центральный отдел нервной системы и единый орган психики, имеющий различные участки с особыми клетками различной степени активности. Новейшие исследования нейронаук отождествляют мозг со «вселенной сознания»: мириадами нейронов, образующих сложнейшие связи и цепочки, сенсорные системы, «скопления и галактики», обладающие колоссальным ресурсом энергии и функционирующие на голографических принципах и принципах кодирования, что в свою очередь генерирует способность артикулированной речи, языковые навыки.

Собственно человеческий мозг (неокортекс), комплекс культуры мышления, памяти и речи – эволюционное новообразование (не более 2 млн. лет.) Гораздо древнее лимбическая система (50 млн.лет), чувственно-эмоциональный каркас человека, и ретикулярный (рептильный) мозг (100 млн.лет), отвечающий за базовое биологическое выживание особи.

Гуманитарные науки XX века, в частности когнитивная лингвистика, обогатили концепцию сознания теорией сфер когнитивных проекций, разворачивающихся от центра внутренними и внешними ментальными кругами: сознание – мышление – вербализация. Язык выступает проявленной проекцией сознания: словоформа мысли, суть которой – «воспламеняющий» логос, сознание рождает мысль, мысль облекается в слово.

Сознание формируется на том или ином языке, он «зримый» эквивалент «незримого», самый ёмкий ресурс выражаемых смыслов – чем богаче язык, тем выразительнее конструкции сознания.

Культурологический контекст дополняет естественнонаучный и «закольцовывает» проблематику структуры сознания «тайной» рождения гения: это максимальное рациональное приближение к метафизике сознания и самое адекватное эмпирическое доказательство его феномена как измеряемой сверхспособности мозговой деятельности (фиксируемые приборами частота ритма активности мозга и «вспышки» нейронных скоплений в разных его зонах).

Вопрос происхождения сознания не закрыт на протяжении всех веков человеческой истории. Так или иначе, традиционно выделяют несколько «крайних» методологических подходов:

- *панлогизм* – всё существующее есть проявленное воплощение различных форм разума и уровней сознания. Таковы теории Высшего разума, Сверхразума, Мыслящей Вселенной (в науке), «внутренней стороны» материи, «психосферы», «ноосферы», Абсолюта Сознания-Духа (в философии).

- *солипсизм* – сознание есть свойство лишь человеческой природы, оно индивидуально и представляет единственную истинную реальность.

- *физикализм* – сознание «физический субстрат», оно тождественно любому физиологическому процессу, оно есть производное от физической субстанции мира и прямое следствие эволюции материи.

- *функционализм* – сознание суть функции человеческой психики в когнитивной причинно-следственной цепи, необходимые для систематизации и переработки объективной информации об окружающем мире, выбора роли в социальной или биологической среде (оптимальный информационно-познавательный и поведенческий алгоритм).

- *элиминативизм* – сознание должно выдержать экспериментальную проверку на наличие нейробиологического базиса своей природы, его в принципе недопустимо характеризовать как-либо иначе, тем более определением «духа», устаревшим и не существующим для экспериментального исследования.

В разной степени актуальны и имеющиеся точки зрения на генезис сознания, так, оно:

- *антропоцентрично* – разум присущ только человеческому существу, «венцу творения», познающему и преобразующему мир, «царю природы», способному и к созидательному труду, и к фатальному разрушению.

- *органично* – это свойство живой природы, разные виды животных на планете демонстрируют разную степень эволюции индивидуальных и коллективных форм сознания.

- *имеет космическую (божественную) природу* в виде постоянного излучения, эманации, оно перманентно, всеобщее, универсально и неотделимо от понятия жизни (теория гилозоизма).

Необходимо отметить, что современное состояние изучения феномена сознания очень плодотворно, хотя и весьма неоднозначно. Все имеющиеся концепции продолжают разработку фундаментальных начал рационального и эмпирического знания, базисные критерии которого определились для науки к середине XX века. Некоторые из них определили критерии социальных воззрений, повлияли на массовое сознание и даже экономическое развитие. Приведём в качестве примеров наиболее значимые общекультурные тенденции.

Так, начиная с 30-х годов XX века и до недавнего времени в научную и культурную терминологию прочно вошел термин «фрейдовское сознание»: в противоположность любому бессознательному, он стал символом здравого и ясного мышления, осмысленности и качественной рефлексии, состоянием абсолютной «пробужденности» от всякого сна и иллюзий.

Между тем, в середине XX века на Западе были предприняты попытки искусственного «расширения сознания», мышления «на границах» человеческого разума (в том числе с использованием психоделиков), а также манипуляции массовым сознанием, что в конечном итоге стало прибыльной отраслью маркетинговых и рекламных стратегий в политике и бизнесе, основой нового этапа рыночных отношений. Появилось нейролингвистическое программирование. В социальную практику пришли взаимообусловленные понятия: «язык» и сознание», тогда как «лингвистический поворот» в философии и культуре XX века сделал акцент на рассмотрение языка как фундаментальной формы сознательного самовыражения человека: по Г. Гадамеру, язык задает человеческому мышлению извечную загадку, по М. Хайдеггеру, сущность человека покоится в языке.

Все эти лингвистические изыскания и исследования свойств человеческого сознания положили начало поиску стратегий дублирования «системы» человеческого интеллекта и языковой реальности в её кибернетическом эквиваленте: концепциям ментального инжиниринга, контролю за возможностями человеческого мозга, алгоритмизации стандартов мышления и поведения, символическому кодированию.

Наконец, новейшие исследования возможностей сознания делают общим местом истолкование мозга как вычислительной машины, с закономерным выводом, что человеческая разумность всего лишь продуктивная функция, более совершенная, чем остальная физиология, следовательно, мышление как программируемая система нуждается в усовершенствованной «архитектуре».

В эпоху «искусственного интеллекта» теория сознания максимально популяризировалась, упростилась, свелась к биологическому и техническому фактору, даже к мистицизму. Для обывателя достаточно трактовки сознания как совокупности частных ментальных состояний, и скорее модный, чем исчерпывающий термин «квалиа» (от лат. *qualia* – свойства, качества) стал определять субъективную универсалию ментального восприятия-отражения. Иными словами и мозг, и разум, и сам человек утратили персональную субъектность, стали предельно объектными.

Однако сказанное не исключает целого и ряда серьёзных исследований проблем сознания и научно-философскую постановку вопроса.

Основным философским вопросом продолжает оставаться проблема онтологического статуса сознания: чем оно является по своей природе и чем оно рождено – человеческим мозгом или нет?

Важнейшей теоретической проблемой по-прежнему остаётся проблема соотношения человеческой психики, человеческого тела и сознания. Принципиально важно: человеческого сознания, то есть речь идёт о биологической природе, или же сознания, которым человек наделён, и тогда речь о его надбиологической природе. Или мы говорим о сознании лишь как о константе психического состояния человека, как о «цепочке» мыслительных причин и следствий, подчеркивая его функциональную роль? Однозначно, человеческая мысль не может рассматриваться как мысль о чём-либо, существующем вне мышления, особым, отличным от мышления способом.

Фундаментальность проблеме придаёт категория цели, которая присутствует исключительно в сознании, делая его субъектом биологической, ментальной и социальной природы. Пути ее решения были различны.

Так, в начале XX века советский философ К. Р. Мегрелидзе отмечал путь «от животного сознания к человеческому» через развитие культуры языка, труда и мышления как взаимно обуславливающих компонентов эволюции человеческого общества [2]. Он ввёл термин «идеаторность сознания» – способность творчества и воспроизводства идеи, которая возникает в условиях индивидуализации человека в обществе и его личностной независимости от социума. Идеаторное содержание мозга проецирует внутренний мир идей, и тогда начинается жизнь сознания в подлинном смысле этого слова. Жизнь человека есть жизнь мыслимая, образная: внутренний мир его представлений, мыслей, идей уникален. Человек создаёт в сознании образы предметов, даже когда предметы не заданы эмпирически. Сознание способно воспроизводить различные образы, представлять, двигаясь в человеческом воображении по векторам пространства и времени, при этом идеаторность сознания – главное условие его роста и обогащения.

Авторы одного из важнейших научных открытий XX века, расшифровки структуры ДНК, Ф. Крик и Д. Уотсон, посвятили полвека изучению феномена сознания с естественнонаучной (экспериментальной) стороны. Ими был введён в научный оборот термин «нейронные корреляты сознания» и поставлена цель изучить и измерить фрагмент жизни человеческого сознания: зафиксировать

движение, флуктуацию, изменение в нейронных процессах мозга в момент субъективного переживания, «ухватить прибором» момент различия в мозговой деятельности. Этот замысел породил бум экспериментальной психологии и нейронаук в конце XX века.

В начале 80-х годов XX века Д. Сёрл, провозгласив порождение сознания мозгом научным фактом, объединил философию сознания и философию языка, чтобы для классификации речевых актов систематизировать соответствующие когнитивные состояния, которые им предшествуют и их выражают.

Материалистические тенденции философии сознания проделали сложный путь от экспериментов по расщеплению полушарий мозга М. Газзанига и Р. Сперри до концепции Д. Армстронга, решающего проблему соотношении качеств телесного (физическое) и ментального (сознательного) в человеческом существе при бесспорном наличии у него «сознания-тела».

В 60-х годах XX века с лёгкой руки американского философа Х. Патнэма возникает аналогия человеческого сознания компьютерной программе (software), тогда как сам мозг при этом уподобляется аппаратной части компьютера (hardware). Эта метафора делала возможным изучение сознания как специфического информационного состояния, не вдаваясь в детали функционирования мозга как органа. В своём тождестве с компьютерной программой сознание опосредовало данные «на входе» и «выходе» из физической системы мозга.

Не компьютерная, но нейробиологическая машинерия мозга была представлена в конце XX века теорией «глобального рабочего пространства» Б.Дж. Баарса, объясняя природу сознания наличием архитектуры общего пространства сознания в котором, словно автономные модули, взаимодействуют независимые когнитивные процессы. Данные с многочисленных подсистем попадают в аналог глобальной оперативной памяти, фиксируются на некой общей интерактивной информационной доске становясь доступными во всеобщем обозрении.

Метафизический аспект проблематики сознания, – что, отметим, редкая на сегодняшний день философская интерпретация, – представлен теориями:

- Р. Суинборна, обосновывающего, что сознание не порождается мозгом и отстаивающего субстанциональный статус сознания, а также наличие души, его носителя.

- Д.Льюиса о реальности множественности возможных миров сознания («модальный реализм»), современное прочтение монадологии Г. Лейбница, и теории тождества.

В целом же, проблема сознания становится прерогативой, преимущественно, западной аналитики и эпистемологии. Возрастающий интерес к проблемам сознания даёт основание говорить о смене парадигм знания о человеке. Так, один из ведущих современных теоретиков сознания, Д. Чалмерс, разделил области научного исследования вопроса сознания на

- «легкие проблемы сознания» (easy problems of consciousness), область прикладных экспериментальных исследований, использования стандартных методов для объяснения отдельных механизмов восприятия, самосознания, отличий состояния бодрствования и сна.

- «трудная проблема сознания» (hard problem of consciousness), фундаментальная область теоретических гипотез о внутреннем мире (космосе) человека как мире сознания, о критериях субъективного и трансцендирующего опыта.

По мнению ученого, трудная проблема – не означает, что она нерешаемая.

И, действительно, философские вопросы сознания ждут своего исследователя.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гегель Г. Феноменология духа – М.: АСТ., 2024.– 530 с.
2. Мегрелидзе К. Р. Основные проблемы социологии мышления. – Тбилисси, 1973.–438 с.
3. Прист С. Теории сознания. –М.: Идея Пресс, 2000 – 288 с.
4. Тейяр-де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. –239 с.



ГЛАВА II

УДК 378

ББК 74

**ПЕРСПЕКТИВЫ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ВУЗОВСКОЙ АРТ-ПЕДАГОГИКЕ**

© Дамаданова С.Р., 2024

(г. Махачкала, Республика Дагестан)

***Аннотация.** Цель публикации – показать вариативные возможности продуктивно выверенного внедрения современных нейросетевых технологий в систему вузовского художественного, художественно-педагогического образования. Задача – рассмотреть арт-педагогический аспект проблемы, способствующий в доступной коммуникативной форме развитию художественно-эстетического восприятия произведений искусства, формированию навыков творческой деятельности, исследовательских умений студентов в условиях частичной цифровой трансформации обучения. Исследование выявило целесообразность арт-педагогического сопровождения духовно-нравственного становления и художественно-эстетического развития личности в процессе освоения услуг нейросети и других цифровых инноваций, не отменяющих традиционных форм обучения искусству.*

***Ключевые слова:** арт-педагогика в ВУЗе, преемственные отечественные традиции, нейросетевые технологии в искусстве, инновации художественно-педагогического образования.*

Эстетическая культура нового тысячелетия немислима без оптимизации современного творческого арт-пространства и образовательно-воспитательного процесса с учетом безграничных возможностей компьютеризации обучения, выступающей в качестве неотъемлемого элемента культуры XXI века. Выявление и продуманное использование безграничного потенциала IT-технологий способствует значительному расширению творческих возможностей арт-пространства, обогащению эстетического кругозора учащейся молодежи. Цифровая трансформация современного художественно-творческого процесса в творческом вузе, проявляется, например, в нейросетевой обработке изображений, композиционной и фактурной имитации художественных материалов, техники и даже манеры известных мастеров, переводением в электронный формат ручных проектов, сочетающих креативные приемы с академическими и этническими художественными традициями, а так же создание обучающих видео - и слайд-презентаций,

предназначенных для очных и дистанционных форм обучения, участия в виртуальной экспозиционной деятельности и др. Быстро развивающиеся генеративные нейронные сети («Artbreeder», «Craiyon», «DeepDreamGenerator», «GANbreeder», «Lexica», «Midjourney», «StyleGAN» и др.) предоставляют неограниченные возможности для обучения, творчества и индустрии искусства в целом.

Вместе с тем, в эпоху всеобщего распространения нейросетевого программирования для полного соответствия современным требованиям художественно-педагогического образования представляется необходимым учитывать, что обращение к нейросетевым технологиям, способным на сегодняшний день генерировать совершенно новое, не подменяет традиционных форм творчества, но требует интеллектуально оправданного избирательного творческого подхода к воплощению художественного образа. Сохранению оптимального баланса в этом вопросе в значительной степени способствует богатый потенциал арт-педагогики - одной из инновационных педагогических технологий, находящихся в России на стадии формирования, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. В рамках арт-педагогического подхода рассматриваются вопросы влияния искусства и художественной культуры на чувственно-эмоциональную сферу, духовный мир личности; реализации инновационной деятельности в высшем педагогическом образовании; фундаментальной научно-практической подготовки студентов творческих вузов, направленной не только на обучение рисунку и живописи, но и развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков.

В задачи арт-педагогики входит: интерпретация процессов воздействия произведений искусства и культуры на становление ценностных ориентаций личности; исследование образовательно-воспитательного потенциала отдельных видов художественной деятельности; проектирование теоретических основ организации арт-педагогического процесса с использованием искусственного интеллекта в формировании профессиональных компетенций; разработка методик и технологий вариативного использования объектов культуры и художественного творчества в инновационной образовательной среде.

Таким образом, продуманное взаимодействие мощного образовательного и эстетически развивающего потенциала арт-педагогика и прогрессивных IT-технологий включает в себя помимо высокого уровня развития профессиональных качеств, и эмоционально-нравственное развитие личности, потребности научно-исследовательской деятельности, художественного восприятия и переживания произведений искусства в процессе приобщения к отечественным духовным ценностям.

Возможности оптимизации современного образовательно-воспитательного художественно-творческого процесса в условиях отечественной самобытной арт-педагогической среды, а так же использования дистанционных форм компьютерной коммуникации, цифровой обработки произведений изобразительного искусства способной к обучению генеративной нейросети, исследовались в процессе сбора эмпирического материала на художественно-графическом факультете ДГПУ. Ярким примером мотивации для освоения студентами и сотрудниками факультета креативных возможностей графических редакторов в процессе создания произведений искусства, служит творчество корифея дагестанского изобразительного искусства Х. М. Курбанова, на профессиональном уровне освоившего новейшие технологии, возведя электронные манипуляции в ранг подлинного высокого искусства. Хайрулла Магомедович Курбанов, Заслуженный художник Российской Федерации, в совершенстве владеет базой цифровых ресурсов, применяя их в собственном творчестве и при подготовке художников-живописцев. Несомненно, от взглядов, убеждений, установок мастера, педагога-художника во многом зависит психологическая комфортность формируемой им образовательной среды, эффективность профессиональной арт-педагогической деятельности в целом, - культурных норм поведения и как художественно-творческой, так и нравственно-эстетической гражданской направленности учащихся.

IT-технологии программной среды предоставляют неограниченные возможности для активизации творческих проектов художников и дизайнеров, предлагая электронные ресурсы обработки изображений, имитирующих различные фактуры и художественные материалы оцифрованной авторской ручной композиции («Adobe Creative Suite», «IMGonline», «Photoshop Online», «Canva» и др.), примером чего служит серия электронных вариаций акварельного этюда «Россия. Дагестан.

Окрестности Унцукуля» (диплом II степени Международной конкурсной выставки «Архитектура России». - Москва, 2022), выполненного автором изначально в традиционной ручной технике (рис. 1).

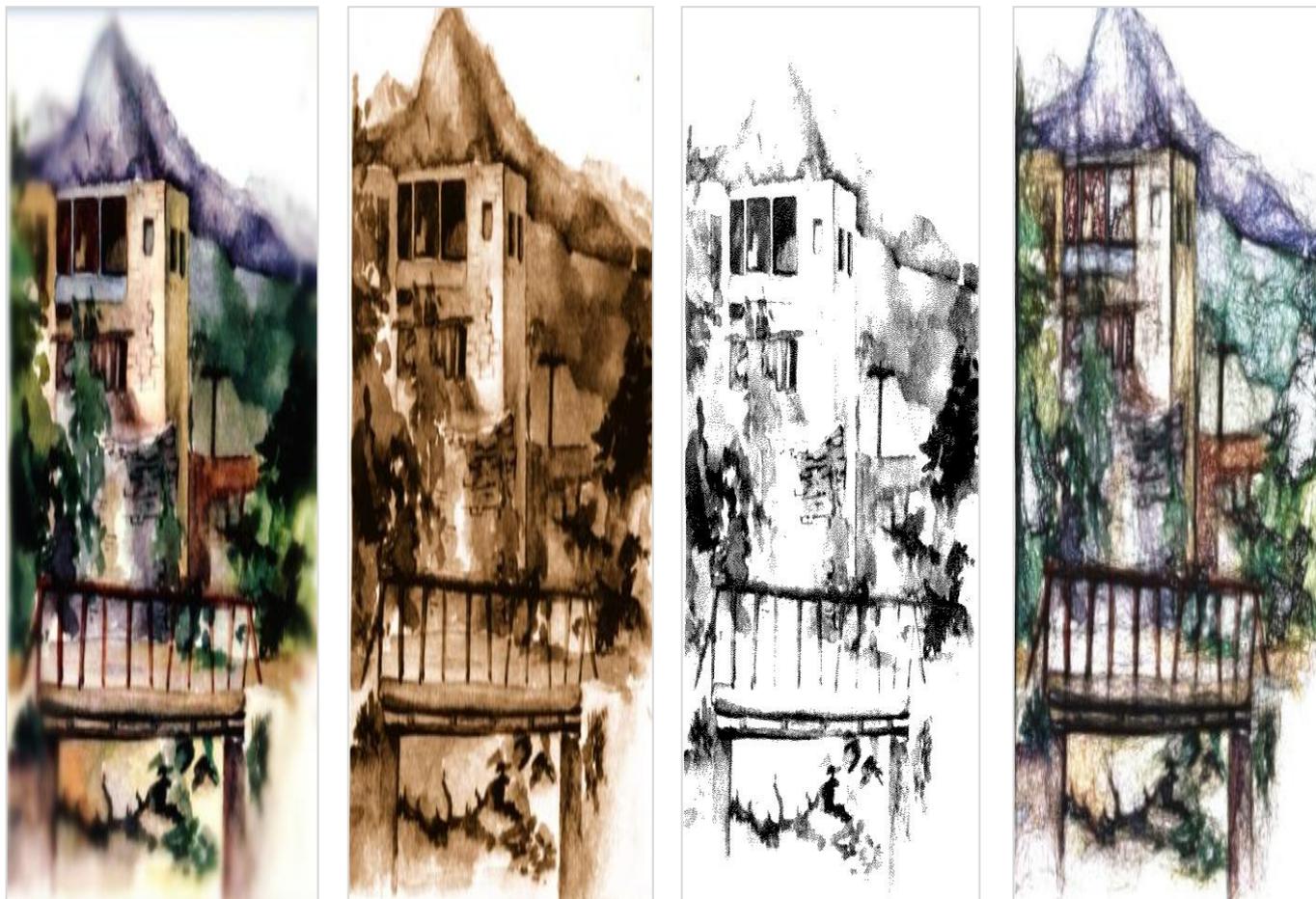


Рис. 1.

