



Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

Has been issued since 2014.
E-ISSN 2413-7294
2022. 9(2). Issued 2 times a year

EDITORIAL BOARD

Kudinov Dmitrii – Sumy Regional Institute of Teacher Education, Sumy, Ukraine
(Editor in Chief)

Aminov Takhir – Bashkirian State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation
(Deputy Editor-in-Chief)

Degtyarev Sergey – Sumy State University, Sumy, Ukraine

Elizbarashvili Elizbar – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia

Fedorov Aleksandr – Rostov State University of Economics, Taganrog, Russian Federation

Mamedov Nizami – Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration, Moscow, Russian Federation

Mtchedlishvili Diana – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia

Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Ziatdinov Rushan – Department of Industrial & Management Engineering, Keimyung University, Daegu, South Korea

Journal is indexed by: **CrossRef** (UK), **OAJI** (USA), **ERIH PLUS** (Norway), **MIAR** (Spain)

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 1717 N Street NW, Suite 1,
Washington, District of Columbia 20036

Release date 10.09.2022
Format 21 × 29,7/4.

Website: <https://zmpn.cherkasgu.press>
E-mail: office@cherkasgu.press

Headset Georgia.

Founder and Editor: Cherkas Global University

Order № a-22.

Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

2022

Is. 2

CONTENTS

Articles

Applied Aspects of Using Artificial Intelligence A.Yu. Bliznevsky, V.S. Bliznevskaya, V.P. Klochkov, M.Yu. Shvetsov, T.I. Osina	53
Parametric Representation of Polychotomies in Pedagogy A.Yu. Bliznevsky, V.S. Bliznevskaya, V.P. Klochkov, I.V. Krotova, E.A. Shmidt	63
The Second Sumy Women's Gymnasium: A Historical Essay D.V. Kudinov	70
The Concept of An Universal Basic Income in Research Discourse: Implications for Labor and Social Law D. Novikov	95
Risks in a General Education Organization: Methodological Features of Binary Classification Yu.S. Tyunnikov	107
What a Foreign Language Student's Book should be in the XXI century? N.V. Vassilchenko	123

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 53-62

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.53
<https://zmnp.cherkasgu.press>



Articles

Applied Aspects of Using Artificial Intelligence

Alexandr Yu. Bliznevsky ^a, Valentina S. Bliznevskaya ^a, Vladimir P. Klochkov ^{b, *},
Mikhail Yu. Shvetsov ^c, Tatiana I. Osina ^d

^a The Siberian Federal University, Russian Federation

^b Chelyabinsk State University, Russian Federation

^c Sakhalin State University, Russian Federation

^d Kurgan State College, Russian Federation

Abstract

The article considers specific issues of employing artificial intelligence (AI). It shows its potential and undeniable advantages to managing relevant information. Built-in algorithms of selection, search and analysis of research information make it possible to stimulate the development of perspective scientific ideas and, on the contrary, slow down the work that leads researchers away from the main directions of innovative developments. Due to scientometric indicators, some research works can have a higher priority, receive wide publicity and recognition. They allow keeping records of members of the academic community and efficiency of their research which helps receive the necessary level of support and financing.

This phenomenon is particularly important for its predictive function, which allows maximizing the scientific and digital business. In this regard, the algorithm of algorithms has an even greater role to make possible not only creation and application of artificial intelligence, but also its subsequent training on the basis of a constantly and continuously increasing flow of scientific information.

The article indicates the past and current fields of AI application and outlines the prospects for its development. The authors pay particular attention to the main aspects of using artificial intelligence in advanced countries. They give the main methodological approaches to improve the capabilities of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, specific issues, aspect of scientific research, application, pedagogy, advanced countries, methodological approaches, physical culture, sport, military studies.

1. Введение

О степени актуальности проблемы, связанных с искусственным интеллектом (ИИ), свидетельствует то, что, начиная с 2010 года по данной тематике публикуется, примерно, 15 000 научных работ в год (Brussard, 2020; Klochkov, Krotova, 2007).

* Corresponding author

E-mail addresses: klovpav@mail.ru (V.P. Klochkov)

Об актуальности проблемы искусственного интеллекта свидетельствуют и проводимые современные его исследования в ряде стран мира, таких как (Barsky, 2022; Kuznetsova, 2022; Sergeeva, 2022):

1. США,
2. Китай,
3. Великобритания,
4. Канада,
5. Россия,
6. и другие государства.

На этом фоне практически невозможно в целом достаточно полно изучить предмет изыскания. Остаётся только возможность продуктивно исследовать лишь частные вопросы вышеуказанного феномена. Данное обстоятельство и обусловило основную цель этой статьи, которая заключается в изучении некоторых прикладных аспектов использования искусственного интеллекта, преимущественно связанных с его социальными аспектами. При этом используются различного рода базы большого объёма данных с целью оптимизации вышеуказанного потока исследовательских сведений (Baranovsky et al., 2019).