*Дамаданова С. Р. «Россия. Дагестан. Окрестности Унцукуля»
(бумага, акварель; электронная имитация техник: сепия,
тушь, карандаш)*

Он-лайн формат проведения теоретических и практических занятий, интенсивно освоенный преподавателями ХГФ в силу необходимости (2020 г.), а так же ресурс онлайн и офлайн участия не только в научных конференциях, но и международных и всероссийских арт-проектах, художественных выставках, в значительной степени активизировало творческий потенциал учащейся молодежи, а так же стимулирует экспозиционные потребности художников-педагогов, состоявшихся творческих личностей.



Рис. 2.
Дамаданова С. Р. «Оберег. Протуберанцы»:
«Подснежники на камнях»
(бисерное ткачество)

Так, например, следуя формату диалога культур, сочетание славянской бисерной технологии ткачества, освоенной, к слову, по дистанционным видео-урокам, с древними дагестанскими орнаментальными традициями и китайскими образами отображены в декоративных изделиях: гайтане «Оберег. Протуберанцы» - Международная художественная выставка - Пекин, 2024. Диплом I степени в номинации «Декоративно-прикладное искусство»; бисерном комплекте «Подснежники на камнях» - Международная художественная выставка - Анкара, 2024. Диплом III степени в номинации «Декоративно-прикладное искусство» (рис. 2).

Успех и достижения профессорско-преподавательского состава, несомненно, стимулирует творческую и исследовательскую деятельность студентов, магистрантов, аспирантов творческого направления. В очных (Москва, «Ломоносов», 2008-2015 гг. н. рук. – автор статьи) и дистанционных он-лайн конференциях (Курск, 2022, 2023, н. рук. - автор статьи) и творческих выставках неоднократно принимали участие воспитанники художественно-графического факультета, многие из которых имеют научные публикации, отмечены

наградами, дипломами, благодарственными письмами организаторов мероприятий.

С цифровой трансформацией традиционных форм обучения искусству связаны и дипломные проекты наших студентов. Так, например, художественная фотография в данной области (Аликберова Н. М. «Натюрморт». Художественная фотография в живописи». 2023 г. Руководитель - Мусаев А. Б., Заслуженный художник РФ, академик РАХ, профессор,) выступает, в частности, в качестве средства выполнения выпускных квалификационных художественных работ экспозиционного достоинства. Фотография, являясь средством отображения реальности, вместе с тем несет в себе художественные элементы переосмысления действительности, по достоинству оцененные в свое время импрессионистами. Многие известные русские художники (И. Н. Крамской, И. К. Айвазовский, И. Е. Репин, И. И. Шишкин, М. А. Врубель, А. М. Родченко) успешно использовали художественную фотографию в творческой работе. В последние десятилетия авторы значительное внимание уделяют цифровой фотографии, цифровой обработке и работе в графическом редакторе Adobe Photoshop.

Экспозиции проекта Н. Аликберовой представлена 10-ю натюрмортами, выполненными как в горизонтальном, так и вертикальном формате, вписанными в черное равно-подобное квадратное обрамление, объединяющее презентацию в единое композиционно-смысловое целое. Вместе с тем, каждый натюрморт можно рассматривать как самостоятельное произведение, предназначенное как для интерьерного оформления, так и выставочной экспозиции. Фотопроекты выполнены с соблюдением оказывающих определенное эмоциональное воздействие на чувства зрителя, законов контраста, тональной и линейной перспективы, цветовых акцентов, равновесия и дисбаланса в кадре, а так же преднамеренным нарушением законов, являющееся частью самовыражения автора. Остановившись подробнее на некоторых из фотообъектов, следует отметить интересное решение композиции с улиткой, где, устремленная ввысь открытая утонченная вертикаль противопоставлена спиралевидной замкнутой «в себе» форме; натюрморт с ярко освещенным лимоном на фоне стены плавно погружающейся во мрак черного обрамления; винная бутылка, представленная в нескольких преломляющихся ипостасях: в отражении в воде, частично сквозь призму стекла, отброшенной тени на драпировке и стене и др. Реалистичные цифровые фото,

выполненные профессиональной камерой, отредактированы в графическом редакторе, что свидетельствует о владении выпускницы современными компьютерными технологиями.



Рис. 3.

**Аликберова Н. М. (Рук. ВКР – Мусаев А. Б.)
«Натюрморт», 2023
(Художественная фотография)**

Связь проекта с традиционной этнической культурой выражена в художественном решении композиции, отображающей стихотворные строки ашуга С. Стальского, начертанные «рукописным» шрифтом.



Рис. 4.

**Гаджиева А.Р. (Рук. ВКР – Габидулаев Г.И.)
«Натюрморт», 2023
(Холст, масло)**

Подробнее останавливаясь на выпускной квалификационной работе А. Гаджиевой «Натюрморт», выполненной в традиционной технике масляной живописи (Руководитель Г. И. Габибуллаев, доцент кафедры живописи ХГФ, член Союза художников России), следует отметить, что и в данном случае налицо факт обращения к цифровым технологиям, в процессе поиска композиционного и фактурного решения. В представленной станковой картине с винными бутылками и другими стеклянными емкостями, - один из наиболее распространенных сюжетов в натюрморте, - сосуды расположены таким образом, чтобы были видны эффекты преломлений формы сквозь соседствующее стекло, искрящиеся блики в переливающихся боках, полосы света на слабо уловимой тени и т. д. Мастерство художницы выражается в умении передать разноуровневую степень прозрачности, толщины и неоднородного цветового градиента стеклянных емкостей, достаточно плотно размещенных в картонной коробке из-под кондитерских изделий. Извечный конфликт и противостояние «здорового» (чеснок, микстурная склянка, грубоватой формы крынка для молока, шероховатая коробка) и «богемного» образа жизни (пустые винные бутылки, не утратившие эстетической привлекательности, разнофактурные, изящные, фигурные, рифлёные, с отверстием в центре, предназначенным для охлаждения содержимого и т. д.) – художественный образ, лежащий в основе произведения. Зрители в данной композиции усмотрят собственную ассоциативную аналогию в зависимости от интересов и образа жизни: «Унесенные ветром», «Как мужик двух генералов прокормил», «Стрекоза и муравей», «Любишь кататься, люби и саночки возить» и др. Масляные картины с изображением предметов повседневности, являются отражением культурных традиций и обычаев различных этносов, символами их общепринятой традиции, в данном конкретном случае – отголосков «дионисий», издревле характерных для многих народностей Дагестана.

Следует отметить, что студенты магистратуры ХГФ ДГПУ в 2021-2023 гг., включаясь в научную деятельность, основанную на преемственности духовных и материальных ценностей, обязались выполнить практическую работу в рамках арт-педагогического исследования по цифровизации ресурсов библиотечного фонда факультета, располагающего значительным объемом раритетной искусствоведческой, уникальной научно-педагогической литературы, а так же богатой подборки каталогов художественных

выставок преподавателей факультета. Так же, идея фото- и видеоцифровизации магистрантами музейной экспозиции ХГФ, уникальной коллекции древних артефактов декоративно-прикладного искусства, собранной силами преподавателей и студентов в периоды прохождения пленэрной практики в высокогорьях Дагестана, нашла поддержку администрации ВУЗа в рамках выполнения практической части магистерской диссертации. Все вышеизложенное является ярким свидетельством того, что арт-педагогический потенциал в совокупности с инновациями компьютерных технологий выступает в качестве эффективного средства оптимизации современного художественно-творческого, научного и воспитательного процесса, как неременного условия сохранения преемственных отечественных традиций, успешной социализации творческой личности, развития нравственно-эстетического потенциала молодого поколения. Новейшие технологии цифровой трансформации арт-среды предоставляют неограниченные возможности для активизации на качественно новом уровне творческих проектов педагогов-художников и учащейся молодежи, а продуманное взаимодействие арт-педагогики и генеративных нейросетевых и др. IT-технологий, помимо высокого уровня развития профессиональных качеств, включает в себя и эмоционально-нравственное развитие личности, испытывающей потребность в приобщении к отечественным и мировым духовным ценностям.

P.S. Статья сформирована с частичным использованием услуг генеративной текстовой нейросети «YandexGPT»

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амирбеков А. С. Информационные, образовательные и социально-культурные технологии в педагогической деятельности Х. М. Курбанова // Наука и образование: Состояние, проблемы, перспективы развития: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава ДГПУ. - Махачкала, 2018.

2. Булыгина, А. О. Роль генеративных нейросетей в обучении искусствам студентов художественно-графических факультетов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 44-47.

3. Дамаданова С. Р., Омаров Х. Г. Компьютерные технологии в образовательной и художественно-творческой деятельности // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А.

4. Дорофеева, Ю. Ю. Активизация творческой деятельности студентов средствами художественной фотографии в процессе обучения дизайнеров:

специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дорофеева Юлия Юрьевна. Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2015. – 22 с.

5. Маковец Л. А. Арт-педагогика в современном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А.

6. Самарина А. Е., Бояринов Д. А. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 11 URL: <http://e-koncept.ru/2023/231116.htm>.. (дата обращения: 26. 11. 2024). DOI: 10.24412/2304-20X-2023-11116

7. Чурашов, А. Г. Арт-педагогика как перспективное направление в современной парадигме образования // Вестник Южно - Уральского государственного гуманитарно -педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 227-240. DOI: 10.25588 / CSPU. 2020. 159.6.014.



ГЛАВА III

УДК
ББК

**ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВЫМИ РЕСУРСАМИ**

© Алетдинова А.А., доктор экономических наук,
профессор НГАУ (г. Новосибирск);

© Сапун О.Л., кандидат педагогических наук,
доцент БГАТУ, (г. Минск, Республика Белоруссия)

Аннотация. В статье рассматриваются технологии искусственного интеллекта для управления трудовыми ресурсами. Искусственный интеллект трансформирует управление персоналом, предлагая огромные возможности для повышения эффективности, принятия решений на основе данных и улучшения опыта сотрудников

Ключевые слова: рынок труда, кадры, искусственный интеллект, подбор персонала, методы машинного обучения, трудовые ресурсы.

Спрос на кадры является одной из ключевых составляющих рынка труда, определяющей количество и качество рабочей силы, необходимой для функционирования различных отраслей экономики. Понимание сущности и специфики спроса на кадры имеет большое значение для работодателей, образовательных учреждений и государственных органов при планировании и реализации стратегий управления трудовыми ресурсами. Спрос на кадры определяется как потребность работодателей в рабочей силе для выполнения определенных видов деятельности и достижения организационных целей. Это понятие включает в себя не только количество необходимых работников, но и их квалификацию, навыки, опыт и другие характеристики, важные для выполнения конкретных задач. Сущность спроса на кадры можно рассматривать через призму нескольких ключевых аспектов.

1. Качественный аспект. Работодатели требуют определенный уровень квалификации и профессиональных навыков от кандидатов, соответствующих специфике работы. Наличие опыта работы и компетенций также является важным фактором спроса. Предприятия часто ищут специалистов с конкретным опытом, который может быть полезен для выполнения задач.

2. Количественный аспект спроса на кадры включает в себя общее количество вакансий, которые работодатель готов предложить. Это может зависеть от масштабов бизнеса, текущих проектов и экономической ситуации. Также, в некоторых отраслях спрос на кадры может значительно колебаться в зависимости от времени года или текущих потребностей бизнеса.

3. Временной аспект. Спрос на кадры может возникать для выполнения временных или проектных задач. Долгосрочный спрос на кадры связан с постоянными потребностями бизнеса и стратегическим планированием. Это включает найм работников на постоянные позиции для обеспечения устойчивого развития сельскохозяйственных предприятий.

Спрос на кадры тесно связан с предложением рабочей силы. Взаимодействие спроса и предложения определяет состояние рынка труда, уровень занятости и безработицы, а также заработную плату и условия труда. Когда предложение рабочей силы превышает спрос, это может приводить к снижению заработных плат и увеличению конкуренции за рабочие места. В случаях, когда спрос на кадры превышает предложение, организации могут столкнуться с трудностями в найме квалифицированных специалистов, что часто приводит к увеличению заработных плат и улучшению условий труда для привлечения необходимых работников.

Также, на спрос на кадры влияют различные внешние факторы, такие как экономические условия, технологические изменения, демографические тенденции и государственная политика. Эти факторы могут существенно изменять потребности работодателей в рабочей силе.

Спрос на кадры является сложным и многогранным понятием, охватывающим количественные, качественные и временные аспекты потребности работодателей в рабочей силе. Понимание сущности спроса на кадры и факторов, влияющих на него, является ключевым для разработки эффективных стратегий управления трудовыми ресурсами, повышения конкурентоспособности сельскохозяйственных предприятий и устойчивого развития экономики в целом.

Анализ спроса на кадры на рынке труда является ключевым элементом для понимания динамики занятости и прогнозирования потребностей в различных профессиях и навыках. Традиционные методы анализа спроса на кадры включают в себя статистические методы и эконометрические модели. Эти методы основываются на

исторических данных о занятости, вакансиях, уровне безработицы и других макроэкономических показателях. Одним из наиболее распространенных методов, используемым для выявления зависимости между спросом на кадры и различными факторами, такими как экономический рост, демографические изменения и инвестиции в образование, является регрессионный анализ. Например, в работе Е.А. Единак рассматривается, как изменения в экономике влияют на структуру занятости [1].

В работе К. К. Р. Yanamala [2] представлен систематический обзор моделей прогнозирования рабочей силы, где анализируются и сравниваются различные подходы и методы, используемые для прогнозирования спроса на кадры. В обзоре рассматриваются статистические модели, модели машинного обучения и гибридные модели, их преимущества и недостатки, а также примеры практического применения в различных отраслях.

Основной целью управления человеческими ресурсами является развитие организационной способности организации достигать успеха за счет использования собственного персонала. Поэтому основными задачами для эффективного достижения цели управления человеческими ресурсами являются [3]:

- привлечение и удержание квалифицированной, преданной и мотивированной рабочей силы, необходимой организации;
- максимизация и развитие внутренних способностей людей путем создания возможностей для их обучения и профессионального развития;
- создание климата, способствующего установлению эффективных и гармоничных партнерских отношений между руководителями компании и их подчиненными;
- формирование в компании среды, благоприятствующей командной работе и обеспечивающей гибкость бизнес-процессов;
- разработка сбалансированного и адаптивного подхода к удовлетворению потребностей заинтересованных сторон (собственников компании, менеджеров, сотрудников, поставщиков, клиентов, региональных и муниципальных органов власти, а также общества в целом);
- создание условий для оценки и вознаграждения сотрудников на основе их действий и достижений;
- управление разнообразием, присущим трудовым коллективам, с учетом индивидуальных и групповых различий

сотрудников в трудовых отношениях, стилях поведения и стремлениях;

– создание условий для реализации политики равных возможностей для всех сотрудников компании;

– реализация этического подхода к управлению, основанного на заботе о людях, справедливости и прозрачности деятельности; и т.д.

HR-менеджмент и управление персоналом — это одно и то же. На английском термин звучит как HRM — Human Resource Management. Управление человеческими ресурсами — это процесс набора, отбора, введения в должность сотрудников, предоставления ориентации, обучения и развития, оценки эффективности работы сотрудников, принятия решений о компенсации и предоставлении льгот, мотивации сотрудников, поддержания надлежащих отношений с сотрудниками и их профсоюзами, обеспечения безопасности, благополучия и охраны здоровья сотрудников в соответствии с трудовым законодательством страны.

Основными тенденциями в сфере человеческих ресурсов на 2024 год является:

1. Растущее внимание к улучшению опыта сотрудников.

Это может включать внедрение гибких рабочих графиков, технологических усовершенствований HR и инновационных стратегий для вовлечения и повышения удовлетворенности сотрудников.

2. Увеличение гибридных рабочих мест

Гибридная модель работы, которая сочетает в себе работу в офисе и удаленную работу, стала заметной тенденцией в эпоху после пандемии. Этот инновационный и широко принятый подход получил поддержку как работодателей, так и сотрудников, которые признают его преимущества с точки зрения гибкости и адаптивности.

Достижение этих целей может повлечь за собой использование HR-технологий для: внедрения автоматизированных оценок навыков; сбор отзывов о принятии и эффективности групп ресурсов сотрудников; использования основанных на данных идей для принятия обоснованных решений относительно найма и продвижения по службе; установления четких и измеримых показателей успеха для конкретной должности; использования анонимной обратной связи об инклюзивности для улучшения политики компании [4].

4. Повышение квалификации и переподготовка.

Команда по кадрам выявляет пробелы в навыках и содействует возможностям обучения и развития сотрудников. Вот некоторые из действий, которые HR может предпринять для поддержки повышения квалификации и переподготовки: проведение оценок навыков или опросов для оценки текущего уровня навыков сотрудников и областей для улучшения; разработка рамок навыков или карт, которые описывают необходимые наборы навыков сотрудников и пути продвижения;

5. Искусственный интеллект (ИИ) и смешанная рабочая сила

Внедрение искусственного интеллекта в кадровые ресурсы представляет собой технологический скачок и смену парадигмы. Боты начали проводить начальные собеседования, а алгоритмы будут направлять развитие карьеры. Однако интеграция ИИ не означает дегуманизацию рабочего места, как раз наоборот. Автоматизируя рутинные задачи, ИИ позволяет HR-специалистам сосредоточиться на более сложных и эмпатических аспектах их ролей. Речь идет о расширении человеческого потенциала, а не о его вытеснении.

Тем не менее, этические соображения нельзя игнорировать. ИИ требует тщательного аудита для обеспечения беспристрастных алгоритмов и прозрачных процессов. Достижение правильного баланса между использованием технологий и сохранением человеческого фактора является определяющей чертой будущего HR [4].

Кроме того, повышение квалификации и переподготовка имеют жизненно важное значение в постоянно меняющейся деловой среде, позволяя сотрудникам и работодателям адаптироваться и оставаться конкурентоспособными. Интеграция искусственного интеллекта в HR предлагает как эффективность, так и этические соображения, подчеркивая необходимость баланса между технологическими достижениями и сохранением человеческого фактора.

Эти тенденции в совокупности определяют будущее человеческих ресурсов, подчеркивая важность адаптивности и человеко-центричного подхода в развивающемся рабочем пространстве.

Таким образом, управление человеческими ресурсами — это особый подход к управлению наиболее ценными активами организации, а именно людьми, которые вносят вклад в развитие организации индивидуально и коллективно. Основная цель

управления человеческими ресурсами — развитие организационной способности организации достигать успеха за счет использования собственного персонала.

Основные функции управления человеческими ресурсами включают: подбор персонала как основную функцию HRM, адаптацию сотрудников, обучение и развитие, компенсацию и льготы, оценку эффективности работы, вовлеченность сотрудников, управление заработной платой, корпоративную политику.

С развитием информационных технологий и доступностью больших данных, в анализе спроса на кадры начали активно использоваться методы машинного обучения и искусственного интеллекта. Современные исследования показывают, что машинное обучение может значительно улучшить точность прогнозов спроса на кадры. Методы, такие как кластерный анализ, деревья решений и нейронные сети, позволяют анализировать большие объемы данных, включая данные из социальных сетей, онлайн-резюме и вакансий. Также, использование текстового анализа и обработки естественного языка (NLP) для анализа текстов вакансий и резюме становится все более популярным.

Исследования ученых [5] демонстрирует, как методы анализа текстовых данных могут быть эффективно использованы для выявления тенденций и требований на рынке труда. Кроме этого, важно использовать комбинацию различных подходов для достижения более точных прогнозов. Часто в работах объединяют традиционные эконометрические модели с методами анализа больших данных для более точного анализа и прогнозирования спроса на кадры. Интеграция нескольких методов особенно важна в условиях быстро меняющегося рынка труда.

Искусственный интеллект раскладывает вакансии на конкретные навыки и компетенции. К этой работе также привлечены «человеческие» эксперты, которые оценивают работу алгоритма и помогают его совершенствовать.

Продукты на основе искусственного интеллекта сегодня используют и рекрутинговые компании. Одна из задач таких алгоритмов — облегчить работодателям процесс подбора подходящего кандидата. С помощью алгоритмов искусственного интеллекта, которые сопоставляют тексты вакансий и резюме, вычленяются максимальные соответствия. То есть HR менеджер ищет программиста, то программа порекомендует ему программиста, а не курьера.

Рассмотрим функции и возможности, которые предлагает ИИ для подбора персонала.

Проверка резюме: системы на базе искусственного интеллекта могут автоматически проверять и анализировать резюме, определяя соответствующие навыки, квалификацию и опыт. Это помогает рекрутерам быстрее просматривать большое количество заявок, экономя время и усилия.

Поиск кандидатов: инструменты искусственного интеллекта могут просматривать различные онлайн-платформы, доски объявлений и социальные сети, чтобы находить потенциальных кандидатов на основе определенных критериев и ключевых слов.

Чат-боты и виртуальные помощники. Чат-боты, управляемые искусственным интеллектом, могут взаимодействовать с кандидатами, отвечать на их вопросы о компании и должностях и даже проводить предварительные собеседования. Это обеспечивает интерактивный опыт для кандидатов и помогает собрать о них первоначальную информацию. 39% кандидатов на работу, используя ботов с искусственным интеллектом, таких как ChatGPT, для составления сопроводительных писем или резюме. Преимущества внедрения чат-ботов во внутренние на предприятии в таблице 1.

Таблица 1

**Преимущества интеграции чат-ботов
во внутренние коммуникации**

Преимущество	Описание
Мгновенный доступ	Чат-боты обеспечивают мгновенный доступ к информации и помощи, работая непрерывно. В отличие от традиционных каналов, они оказывают немедленную помощь, облегчая такие задачи, как доступ к политикам компании или планирование встреч без задержек.
Полная интеграция с существующими платформами	Чат-боты легко интегрируются в популярные инструменты общения, такие как Slack и Microsoft Teams, что повышает доступность и функциональность. Сотрудники смогут взаимодействовать с чат-ботами в привычной среде, устраняя необходимость переключения между несколькими платформами и обеспечивая бесперебойный поток общения.

Персонализированная помощь и поддержка	Чат-боты предоставляют персонализированную помощь, адаптированную к индивидуальным требованиям, используя обработку естественного языка. Они вовлекают пользователей в беседы, предлагая персонализированные рекомендации и ресурсы, тем самым улучшая пользовательский опыт и вовлеченность.
Автоматизация рутинных задач	Чат-боты — это отличный инструмент для автоматизации повторяющихся задач, таких как планирование встреч или предоставление обновлений по проектам. Эффективно выполняя такие задачи, сотрудники освобождают время для более стратегических целей, тем самым повышая общую производительность.
Улучшенный доступ для удаленных команд	В удаленной рабочей среде чат-боты обеспечивают централизованный доступ к информации и поддержке, что облегчает сотрудничество между разрозненными командами. Они обеспечивают постоянную связь независимо от местонахождения или часового пояса сотрудников, независимо от местонахождения или часового пояса сотрудников.
Аналитические данные	Чат-боты генерируют ценные данные о взаимодействии с пользователями, тем самым позволяя организациям получать ценную информацию о потребностях и предпочтениях сотрудников. Анализируя эти данные, компании смогут улучшить свои стратегии коммуникации и достичь большей эффективности с течением времени.

Сопоставление кандидатов: алгоритмы искусственного интеллекта могут сравнивать профили кандидатов с требованиями вакансии, чтобы оценить пригодность кандидатов.

Анализ видеointервью. Платформы для видеointервью на базе искусственного интеллекта могут анализировать ответы кандидатов, выражение лица и тон голоса для оценки различных черт, таких как коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект. Эти данные

могут помочь более объективно оценить кандидатов.

Предиктивная аналитика: ИИ может анализировать исторические данные об успешных и неуспешных наймах, чтобы выявить закономерности и характеристики, которые приводят к успешным результатам. Эту информацию можно использовать для прогнозирования успеха кандидата и принятия более обоснованных решений о найме.

Инициативы по разнообразию и инклюзивности. ИИ можно использовать для выявления и минимизации неосознанных предубеждений в описаниях должностей, отборе резюме и оценке кандидатов, тем самым способствуя разнообразию и инклюзивности в процессе найма.

Удержание сотрудников. ИИ можно использовать для анализа данных о сотрудниках и выявления закономерностей, которые могут указывать на потенциальные проблемы с удержанием сотрудников. Это помогает компаниям активно удовлетворять потребности сотрудников и снижать текучесть кадров.

Адаптация и обучение. Системы на базе искусственного интеллекта могут предоставлять персонализированные планы адаптации и обучения для новых сотрудников с учетом их навыков и пробелов в знаниях, помогая им быстрее и эффективнее наращивать свой потенциал.

Еще одна сфера применения искусственного интеллекта — это прогнозирование количественных потребностей в трудовых ресурсах на отраслевом уровне.

Искусственный интеллект и роботизация стали центром исследований в последние десятилетия. Некоторые иностранные компании такие, как Alibaba, Google, Facebook, Amazon, и Tencent вкладывают огромные суммы в исследования ИИ. Внедрение ИИ не только повышает качество обслуживания клиентов, но и позволяет принимать более качественные и точные финансовые решения с использованием расширенных рекомендаций. Это также касается управления активами клиентов и предпочтений на финансовом рынке, тогда как ИИ способен отслеживать и рекомендовать решения, которые лучше всего соответствуют вашим предпочтениям.

Предварительное собеседование с кандидатами на массовые вакансии уже сейчас проводит робот, который задает вопросы в зависимости от ситуации и, если кандидат соответствует требованиям, переключает беседу на человека — сотрудника HR-службы.

Статистика программного обеспечения чат-ботов за 2022 год показала, что компании должны обращать внимание больше всего — на клиентский опыт [6]:

- 70% клиентов указывают на хороший опыт чат-ботов;
- 30% клиентов больше не будут поддерживать бренд и навсегда покинут его из-за плохого клиентского опыта;
- 13% клиентов хотя бы раз покупали дорогостоящие продукты через чат-бота;
- 71% клиентов обратились бы к чат-ботам, если бы это улучшило их клиентский опыт;
- 27% клиентов не были уверены, было ли их недавнее взаимодействие со службой поддержки клиентов с чат-ботом или реальным агентом;
- чат-боты помогают компаниям сократить количество звонков, чатов и электронных писем на 70%;
- 66% представителей поколения Y и 58% представителей поколения бэби-бумеров называют круглосуточную поддержку главным преимуществом чат-ботов.

Исследования показывают, что интеграция различных методов анализа данных, таких как эконометрические модели и современные алгоритмы машинного обучения, формируют современный инструментарий получения моделей анализа спроса на рынке труда [7].

ИИ вряд ли заменит HR, и успешная экосистема HR будет включать правильное сочетание аналитики людей, ИИ и человеческого вмешательства. Важно правильно хранить и управлять такими данными, учитывая их часто конфиденциальный характер.

Продуктивному внедрению и интеграции ИИ в HR поможет постановка и определение правильных вопросов.

HR может извлечь выгоду из ИИ следующим образом: оптимизация набора персонала; упрощение утомительных задач HR; оптимизация процессов адаптации и обучения; улучшение вовлеченности и развития сотрудников; продвижение планирования и аналитики рабочей силы; снижение рисков, связанных с убылью персонала; помощь в инициативах по разнообразию и инклюзивности.



Рис. 1. ИИ и анализ данных на рынке труда

Системы ИИ, использующие сложные алгоритмы теперь могут набирать новых людей. Эти алгоритмы быстро оценивают квалификацию сотрудника, заслуги и черты характера на основе предоставленного резюме или данных. Этот процесс экономит время для рекрутинговой компании, а также является этическим подходом, который исключает потенциальные предубеждения в отношении пола, этнической принадлежности и расы.

ИИ трансформирует управление персоналом, предлагая огромные возможности для повышения эффективности, принятия решений на основе данных и улучшения опыта сотрудников. Тщательно продумав потенциальные преимущества и проблемы, специалисты по кадрам могут использовать ИИ для создания более стратегической и перспективной функции управления персоналом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Единак, Е. А. Влияние структурных изменений в экономике на динамику рабочих мест // ЭКО. – 2020. – №. 6 (552). – С. 131-148.
2. Yanamala, K. K. R. Strategic Implications of AI Integration in Workforce Planning and Talent Forecasting // Journal of Advanced Computing Systems. – 2024. – Т. 4. – №. 1. – Р. 1-9.

3. Dessler, G. Fundamentals of Human Resource Management / G. Dessler. – London: Pearson, 2018. – 600 p.
4. Top 5 HR Trends for 2024 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.hrtechdemand.com/insights/human-resources/top-5-hr-trends-for-2024/>. – Access date: 13.12.2023.
5. Pejic-Bach, M. et al. Text mining of industry 4.0 job advertisements // International journal of information management. – 2020. – Т. 50. – P. 416-431.
6. 83 Vital Chatbot Software Statistics: 2024 Market Share & Data Analysis <https://financesonline.com/chatbot-software-statistics/> дата доступа: 02.11.2024
7. Алетдинова А.А. Интеллектуальный анализ больших данных : учебное пособие / А. А. Алетдинова, М. Ш. Муртазина. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2023. – 66 с.



ГЛАВА IV

УДК 37.00

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

© Соловьёва А.Ю., 2024 (г. Ростов-на-Дону)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению экологического мышления как базовой компетенции XXI века. Классический трансляционный подход к образованию не представляет интереса для представителей «поколением Z», при этом «зуммеры» активно участвуют в новых образовательных форматах. Одной из таких форм обучения являются игровые практики. Внедрение компьютерных игр в образовательный процесс не только делает его более динамичным и повышает мотивацию обучающихся, но и оказывает влияние на формирование мышления.

Ключевые слова: мышление, игра, экологическое мышление, обучение, компьютерная игра, мотивация, формирование, процесс.

В условиях стремительного развития технологий общество ожидает радикальных изменений в экономической и социальной сферах. Эти изменения обусловлены ускоренным развитием технологий и сопутствующими социальными преобразованиями.

В современном мире наблюдается быстрое изменение образа жизни, что приводит к изменению структуры спроса на новые индивидуальные и коллективные навыки и компетенции. В прошлом система образования была направлена на обучение чтению, письму и счёту. Затем специализированные учебные заведения, такие как технические училища или профессиональные курсы, предоставляли работникам навыки, необходимые для конкретной профессии. Задачи, выполняемые в рамках профессии, оставались неизменными, и большинство работников могли ограничиваться полученными знаниями, постепенно развивая и совершенствуя свои навыки и компетенции в рамках одной профессии.

Однако к началу XXI века подавляющее большинство населения планеты обладает базовыми навыками грамотности, но этого уже недостаточно для эффективной профессиональной деятельности в современном сложном мире. В образовательном сообществе всё большую популярность приобретает новый набор

навыков, который называется «4К»: коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа.

Во многих странах активно обсуждается вопрос о том, какие навыки должны быть включены в список базовых грамотностей XXI века. Значительный вклад в обсуждение этой темы внесли доклады World Economic Forum, Center for Curriculum Redesign, Partnership for 21st Century Skills и другие организации.

В список ключевых компетенций, которые будут востребованы во всех сферах человеческой деятельности в современном сложном мире, вошли семь основных навыков:

1. Концентрация и управление вниманием. Этот навык необходим для работы с большим количеством информации и управления сложными техническими устройствами.

2. Эмоциональная грамотность. В современном мире понимание своих эмоций и эмпатия становятся всё более важными для сохранения психологического благополучия и эффективного взаимодействия с другими людьми.

3. Цифровая грамотность. Способность работать в цифровой среде, включая AR и VR, будет так же важна, как умение читать и писать.

4. Творчество и креативность. В условиях автоматизации рутинных задач на любой работе будет всё больше цениться нестандартное мышление и способность создавать новое.

5. Экологическое мышление. Понимание взаимосвязей в мире, восприятие своей деятельности в контексте всей экосистемы и поддержка эволюционных процессов.

6. Кросскультурность. В любом городе и рабочей среде будут встречаться люди с разными культурными особенностями, в том числе из-за разрыва поколений.

7. Способность к самообучению. В быстро меняющемся мире человеку придётся продолжать учиться на протяжении всей жизни, иногда самостоятельно осваивая новые навыки.

Одним из ключевых навыков является экологическое мышление, которое С. Л. Рубинштейн определял как «мышление, раскрывающее связь, которая ведёт от отдельного к общему и от общего к отдельному». Г. В. Иойлева отмечает, что результаты мышления проявляются в поведении, направленном на решение определённой проблемы или её аспектов. Происходит объединение прошлого опыта с текущей информацией и изменение понимания ситуации.

На основании этих определений можно сделать вывод, что мышление — это процесс, формирующий сознание человека.

Понятие «экологическое мышление» появилось в середине XX века, когда произошёл перелом в подходе к проблемам окружающей среды. Н. Ф. Реймерс считал, что новый вид мышления вырабатывается на основе включения системы личности в систему общества, которая, в свою очередь, включена в систему природы. В рамках такого подхода все связи глобальной системы рассматриваются не как изолированные, а как подсистемы общей системы с глубокой степенью интеграции.

«Границы биосферы и социума стираются, подобно тому как в организме неотделимы его органы и ткани, а в человеке неразделимы социальные и биологические черты. Эта единая большая система была названа социоэкологической, или менее удачно — биоэкономической». Новый вид мышления должен опираться на основные идеи времени и быть направлен на формирование самостоятельности суждений и действий человека. Поэтому его необходимо воспитывать с раннего возраста, чтобы формировать гражданскую позицию по отношению к деятельности загрязнителей окружающей среды и нарушителей природного равновесия, а также для правильной оценки состояния природы и среды обитания человека.

Экологическое мышление — это глубокое понимание ценности и взаимосвязи всех элементов экосистемы Земли, а также ощущение ответственности за возможные последствия своих действий с точки зрения сохранения природы и жизни на планете. Это основа для принятия и реализации решений в профессиональной сфере выпускника среднего профессионального образования.

В докладе «Навыки будущего» экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia экологическое мышление определяется как способность «понимать связность мира, воспринимать свою деятельность в контексте всей экосистемы, поддерживать эволюционные процессы».

Мы рассматриваем экологическое мышление как компетенцию, необходимую для успешной профессиональной деятельности в современном мире.

В современном обществе образование играет ключевую роль в социальной сфере. Оно проникает во все аспекты жизни общества и становится основой для разнообразной деятельности человека.

Образование способствует профессиональному развитию и формированию личности, а также влияет на функционирование политических, экономических, культурных и других сфер общества.

В условиях современной экономики главная цель образования — подготовить людей, которые будут конкурентоспособны на рынке труда. Они должны обладать определёнными личностными и профессиональными качествами, которые позволят им решать задачи в различных сферах деятельности.

Основная задача образования на всех его уровнях — помочь человеку раскрыть свой потенциал и стать самодостаточной личностью, способной к самореализации в течение всей жизни.

В связи с этим, одной из актуальных проблем современного образования является повышение качества профессиональной подготовки специалистов, которые будут соответствовать требованиям современного общества.

Впервые понятие «качество образования» появилось в Законе Российской Федерации «Об образовании» в 1992 и 1996 годах. Качество образования — это совокупность характеристик, которые удовлетворяют потребности человека и соответствуют интересам общества и государства.

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования определены требования к качеству профессионального образования, которые должны соответствовать динамичным социально-экономическим условиям.

Анализ требований ФГОС СПО показал, что выпускники образовательных учреждений среднего профессионального образования должны обладать общими и профессиональными компетенциями.

В современном обществе образование играет ключевую роль в социальной сфере. Оно способствует формированию общих компетенций — универсальных способов деятельности, которые применимы в большинстве профессий и специальностей. Общие компетенции направлены на решение профессиональных задач и являются условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда.

Общие компетенции носят надпрофессиональный характер и выражаются через такие качества личности, как самостоятельность, умение принимать ответственные решения, способность к постоянному обучению и обновлению знаний, гибкость мышления,

коммуникативные навыки, умение вести диалог, получать и передавать информацию различными способами.

Среди общих компетенций в содержании ФГОС, которые представлены в качестве основных образовательных результатов освоения образовательной программы, мы считаем целесообразным рассмотреть компетенцию ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях. Эта компетенция относится к экологическому образованию.

Содействие сохранению окружающей среды и эффективное действие в чрезвычайных ситуациях подразумевает сформированное экологическое мышление.

В дополнение к этому стоит отметить, что экология стала неотъемлемой частью естественнонаучной картины мира и идеологии устойчивого развития. Она является сквозной сферой профессиональной деятельности, необходимой для многих секторов экономики. Это требует изменения отношения к экологии в сфере образования.

Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года, утверждённые Президентом Российской Федерации 30 апреля 2012 года, подчёркивают необходимость включения вопросов охраны окружающей среды в образовательные стандарты, государственной поддержки деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды, а также развития подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении деятельности, которая может оказать негативное воздействие на окружающую среду.

Однако недостаточно просто предоставить студентам информацию о существующих экологических проблемах и способах их решения. Важно сформировать у будущих специалистов внутреннюю потребность принимать экологически рациональные решения.

Экологическое образование как часть образовательной программы в СПО способствует качественному преобразованию учебно-воспитательного процесса, установлению связи между мышлением и действительностью, разрешению противоречий между идеалом и реальностью.

Идея непрерывного экологического образования становится всё более актуальной. Её суть заключается в единстве развития экологического мышления, экологической культуры личности и общества.

Для формирования экологического мышления обучение студентов СПО должно быть направлено на три аспекта:

1. Формирование адекватных современных экологических представлений.
2. Воспитание бережного отношения к природе.
3. Развитие стратегий и технологий взаимодействия с окружающей средой.

В современном мире технологии играют важную роль в сфере образования, предоставляя новые возможности для улучшения коммуникации и использования современных информационных систем в обучении.

С развитием информационного общества меняются подходы к образованию: традиционные методы, основанные на передаче знаний, уступают место новым, которые используют информационно-коммуникационные и игровые технологии. Это связано с тем, что современное общество становится всё более технологичным, а также с появлением нового поколения, которое выросло в окружении цифровых технологий.

Представители нового поколения бросают вызов традиционным подходам в системе образования. В результате появляются новые модели и методы обучения, основанные на использовании информационных и игровых технологий, таких как «эдьютеймент», «геймификация», «серьёзные игры», «игры для обучения», «обучение, основанное на игре» и другие.

Эти технологии позволяют учитывать особенности восприятия и обработки информации обучающимися, их интересы и эффективно выстраивать процессы коммуникации. Они также помогают повышать уровень мотивации обучающихся.

Компьютерные игры имеют чёткие установки: сюжет, среду, персонажей и их отношения, цели. Одним из преимуществ обучения с помощью компьютерных игр является возможность выбора уровня сложности. Это соответствует обычной учебной ситуации, когда все обучающиеся находятся на разном уровне освоения материала и имеют разные способности и особенности восприятия.