2. Методы

В качестве методики изучения искусственного интеллекта (ИИ) нами была успешно применена формальная логика (Baranovsky et al., 2019; Muller et al., 2020). С её помощью было осуществлено описание основных тезисов статьи, а также анализа использованных в данной публикации литературных источников по прикладным аспектам применения ИИ. Это позволило отобразить базовые составляющие искусственного интеллекта, адаптированного к научным и учебным текстам.

Наличие в литературе однородных и смешанных терминологических систематизаций, обусловило применение не одной, а целого класса формальных логик сообразно набору логических классификационных оснований. В качестве примера можно привести мнения авторов (Bliznevskaya, 2001; Bliznevskaya, 2006; Klochkov, Anisimova, 2020), исследовавших применения ИИ, прикладные аспекты которого классифицируются по самым различным логическим основаниям (Bliznevsky, 1999; Klochkov, 2020).

3. Результаты и обсуждение

Наиболее передовыми в разработке проблем искусственного интеллекта являются компании США (Zavyalov, 2021). Ими разрабатываются соответствующие алгоритмы алгоритмов, позволяющие данной стране сохранить мировое лидерство в сфере ИТ-технологий и других областях. С их помощью на базе ИС создаются принципиально новые системы вооружения. В качестве других основных приоритетных направлений использования искусственного интеллекта являются для США:

1. Производство.
2. Медицина.
3. Судебная система.
4. Транспорт.
5. Информатика.

На втором месте по степени развития исследований в сфере ИИ находится Китай (Zavyalov, 2021). Приоритетными для него выступают следующие направления:

1. Государственное управление.
2. Образование.
3. Оборона.
4. Здравоохранение.
5. Общественная безопасность.
6. Спорт.
7. Экономика
8. и другие области.

Третье по значимости место в области исследования вопросов искусственного интеллекта можно отнести Великобритании ([Zavyalov, 2021](#)). В этой стране основными приоритетными направлениями являются следующие разработки по:

1. Экологии.
2. Информатике.
3. Робототехнике.
4. Промышленности.
5. Землепользованию.

Четвёртое место в этом списке по праву принадлежит Канаде ([Zavyalov, 2021](#)). В этой стране доминирующими исследованиями ИИ представлены такие направления, как:

1. Юриспруденция.
2. Информатика.
3. Оборона
4. и другие сферы.

Кроме вышеназванных государств, активно изучающих возможности искусственного интеллекта можно указать ([Zavyalov, 2021](#)):

1. Израиль.
2. Японию.
3. Испанию и
4. некоторые другие технически развитые страны Евросоюза.

С помощью искусственного интеллекта становится возможным на базе встроенных алгоритмов отбора, поиска и анализа исследовательской информации стимулировать развитие перспективных научных идей и, наоборот, тормозить работы, уводящие изыскателей в сторону от магистрального пути развития инновационных разработок. Благодаря наукометрическим показателям некоторые труды могут иметь приоритетное значение, получать широкую известность и общественное признание. На основе этого, осуществляется должный учёт для представителей научного сословия эффективности их работ, по степени эффективности которых можно получить необходимый уровень материальной поддержки и финансирования ([Klochkov, Anisimova, 2020](#)).

Особое значение, вышеуказанного феномена принадлежит его прогностической функции, использование которой позволяет максимизировать научно-цифровой бизнес. В этом плане ещё большую роль играет алгоритм алгоритмов, благодаря чему становится возможным не только сам процесс создания и применения искусственного интеллекта, но и его последующее обучение на базе постоянно и непрерывно увеличивающегося потока научно ёмкой информации. Образовательные машинные модели подобного рода корректирующего супер-алгоритма уже прошли свою апробацию, хотя и в меньших масштабах, на базе следующих операционных систем ([Klochkov, 2020](#)):

1. Aladdin,
2. Facebook,
3. Netflix,
4. YouTube.

Использование даже этих только практико-ориентированных вариантов самообучения для искусственного интеллекта уже сейчас открывает доселе небывалые перспективы совершенствования управления с его помощью как отдельными исследовательскими отраслями, так и наукой в целом. Благодаря наукометрии постоянный сбор и последующая машинная оценка изыскательских знаний и проектов цифровых платформ Scopus, Web of Science и ERIH PLUS во-многом будет обуславливать всё более изощрённые инновационные формы прогнозирования, планирования, процесса принятия решений и контроля за зарождением, становлением, развитием, практической реализацией творческих идей, разработок и других разновидностей исследовательской продукции ([Tyunnikov, 2020](#)).

Важнейшим фактором, обусловившим становление ИИ, стали способы идентификации личности, динамика становления которых даёт некоторое представление об этапах их развития.

В общем и целом, можно выделить восемь исторически обусловленных методов идентификации человека по ([Methods..., 2020](#)):

1. отпечатку пальца;
2. рисунку вен;
3. геометрии руки;
4. радужной оболочке глаза;
5. лицу;
6. термограмме лица;
7. акустическим характеристикам уха;
8. ДНК.