Компьютерные игры позволяют решить эту проблему, так как все ученики играют в одну игру, но совершенствуют свои навыки на своём уровне сложности.

Применение компьютерных игр в образовательном процессе значительно повышает мотивацию учащихся и помогает удерживать их внимание. Это происходит потому, что в процессе обучения они становятся активными участниками, а не просто пассивно наблюдают за происходящим. Они вовлечены в процесс и сами управляют своими действиями. Каждый новый шаг в игре — это новый опыт и стимул к изучению чего-то нового.

Виртуальная реальность компьютерных игр позволяет заменить традиционные методы представления знаний на более динамичное и непосредственное воздействие. Учащийся превращается из стороннего наблюдателя в активного участника процесса обучения, который влияет на ход обучения и получает обратную связь.

Игра может создавать ситуации и события, которые невозможно воссоздать в реальности. Однако они могут помочь учащемуся развить навыки и умения, которые пригодятся ему в реальной жизни, особенно в профессиональной деятельности.

Актуальность использования компьютерных игр как дидактического инструмента, особенно в неформальном образовании, обусловлена тем, что это наиболее популярная форма организации досуга. Современная молодёжь проводит большую часть свободного времени за компьютерными играми.

Новое поколение, которое с рождения окружено цифровыми технологиями, М. Пренски называет «цифровыми аборигенами». Это в определённой степени обуславливает необходимость использования в процессе обучения современных инструментов, которые привычны и активно используются представителями цифрового поколения. Это приводит к пониманию неизбежности «игровой революции в образовании».

Игра в компьютерные игры — это вид деятельности, который использует мультимедийные технологии и технологии виртуальной реальности.

Образовательные игры — это игры, созданные специально для обучения и преподавания. В таких играх могут сочетаться элементы развлечения и обучения, чтобы повысить мотивацию и вовлечённость учащихся.

В процессе обучения с помощью компьютерных игр игрок выполняет определённые действия в виртуальном мире, которые направлены на решение задач, связанных с реальным миром, включая профессиональную деятельность.

Одним из главных преимуществ образовательных компьютерных игр является визуализация учебной информации и её воздействие на различные органы чувств игрока. Это способствует активизации познавательной деятельности и более эффективному усвоению материала.

В образовательных компьютерных играх также присутствуют краткие теоретические сведения по изучаемому материалу или теме, справочные материалы и примеры. Они помогают актуализировать опорные знания, анализировать ошибки и способствуют развитию необходимых умений.

Компьютерные игры также включают в себя рекомендации, ответы на вопросы, справочную систему и другие инструменты, которые помогают игроку лучше понять материал и углубить свои знания.

Исследования, посвящённые влиянию компьютерных игр на познавательную сферу обучающегося, показывают, что они способствуют развитию теоретического мышления, аналитичности и логики.

О. К. Тихомиров и Е. Е. Лысенко в своих экспериментах продемонстрировали, что компьютерные игры способствуют развитию не только познавательной активности, но и внимания, волевых качеств и эмоциональной сферы. Они также развивают мышление игрока.

Кроме того, игра помещает игрока в новую ситуацию, которая способствует развитию творческой активности. Эти данные относятся к игрокам подросткового и студенческого возраста.

Играя в компьютерные игры, обучающийся не только получает новые знания, но и учится планировать, выстраивать логику событий и представлений. У него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать, прежде чем делать.

Это означает овладение основами теоретического мышления. В то же время использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость», то есть способность ребёнка находить множество различных решений задачи.

Таким образом, обучающие компьютерные игры представляют собой сложную технологию обучения, которая влияет не только на образовательный процесс, но и на формирование мышления игрока. Это свойство компьютерных игр активно используется для популяризации экологизации.

С. Баррат отмечает, что компьютерные игры — одно из самых мощных средств коммуникации на планете и инструмент формирования экологической повестки. Они могут побудить миллиарды людей внести вклад в решение социально-экологических проблем.

Демонстрируя игрокам все преимущества экологичного образа жизни в игровых вселенных, гейм-индустрия призывает их формировать субъективное отношение к проблемам экологии, которое может привести к изменению поведения в реальном мире.

Например, создатели игры Minecraft — студия Mojang, дочерняя компания Microsoft — в 2018 году выпустили скин-пак (набор текстур для модели игрока или объектов) Coral Crafter, в который вошли блоки коралловых рифов. Они призвали игроков разместить в Minecraft 10 миллионов блоков, чтобы привлечь внимание к реальной проблеме — угрозе исчезновения кораллов из-за загрязнения океанов. Задача была выполнена игроками за несколько дней, после чего компания Microsoft профинансировала программу по сохранению рифов.

Основные принципы использования компьютерных игр в обучении экологии:

1. Создание устойчивой системы развития навыков, которая начинается с простых игровых механизмов и постепенно переходит к сложному поведению.

2. Интеграция элементов соревнования в масштабное мероприятие по формированию экологической компетенции.

3. Обеспечение непрерывной обратной связи для мотивации к дальнейшему развитию в направлении экологизации повседневной жизни и профессиональной деятельности.

4. Принцип «обучение через сообщество» подразумевает создание группы единомышленников, которые работают над общими целями и оказывают значительное влияние друг на друга.

5. Принцип коллективного достижения успеха и его распространение на социальные группы.

6. Поощрение как стимул для дальнейшего экологического поведения.

Согласно исследованиям В. И. Медведева, формирование экологического мышления происходит поэтапно.

Первый этап — это формирование экологической грамотности, которая включает в себя базовые знания из различных областей науки, таких как биология, физика, химия и география.

Второй этап — это формирование определённого поведения в повседневной жизни, которое включает в себя такие действия, как раздельный сбор мусора, экономия электроэнергии и воды, а также повторное использование вещей.

Третий этап — это переход от пассивного, созерцательного экологического мышления к активному, осознанному и готовому к действиям.

На каждом этапе формирования экологического мышления компьютерные игры используются как эффективный инструмент.

Педагогический дизайн экологических компьютерных игр имеет несколько общих характеристик:

1. Игры предназначены для широкой аудитории и интересны как детям, так и взрослым.

2. Все игры являются образовательными, поскольку они обучают игрока, предоставляя ему новые научные факты, которые необходимо учитывать при прохождении уровней.

3. В играх активно интегрируются знания из биологии, экологии, физики, химии, географии и других наук.

В качестве примера можно привести игру «Natural instincts» — симулятор, в котором игроку предстоит защитить животных от опасностей. Игра предлагает обучение, несколько кампаний за разные виды лесных обитателей и возможность предотвратить вымирание природы, управляя представителями фауны. Игра учит игрока реагировать на любое вмешательство человека, знакомит с антропогенными факторами и формирует представление об экологическом балансе и устойчивости мира.

Ещё одной известной игрой на экологическую тему является «The Sims 4: Eco Lifestyle», в которой акцент сделан на рациональном использовании ресурсов, повторном использовании и утилизации отходов.

Среди отечественных игровых проектов можно выделить «Назад в экологию», которая рассчитана на старшеклассников и знакомит игроков с экологическими проблемами и способами их решения.

Разработчики компьютерных игр знают, как увлечь игроков, используя эмпатию и имитируя сценарии, связанные с экологическими катастрофами. Их цель — вызвать глубокие эмоции, затрагивающие широкий спектр человеческих чувств, и главное — вызвать сопереживание и искреннее желание изменить ситуацию.

В компьютерных играх разработчики стремятся показать игрокам преимущества экологичного образа жизни в виртуальных мирах. Они хотят вдохновить игроков на действия, которые могут изменить мир вокруг нас.

Ежегодно компания Niantic, создавшая игру Pokémon GO, проводит мероприятия, которые мотивируют игроков совершать поступки, полезные для окружающей среды. Например, игроки могут сажать деревья, использовать экологичный транспорт, поддерживать некоммерческие организации и сортировать мусор. Свои достижения игроки публикуют в социальных сетях, за что получают награды от Niantic.

В 2019 году поклонники Pokémon GO по всему миру собрали 145 тонн мусора и провели 176 образовательных мероприятий и семинаров. Когда в Австралии начались лесные пожары, игроки сами обратились к разработчикам Space Are и предложили свою помощь. Разработчики добавили в игру несколько покупок, а средства от их продажи направили организациям, которые защищают дикую природу в Австралии. Всего Space Are удалось собрать 120 000 долларов.

Участие в таких мероприятиях — это добровольный выбор игроков, который показывает их равнодушие к проблемам окружающей среды. Подобные примеры демонстрируют, как экологические игры влияют на мышление и сознание людей. Игроки переносят свои знания и навыки из виртуального мира в реальный, решая реальные глобальные экологические проблемы.

Использование компьютерных игр в образовании открывает широкие возможности для познавательного развития, особенно в интеллектуальном и практическом аспектах. Это связано с предметом изучения, методами и инструментами познания, которые позволяют строить обучение на основе экспериментов и практической деятельности с информационными объектами. В процессе такой деятельности учащиеся осваивают методы поиска и организации информации, компьютерное моделирование и вычислительные эксперименты.

Компьютерные игры могут быть полезны для развития памяти, внимания и формирования определённого отношения к изучаемому материалу.

Если грамотно разработать образовательную игру, она может стать не только виртуальным, но и реальным инструментом обучения.

Таким образом, можно сказать, что компьютерные игры могут стать более эффективным инструментом обучения по сравнению с традиционными методами, которые основаны на концепциях и повторении материала.

Кроме того, компьютерные игры могут помочь интегрировать другие методы активного обучения, такие как проектное обучение и сотрудничество. Это соответствует современным тенденциям в образовании и рекомендациям учебных программ, которые направлены на комплексное обучение, развитие навыков решения проблем, самостоятельности и критического мышления, а не просто на запоминание и повторение информации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Акчелов Е. О., Галанина Е. В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы расчёта: экономика и социум. 2019. №1 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-k-geymifikatsii-v-obrazovanii>.

2. Бревнова Ю.А. Компьютерные игры в современной субкультуре детства (социокультурные аспекты): автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. к. н.: 24.00.01 / Бревнова Юлия Александровна. - Москва, 2012. - 23 с.

3. Геймификация образовательного процесса / Методическое пособие под ред. Эйхорн М.В..-Томск, 2015. -98 с.

4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996

5. Днепров С.А. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры / С.А. Днепров, А.Л. Каткова // Педагогическое образование в России. – 2009. - № 3. – С. 16-24.

6. Ерогова Инна Сергеевна Компьютерные игры в обучении // Вестник Науки и Творчества. 2016. №9 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-v-obuchenii>.

7. Иойлева Г.В. Мышление (динамика мысли) как основополагающий фундамент сознания // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 181–183.

8. Капустина, Л.В. Применение видеоигр в методике обучения / Л.В. Капустина // Концепт. – 2013. - № 3. (URL: <http://econcept.ru/2013/13054.htm>).

9. Касалгина В. Глобальные экологические проблемы и пути их решения. Лесосибирск, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipps.sfukras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/bzhd.pdf>.

10. Медведев В.И. Экологическое сознание[Текст] / В.И. Медведев, А.А. Алдышева– М.: Логос 2001 – 384 с.

11. Навыки будущего, что нужно знать и уметь в современном мире [Текст]: доклад экспертов GlobalEducationFutures и WorldSkills Russia / [Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков]. – Москва, 2021 – 92 с.

12. The World Factbook (15 февраля 2019): Field Listing: Literacy.

13. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / Ed. by M. Treseler. – Sebastopol: O'Reilly Media, 2011. – 182 p.



ГЛАВА V

УДК 37:398.2

ББК 74.026+82.3-442

**ТРАДИЦИИ ФРАНЦУЗСКОЙ НАРОДНОЙ
ПЕДАГОГИКИ ПО НОВЕЛЛЕ П. МЕРИМЕ
«ВЕНЕРА ИЛЛЬСКАЯ»**

© Измайлова А.Б., 2024 (г. Владимир, ВлГУ)

Аннотация. В статье рассматриваются традиции французской народной педагогики, зафиксированные в новелле П. Мериме «Венера Илльская».

Ключевые слова: французская новелла, исследование народной педагогики, языческая и христианская традиции народной педагогики, методы и средства народной педагогики, добродетели и пороки.

Традиции народной педагогики зафиксированы в фольклорных и авторских произведениях различных стран. Использование зарубежных источников [3] при исследовании русской народной педагогики способствует всестороннему ее рассмотрению с учетом традиции и менталитета других народов. Особенно значимыми являются те произведения зарубежных писателей, в которых одновременно присутствуют обе традиции народной педагогики – христианская и языческая. К таким произведениям относится и новелла французского писателя П. Мериме (1803 – 1870) «Венера Илльская» (1835).

Перескажем кратко содержание новеллы. Илльский антиквар Пейрорад на своем участке обнаружил античную бронзовую статую Венеры. Когда ее извлекали из земли, она упала на ногу одного из рабочих Жана Коля и переломила ее. При обследовании статуи, на ее цоколе была обнаружена латинская надпись-предостережение «Берегись любящей» [16. – С. 243]. Статуя была установлена около дома антиквара и внушала ненависть местным жителями, которые жалели пострадавшего при извлечении ее из земли Коля. Рассказчик приехал в дом антиквара для осмотра местных достопримечательностей и неожиданно попал на свадьбу сына хозяина Альфонса [18]. Поздно вечером рассказчик смотрел в окно на статую и услышал, как двое прохожих, вероятно, подмастерьев, ее обсуждали. Один из них обругал статую из-за пострадавшего Жана Коля и сказал, что надо бы выковырять ее серебряные глаза, стоящие не меньше ста су. Напоследок, подняв с земли камень, парень бросил его в статую и тут же вскрикнул от боли, объяснив

товарищу: «Она швырнула в меня камень обратно» [16. – С. 241]. После этого оба убежали, а рассказчик подумал, что камень отскочил от статуи и «наказал глупца, дерзнувшего оскорбить богиню» [Там же]. При солнечном свете рассказчик под руководством хозяина рассмотрел статую и обнаружил, что у той было очень злое и одновременно прекрасное лицо. Когда позднее рассказчик зарисовывал голову статуи, подошедший Альфонс спросил: «Вы нарисуете портрет моей жены?» [Там же. – С. 250]. Утром в день свадьбы Альфонс наблюдал за игрой в мяч на площадке, у которой стояла статуя. Команда местных жителей проиграла, и жених, видя, что до начала церемонии еще есть время, включился в матч-реванш с арагонскими погонщиками. Однако массивное обручальное кольцо с бриллиантами и надписью «Навеки с тобой» на пальце мешало его игре. Тогда он снял кольцо и надел его на безымянный палец статуи Венеры. После этого арагонцы потерпели полное поражение. Жених вспомнил, что забыл снять кольцо с пальца статуи только перед венчанием. От предложения рассказчика послать слугу за кольцом он отказался, опасаясь, что над ним станут смеяться и назовут «мужем статуи» [Там же. – С. 252]. Однако у жениха нашлось еще одно кольцо. Во время свадебного ужина жених сообщил рассказчику, что не смог снять кольцо с пальца статуи, так как она согнула палец. Это очень его смутило: «Выходит, что она моя жена, раз я надел ей кольцо... Она не хочет его возвращать» [Там же. – С. 255]. Ночью рассказчик услышал тяжелые шаги и сильный скрип лестницы, но подумал, что это жених прошел к новобрачной. Около пяти часов утра пропел петух, и снова послышались те же тяжелые шаги на лестнице. Вскоре весь дом наполнился криками и шумом. В спальне новобрачных было полно народу. Мертвый жених лежал поперек сломанной кровати, а новобрачная билась в страшных судорогах в другом конце комнаты. На полу валялся бриллиантовый перстень. Когда с новобрачного сняли рубашку, то увидели «синюю полоску на груди, на боках и на спине. Похоже было на то, что его сдавили железным обручем» [Там же. – С. 257]. Немного успокоившись, невеста смогла рассказать, что она уже лежала в постели, когда кто-то открыл дверь (она думала, что это ее муж). Затем кровать затрещала, «точно на нее навалилась огромная тяжесть» [Там же. – С. 258]. Через какое-то время к ней прикоснулось что-то холодное, как лед. Затем дверь снова открылась, и невеста услышала голос вошедшего мужа. Когда

новобрачная повернула голову, то с ужасом увидела своего мужа в объятиях «какого-то зеленого гиганта, сжимающего его со страшной силой» [Там же]. Это была та самая статуя Венеры. После чего новобрачная потеряла сознание, а когда очнулась, услышала пение петуха [19] и увидела статую, выпустившую труп из рук и уходящую из комнаты. Через несколько месяцев после смерти сына антиквар тоже скончался, а его вдова распорядилась перелить бронзовую статую на колокол для илльской церкви. Однако «с тех пор, как в Илле звонит новый колокол [20], виноградники уже два раза пострадали от мороза» [16. – С. 260].

В этой новелле присутствует несколько педагогических ситуаций, рассмотрение которых позволит нам выявить традиции французской народной педагогики. Во всех ситуациях поведение людей обнаруживало отход от христианской традиции, а знаки, подаваемые статуей Венеры, постепенно становились всё более очевидными, но рационально мысливший рассказчик в мистика не верил и ничего не предпринял, чтобы предотвратить надвигающуюся трагедию.

Отметим, что свадьба была назначена на пятницу, которая в языческой традиции считается днем Венеры (подтверждением служит название этого дня недели во многих европейских языках), поэтому в пятницу Венера и все ее символы обладают особой силой. Наоборот, в христианской традиции не принято назначать на пятницу такое радостное празднество, как бракосочетание, поскольку в этот день Иисус Христос претерпел смерть на кресте.

В первой педагогической ситуации ночной прохожий оскорбил Венеру словом и действием, и тут же получил ответный удар. Во второй педагогической ситуации жених задал вопрос рассказчику, который прозвучал двусмысленно, поскольку мог относиться как к его невесте, так и к статуе Венеры. В третьей педагогической ситуации Альфонс надел кольцо на палец статуи и забыл его снять после игры. При этом он вполне отдавал себе отчет в том, что означает этот его жест. В четвертой педагогической ситуации жених не смог снять кольцо с пальца статуи. В пятой педагогической ситуации статуя пришла к Альфонсу как к супругу на брачную ночь и задушила его в своих объятиях. После чего она швырнула наземь обручальное кольцо, поскольку увидела, что он ее обманул, женившись на другой.

Проанализируем выделенные педагогические ситуации, используя case-method [11] и специально разработанную нами

схему их анализа [12. – С. 6-7]. Такой подход обеспечит доказательность не только нашего рассмотрения, но и педагогики как науки, в целом.

Мы не включили в перечень подлежащих рассмотрению педагогических ситуаций, описанных в новелле, ту, что произошла самой первой, – когда извлеченная из земли статуя переломила ногу одного из рабочих. В новелле отсутствуют какие-либо подробности этого эпизода. Возможно, что несчастный случай с ним произошел из-за того, что Жан Коль отпустил скабрзность в адрес полностью обнаженной статуи или еще как-то непочтительно с ней обошелся.

В первой педагогической ситуации сначала воспитателями были ночные прохожие как начавшие «общение» со статуей, а она – воспитуемой. При этом прохожие оказались «плохими воспитателями» [10], поскольку они проявили негативное отношение к статуе.

Их статус «плохих воспитателей» подтверждают и обнаруженные ими многочисленные пороки: безнаказанность (не считали, что будут наказаны за свое поведение), безответственность (не собирались нести ответственность за свое поведение), безразличие (не различали добро и зло), безрассудство (не рассуждали о своем поведении), беспечность (не заботились о полезном для души), бесстрашие (хотели убедить себя в отсутствии у них чувства страха), властолюбие (желали обладать властью над статуей), воровство (желали присвоить себе серебряные глаза статуи), враждебность (расценивали поведение статуи как враждебное по отношению к людям), грубость (негативно отзывались о статуе и бросили в нее камень), жестокость (доказывали свою значимость статуе и себе самим), зложелательство (желали зла статуе), злопамятство (не забывали об увечье, который статуя принесла Жану Колю), злость (желали разрушить статую), мнительность (относились к своей оценке статуи как к, безусловно, правильной), мстительность (желали причинить вред статуе за то, что она сломала ногу Жану Колю), напористость (бросили в статую камень, за что получили ответный удар), независимость (хотели обнаружить свою неподвластность статуе), ненависть (хотели уничтожить статую), обидчивость (желали, чтобы статуя не вредила людям), опасливость (считали, что статуя может принести вред), подозрительность (предполагали в поступках статуи наличие злого умысла), поспешность (приняли

решение относительно статуи прежде его всестороннего осмысления), презрительность (относились к статуе как к заслуживающей только унижения), раздражительность (выражали протест против статуи), самонадеянность (считали свои силы достаточными для уничтожения статуи или причинения ей ущерба), самоуверенность (не сомневались в правильности своих мыслей), святотатство (оскверняли статую богини Венеры), сквернословие (произносили бранные эпитеты в адрес статуи), сребролюбие (желали забрать ее серебряные глаза), трусость (убежали после ее ответного удара), хула (умалняли достоинства статуи) и др. [1. – С. 92-167].

Прохожие оскорбили статую, затем высказали намерение выковырять ее серебряные глаза (и только отсутствие долота остановило эти планы), а затем бросили в статую камень. Тем самым, они применили или собирались применить к статуе методы (из группы методов наказания в русской народной педагогике [13. – С. 10]) оскорбления, лишения (части статуи) и побои [15]. Средствами реализации методов стала брань [13. – С. 11], могло бы стать долото как инструмент [Там же] и стал камень как природный объект [Там же].

Все примененные методы и средства были незаслуженными и нежелательными в русской народной педагогике, что тоже подтверждает статус прохожих подмастерьев как «плохих воспитателей».

Затем воспитателем стала статуя, которая бросила камень в одного из них, ударив его по голове. Так она тоже применила метод побоев, однако ее действия были ответом на действия прохожих.

Первая педагогическая ситуация разрешилась нецелесообразно для прохожих, получивших неприятности, но целесообразно для статуи, которая отомстила [5] за непочтительное отношение к себе.

Во второй педагогической ситуации жених, стоя рядом со статуей и рассматривая набросок в блокноте рассказчика, задал вопрос о портрете своей жены. Здесь он был воспитателем, а статуя – воспитуемой (что соответствует традиционным статусам супругов).

Статуя могла интерпретировать слова Альфонса как применение метода (из группы методов стимулирования поведения воспитуемого в русской народной педагогике [13. – С. 11]) просьбы (с помощью рассказчика как художника получить портрет своей

жены), а средством реализации метода было его слово [Там же]. При этом статуя, очевидно, не восприняла интонацию Альфонса, явно относившуюся к его невесте из соседнего селения, а полагала, что сделанный с нее набросок в блокноте и есть портрет его будущей жены.

Вторая педагогическая ситуация разрешилась целесообразно для статуи, которая получила первое подтверждение, что Альфонс назвал ее своей женой, но нецелесообразно для Альфонса, который, вступил в некоторые отношения со статуей, впрочем, не заметив двусмысленности и опасности своей фразы.

В третьей педагогической ситуации Альфонс был воспитателем (как муж), а статуя – воспитуемой (как невеста), т. е. их статусы из предыдущей ситуации сохранились. Обручаясь со статуей, он использовал старинное обручальное кольцо, с которым венчалось несколько поколений семьи Пейрорад, т. е. это кольцо можно считать драгоценной семейной реликвией [14], в отличие от случайного кольца, которое Альфонсу пришлось использовать при венчании.

На наш взгляд, надевание кольца на палец статуи было очень странным жестом, ведь Альфонс неоднократно упоминал высокую стоимость кольца и то, что он не может доверить кольцо слугам. Он мог бы положить кольцо в карман или передать его на хранение рассказчику. Вероятно, Альфонс считал, что, поскольку статуя находится в поле его зрения, то он сразу же заметит, если кто-нибудь чужой подойдет к ней близко, и дорогое кольцо окажется в опасности.

Странным представляется нам и то, что, хотя Альфонс и вырос в семье антиквара, он был весьма далек от уважительного отношения к древним богам и произведениям искусства (что его и погубило).

В третьей педагогической ситуации Альфонс обнаружил следующие пороки: азартность (ради игры забыл, что у него сегодня особенный день), беззаботность (хотел избавиться от забот по сохранению кольца в надлежащем месте и воспринимал богиню не как прекрасную женщину, а как подставку или вешалку [21]), безответственность (не считал, что понесет ответственность за то, что надел статуе кольцо), безразличие (не различал добро и зло), безрассудство (не рассуждал о своем поведении), беспечность (не заботился о своей душе, ведь в день свадьбы дал обещание другой), бессовестность (не обращал внимания на мысли,

обличающие его неправильное поведение, о чем позже сказал рассказчику), бессмысленность (не видел смысла своего поступка – обручения со статуей), греховность (обращал внимание к внешнему, а не к предстоящей свадьбе), грубость (нарушил нормы поведения, надел кольцо не невесте, а статуе), забывчивость (не содержал в памяти свои обязанности в день свадьбы), лень (не позаботился о более подходящем месте для кольца), лживость (надел кольцо статуе, которую не желал брать в жены), мнительность (думал, что поступает правильно), небрежность (не предотвратил ущерб, который нанес своим жестом себе и невесте), независимость (обнаружил свою неподвластность статуе богини Венеры), нерадение (не искал возможности положить кольцо в более подходящее место), нечувствие (не разделял чувств своей невесты, которая бы огорчилась, если бы она узнала, что он надел ее кольцо на палец другой), поспешность (надел кольцо на палец статуе, не обдумав, правильно ли это будет), распушенность (не контролировал свое поведение), рассеянность (не утруждал себя, удерживая внимание на символике жеста по отношению к статуе), рвение (играл в мяч, хотя это было неподходящей идеей в день свадьбы), самонадеянность (считал, что нашел подходящее место для хранения кольца во время игры), святотатство (осквернил кольцом статую Венеры, ведь он не собирался на ней жениться), смелость (совершил поступок, на который не имел права), суетливость (начал игру, не найдя прежде для кольца лучшее место), торопливость (не затратил достаточно времени, чтобы положить кольцо в лучшее место) и др. [1. – С. 92-159].

В этой педагогической ситуации Альфонс применил к статуе метод обещания (взять ее в жены) [8], а средствами реализации метода стали его жест (надевание кольца на ее палец) и само обручальное кольцо как артефакт [13. – С. 11]. Кроме того, Альфонс применил и метод (из группы методов стимулирования поведения воспитуемого в русской народной педагогике) обмана [9], средством реализации которого стала ложь (он не собирался брать статую в жены) [4].

Эта педагогическая ситуация разрешилась целесообразно для статуи, которой снова подтвердили, что ее берут в жены, и, как думал Альфонс, целесообразно для него, так как он победил в игре, а эпизод с кольцом на пальце статуи он считал несущественным.

В четвертой педагогической ситуации сначала воспитателем был Альфонс, а статуя – воспитуемой. При этом он был «плохим

воспитателем», так как хотел забрать у статуи обручальное кольцо.

Статус Альфонса как «плохого воспитателя» подтверждают и те пороки, которые он обнаружил в этом своем поступке (дополнительно к ранее указанным). Это были следующие пороки: безнаказанность (не думал, что будет наказан за свой поступок), властолюбие (считал, что может как надеть, так и снять кольцо с пальца Венеры), воровство (желал забрать кольцо, которое ему уже не принадлежало), дерзость (вольно обращался со статуей богини), злость (готов был применить инструменты, чтобы снять кольцо со статуи, но у него не было на это времени), коварство (делал вид, что он не обручился со статуей Венеры, а использовал ее как подставку или вешалку), раздражительность (протестовал против того, что кольцо не снимается), робость (считал статую вредоносной) и др. [1. – С. 92-141].

Альфонс, пытаясь снять с пальца статуи кольцо, хотел применить к ней метод лишения (кольца), а средством реализации метода были приложенные им усилия [13. – С. 11].

Со своей стороны, статуя, будучи воспитателем, применила к Альфонсу метод (из группы методов стимулирования поведения воспитуемого в русской народной педагогике) отказа (отдать кольцо), а средством реализации метода стала магия (палец статуи согнулся, так что кольцо стало невозможно снять) [Там же].

Пороки статуи мы не будем перечислять, поскольку в христианской традиции считается, что всё, относящееся к языческой традиции, обладает всей совокупностью пороков.

Четвертая педагогическая ситуация разрешилась целесообразно для статуи, которая сохранила кольцо как символ обручения, но нецелесообразно для Альфонса, которому, тем самым, дали понять, что его добровольное обручение со статуей Венеры остается в силе.

В пятой педагогической ситуации воспитателем была статуя, а Альфонс был воспитуемым. Такое распределение статусов объясняется тем, что статуя символизировала богиню Венеру, которая стоит выше человека на социальной лестнице, а также и тем, что Альфонс обманул богиню, женившись на другой. Фактически, он стал двоежцем, что было запрещено уже во времена Античности.

Статуя применила к Альфонсу методы (из группы методов наказания воспитуемого в русской народной педагогике) лишения (жизни) [6] и упрека (за нарушение обещания взять ее в жены) [7].

Средством реализации методов стали, соответственно, ее месть, жест (смертельное объятие) и возвращенное обманщику кольцо.

Пятая педагогическая ситуация разрешилась нецелесообразно для Альфонса, который лишился жизни в день своей свадьбы, но целесообразно для Венеры, которая наказала обманщика смертью.

Содержание новеллы целесообразно использовать для нравственного воспитания в соответствии с традицией русской народной педагогики. Для этого после ознакомления воспитанников с новеллой следует задать им вопросы, ответы на которые покажут, насколько был усвоен ее нравственный смысл. Это могут быть, например, следующие вопросы: «Почему жители Иллы ненавидели статую Венеры?», «Почему Альфонс надел кольцо на палец статуи?», «Почему Альфонс не смог снять кольцо с пальца статуи?», «Что могли сделать персонажи новеллы для предотвращения трагической развязки?», «Почему рассказчик как образованный человек не вмешался в ход событий?», «Чему нас может научить эта новелла?» и др.

Для осуществления умственного воспитания на традиции русской народной педагогики может быть предложено задание на подбор к этой новелле «завершающей фразы» («дзякуго»), как это принято в древнекитайской традиции работы учеников с коанами. В традиции русской народной педагогики это может быть реализовано с помощью выполнения задания на подбор к новелле морали, извлеченной из различных источников. Тогда задание для умственного воспитания на основе этой новеллы можно будет сформулировать следующим образом: «Предложите свой вариант морали к новелле, используя русские народные пословицы или поговорки, цитаты из Библии и др. (например: “*Не дав слова, крепись, а дав слово, держись*” [17. – С. 244], “*Дураку воля на погибель*” [2. – С. 226] и др.)».

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего рассмотрения традиции французской народной педагогики по новелле П. Мериме «Венера Илльская», можно сделать следующие выводы. В новелле описано нарушение христианской традиции французской народной педагогики. Это подтверждается действиями персонажей, которые обнаруживают только пороки и применяют нежелательные методы воздействия. Носительницей языческой традиции французской народной педагогики была статуя Венеры, применявшая магические методы и средства к тем, кто обращался с ней непочтительно. Эта новелла может быть

использована для исследования традиции народной педагогики и для оказания педагогического воздействия на воспитанников с помощью специальных вопросов и заданий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гурьев, Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических). – М., 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.

2. Зимин, В.И. Пословицы и поговорки русского народа: объяснительный словарь / В.И. Зимин, А.С. Спирин. – М., 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.

3. Измайлова, А.Б. Использование зарубежных источников для исследования русской народной педагогики / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // *Fundamental and applied sciences today XXVI: Proceedings of the Conference*. – North Charleston, 17-18.08.2021. – Morrisville, NC, USA: Lulu Press, Inc., 2021, p. 117, 40-45 p.

4. Измайлова, А.Б. Ложь в антиаксиологической системе русской народной педагогики / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Педагогика: семья – школа – общество. Колл. монография. – Воронеж, 2011. – Кн. 25. – С. 57-71.

5. Измайлова, А.Б. Мечь в антиаксиологической системе русской народной педагогики / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Научные исследования: образовательно-педагогические, философские, юридические и экономические технологии (опыт, информация, анализ, прогноз). Колл. монография. – Воронеж; М., 2024. – Т. 89. – С. 73-95.

6. Измайлова, А.Б. Метод лишения жизни в сказках / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Образование и эпоха (актуальная научная парадигма): колл. монография. – Воронеж; М., 2015. – Кн. 7. – С. 56-70.

7. Измайлова, А.Б. Метод упрека в русской народной педагогике (Method of Reproach in the Russian Folk Pedagogy) / А.Б. Измайлова. – Текст : электронный // *Linguistica Antverpiensia*. – 2021. – Issue 1, p. 3788, 3674-3691 p. – URL: <https://www.hivt.be/linguistica/article/view/608/364> (дата обращения: 8.06.2021).

8. Измайлова, А.Б. Обещание как метод русской народной педагогики / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы педагогики: сб. науч. трудов. – Владимир, 2003. – Вып. 6. – С. 13-15.

9. Измайлова, А.Б. Обман как метод русской народной педагогики / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Духовно-нравственные традиции в современном семейном и общественном воспитании: материалы Всерос. науч.-практ. конференции. – Калуга, 27-29.11.2008. – Калуга, 2008. – Вып. 5. – С. 25-27.

10. Измайлова, А.Б. «Плохие воспитатели» в русских народных сказках / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и технологии). Колл. монография. – Воронеж; М., 2016. – Кн. 39. – С. 48-68.

11. Измайлова, А.Б. Применение case-method в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2021. – № 6. – С. 95-99.

12. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2002. – 48 с. – Текст : непосредственный.

13. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с. – Текст : непосредственный.

14. Измайлова, А.Б. Семейная реликвия как средство воспитания в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГПУ: науч.-метод. журнал. – Владимир, 2000. – Вып. 5. – С. 106-110.

15. Измайлова, А.Б. Физические наказания в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Философия и практика ненасилия: материалы XXVI Всерос. науч.-практ. конференции. – СПб., 21.04.2005. – СПб., 2005. – С. 322-330.

16. Мериме, П. Венера Илльская / П. Мериме. – Текст : непосредственный // Мериме, П. Хроника царствования Карла IX. Новеллы; [пер. с франц.]. – М., 1987. – С. 234-260.

17. Михельсон, М.И. Ходячие и меткие слова: сб. русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов (иносказаний) / М.И. Михельсон. – Репринт. воспроизвед. изд. 1896 г. – М., 1994. – 616 с. – Текст : непосредственный.

18. Главный герой носит символическое имя, которое стало нарицательным для мужчин, живущих за счет женщин. Альфонс Пейрорад не любил свою невесту и женился на ней ради денег.

19. В христианской традиции языческие боги, как нечистая сила, боятся пения петуха, а их власть заканчивается с рассветом.

20. Считается, что колокольный звон очищает всю территорию, на которой слышен, от всякого зла. Изготовленный из языческого идола колокол, видимо, оказывал противоположное воздействие.

21. Есть похожий анекдот о том, как лягушка сидит на берегу, опустив лапки в речку, а ежик ее спрашивает: «Как водичка?». На что она отвечает, что сидит здесь не как термометр, а как женщина.



ГЛАВА VI
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ
© Тамакаев Р.Я., 2024 (г. Новый Уренгой, ЯНАО)
THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROJECT ACTIVITY
IN TECHNOLOGY LESSONS
© Tamakaev R.Ya., 2024
(Novy Urengoy, Yamal-Nenets Autonomous District)

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы проектной деятельности на уроках технологии. Анализируются основные принципы и подходы к организации проектной деятельности в общеобразовательной школе, а также её влияние на развитие ключевых компетенций учащихся. Обсуждаются примеры успешных практик и методические рекомендации для педагогов.*

Проектная деятельность становится важным инструментом в образовательном процессе, способствующим формированию у школьников навыков критического мышления работы в команде и творческого подхода к решению проектных задач. В условиях современного общества, требующего от молодых людей способности к самостоятельному обучению и адаптации к быстро меняющимся условиям, проектная деятельность приобретает особую значимость [1].

Проектная деятельность — это форма организации учебной и вне учебной работы учащихся, которая направлена на решение конкретной проблемы или достижение определенной цели посредством выполнения проектов. В контексте образовательного процесса проектная деятельность обеспечивает интеграцию знаний, умений и навыков, а также способствует развитию критического мышления и творческих способностей. Она активизирует учебный процесс, позволяет учащимся применять полученные знания в практической деятельности и формирует их индивидуальные образовательные траектории [2].

Основные виды проектов: исследовательские, практические, творческие

Существует несколько классификаций проектов, в зависимости от целей и особенностей их реализации. К основным видам проектов можно отнести:

Исследовательские проекты: направлены на сбор, анализ и обобщение информации по определенной теме. Выполнение таких

проектов развивает аналитические способности и критическое мышление учащихся.

Практические проекты: предполагают создание продукта или реализации конкретной идеи. Например, создание модели или изготовление изделия. Эти проекты развивают навыки практической работы и взаимосвязь теории с практикой.

Творческие проекты: ориентированы на самовыражение учащихся. К ним относятся проекты, подразумевающие создание художественных объектов, презентаций и других творческих работ. Эти проекты стимулируют творческое мышление и креативность [3].

Роль уроков технологии в формировании проектных навыков у учащихся.

Они играют ключевую роль в формировании проектных навыков, так как именно в процессе технологии, учащиеся учатся не только теоретическим основам, но и навыкам практической деятельности. На уроках технологии, учащиеся получают возможность реализовывать собственные идеи, работать в команде, планировать и организовывать свою деятельность, что способствует развитию инжиниринговой культуры и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Среди традиционных методов преподавания можно выделить лекции, объяснения и демонстрации. Тем не менее, для эффективной реализации проектной деятельности необходимы инновационные методы, такие как проблемное обучение, проектное обучение, метод кейсов и т.д. Эти методы активизируют участие учащихся в учебном процессе, повышают их интерес к предмету и развивают способности к самостоятельному решению проблем [4].

Важным аспектом проектной деятельности является выбор форм организации работы учащихся. Индивидуальная работа позволяет каждому учащемуся проявить свои знания и умения, в то время как парная работа способствует обмену мнениями и совместному решению задач. Групповая работа, в свою очередь, развивает навыки взаимодействия и сотрудничества, что является критически важным в современной образовательной среде. Ребята демонстрируют свои работы, рассказывают, какие цели ставили, какие трудности встретили, что не получилось и почему. Часто проекты в процессе работы меняются, дополняются. Одноклассники оценивают проекты, выражают одобрение, советуют, чем мог бы проект дополниться. На этом этапе очень важны ситуации успеха. Итоговый продукт проекта используется в

оформлении класса, школы или дома. Метод Проектов — это уникальная творческая деятельность, направленная на достижение определённого результата (цели) и нацеленная на создание определённого, уникального, социально значимого продукта или услуги при заданных условиях. Технология организации такой деятельности школьников включает в себя соединение исследовательских, поисковых и проблемных методов, творческих по своей сути, инструментально направленных на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата. Проектная деятельность позволяет научиться рациональной организации поиска знаний, и педагог создает на уроке такую среду, где у детей создаются первичные представления о конечном результате, постепенно разрабатываются этапы проектирования, воплощаются и анализируются результаты этой деятельности. Учащиеся изначально учатся не только видеть конечный продукт, но и оценивать личностное выражение отношения к проделанной работе, влияние проекта на окружающую жизнь и себя. В проектной деятельности активно используются такие методы как:

- метод привлечения во время урока личного эмоционального, визуального и бытового опыта детей;
- метод внеклассной индивидуальной и коллективной поисковой деятельности;
- метод коллективных и групповых работ;
- метод оформления работами учеников интерьера школы, класса.