В дальнейшем развитие искусственного интеллекта, помимо биометрической идентификации личности, стало охватывать всё большие области его применения. К таковым можно отнести следующий их перечень (Brussard, 2020; Klochkov, Arabkhanyan, 2015; Kozhevnikova, Karpova, 2020; Malinetskiy, 2020):

1. биология (биологическое моделирование),
2. криминалистика,
3. медицина,
4. педагогика (машинное обучение),
5. промышленность,
6. психология (анализ и принятие решений),
7. робототехника,
8. связь.
9. транспорт,
10. экономика,
11. языкознание (машинный перевод с одного языка на другой) и
12. другие сферы.

К настоящему времени можно выделить три основных методологических подхода к перспективам дальнейшего развития искусственного интеллекта (Kartskhia, 2020; Nikulin et al., 2020):

1. Биогенетический:
 - 1.1. [Hard] (завершающая стадия развития);
 - 1.2. [Soft] (промежуточный, эволюционный этап развития).
2. Кибернетический:
 - 2.1. [Hard];
 - 2.2. [Soft].
3. Синтезирующий:
 - 3.1. [Hard];
 - 3.2. [Soft].

Первый предполагает усовершенствование когнитивных возможностей человека с помощью биологически обусловленных средств.

Второй методологический подход отражает научное направление базирующиеся на дальнейшем развитии, более «умных», быстродействующих, мощных, вычислительных, технических устройств.

Третий связан с оптимальным, одновременным использованием первых двух вариантов. Примером чего могут послужить внедрение в тело или мозг человека, дополнительных, стимулирующих искусственных органов и технических разработок с целью повышения его интеллектуальных возможностей.

С целью иллюстрации совершенствования возможностей биогенетического аналога ИИ укажем на основные направления его исследования:

1. изучение нейронных сетей,
2. эволюционные вычисления,
3. моделирование интеллектуального поведения на основе биологических элементов,
4. создание нейрокомпьютеров,
5. создание биокомпьютеров.

Примером кибернетического варианта совершенствования возможностей искусственного интеллекта может послужить, то что в новых [QLED]-телевизорах фирмы Samsung для улучшения качества изображения стали использовать алгоритмы ИИ (Ivanov,

2020). С этой целью был разработан сверхмощный процессор [Quantum 8K]. На его основе осуществляется одновременный анализ громадного числа параметров, характеризующих:

1. количество линий,
2. яркость,
3. цвет

миллионов телевизионных картинок самого различного уровня качества. Благодаря этому потоку сведений формируется единая информационная база, которая в дальнейшем используется для добавления чёткости изображения. Искусственный интеллект предварительно изучает исходную картинку, сравнивает ее с эталоном и дополняет недостающие пиксели. В результате телевизионное изображение без потери качества из формата Full HD растягивается до 4К или даже 8К (Ivanov, 2020).

В качестве совершенствования возможностей синтезирующего варианта искусственного интеллекта приведём другой пример из военной области. В армиях некоторых стран НАТО уже используются экзо-скелеты, повышающие функционал отдельного военнослужащего. Кроме того, в США под руководством управления перспективных разработок и исследований Пентагона [DARPA] был успешно вживлён чип в мозг свиньи с целью тотального контроля за её поведением. Выбор этого животного обусловлен тем, что его органы похожи на соответствующие аналоги человека. В перспективе этим аналитическим подразделением планируются подобные «эксперименты» и над солдатами (Brussard, 2020).

Большое значение искусственный интеллект имеет и для педагогической науки, особенно тех её основных аспектов, которые связаны с:

1. интеллектуальными вариантами обучения,
2. индивидуализацией образовательного процесса,
3. экзаменационным контролем знаний,
4. оценкой студентов преподавателя,
5. текущим контролем успеваемости,
6. анализом поведения учащихся,
7. цифровыми технологиями образования,
8. дистантными методами обучения,
9. проверкой корректности формулировок в учебных текстах.

При этом на базе искусственного интеллекта, особенно за рубежом, стали доминировать следующие варианты цифрового обучения (Brussard, 2020; Zavyalov, 2021):

1. Adaptive Learning,
2. Massive Online Courses,
3. Interactive Tools.
4. Flipped Classroom.

Особо впечатляющие успехи в сфере образования по ИИ достигнуты китайскими школьниками. С 2019 года учащиеся средних учебных заведений этой страны, согласно заказу правительства Китая, а также издательству East China Normal University Press уже обеспечены соответствующими учебниками, которые могут использоваться либо в урочное время, либо факультативно. В них изложена история вопроса, а также описан перечень направлений по применению искусственного интеллекта. К ним относятся три основных сферы применения ИИ:

1. Автономное вождение.
2. Общественная безопасность.
3. Распознавание лиц.

Реализуемая учебная программа предусматривает для китайских школьников как теоретические, так и практические занятия.