Учителю следует обратить внимание на условия организации проекта:

- проекты должны соответствовать возрасту и возможностям обучающихся.
- необходимо педагогическое сопровождение, как в отношении выбора темы, так и в отношении работы над проектом.
- использование листа самоконтроля, где отражаются элементы самоанализа в ходе работы, и который используется при составлении отчетов:
 - наличие критериев оценки результатов работы по проекту.
 - результаты проектной деятельности должны быть презентованы.

Таким образом, проектная деятельность развивает творческое мышление, фантазию, воображение, любознательность, способность импровизировать в процессе и при защите проекта.

Метод проектов и использование информационных технологий способствует воспитанию личности, подготовленной к жизни в современном обществе. В заключении добавлю, что метод проектов не менее эффективен, он даёт положительную динамику качества обучения и в процессе дистанционной работы с обучающимися [5].

Информационные технологии открывают новые горизонты в обучении и проектной деятельности. Использование компьютерных программ и Интернет-ресурсов помогает учащимся находить необходимую информацию, представлять свои проекты в электронном виде, а также обмениваться опытом с другими учащимися и учителями. Внедрение информационных технологий делает процесс обучения более динамичным и интерактивным.

На практике проектная деятельность может принимать множество успешных проектов и форм работы в школе. Например, успешным реализованным проектом может быть создание модельного городка, в котором учащиеся на практике применили геометрические знания, навыки работы с различными материалами и освоили технологические процессы. Также успешным проектом было разработка экологического практикума, связанного с решением проблем загрязнения окружающей среды.

Анализ примененных методов преподавания в проектах показывает, что разнообразие методов преподавания и форм организации работы учащихся значительно улучшает результаты проектной деятельности. Учащиеся, работающие в командах, показывают более высокие результаты по сравнению с теми, кто работает индивидуально. Также методы, направленные на решение реальных проблем, вызывают больший интерес у учащихся и способствуют лучшему усвоению материала:

- Для повышения эффективности проектной деятельности на уроках технологии рекомендуется:
 - Внедрять элементы междисциплинарного подхода, чтобы связать технологии с другими предметами.
 - Использовать разнообразные оценочные подходы для учета всех аспектов проектной деятельности.
 - Поощрять учащихся к самостоятельному выбору тематики проектов, что повысит их мотивацию и заинтересованность.
 - Развивать сотрудничество между школами, высшими учебными заведениями и предприятиями для обеспечения реального применения проектной деятельности.

Проектная деятельность в общеобразовательной школе действительно играет ключевую роль в образовательном процессе. Она способствует не только углублению знаний, но и развитию целого ряда компетенций, необходимых для успешной жизни в современном обществе. Рассмотрим несколько аспектов, подчеркивающих важность проектной деятельности. Развитие критического мышления и креативности. Проектная деятельность требует от учащихся анализа информации, выработки собственных решений и креативного подхода к решению задач. Учащиеся учатся формировать гипотезы, проводить эксперименты и с выдвинутым предположением делать выводы, что способствует развитию исследовательских компетенции и критического мышления. Так же, формируют необходимые навыки работы в команде.

Проекты часто выполняются в группах, что помогает учащимся развивать навыки сотрудничества, коммуникации и разрешения конфликтов. Умение работать в команде — это важный навык, который пригодится в будущем как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Теперь рассмотрим практическое применение знаний.

Проектная деятельность позволяет учащимся применять теоретические знания на практике. Например, изучая экологию, ученики могут провести исследование состояния окружающей среды в своем районе или в городе. Это не только углубляет их понимание предмета, но и делает обучение более интересным и значимым. Развитие самостоятельности – это ещё одна работа над проектом требует от учащихся самостоятельности в планировании, организации и выполнении задач. Это формирует ответственность и умение управлять своим временем, что является важным аспектом личностного роста. Кроме этого идёт повышение мотивации к обучению.

Проектная деятельность делает процесс обучения более увлекательным и разнообразным. Учащиеся могут выбирать темы, которые их действительно интересуют, что повышает их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Конечно же ещё хочется затронуть междисциплинарный подход. Проекты, часто требуют интеграции знаний из различных предметов, что способствует формированию целостного взгляда на изучаемые явления. Это помогает учащимся увидеть взаимосвязь между различными областями знаний и применять их в комплексном решении задач. Очень хочется ещё затронуть основной вопрос на

сегодняшний день о подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Учебные программы, построенные на основе этого метода, строились как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом, самостоятельно или при участии учителя) необходимо было решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требовалось умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходилось добывать необходимые знания и, опираясь на них, проделывать конкретную работу. Идеальным проектом считался тот, для исполнения которого требовались знания из различных областей, позволяющие разрешить не одну, а целый комплекс проблем. Решая конкретные жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получали необходимые знания, причем в комплексной форме, как это и бывает в реальной жизни. Они учились самостоятельно приобретать знания, а значит, учиться [6].

Проектная деятельность может быть связана с реальными проблемами и задачами, с которыми учащиеся могут столкнуться в будущем. Это помогает им лучше подготовиться к выбору профессии и осознанию своих интересов и способностей.

В ряде общеобразовательных школ были успешно реализованы проекты, которые продемонстрировали эффективность проектной деятельности.

Например, в Арктическом лицее г. Нового Уренгоя были выполнены проекты на тему: «Карта ЯНАО», «Эко зона», «Светильник будущего» в рамках урока учащиеся исследовали географическое расположение территории ЯНАО и изучили карту данной территории, подготовили макет карты, так же изготовили кейс для инструментов из ПВХ труб, исследовательской частью проекта - являлось исследование разновидности пластмасса и нанесение вреда окружающей среде. В некоторых классах было исследовано свойства эпоксидной смолы и нанесение вреда здоровью человека изготовленные изделия, в процессе было изготовлено светильник с применением эпоксидной смолы. В проектах были разработаны рекомендации по улучшению экологической ситуации, что способствовало повышению осведомленности учащихся и их родителей о проблемах экологии.

В итоге, все проекты были защищены в школьных и муниципальных конференциях.

Проектная деятельность способствует развитию у учащихся необходимых компетенций, таких как критическое мышление, креативность и умение работать в команде. Внедрение проектной деятельности в учебный процесс требует от педагогов грамотного подхода и методической подготовки, что в свою очередь, приведет к улучшению качества образования и подготовке учащихся к вызовам современного мира.

Выполняя проекты, учащиеся на собственном опыте должны составить представление о жизненном цикле изделий – от зарождения замысла до материальной реализации и использования на практике. При этом важной стороной проектирования является оптимизация предметного мира, соотнесение затрат и достигаемых результатов [7].

Таким образом, проектная деятельность является важным элементом образовательного процесса в общеобразовательной школе, так как она способствует всестороннему развитию учащихся. Внедрение проектного обучения в школьную практику поможет подготовить современного человека, способного адаптироваться к быстро меняющемуся миру и успешно решать возникающие перед ним задачи. Проектная деятельность на уроках технологии является важной частью образовательного процесса, способствующей развитию ключевых компетенций и практических навыков у учащихся. Внедряя инновационные методы и формы работы, а также используя современные информационные технологии, учителя могут значительно повысить эффективность обучения и помочь молодежи подготовиться к будущим профессиональным вызовам.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Барабанов, А. В. (2019). Проектная деятельность как средство формирования ключевых компетенций учащихся. Научный журнал, 12(3), 45-50.

2. Тихонов А.С Творческий потенциал учебного проектирования// Школа и производство. 1995 №1

3. Хотунцев Ю.Л. и др. Проекты в школьном курсе «Технология» // Школа и производство. 1994 №4

4. Ильин Г.Л. Теоретические основы проектного образования. Г.Л. Ильин. – Казань, 1995. – 74 с.

5. Басманова В. Защита проекта – экзамен по технологии // Школа и производство. 2005. №4. – с. 6.

6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова – Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – с. 288.

7. Крылов А.С. Что такое творческий проект и как над ним работать // Учитель года. – Екатеринбург, 2002. – с. 182.



ГЛАВА VII
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
© Щербина Е.Н., 2024 (г. Ростов-на-Дону)

Профессиональная подготовка учителя начальной школы неразрывно связано с эволюцией самой системы начального образования в России. Понимание генезиса педагогического образования педагогов начальной школы требует глубокого погружения в исторический контекст и анализ взаимосвязи двух ключевых феноменов: "начальная школа" и "педагогическое образование". Эти феномены развивались параллельно, постоянно влияя друг на друга, формируя современную модель подготовки педагогов.

Для нашего исследования значительный интерес представляет одно из фундаментальных произведений отечественной педагогики - «История русской педагогики» П.Ф. Каптерева, в котором раскрыты связи истории педагогики с историей русского народа, процесс развития и этапы становления педагогического самосознания русского народа. По мнению Каптерева, «национальное педагогическое самосознание может вырабатываться лишь самим народом, а высказываться и формулироваться его представителями, его органами.... Поэтому для развития национального педагогического самосознания весьма важно, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, кто создаёт педагогические идеалы и школы, кто непосредственно устроит дела по народному образованию...» [1.-С.10]

С рассматриваемой точки зрения Каптерев выделяет три периода в истории русского педагогического самосознания: «педагогика церковная, государственная и общественная».

«Церковная педагогика», по мнению автора, охватывает время до Петра I и характеризуется преобладающим положением церкви и её мировоззрения в жизни русского народа и его образовании. Образование того времени заключалось в изучении церковно – богослужебных книг и Священного писания. В качестве учителей выступают духовные и светские лица, готовившиеся к занятию духовных должностей» [1.-С.12].

Второй период истории русской педагогики, по определению П.Ф.Каптерева, продолжается до эпохи освобождения крестьян от крепостной зависимости. Характерным для этого периода является преобладающая государственность всего народного образования. [1.-С.13].

Третий период – период общественной педагогики, когда общество участвует в постановке образования. «Выставляется прямо новое требование: удовлетворить образованием ближайшие, непосредственные нужды государства и церкви недостаточно, нужно пойти дальше - образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни» [1.-С.16] Естественно, что церковное, государственное и общественное начала действуют в каждом из выделенных периодов, дело заключается в преобладании одного из этих начал над другим.

По мнению ряда исследователей, первое свидетельство о древнерусских училищах упоминается в тексте «Повести временных лет» (988 г.), и прямо связано с фактом крещения Руси. (А.Горский, Е.Голубинский, А.Забелин, П. Каптерев, Н.Лавровский, Л.Леонтович, С.Миропольский, А.Смятских и др.)

В период формирования древнерусского государства после принятия христианства были заложены особенности всего дальнейшего развития обучения на Руси. Система обучения в Древней Руси представляла не совокупность регулярных учебных заведений, а реальные формы общественно-педагогической практики эпохи.

По мнению Смятских А.Л., создание педагогической школы в России можно рассматривать, начиная с XI века, когда встречается слово «училище» в Древней Руси. Так, в 1096 г. во Владимире-Волынском был некий Василий «смотрения ради училищ и поставления учителей» [2]. По жизнеописанию Феодосия Печерского, в первой половине XI века в Курске несколько учителей принимали к себе детей на учение.

Более четко об организации училищ в Российском царстве записано на Стоглавом соборе 1551 года, где было принято указание о существующих ранее училищах и о высокой грамотности в прежние годы. Школу подготовки учителей и воспитателей в России до XVII в. исследователи относят к церковно-просветительской системе [3]

Наиболее распространенными формами начального обучения на Руси были «школы грамоты» и обучение у мастеров. Эти формы элементарного начального обучения возникали стихийно, без разрешения официальных властей. Обучали детей в этих школах, не имея на то права и учительского звания, представители духовенства, отставные солдаты, крестьяне-собственники и прочие «разумеющие в грамоте» люди.

Со временем открытия в 1714 г. цифирных школ в России зарождается общеобразовательная школа. Преподавали в этих школах выпускники Навигационной школы, которые обучали учащихся грамоте, арифметике, началам геометрии.

С развитием системы начального образования в России (XVIII-XIX вв) возникает термин «народный учитель».

Впоследствии термин «народный учитель» применялся для названия преподавателей народных училищ, объединенных под властью Министерства народного просвещения. Использованный в различной педагогической литературе, а также в официальных документах, он закрепился и стал общепринятым [4]

В 1782 г. в Петербурге было открыто главное народное училище, которое фактически готовило учителей для народных училищ. Преобразованная в учительскую семинарию (1786 г.) и просуществовавшая до 1801 г. семинария выпустила 425 учителей для главных и малых народных училищ [5].

В 1802 году при Петербургском университете был открыт учительский институт, который стал важной вехой в истории педагогического образования в России. Этот институт создавался с целью подготовки квалифицированных учителей для начальных школ, что было крайне актуально в условиях растущей потребности в образовательных кадрах. В первый набор было принято 29 воспитанников, в основном подростков в возрасте от 12 до 14 лет, среди которых значительное количество составляли дети работающих учителей.

Ключевую роль в создании и развитии данного учебного заведения сыграли выпускники Петербургского педагогического института Ф.И. Буссе, А. Ободовский, К.Ф. Свенск и М.М. Тимаев.

Профессор М.Ф. Шабаева подчеркивает, что, представляя собой передовую кагорту методистов начального образования, они внедряли новаторские методы в образовательный процесс учительской семинарии, акцентируя внимание на индивидуальных потребностях детей, их интересах и способностях, что создавало

более гуманистическую и демократическую атмосферу в образовательном процессе. Однако, несмотря на прогрессивный характер этого учебного заведения, его существование не было долгим. В 1822 году институт был закрыт.

После закрытия учительского института в России на протяжении нескольких десятилетий не существовало организованной подготовки учителей для начальных училищ. Обязанность готовить педагогов легла на главные народные училища, что не могло полностью удовлетворить потребности в квалифицированных кадрах. Так, к примеру, открытое (1790 г.) на Юге России в Области войска Донского народное училище направляло на работу в качестве учителей начальных классов выпускников главного разряда.

Только в 60-х годах XIX века начались новые организованные попытки восстановить систему подготовки учителей. В это время возникают педагогические инициативы и реформы, направленные на улучшение образовательного процесса и подготовку учителей.

Следует отметить тот факт, что школьные Уставы, принятые в период с 1804 по 1824 годы не содержали строгих требований к кандидатам на учительские должности. Основным критерием для претендентов было знание предметов, входивших в учебный курс приходских училищ. Это означало, что претендент, не имевший специального педагогического образования, мог занять место учителя, если имел достаточный уровень знания в определенных дисциплинах. Такой подход, хотя и позволял привлечь к преподаванию людей с разным уровнем подготовки, однако приводил к низкому качеству знаний, ввиду того, что многие учителя не обладали необходимыми методическими умениями и навыками и пониманием педагогического процесса.

Ситуация изменилась в 1846 году, когда было издано специальное «Положение об испытаниях кандидатов на учительские места». Это Положение стало важным шагом к стандартизации требований к учителям. Теперь, чтобы получить должность в приходском училище — малом народном училище, как их стали называть после реформ, — кандидат должен был продемонстрировать знание правил преподавания, учебных планов и учебников, используемых в приходских школах. Это требование стало отражением растущего понимания важности профессиональной подготовки учителей и их роли в образовательном процессе.

Также стоит отметить, что такие изменения были частью более широких реформ в образовании, направленных на улучшение качества обучения и повышение уровня подготовки педагогов. Важным аспектом этих реформ было внедрение педагогических институтов, где будущие учителя могли получать специальное образование. Это способствовало формированию новой профессиональной культуры среди педагогов, что в свою очередь положительно сказалось на уровне образования в стране.

Таким образом, переход от свободного доступа к учительским должностям к более строгим требованиям к кандидатам стал важным этапом в развитии российской образовательной системы. Это не только повысило профессионализм учителей, но и улучшило качество образования, что в долгосрочной перспективе способствовало развитию общества в целом.

В первой половине XIX в. предпринимаются попытки организовать педагогическую подготовку будущих учителей. Так, в 1820 г. при Петербургской гимназии создаются специальные педагогические курсы, но уже через два года они ликвидируются.

Известную роль в подготовке учителей для народных училищ сыграл Главный педагогический институт, созданный в 1816 году на основе Петербургского педагогического института. За 11 выпусков Главный педагогический институт подготовил 682 педагога, из которых 262 стали учителями начальной школы [6].

Успешным оказалось создание в 1862 г. в городе Дерпте учительской семинарии с целью подготовки учителей начальных училищ Остзейского края.

На Юге России учителей приходских школ готовило педагогическое отделение Новочеркасской гимназии (открыта в 1805 г. на базе народного училища в г. Черкесске и переехавшая в 1808 г. в г. Новочеркасск – новую строящуюся столицу войска Донского).

Взамен главного педагогического института в Петербурге, были созданы особые педагогические курсы, на которые принимались молодые люди, «окончившие уже курсы в университете и избирающие следовательно подлежащее им педагогическое поприще сознательно» [6]. Но подготовка учителей начальной школы на этих курсах не предусматривалась.

В 1864 г. было утверждено «Положение о начальных народных училищах», которое наряду с другими документами школьной реформы 70-х годов XIX века определило начало нового

этапа в развитии начального образования в России. Проф. Смирнов В. З. полагает, что при «всех недостатках «Положение» все же открывало некоторые возможности для развития начальной школы. Оно явилось, правда, робким, ограниченным, но все же шагом вперед по пути превращения крепостнической школы в буржуазно-монархическую» [7].

В «Положении» была сформулирована основная цель народных училищ: «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания». Это предопределяло религиозную направленность учебного курса училищ, который составили следующие предметы: Закон Божий, чтение по Книгам гражданской и церковной печати, письмо, первые четыре действия арифметики и церковное пение».

Развитие начальных народных училищ в России в XIX веке привело к острым дискуссиям о подготовке учителей для этих учреждений. Во многом этот вопрос был связан с проблемой женского образования.

Еще раньше, в 1860 г., при Мариинском училище был открыт педагогический класс для специального приготвления учительниц и воспитательниц. Через 3 года этот класс был преобразован в Педагогические курсы С-Петербургских женских гимназий.

Активным сторонником педагогического образования является Н.И.Пирогов. Будучи попечителем Одесского учебного округа, он представил в Министерство доклад, в котором убедительно показал, что в округе наблюдается большой недостаток учителей «преимущественно по уездным и приходским училищам, и что находящиеся на лицо учителя не многие владеют искусством учить» [8]

Н.И. Пирогов, выдающийся русский хирург и педагог, осознавая важность качественного образования для народа и необходимость подготовки квалифицированных учителей для народных школ, инициировал создание в 1861 году в Одессе специального комитета, основной задачей которого стало создание проекта новой учительской семинарии. Пирогов считал, что именно такая семинария могла бы значительно повысить уровень образования в России, особенно в сельских районах, где нехватка квалифицированных педагогов была особенно остра. В 1862 году в Киеве была открыта Педагогическая школа, которая имела свой собственный устав, хотя и отличный от предложенного Пироговым. Однако несмотря на это, как отмечает исследователь А.М.

Арсеньев, эта школа воплощала в себе идеи Пирогова о светском образовании и подготовке учителей для народных школ. [9]

В 1863 г. Министерство народного просвещения официально признает Киевскую педагогическую школу и ассигнует единовременное пособие на её устройство. В 1869 г. Киевская учительская школа была переведена в Коростышев и преобразована в Коростышевскую учительскую семинарию.

Потребность в педагогических кадрах была актуальной проблемой и в других учебных округах.

Так, в ОВД, относящегося к Харьковскому округу, потребность в учительских кадрах ощущалась на протяжении досоветского периода. Открытие в г. Новочеркасске учительской семинарии (1877 г.), Донского епархиального женского училища (1888 г.), обучение студентов в университетах Петербурга, Москвы, Харькова на средства войска Донского, приглашение учителей для национальных школ не решало эту проблему.

Значительный вклад в развитие специального педагогического образования внес К.Д.Ушинский.