В последние годы и для России также фиксируется рост применения ИИ в образовании (Barsky, 2022). Так, в столице уже реализуется проект «Московская электронная школа», в которой используются цифровые учебные технологии и специально разработанные варианты машинного обучения. Они в значительной степени применяются в рамках персонализации учебных программ. Помимо этого, в нашей стране на базе национального

проекта "Образование" используется также ряд частных проектов. Например, «Современная школа», «Учитель будущего» и другие.

В тоже время консервативность российской образовательной сферы и недостаточное её материальное обеспечение всё ещё являются тормозом для цифрового обновления передовых технологий обучения и реализации вышеуказанных проектов.

О значимости искусственного интеллекта свидетельствует тот факт, что совсем скоро изучение ИИ профильное российское министерство постепенно собирается включить в школьную программу. Этот предмет будет преподаваться в некоторых средних учебных заведениях, начиная с 2021 года. В дальнейшем его изучение распространится и на другие школы.

Помимо образования широкое применение искусственного интеллекта фиксируется в физической культуре и спорте (Bliznevsky, Bliznevskaya, 2004; Bureva, Stoyanov, 2015). В этих сферах человеческой деятельности ИИ может применяться как контролёр работы подсистем организма. Выступать также в качестве замещения ряда функций тренера. Приоритетными направлениями использования искусственного интеллекта в области физической культуры и спорта выступают:

1. Автоматизированная съёмка соревнований.
2. Анализ игровых видов спорта.
3. Физическое тестирование отдельных игроков и команды в целом.
4. Контроль за поступлением и расходом калорий (Safonov, Osina, 2017).
5. Маркетинг соревнований.
6. Контроль за индивидуальными тренировками.
7. Определение оптимальной стратегии для команды спортивной игры.
8. Контроль за восстановлением и реабилитацией травмированного спортсмена.
9. Прогнозирование результатов соревнований.
10. Виртуальные регистраторы судейства.

Таким образом, нами кратко рассмотрены некоторые научно-информационные аспекты функционирования искусственного интеллекта. Показаны его позитивные возможности и неоспоримые достоинства при управлении научным знанием. Проанализированы особенности автоматизированного оценивания качества публикаций по наукометрическим показателям. Указаны прошлые и современные исследовательские сферы применения искусственного интеллекта. Рассмотрены основные методологические подходы по совершенствованию возможностей ИИ. В разрезе передовых, высокотехнологичных стран приведён перечень их достижений в области искусственного интеллекта.

4. Заключение

С помощью вариантов формальной логики нами успешно был реализован поиск прикладных аспектов применения искусственного интеллекта. Широкое применение ИИ выявило его перспективное значение для развития передовых идей во многих отраслях. Более или менее подробно рассмотрено использование искусственного интеллекта в следующих областях:

1. науке,
2. образовании,
3. экономике,
4. технике,
5. криминалистике,
6. военном деле,
7. физической культуре и спорте.

Приведены соответствующие примеры реализации трёх вариантов развития представлений об искусственном интеллекте.

Литература

Барановский и др., 2019 – Барановский А.И., Малькова Т.В., Анисимова Н.А. Основные положения дихотомического анализа / В сборнике: Актуальные вопросы

полихотомического анализа. Тематический сборник. Под редакцией Ю. С. Тюнникова. Курган, 2019. С. 5-24.

Барский, 2022 – Барский А.Б. Искусственный интеллект и интеллектуальные системы управления. М.: Русайнс, 2022. 186 с.

Близневская, 2001 – Близневская В.С. Тренировка лыжников-ориентировщиков летом. Красноярск: Красноярский государственный технический университет, 2001. 189 с.

Близневская, 2006 – Близневская В.С. Техническая сложность современных дистанций лыжного ориентирования // *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 2. С. 35-36.

Близневский, 1999 – Близневский А.Ю. Соревновательная деятельность и предсоревновательная подготовка лыжников-ориентировщиков: Дисс. кан. пед. наук. Красноярск, 1999, 122 с.

Близневский, Близневская, 2004 – Близневский А.Ю., Близневская В.С. Лыжное ориентирование как самостоятельный вид спорта в рамках спортивного ориентирования // *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 3. С. 39.

Бруссард, 2020 – Бруссард М. Искусственный интеллект. Пределы возможного. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 362 с.

Бурева, Стоянов, 2015 – Бурева В.К., Стоянов Е.И. Применение методов искусственного интеллекта в спорте // *Актуальные вопросы технических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.)*. Пермь: Зебра, 2015. С. 1-12.

Завьялов, 2021 – Завьялов И.А. Зарубежный опыт использования искусственного интеллекта в раскрытии преступлений // *Вестник Московского университета МВД России*. 2021. С. 228-236.

Иванов, 2020 – Иванов В. Самым лучшим инструментом для взлома мозгов остается телевизор // *Системный администратор*. 2020. № 7-8 (212-213). С. 62.