Статья К.Д. Ушинского «Проект учительской семинарии», опубликованная в журнале Министерства народного просвещения в 1861 году, стала важным этапом в развитии педагогической мысли в России. В этой работе Ушинский представил свои идеи о создании специализированного учебного заведения для подготовки учителей начальной школы, что было крайне актуально для того времени. Ушинский подчеркивал, что именно в начальной школе закладываются основы знаний и нравственных ценностей, и от квалификации учителя зависит, как именно будут сформированы эти основы у детей [10].

Важным аспектом его работы было понимание того, что взаимодействие с детьми младшего возраста требует не только знаний, но и особых педагогических навыков и личных качеств. Учитель начальной школы, по мнению Ушинского, должен быть не только грамотным специалистом, но и обладать высоким уровнем моральной ответственности. Он оказывает огромное влияние на личность своих учеников, что делает его роль в образовательном процессе особенно значимой.

К.Д. Ушинский настаивал на необходимости создания педагогического учебного заведения, которое будет направлено на всестороннюю подготовку будущих учителей. При этом он акцентировал внимание на важности изучения детской психологии,

поскольку понимание возрастных особенностей и потребностей детей является ключевым фактором успешного обучения. Он подчеркивал, что учитель должен быть не только наставником, но и другом для своих учеников, способным поддерживать их в процессе обучения и помогать им преодолевать трудности.

Наставническая, воспитательная деятельность, по мнению Ушинского, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении. Вот почему, говоря о формировании подлинного народного учителя в учительских семинариях, он требовал создания в них педагогического духа, воспитательного вдохновения, что определяется в первую очередь наличием педагогической подготовки и воспитательной увлеченности руководителя семинарии.

В этой связи он предлагал избирать на должность руководителей педагогических учебных заведений людей, по образованию и по характеру своему соответствующих высокому назначению педагога, которые не только были бы знакомы с педагогической теорией, но вместе с тем были бы педагогами-практиками. Особенно важно отметить необходимость того, чтобы руководитель учебного заведения, которое готовит учителей, сам вел занятия по педагогическим учебным предметам, а главное — был бы тесно связан со школой. И это, сближая его с воспитателями и воспитанниками, будет всегда удерживать его в сфере его главных обязанностей.

Используя прогрессивные идеи К. Д. Ушинского о подготовке народного учителя, лучшие учительские семинарии пытались на практике преодолеть некоторую ограниченность во взглядах Ушинского, поначалу утверждавшего, что для учителя народной школы «нет надобности в обширных познаниях». Эти взгляды вскоре и им самим были пересмотрены. В практике лучших учительских семинарий были выдвинуты более высокие требования к научной подготовке народного учителя. В этой связи введение повышенного 5-летнего (вместо 3—4-летнего) срока обучения в ряде женских учительских школ более соответствовало духу времени и запросам народного образования. Особенно интересным был опыт научно-педагогического образования в Тверской женской учительской школе П. П. Максимовича, Петербургской земской учительской школе, Порецкой и Чувашской учительских семинариях, в Новгородской учительской семинарии во главе с замечательным педагогом М. О. Косинским и Кутаисской

учительской семинарии, много лет работавшей под руководством известного последователя К. Д. Ушинского Д. Д. Семенова, и др. Деятельность этих средних педагогических учебных заведений оказала большое влияние как на улучшение процесса подготовки народного учителя, так и на развитие методической мысли и практики народного образования.

Осуществление в России в 60-х годах XIX века реформ при всей их половинчатости и непоследовательности содействовало стремлению более широких слоев трудящихся (купцов, ремесленников, мещан, городской интеллигенции) дать своим детям образование.

В 1872 году Министерство народного просвещения Российской империи приняло решение об учреждении нового типа образовательного учреждения — городского училища, которое представляло собой повышенную начальную школу. В официальном документе, опубликованном в мае того же года, под названием «Положение о городских училищах ведомства Министерства народного просвещения», были четко обозначены основные цели и задачи этих учебных заведений. Главной задачей городских училищ стало предоставление детям, представляющим различные слои городского населения, качественного общего начального образования, а также необходимых прикладных знаний, соответствующих местным потребностям.

Городские училища были задуманы как альтернативное образовательное учреждение для детей из менее привилегированных слоев общества, таких как мелкие торговцы, служащие, ремесленники и даже крестьяне, которые проживали в городах. Их появление было вызвано и необходимостью обеспечения учительскими кадрами.

Эти училища должны были стать мостом между традиционным начальным образованием и более высоким уровнем обучения, который предлагали гимназии и другие типы средних школ, открывающие путь к университетскому образованию. Таким образом, городские училища сыграли важную роль в расширении доступа к образованию для различных социальных групп, способствуя социальной мобильности и подготовке молодежи к жизни в быстро меняющемся обществе.

Программа обучения в городских училищах включала не только базовые предметы, такие как чтение, письмо и арифметика, но и прикладные дисциплины, которые могли быть полезны в

повседневной жизни и в будущей профессиональной деятельности учащихся. Это означало, что помимо традиционных знаний, акцент делался на практические навыки, которые могли бы пригодиться в различных сферах — от торговли до ремесел. Таким образом, городские училища стали важным элементом системы образования, направленной на подготовку квалифицированных специалистов, способных адаптироваться к требованиям времени и рынка труда.

Одновременно с «Положением о городских училищах» было утверждено «Положение об учительских институтах». В Положении указывалось, что учительские институты – учебные заведения закрытого типа, воспитанники которых должны проживать в интернатах при институтах.

Курс обучения устанавливался в 3 года. Учительские институты, также как и учительские семинарии, относились царским правительством к учебным заведениям второго сорта. Выпускникам этих учебных заведений, например, не разрешалось держать экзамен на звание воспитателя гимназии, хотя такие права были даны выпускникам гимназии, реальных училищ и других средних учебных заведений. Между тем, выпускники средних общеобразовательных учебных заведений не имели никакой педагогической подготовки, в то время как окончившие учительские институты, многие из которых до поступления в институт работали учителями начальной школы, имели специальное педагогическое образование.

Первыми открытыми в 1872 г. учительскими институтами были Петербургский, Московский и Тифлисский.

Министерство народного просвещения опубликовало проект Устава учительских институтов, который был разослан в учебные округа для ознакомления и получения замечаний на него от учебно-окружного начальства. По идее автора проекта Устава учительские институты имели целью готовить учителей для народных училищ «из среды тех сословий, для которых назначены сами училища, т.е. дать сельским училищам учителей преимущественно из среды крестьян, а городским училищам – из сословия преимущественно мещанского» [11].

Для нашего исследования интерес представляет данное положение Устава. На этом положении Устава следует остановиться в силу того, что здесь скрывается ряд противоречий в организации подготовки учителя начальной школы, которые отражают позицию большинства чиновников Министерства и

выдающихся отечественных педагогов.

Выдающиеся русские педагоги К.Д.Ушинский и Н.И.Пирогов считали, что лучшими педагогами для сельских школ станут учителя, вышедшие из крестьянской среды, глубоко связанные с народной жизнью. Именно они смогут реализовать на практике принцип народности, достигая тем самым наилучших результатов в обучении и воспитании крестьянских детей. Министерство же имело в виду другие причины, планируя подготовку будущих учителей народных школ из среды крестьянского населения. Нищенское существование народного учителя, его крайне низкое общественное положение и полное бесправие не могло привлечь на эту должность выходцев из привилегированных слоев общества. Не случайно в проекте Устава особенно подчеркивалась необходимость давать педагогическим институтам «такое устройство, чтобы воспитанники оных в материальных отношениях приучены были к самой скромной жизни» [12]

Этому же было подчинено и такое обязательное правило, зафиксированное в проекте Устава и одобренное большинством чиновников Министерства народного просвещения, принимаемых участие в обсуждении проекта Устава: «Учредить учительские институты в мелких уездных городах и селах, но отнюдь не в губернских городах, потому, что пребывание воспитанников в сих последних легко могло бы вывести из родной и обычной среды и ознакомить их с таковыми потребностями жизни, коих удовлетворение в сельском быту недостижимо и во многих случаях нежелательно» [11]

Чиновники Министерства не учитывали изменившиеся экономические условия, связанные с развитием капитализма в России, которые обеспечивали в свое время изоляцию города от деревни, а сельского жителя от городского.

К.Д.Ушинский считал вполне разумным открывать учительские семинарии в небольших городах, с тем, чтобы условия жизни воспитанника в семинарии были близки к тем, с которыми он встретится, будучи учителем народного училища.

Что касается содержания обучения в учительских институтах, то оно должно было заключаться, «с одной стороны, в сообщении будущим учителям необходимых научных познаний по предметам курса начальных училищ, и, с другой стороны – в практических упражнениях в преподавании. По идее авторов проекта Устава, учительские институты должны давать своим выпускникам

образование не среднее, но элементарное и практическое» [13].

Это означало, что в учебный план учительского института следует включать лишь те предметы, которые входят в курс начального училища, не выходя за рамки элементарного курса. Следует заметить, что исходные принципы организации учительских институтов и семинарий во многом были отражением немецкой реакционной педагогики и реакционных законов о школе «Регулятивов 1854 года». В книге «Народное образование в России с 60-х годов XIX в.» Н.В.Чехов приводит высказывание историка немецкой школы Ф.Паульсена, указывавшего, что наступление реакции в Германии на народное образование, «работа осаживания» начались, конечно, с учительских семинарий. Семинарии должны готовить просто учителей, а не полуученых: этот припев повторялся на все лады» [14,46].

Там же отмечалось стремление переносить семинарии в деревни или маленькие города, делать из них закрытые учебные заведения, чтобы оградить воспитанников «от тлетворного духа времени». Учительские институты планировались как учебные заведения закрытого типа, в которых воспитанники были обязаны жить в интернатах.

Согласно проекту Устава, курс обучения в учительском институте был рассчитан на два года: I курс – преимущественно теоретический, а II – в основном практический. В I класс должны были принимать юношей не моложе 17 лет, всех сословий. Окончившие уездное училище, гимназию и духовное училище – принимались без экзаменов, остальные желающие – по экзамену при учительском институте или семинарии должно состоять одноклассное народное училище, как база для практической подготовки воспитанников.

Несмотря на поддержку создания учительских институтов или семинарий широкой общественностью, министерство народного просвещения не спешило осуществлять свой проект. Однако жизнь заставляла практически решать проблему подготовки учителя, поскольку об осуществлении реформ начальной школы нельзя было, и думать без создания системы подготовки учительских кадров.

В 1862 г. правительство открывает учительскую семинарию в Финляндии, а через два года – в Западной Белоруссии в местечке Молодечно, которая должна была готовить учителей для народных училищ западных губерний.

Ко времени создания указанных семинарий начался уже опыт создания педагогических школ, главным образом, усилием частных лиц. Так, еще 1860-1861 году К.Д.Ушинским был создан двухгодичный педагогический класс в Смольном институте, в работе которого Константин Дмитриевич принимал самое непосредственное участие. Открытие Молодечненской учительской семинарии было обусловлено политическими обстоятельствами, революционной ситуацией в Белоруссии, Литве и на Украине в начале 60-х годов XIX в., революционным движением крестьян, усиленное польским национально-освободительным движением. Чтобы оградить юношество от губительных увлечений, Министерство открывает в 4-х северо-западных губерниях 189 народных училищ для русских детей.

В «виде опыта» при уездных училищах в 1865 году открываются педагогические курсы в С.-Петербургском, Московском, Харьковском, Одесском, Казанском учебных округах. Результаты работы курсов зависели от многих обстоятельств и, в первую очередь, от педагогического состава курсов. Высокую оценку работы педагогических курсов при Харьковском уездном училище дал попечитель округа. «Без преувеличения можно сказать, - писал он в 1867 году, - что большинство воспитанников обнаружили такое твердое, сознательное усвоение предметов им преподаваемых, такую широту сведений и такую любовь к делу, которому они намерены посвятить себя, что могли бы по некоторым предметам соперничать с воспитанниками заведений, гораздо выше поставленных по курсу учения» [15].

Заслуженно высокую оценку завоевали двухгодичные педагогические курсы при Симбирском уездном училище, открытые в 1869 г. В работе курсов непосредственное активное участие принимал инспектор народных училищ Симбирской губернии И.Н.Ульянов, который следил за учебным оборудованием, давал ценные педагогические указания, контролировал выполнение учебных планов и программ, следил за ходом учебных занятий, непосредственно руководил педагогической практикой, проводил годовые испытания воспитанников [16].

В некоторых губерниях педагогические курсы стали открывать земства. Так, в Полтавской губернии в городах Прилуцке, Пирятине, Ромне и в некоторых других при уездных училищах были открыты педагогические курсы. Эти курсы были

одногодичными. Крестьянские мальчики по окончании курса уездного училища «оставались еще год при училище как для расширения своего образования, так и для практического ознакомления с преподаванием в приходском училище» [16]

Опыт работы учительских семинарий в России и учебных заведениях за границей убедительно доказывал необходимость специальных педагогических учебных заведений. В земских управах – новых органах местного самоуправления в земских губерниях, в кругу хозяйственных вопросов, которыми разрешалось заниматься земствам, были и вопросы народного образования. Это способствовало увеличению числа начальных училищ и улучшению качественного состава преподавателей. Малочисленные и плохо организованные курсы при уездных училищах с задачей подготовки учителей в гораздо большем количестве справиться не могли.

В Петербург стали поступать ходатайства об утверждении уставов той или иной учительской семинарии на средства обществ или частных лиц и просьбы о разрешении открыть подобные учебные заведения.

Усилившаяся реакция в России после покушения на Александра II (1866 г.) привела к смене министров народного просвещения: А.В. Головин, как слишком «либеральный» сторонник «умеренных реформ» был уволен в отставку, а сменил его Д.А.Толстой, оставшийся одновременно обер-прокурором Синода. Он был принципиальным противником образования народа и отрицательно относился к созданию специальных педагогических учебных заведений.

Как обер-прокурор Синода Д.А.Толстой в 1866 году осуществил свой план – сделать духовные семинарии по совместительству и школой для подготовки учителей. В курс духовных семинарий была введена педагогика и педагогическая практика: проведение пробных уроков в воскресных школах. Окончившие духовную семинарию не назначались теперь священниками сразу после окончания, они должны были 2-3 года проработать учителями начальной школы.

В это время стали возникать специальные учительские школы по инициативе отдельных энтузиастов народного просвещения. Замечательным примером было создание Симбирской чувашской учительской школы, вся история возникновения и развития которой связана с именем педагога и просветителя чувашского народа И.Я.

Яковлева. С его именем связывают создание начальной школы нового типа - билингвальной школы. Строительство Симбирской чувашской школы было глубоко связано с педагогическими идеями, которые педагог перенес из своего университетского образования и общения с выдающимися педагогами своего времени.

Первым из принципов новой школы был демократизм. Этот принцип легко осуществлялся в чувашской школе, поскольку ее ученики представляли собой однородную социальную группу, состоящую преимущественно из крестьян, и в частности, из беднейшего чувашского крестьянства. Важно отметить, что наличие отдельных представителей русского крестьянства, включая небольшое количество русских однодворцев, не нарушало этой однородности. В школе был установлен принцип обязательного включения в каждый класс минимум 10% русских учеников. Это было сделано как с политической, так и с образовательной целью — для обеспечения чистоты русского языка в общении между учениками. Таким образом, чувашская школа стала местом, где происходило взаимодействие между культурами, что способствовало интеграции и взаимопониманию.

Следующий важный принцип, который И.Я. Яковлев внедрил в образовательный процесс, заключался в сохранении и оберегании родного языка. Подобно К. Д. Ушинскому, который подчеркивал важность родного языка как средства духовного развития, Яковлев также считал, что родной язык является основой для мышления и познания мира. В его модели двуязычной школы выделялись две основные ступени: первая — обучение на родном языке (1-2 классы), где дети получали базовые знания и навыки на языке своей нации; вторая — обучение на русском языке (3-4 классы), что позволяло им подготовиться к дальнейшему обучению в рамках государственной системы [17].

Следует отметить тот факт, что в Симбирской школе акцент был сделан на живое и практическое овладение русским языком. Ученики не просто изучали грамматику и лексику, но активно применяли язык в разговорной практике, что позволяло им свободно общаться и понимать русскую литературу. Программа обучения была направлена на развитие навыков общения, что включало в себя как устную, так и письменную речь. Важную роль играли разговорные уроки, где ученики учились формулировать свои мысли на правильном русском языке, а также объяснительное

чтение, которое способствовало более глубокому пониманию текстов.

Для достижения этих целей использовались разнообразные учебные средства. Одним из ключевых методов были диктовки, которые помогали ученикам развивать навыки грамотности и внимательности. Кроме того, ученикам предлагалось излагать прочитанное своими словами, что способствовало не только закреплению материала, но и развитию критического мышления. Внеклассные часы также были насыщены активностями, направленными на практическое использование языка, например, обсуждениями прочитанных книг или написанием небольших сочинений.

Основными учебниками для изучения русского языка служили такие произведения, как "Родное слово" Ушинского, которое стало основополагающим текстом для формирования языковых навыков. Также использовались "Книги для чтения" Л. Н. Толстого, которые знакомили учеников с классической литературой и развивали их эстетический и литературный вкус. Хрестоматия, составленная из рассказов учеников Казанской семинарии, изданная А. П. Сердобольским, привносила в учебный процесс уникальный контекст, так как эти рассказы были написаны самими учениками и отражали их мысли и переживания. Дополнительные хрестоматии, такие как работы Галахова, Поливанова и Мартыновского, также обогащали учебный процесс, предоставляя разнообразные тексты для чтения и анализа.

К концу 70-х годов XIX века стало очевидным, что необходима разработка нового типового устава и положения об учительских семинариях: в 1868 г. истек срок, на который был утвержден Устав и Положение Молодечненской учительской семинарии. Взяв за основу эти документы, министерство народного просвещения внесло в них некоторые изменения и представило на утверждение государственного Совета, как типовой Устав учительской семинарии. Основные изменения заключались в следующем:

1. Курс учительской семинарии предполагалось продлить и сделать трехгодичными;

2. Снижен приемный возраст до 16 лет;

3. Увеличено число часов на русский язык и закон Божий.

В Уставе было записано требование, заключавшееся в том, что весь персонал семинарии «должен состоять, начиная от

директора и до воспитанников, из лиц исключительно православного исповедания» [18]

По новому положению на директора возлагалась обязанность преподавать «главные основания педагогики, хорошо знакомое с педагогикой и дабы директор теснее связывался с интересами вверенного ему заведения [19].

Положение и учебный план Молодечненской учительской семинарии были утверждены в марте 1870 года. Эти документы относились не только к данной учительской семинарии. На этих же основаниях в течение последующих 16 лет открывались учительские семинарии в различных губерниях России. Это положение об учительских семинариях отличалось от предыдущего проекта ограничением прав и возможностей общественных организаций и в частности земств в подготовке учителей. Педагогические курсы при уездных училищах ряда городов были закрыты и вместо них открыты пять учительских семинарий: по одной в Одесском, Харьковском, Московском, Петербургском и Казанском учебных округах. В семинариях, расположенных в сельской местности, разрешалось открывать подготовительный класс.

В 1875 году была издана особая инструкция об учительских семинариях. К 1882 году в России, кроме Финляндии, насчитывалось 48 учительских семинарий Министерства народного просвещения, не считая нескольких семинарий и школ, открытых земствами и частными лицами [20].

По учебным округам они распределялись неравномерно. В западных губерниях количество семинарий было значительно больше, чем в центральных и особенно восточных. Царское правительство вынуждено пойти на открытие учительских школ в национальных районах (иностранческих), так как стремление к образованию захватило зажиточные слои из национальных меньшинств.

Семинарии, как правило, открывались в небольших городах или даже селах, подальше от рабочих центров с их революционным движением. В большинстве учительских семинарий дети крестьян преобладали в числе воспитанников, они также были наиболее доступными учебными заведениями для малообеспеченных слоев городского населения. Семинарии были малочисленными, число воспитанников не превышало 100 человек. Большинство учащихся семинарий получали казенную стипендию, которая полностью уходила на питание, но были стипендии земств и городов. За 5 лет с

1878 по 1882 год в 48 казенных учительских семинарий окончили курс 3733 воспитанника и из них 3593 человека поступили на учительские места [21]

В Южнороссийском регионе народных учителей готовили: Новочеркасская учительская семинария (открыта в 1877 г.); 3 учительских семинарии в Кубанской области; женская учительская семинария в г. Екатеринодаре (открыта в 1909 г.). [22]

Вклад учительских семинарий в подготовку педагогических кадров в стране становился все более заметным, и их влияние на образовательную систему нельзя недооценивать. Эти учебные заведения сыграли ключевую роль в формировании профессионального сообщества учителей, что в свою очередь способствовало повышению качества образования. Одним из главных положительных аспектов существования учительских семинарий было то, что они наглядно продемонстрировали необходимость создания специализированных педагогических учебных заведений, которые могли бы готовить квалифицированных специалистов для работы в школе.

Выпускники учительских семинарий, как правило, находили работу в образовательных учреждениях сразу после окончания обучения. Это было обусловлено тем, что многие из них получали стипендии, которые обязывали их работать в школе в течение определенного времени. Такой подход способствовал не только увеличению числа квалифицированных учителей, но и обеспечивал стабильность кадрового состава в школах.

Однако, несмотря на положительные аспекты, в стране наблюдалось усиление реакции, что вызывало волну критики в адрес учительских семинарий со стороны различных консервативных кругов. Эти нападки нередко исходили от представителей власти, которые считали, что демократический состав учащихся и их близкое знакомство с жизнью крестьян могут угрожать существующему порядку. Казарменный режим, царивший в учебных заведениях, и требования воспитанников улучшить условия их жизни также вызывали недовольство у властей.

В ответ на эти вызовы начались выступления студентов, которые требовали реформ и улучшения условий обучения. Это привело к открытию церковно-учительских школ, которые стали альтернативой традиционным учительским семинариям. Эти школы, поддерживаемые правительством, имели более консервативный уклон и стремились подготовить учителей,

которые бы соответствовали установленным нормам и ценностям. Распространение церковно-приходских школ также стало частью этой реакции, что дало возможность властям контролировать образовательный процесс и воспитывать учителей, которые бы не ставили под сомнение существующий порядок.

Таким образом, учительские семинарии стали не только центрами подготовки педагогов, но и ареной для социальных и политических конфликтов. Их существование иллюстрировало противоречия между прогрессивными и реакционными силами в обществе, а также подчеркивало важность образования как инструмента для социальных изменений. В результате, несмотря на критику и давление со стороны властей, учительские семинарии продолжали выполнять свою важную миссию, подготавливая учителей, способных внести вклад в развитие образования и общества в целом.

В 70-90 годах, передовые представители педагогической мысли, в числе которых видное место занимали И.Н.Ульянов и И.А.Корф, выступили в защиту этого типа учебных заведений, своей плодотворной работой отстояв учительские семинарии, как специальные педагогические учебные заведения.

Следует отметить, что Н.А.Корф стал инициатором создания учительских съездов, которые изначально имели региональный характер. Эти съезды были задуманы как площадки для обмена опытом и обсуждения актуальных вопросов, касающихся образования в России. Первый из них прошел в Александровском уезде Екатеринославской губернии и собрал всего 12 учителей из земских школ.

В декабре 1868 года Корф организовал второй съезд, на котором были обобщены результаты первой встречи, а также обсуждены новые идеи и подходы к обучению.

В 1872 году, в рамках Политехнической выставки в Москве, был собран Первый всероссийский учительский съезд, который собрал около 700 участников. В это же время проходили курсы для народных учителей, где работали известные российские педагоги, такие как Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, П.Ф. Лесгафт и Д.И. Тихомиров. Их вклад в развитие педагогики был неоценим, и их опыт стал основой для многих современных образовательных практик.

Учительские курсы отличались насыщенной программой. Занятия, как правило, продолжались до позднего вечера, и

включали в себя не только лекции, но и практические занятия. Учебные темы сочетались с публичными лекциями, на которых обсуждались достижения в естественных науках, новшества в агрономии, медицине и технике. Такие лекции привлекали большое количество слушателей, иногда до 200 человек и более, что свидетельствовало о высоком интересе к образовательным инициативам.

Таким образом, учительские съезды и летние курсы стали важными этапами в развитии системы образования в России, способствуя формированию профессионального сообщества учителей и повышению качества образования.

В контексте историко-культурных традиций, система российского образования отражала ментальные особенности школы на селе. (С.А.Рачинский, Л.Н.Толстой, В.А.Сухомлинский и др.). В «живой педагогике», в реальной педагогической практике учитель начальной школы представлял «разумной очевидностью» (И.Ильин), транслируя культуру своего народа, изучая образ жизни селян, особенности ментального пространства сельской школы. Однако следует отметить, что в содержании педагогической подготовки учителя проблемы этнорегиональной культурной идентичности не учитывались. Это имело место, как в досоветский, так и в советский периоды.

Революция 1905-1907 годов оказало сильное влияние на жизнь учительских семинарий. Под натиском революции были изменены учебные планы, методы обучения, некоторые стороны жизни семинаристов.

Учащиеся семинарий бурно реагировали на происходящие события: участвовали в демонстрациях, митингах, сходах. Они выдвигали требования изменить существовавший режим семинарий, строй семинарских интернатов, в некоторых семинариях требовали отмены жесточайшей регламентации жизни взрослых воспитанников, преподавания закона Божия, соблюдения постов и т.д.

Министерство вынуждено было пойти на обсуждение мер, которые бы улучшили деятельность учительских институтов. С этой целью в феврале-марте 1907 г. в Петербурге созывается совещание директоров и преподавателей учительских институтов.

Одним из вопросов, вызвавшим дискуссию, стал вопрос о критериях отбора кандидатов при поступлении в учительский институт. Участники обсуждения пришли к единогласному мнению

о том, что в учебные заведения стоит принимать тех, кто уже имеет звание начального учителя и имеет некоторый опыт работы в качестве народного учителя. Это предложение было обосновано тем, что подобный подход может значительно улучшить качество педагогического образования.

В июле 1907 года Министерство народного просвещения Российской империи выпустило важный циркуляр, который инициировал значительные изменения в организации и содержании работы учительских институтов. Этот документ стал ключевым шагом в реформировании системы подготовки педагогических кадров, что было особенно актуально в свете растущих потребностей общества в квалифицированных учителях.

В циркуляре подчеркивалось, что центральное место в учебных планах институтов должны занять педагогические дисциплины. Это означало, что будущим учителям необходимо не только осваивать предметные знания, но и глубже изучать методику преподавания, психологию и педагогическую этику. Упор на педагогические дисциплины позволял будущим учителям лучше подготовиться к реальным условиям работы в школе, что, в свою очередь, способствовало бы повышению качества образования.

Кроме того, в документе предлагалось внести изменения в программы учебных предметов, направленные на их расширение и углубление. Это включало в себя добавление новых тем, более детальное изучение существующих предметов, а также внедрение современных методов обучения. Например, акцент на практическое применение знаний, использование активных методов обучения и внедрение новых технологий в образовательный процесс.

Таким образом, циркуляр 1907 года стал важной вехой в истории российской педагогики, обозначив переход к более системному и научному подходу в подготовке учителей. Это решение отражало потребности времени и стремление к обновлению образовательной системы, что было необходимо для успешного развития общества.

Однако в ситуации наступления реакции после поражения революции 1905-1907 г.г. реформирование учительских институтов не было проведено в жизнь. Тем не менее, революция дала новый толчок для развития народного образования.росло число начальных школ, появился повышенный тип начальной школы взамен городских училищ, были созданы высшие начальные училища. Программы этих училищ были несколько шире, чем

программы городских училищ. Это не могло не отразиться и на учительских институтах.

Не дожидаясь официальных изменений инструкций учительских институтов и учебного плана, многие руководители институтов и по их просьбам и попечители учебных округов стали обращаться в Министерство с ходатайством об изменениях некоторых сторон жизни учительских институтов. Изменения эти касались повышения требований для поступающих, внесения изменений в учебный план институтов.

Пользуясь правом внесения изменений в учебный план и программы с разрешения попечителя учебного округа, многие учительские институты внесли изменения, которые заключались в следующем: значительно расширилась теоретическая часть курса почти по всем предметам, дополнительно вводились самостоятельные работы учащихся творческого характера, курсы методик.

Очевидным становилась необходимость не разрозненных частных изменений учебных планов, программ, методов и форм обучения в учительских институтах, а коренная реформа этого типа учебных заведений.

В педагогической печати появились статьи с критикой педагогических институтов, которые не отвечали запросам жизни. Поднимался вопрос о превращении учительских институтов в высшие педагогические учебные заведения.

Проходивший в Петрограде I всероссийский съезд преподавателей физики, химии и космографии (январь 1914 г.) на секции учительских семинарий и учительских институтов были внесены предложения о внесении в учебный план педагогических институтов необходимых будущему учителю предметов: детская литература, экспериментальная психология, иностранные языки.

В феврале 1912 г. в Государственную думу был внесен законопроект, предусматривающий реформу учительских институтов. Основные положения предполагаемой реформы сводились к следующему:

- увеличение срока обучения до 4 лет;
- разделение старшего курса на отделения (литературно-историческое, физико-математическое и естественно-географическое);
- включение в курс педагогических дисциплин более глубоких материалов по психологии и истории педагогики; введение в курсы

учительских институтов законоведение, гигиены и одного из новых языков;

- предоставление окончившим курс учительского института прав, присвоенных лицам, окончившим средние общеобразовательные учебные заведения, в том числе свободный доступ в университеты и другие высшие учебные заведения, при условии дополнительного экзамена по предметам, необходимым для поступления на данный факультет;

- улучшение материального и правового положения педагогического персонала учительских институтов;

- привлечение городов и земств к финансированию и участию в жизни и деятельности учительских институтов.

В проекте предусматривалась возможность открытия мужских, женский и смешанных учительских институтов, а также расширение сферы деятельности выпускников, предоставление им права преподавания не только в высших начальных училищах, но и в первых четырех классах средней школы.

Безусловно, предполагаемая реформа, если бы она была осуществлена, в значительной мере способствовала бы улучшению всей сферы деятельности учительских институтов. Однако, в Государственной Думе и Государственном Совете имела место точка зрения, что народу надо давать образование « в меру».

На протяжении всей истории развития отечественного образования острой проблемой была потребность в подготовленных учителях.

С1911 г. до 1917 г. открываются учительские семинарии. К моменту падения самодержавия насчитывалось 183 учительских семинарии, содержавшихся на средства государственного Казначейства, и 9 учительских семинарий и школ – на средства обществ и частных лиц. [23] Однако увеличение числа учительских семинарий не устраняло серьезных недостатков в организации и содержании их учебной работы.

Таким образом, можно заключить, что в дореволюционной России существовали различные типы педагогических учебных заведений, среди которых особенно выделялись учительские семинарии и учительские институты. Они давали хорошую педагогическую и методическую подготовку своим выпускникам. Кроме того, для подготовки учителей начальной школы существовали педагогические курсы и специальные классы в женских гимназиях и епархиальных училищах. Эти курсы

обеспечивали базовые знания и навыки, необходимые для работы с детьми, хотя и не всегда могли соперничать с более серьезными учебными заведениями.

В советский период создаются женские педагогические курсы, возрождается деятельность отдельных педагогических училищ, открываются педагогические училища и учительские институты нового типа. В течение более шестидесяти лет возрастает значение педагогических училищ в подготовке специалистов для начального образования. Средние педагогические учебные заведения являлись самыми мобильными в системе педагогического образования, живо реагируя на потребности в учителях.

В контексте знаниевой парадигмы советская школа была ориентирована на вооружение учащихся глубокими и прочными знаниями. В соответствии с этой целью учитель являлся источником новой информации, транслятором знаний, а не культуры.

В высшем педагогическом образовании – педагогических институтах, образование сводилось к подготовке специалиста-учителя, знающего «свой предмет», умеющего пользоваться рекомендациями без понимания общего социально-культурного контекста образования и своей деятельности. «Профессионализация в педагогическом образовании кроме этого подкреплялось предметоцентризмом.

Массовая система подготовки учителей часто игнорировала индивидуальность будущего педагога, превращая процесс обучения в конвейер по производству однотипных специалистов. Студенты рассматривались как объекты стандартизированного педагогического воспроизводства, а не как уникальные личности, обладающие собственным творческим потенциалом. Эта "штамповка" учителей, основанная на типовых программах и методиках, приводила к существенному противоречию: жесткая система подготовки противостояла гибкой, творческой природе педагогической профессии, требующей от учителя импровизации, адаптации к различным ситуациям и уникального подхода к каждому ученику.

Проблема заключалась не только в отсутствии индивидуального подхода, но и в ограниченности используемых методов. Преобладание лекционного формата, минимум практических занятий, ориентированных на развитие творческого мышления и самостоятельность, и недостаток обратной связи от преподавателей закрепляли шаблонное мышление. Студенты, лишённые возможности экспериментировать с методиками, развивать свои

сильные стороны и компенсировать слабые, выходили из учебных заведений с ограниченным набором навыков и негативным опытом самостоятельной профессиональной деятельности. Они были готовы к работе лишь в рамках жестко заданных рамок, не способны к адаптации к нестандартным ситуациям и инновациям в образовании.

Следует особо подчеркнуть, в советский период вопрос о культурной идентификации учителей начальной школы не являлся предметом глубокого и всестороннего исследования. В условиях жестко централизованной системы образования, где существовали единые государственные программы для всех школ, педучилищ и педагогических институтов, проблема самоидентификации педагога попросту не являлась приоритетной. Эта унификация, нацеленная на создание "единого советского человека", простиралась на все сферы образовательного процесса, от содержания учебных программ до методических рекомендаций. Единые планы существенно упрощали задачу контроля для Министерства образования и региональных органов управления образованием. Вместо многообразия подходов и учет индивидуальных особенностей учителей и регионов, система стремилась к идеалу единообразия и единомыслия, подавляя любые проявления индивидуальности и региональной специфики в педагогической практике.

Данное единообразие распространялось на все аспекты деятельности учителя: от методик преподавания до внеклассной работы. Учителям, вне зависимости от их собственного культурного бэкграунда, предписывалось следовать единым стандартам, игнорируя местные традиции, диалекты, а также особенности культурного развития конкретных регионов. Такой подход к созданию идеологически выверенного восприятия мира у подрастающего поколения фактически препятствовал развитию творческого потенциала педагогов и приводил к унификации образовательного процесса, лишая его живой многогранности.

Глубокие политические и социально-экономические трансформации, переживаемые Россией, затронули все аспекты жизни, от государственного управления до повседневного быта каждого гражданина. Переосмысление идеологии, ценностей и жизненных ориентиров стало неотъемлемой частью коренной перестройки всех общественных систем и институтов. Эта масштабная переориентация, затрагивающая все сферы жизни, неизбежно отразилась и на системе образования, превратив реформу

образования в неотъемлемую часть общегосударственного проекта модернизации.

Современная система высшего педагогического образования сталкивается с необходимостью адаптации к новым вызовам и запросам. Подготовка будущего учителя начальной школы должна учитывать не только глубокие знания предметных областей (математика, русский язык, окружающий мир и т.д.), но и владение инновационными педагогическими технологиями, умение работать с детьми с разными способностями и потребностями, включая детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов компетенций в области психологии, методики преподавания, использования цифровых образовательных ресурсов, а также способности к самообразованию и профессиональному развитию на протяжении всей карьеры.

Современные реалии требуют от учителя не только передачи знаний, но и формирования у детей критического мышления, способности к самореализации, адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Это подразумевает развитие у будущих педагогов навыков проектной деятельности, работы в команде, коммуникативных навыков, способности к межличностному взаимодействию как с детьми, так и с родителями и коллегами. В связи с этим, программы подготовки учителей начальных классов включают в себя практическую педагогическую подготовку, педагогическую практику в реальных школах, а также возможность участия в различных проектах и программах повышения квалификации.

Важную роль играет и создание эффективной системы повышения квалификации действующих учителей начальной школы. Это необходимо для того, чтобы педагоги могли оставаться на передовой педагогической мысли, осваивать новые технологии и методы работы, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям образовательной системы. Регулярные курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы и другие формы профессионального развития помогают учителям обновлять свои знания и навыки, повышая качество образования для будущих поколений. Только комплексный подход, включающий как совершенствование системы подготовки будущих педагогов, так и постоянную поддержку действующих учителей, позволит обеспечить высокий уровень образования в начальной школе и внести

значительный вклад в развитие человеческого капитала России. Без высококвалифицированных учителей невозможно реализовать все задачи реформы образования и достичь целей национального развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. - СПб.: Алетей, 2004.- 560 с.
2. Макарий. История русской церкви. Т. II. - СПб, 1857.-376 с.
3. Смятских, А.Л. История развития среднего специального педагогического образования в России.- М. : Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. - 21 см. Ч. 1. - Москва : Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. - 56 с.
4. Сучков И.В. Учительство России в конце XIX – начале XX вв. М.: МГОПИ 1992.-124 с.
5. ЦГИА в Л. ф.733, оп. 170. д.138, л.160
6. Педагогическая энциклопедия. Т. I., М.: Советская энциклопедия. 1964.- 575 с.
7. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. /Проф. В. З. Смирнов ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. - 312 с.
8. ЦГИА в Л., ф. 733, д.138,л.3.
9. Арсеньев А.М. Н.И.Пирогов и учительская семинария //Советская педагогика, 1939 № 8-9, С. 120
10. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии /К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–107
11. ЦГИА в Л., ф. 733, оп.170, д. 35, л.29
12. ЦГИА в Л. Ф.733 оп.170, д.35, л.29
13. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века : С рис. и табл. / Сост. Н.В. Чехов. - Москва : "Польза" В. Антик и К°, 1912. -224 с.
14. ЦГИА в Л., ф.733, оп.227.д. 167, л.202
15. Кондаков А.И. Директор народных училищ И. Н. Ульянов / Акад. пед. наук РСФСР. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Просвещение, 1964. - 319 с.
16. ЦГИА в Л., ф.733, оп.170,д.360,л.
17. Краснов Н.Г. И. Я. Яковлев – теоретик и практик начального образования в двуязычной школе. Электронный ресурс. Режим доступа// <http://www.nbchr.ru/sites/yakovlev/684.htm>
18. ЦГИА в Л., ф.733, оп.170, д.328, л.107
19. ЦГИА в Л., ф.733, оп.170, д.328, л.10
20. ЦГИА в Л., ф.733, оп.179, д.57,л.30
21. ЦГИА в Л., ф.733, оп.171, д.578,л.30
22. Ситько Р.М. История становления и развития образования на юге России.-Ростов-на-Дону, 1997.-94 с.
23. ЦГИА в Л., ф.733, оп.183, д.129, л.4



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**А.А. Алетдинова, С.Р. Дамаданова, А.Б. Измайлова,
О.И. Кириков, О.Л. Сапун, А.Ю. Соловьёва, А.В. Сухоруких,
Р.Я. Тамакаев, Е.Н. Щербина**

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ, ФИЛОСОФСКИЕ, ЮРИДИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ (ОПЫТ, ИНФОРМАЦИЯ, АНАЛИЗ, ПРОГНОЗ)

**Под общей редакцией
доктора философских наук,
профессора Алексея Викторовича Сухоруких
(ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический
университет им. Г.Ф. Морозова», г. Воронеж**

Том 92

**Корректор: *О.Б. Ясеницкая*
Художественное оформление: *А.С. Кочетова*
Технический редактор: *О.О. Кириков*
Дизайн: *В.П. Сафьянов***

**В авторской редакции
Налоговая льгота – общероссийский классификатор
продукции ОК-005-93, том 2; 953000 – книги, брошюры
Подписано в печать 19.12.2024. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Печать трафаретная, гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 11,98.
Уч.-изд. л. 12,14. Заказ 15.24. Тираж 100 экз. (1-й завод 1–3 экз.).
Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии.
Знак информационной продукции
(Федеральный закон № 436-ФЗ от 29.12.2010)**