Карцхия, 2020 – Карцхия А.А. Искусственный интеллект как средство управления в условиях глобальных рисков // *Мониторинг правоприменения*. 2020. № 1 (34). С. 45-50.

Клочков, 2020 – Клочков В.П. Использование цифровых технологий в некоторых протестных движениях Германии, США, Франции / *В сборнике: Актуальные вопросы научного знания. Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием*. Под редакцией В.Г. Дегтяря, В.П. Клочкова, Ф.Ф. Харисова. Курган, 2020. С. 84-89.

Клочков, Анисимова, 2020 – Клочков В.П., Анисимова Н.А. Полихотомические классификации в дифференциальных уравнениях, динамических системах, оптимальном управлении / *Материалы научно-практической конференции с международным участием: Наука XXI века: проблемы, поиски, решения*. Курган: Курганский государственный университет, 2020. С. 92-99.

Клочков, Арабханян, 2015 – Клочков В.П., Арабханян М.А. Совершенствование организации кардиологической и неврологической помощи населению. Курган: Дамми, 2015. 248 с.

Клочков, Кротова, 2007 – Клочков В.П., Кротова И.В. Методология совместимости наглядности. Красноярск: КГТЭИ, 2007. 208 с.

Кожевникова, Карпова, 2020 – Кожевникова М., Карпова С.В. Искусственный интеллект: субъект и объект // *Этнографическое обозрение*. 2020. № 1. С. 80-94.

Кузнецова, 2022 – Кузнецова Т.Г. Искусственный интеллект как инновационный компонент в реализации процесса обучения иностранному языку // *Modern Science*. 2022. № 1-2. С. 248-251.

Малинецкий, 2020 – Малинецкий Г.Г. Инновации, образование и искусственный интеллект в контексте гуманитарно-технологической революции // *Инновации*. 2020. № 1 (255). С. 3-11.

Муллер и др., 2020 – Муллер А.Б., Дядичкина Н.С., Богащенко Ю.А., Близневский А.Ю., Рябинина С.К. Физическая культура: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. 424 с.

Никулин и др., 2020 – Никулин Л.Ф., Великороссов В.В., Филин С.А., Ланчаков А.Б. Искусственный интеллект и трансформация менеджмента // *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2020. Т. 16. № 4 (385). С. 600-612.

Сафонов, Осина, 2017 – Сафонов С.Н., Осина Т.И. Обеспечение продовольственной безопасности в контексте устойчивого развития сельских территорий / В сборнике: Разработка стратегии социальной и экономической безопасности государства. Материалы III Всероссийской заочной научно-практической конференции. 2017. С. 235-239.

Сергеева, 2022 – Сергеева Е.В. Искусственный интеллект в системах государственного и муниципального управления // Учет и контроль. 2022. № 1. С. 52-56.

Способы..., 2020 – Способы идентификации личности. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q>

Тюнников, 2020 – Тюнников Ю.С. Научно-исследовательский потенциал педагогического работника: вопросы мониторинга процесса развития // В сборнике: Актуальные вопросы научного знания. Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием. Под редакцией В.Г. Дегтяря, В.П. Ключкова, Ф.Ф. Харисова. Курган, 2020. С. 261-273.

References

Baranovsky i dr., 2019 – Baranovsky, A.I., Malkova, T.V., Anisimova, N.A. (2019). Osnovnye polozheniya dihotomicheskogo analiza [The main provisions of the dichotomous analysis]. V sbornike: Aktual'nye voprosy polihotomicheskogo analiza. Tematicheskij sbornik. Pod redakciej Yu.S. Tyunnikova. Kurgan. Pp. 5-24. [in Russian]

Barsky, 2022 – Barsky, A.B. (2022). Iskusstvennyj intellekt i intellektual'nye sistemy upravleniya [Artificial Intelligence and Intelligent Control Systems]. M.: Rusajns, 186 p. [in Russian]

Bliznevskaya, 2001 – Bliznevskaya, V.S. (2001). Trenirovka lyzhnikov-orientirovshchikov letom [Training of skier-racers in summer]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 189 p. [in Russian]

Bliznevskaya, 2006 – Bliznevskaya, V.S. (2006). Tekhnicheskaya slozhnost' sovremennyh distancij lyzhnogo orientirovaniya [Technical complexity of modern ski orienteering courses.]. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2: 35-36. [in Russian]

Bliznevsky, 1999 – Bliznevsky, A.Yu. (1999). Sorevnovatel'naya deyatel'nost' i predsorevnovatel'naya podgotovka lyzhnikov-orientirovshchikov [Competitive activity and pre-competition training in ski orienteering]. Diss. kan. ped. nauk. Krasnoyarsk, 122 p. [in Russian]

Bliznevsky, Bliznevskaya, 2004 – Bliznevsky, A.Yu., Bliznevskaya, V.S. (2004). Lyzhnoe orientirovanie kak samostoyatel'nyj vid sporta v ramkah sportivnogo orientirovaniya [Ski orienteering as an independent sport within orienteering sport]. Teoriya i praktika fizkul'tury. 3: 39-42. [in Russian]

Brussard, 2020 – Brussard, M. (2020). Iskusstvennyj intellekt. Predely vozmozhnogo [Artificial Intelligence. The limits of the possible]. M.: Al'pina non-fikshn, 362 p. [in Russian]

Bureva, Stoyanov, 2015 – Bureva, V.K., Stoyanov, E.I. (2015). Primenenie metodov iskusstvennogo intellekta v sporte [Application of artificial intelligence in sports]. Aktual'nye voprosy tekhnicheskikh nauk: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. Perm': Zebra, Pp. 1-12. [in Russian]

Ivanov, 2020 – Ivaniv, V. (2020). Samym luchshim instrumentom dlya vzloma mozgov ostaetsya televizor [The best tool for brain hacking is still TV]. Sistemnyj administrator. 7-8 (212-213): 62. [in Russian]

Kartskhia, 2020 – Kartskhia, A.A. (2020). Iskusstvennyj intellekt kak sredstvo upravleniya v usloviyah global'nyh riskov [Artificial intelligence as a management tool for global risks] Monitoring pravoprimeniya. 1(34): 45-50. [in Russian]

Klochkov, 2020 – Klochkov, V.P. (2020). Ispol'zovanie cifrovyyh tekhnologij v nekotoryh protestnyh dvizheniyah Germanii, SSHA, Francii [The use of digital technologies in some protest movements in Germany, the United States and France]. V sbornike: Aktual'nye voprosy nauchnogo znaniya. Materialy mezhdunarodnogo tematicheskogo sbornika s mezhdunarodnym uchastiem. Pod redakciej V.G. Degtyarya, V.P. Klochkova, F.F. Harisova. Kurgan. Pp. 84-89. [in Russian]

Klochkov, Anisimova, 2020 – Klochkov, V.P., Anisimova, N.A. (2020). Polihotomicheskie klassifikacii v differencial'nyh uravneniyah, dinamicheskikh sistemah, optimal'nom upravlenii

[Polychotomous classification of differential equations, dynamical systems, optimal control]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: Nauka XXI veka: problemy, poiski, resheniya*. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, Pp. 92-99. [in Russian]

[Klochkov, Arabkhanyan, 2015](#) – *Klochkov, V.P., Arabkhanyan, M.A.* (2015).

Sovershenstvovanie organizacii kardiologicheskoy i nevrologicheskoy pomoshchi naseleniyu [Improving the organization of cardiology and neurology care for the population]. Kurgan: Dammi, 248 p. [in Russian]

[Klochkov, Krotova, 2007](#) – *Klochkov, V.P., Krotova, I.V.* (2007). Metodologiya sovместimosti naglyadnosti [The methodology of compatibility of visual aids]. Krasnoyarsk: KGTEL, 208 p. [in Russian]

[Kozhevnikova, Karpova, 2020](#) – *Kozhevnikova, M., Karpova, S.V.* (2020). Iskusstvennyj intellekt: sub"ekt i ob"ekt [Artificial intelligence: subject and object]. *Etnograficheskoe obozrenie*. 1: 80-94. [in Russian]

[Kuznetsova, 2022](#) – *Kuznetsova, T.G.* (2022). Iskusstvennyj intellekt kak innovacionnyj komponent v realizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku [Artificial intelligence as an innovative component in the implementation of the foreign language learning process]. *Modern Science*. 1-2: 248-251. [in Russian]

[Malinetskiy, 2020](#) – *Malinetskiy, G.G.* (2020). Innovacii, obrazovanie i iskusstvennyj intellekt v kontekste gumanitarno-tekhnologicheskoy revolyucii [Innovations, education and artificial intelligence in the context of the humanitarian and technological revolution]. *Innovacii*. 1(255): 3-11. [in Russian]

[Methods..., 2020](#) – Methods for personal identification [Electronic resource]. URL: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q> [in Russian]

[Muller i dr., 2020](#) – *Muller, A.B., Dyadichkina, N.S., Bogashchenko, Yu.A., Bliznevsky, A.Yu., Ryabinina, S.K.* (2020). Fizicheskaya kul'tura: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Physical education: theory and practice for higher education institutions]. M.: Izdatel'stvo Yurajt, 424 p. [in Russian]

[Nikulin i dr., 2020](#) – *Nikulin, L.F., Velikorossov, V.V., Filin, S.A., Lanchakov, A.B.* (2020). Iskusstvennyj intellekt i transformaciya menedzhmenta [Artificial intelligence and the management transformation]. *Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'*. V. 16. 4(385): 600-612. [in Russian]

[Safonov, Osina, 2017](#) – *Safonov, S.N., Osina, T.I.* (2017). Obespechenie prodovol'stvennoj bezopasnosti v kontekste ustojchivogo razvitiya sel'skih territorij [Food security in the context of the sustainable development of rural territories]. *V sbornike: Razrabotka strategii social'noj i ekonomicheskoy bezopasnosti gosudarstva. Materialy III Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pp. 235-239. [in Russian]

[Sergeeva, 2022](#) – *Sergeeva, E.V.* (2022). Iskusstvennyj intellekt v sistemah gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya [Artificial intelligence in state and municipal governance systems]. *Uchet i kontrol'*. 1: 52-56. [in Russian]

[Tyunnikov, 2020](#) – *Tyunnikov, Yu.S.* (2020). Nauchno-issledovatel'skij potencial pedagogicheskogo rabotnika: voprosy monitoringa processa razvitiya [Scientific and research potential of a pedagogical worker: issues of monitoring the development process]. *V sbornike: Aktual'nye voprosy nauchnogo znaniya. Materialy mezhdunarodnogo tematicheskogo sbornika s mezhdunarodnym uchastiem*. Pod redakciej V.G. Degtyarya, V.P. Klochkova, F.F. Harisova. Kurgan, Pp. 261-273. [in Russian]

[Zavyalov, 2021](#) – *Zavyalov, I.A.* (2021). Zarubezhnyj opyt ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v raskrytii prestuplenij [Foreign experience of using artificial intelligence in solving crimes]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. Pp. 228-236. [in Russian]

Некоторые прикладные аспекты использования искусственного интеллекта

Александр Юрьевич Близневский^a, Валентина Степановна Близневская^a,
Владимир Павлович Ключков^{b,*}, Михаил Юрьевич Швецов^c, Татьяна Ивановна Осина^d

^a Сибирский федеральный университет, Российская Федерация

^b Челябинский государственный университет, Российская Федерация

^c Сахалинский государственный университет, Российская Федерация

^d Курганский государственный колледж, Российская Федерация

Аннотация. В данной статье рассмотрены частные аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ). Показаны его возможности и неоспоримые достоинства при управлении актуальной информацией. С помощью искусственного интеллекта становится возможным на базе встроенных алгоритмов отбора, поиска и анализа исследовательской информации стимулировать развитие перспективных научных идей и, наоборот, тормозить работы, уводящие изыскателей в сторону от магистрального пути развития инновационных разработок. Благодаря наукометрическим показателям некоторые изыскательские труды могут иметь приоритетное значение, получать широкую известность и общественное признание. На основе этого, осуществляется должный учёт для представителей научного сословия эффективности их работ, по степени эффективности которых можно получить необходимый уровень материальной поддержки и финансирования.

Особое значение, вышеуказанного феномена принадлежит его прогностической функции, использование которой позволяет максимизировать научно-цифровой бизнес. В этом плане ещё большую роль играет алгоритм алгоритмов, благодаря чему становится возможным не только сам процесс создания и применения искусственного интеллекта, но и его последующее обучение на базе постоянно и непрерывно увеличивающегося потока научно ёмкой информации.

В данной публикации указаны прошлые и современные сферы использования ИИ. Намечены также и дальнейшие перспективы развития самого искусственного интеллекта. Особое внимание в разрезе передовых стран уделено основным аспектам использования ИИ. Кроме того, в этой статье приведены основные методологические подходы по совершенствованию возможностей ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, частные вопросы, научно-информационный аспект, сферы применения, педагогика, передовые страны мира, методологические подходы, физическая культура, спорт, военное дело.

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: klovlpav@mail.ru (В.П. Ключков)

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 63-69

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.63
<https://zmnnp.cherkasgu.press>



Parametric Representation of Polychotomies in Pedagogy

Alexandr Yu. Bliznevsky ^a, Valentina S. Bliznevskaya ^a, Vladimir P. Klochkov ^{b,*}, Irina V. Krotova ^a, Ekaterina A. Shmidt ^c

^aThe Siberian Federal University, Russian Federation

^bChelyabinsk State University, Russian Federation

^cSouth Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russian Federation

Abstract

The article deals with the formalization of polychotomous classifications in scientific and educational literature on the theory and methodology of physical education, sports training, recreational and adaptive physical education. The object of the study is the key points of the multidisciplinary polychotomous approach in the analyzed pedagogical branch. The methodology of the research of the selected cumulative information was based on formal logic. The obtained results of the study testify to the success of the applied tools for formalizing mutually exclusive classifications of pedagogical concepts.

Therefore, as a mutually exclusive logical classification of terms into two components, the authors give examples, found in pedagogical texts:

1. "abulia – will" (opposing character traits);
2. "autocratic – democratic" (types of coaching styles);
3. "adaptation – disadaptation" (opposite levels of adjustment to environmental conditions).

Similar examples of using trichotomies as a method of classification into three components are available in scientific and educational literature on pedagogy:

1. "climbers – hang gliders – skydivers" (athletes with the highest death rate);
2. "acyclic – mixed - cyclic" (types of physical exercise classified by movements);
3. "wavy-ascending – linear-ascending – step-ascending" (forms of increasing intensity in training).

As a result, the authors received a final system-parametric formula reflecting both individual indicators and their interrelations at the level of separate logical constructs.

Keywords: polychotomy, specific terms, monotomy, dichotomy, trichotomy, quartotomy, pentotomy, sextotomy, septotomy, octotomy, nonotomy, decotomy, division, pedagogy, formal logic, parameters, logical constructs, parametric formulas.

1. Введение

Меняющийся современный мир, вступивший в эпоху турбулентности постоянно ставит перед наукой всё новые и новые вызовы, которые приобретают особую актуальность и остроту. При этом продуцированный ими информационный бум обуславливает процессы дезинтеграции, разобщённости внутри самой системы знания. Один из путей решения этой

* Corresponding author

E-mail addresses: klovpav@mail.ru (V.P. Klochkov)

проблемы – его упорядочение при помощи самых различных методов формализации и редукции (Bazhenov, 1986).

Учёт данного обстоятельства может обуславливать дополнительное сокращение информационных объёмов, в том числе и для анализируемой педагогической отрасли, при символическом представлении дихотомий, трихотомий, и других частных полихотомических версий.

В тоже время отсутствие в педагогических источниках по теории и методике физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной, а также адаптивной физической культуре публикаций, связанных со знаковой разновидностью формализации разновидностей полихотомий, обусловило их соответствующее представление.

С учётом вышесказанного на базе методологии современного полихотомического подхода, его частных версий (Klochkov, 2020; Klochkov, Malkova, 2019) осуществим логически обоснованное представление полихотомического знания в знаковом, символическом виде для научной, учебной литературе по педагогике, что и будет выступать в качестве основной цели данной статьи.

2. Методы

В качестве адекватной методики символического представления различного порядка членения полихотомий нами была успешно применена формальная логика (Ivlev, 2020; Plenkov, 2014). С её помощью было осуществлено изучение монотомий, дихотомий, трихотомий, квартотомий и т.д. использованных в данной статье литературных источниках по теории и методике физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Это позволило отобразить на знаковом уровне основные положения полихотомического подхода, адаптированного к научным и учебным текстам по педагогике.

Наличие в литературе однородных и смешанных терминологических систематизаций, обусловило применение не одной, а целого класса формальных логик сообразно набору логических классификационных оснований. В качестве примера можно привести мнения авторов (Bliznevskaya, 2001; Bliznevsky, Bliznevskaya, 2004; Bliznevsky et al., 2014; Ponomarev et al., 2020), исследовавших физические упражнения, которые классифицируются по самым различным логическим основаниям (Lebedev, 202; Ponomarev et al., 2013; Sedunova, 2002).

3. Результаты и обсуждение

Дихотомия в переводе с греческого буквально означает взаимоисключающее деление на два. В настоящее время дихотомии применяются как метод построения полярных суждений в психологическом тестировании (Ponomarev, Groshev, 2021), так и математический способ последовательного членения на два (Bliznevsky, 2004).

Кроме этого она может использоваться также и в педагогике об этом свидетельствует цикл наших и других исследований (Klochkov, 2020; Sobolev et al., 2016).

Однако членение различных педагогических понятий в научной литературе ещё не осуществлялось. Поэтому для вышеуказанной отрасли в качестве взаимоисключающего логического классификационного деления терминов на две составляющие приведём следующие девять примеров, найденные нами при исследовании текстов следующих литературных источников (Bliznevskaya, 2001; Bliznevsky, Bliznevskaya, 2004; Bliznevsky et al., 2014):

1. «абулия – воля» (противоположные качества личности);
2. «авторитарный – гуманный» (стиль отношения тренера к спортсмену);
3. «адаптация – дезадаптация» (противоположные уровни реакции организма к окружающей его среде);
4. «дао – дэ», «путь – добродетель» (основополагающие категории даосизма в трактовке Лао-цзы);
5. «дезинтеграция – интеграция» (противоположные процессы в командных видах спорта);
6. «генетические – фенотипические» (предпосылки формирования спортивных результатов);

7. «индивидуальные – групповые» (формы спортивных занятий);
8. «психическое – соматическое» (базисные составляющие человеческого организма),
9. «сознательное – бессознательное» (два противоположных блока психики человека по уровню его осознанности).

Что касается трихотомии, трактуемой как непересекающееся классификационное деление объекта на три части, то она, также уже давно используется в ряде отраслей знаний: истории, педагогики, психологии, религии и других сферах деятельности, о чём свидетельствуют наши предыдущие публикации.

Подобные примеры использования трихотомий уже как метода классификационного деления в научной и учебной литературе по педагогике (Lebedev, 2021; Ponomarev et al., 2013; Ponomarev et al., 2020; Sedunova, 2002). В качестве иллюстрации приведём следующие девять вариантов трёхзвенного взаимоисключающего членения:

1. «альпинисты – дельтапланеристы – парашютисты» (группы спортсменов с наивысшими показателями смертности во время соревнований);
2. «ациклические – смешанные – циклические» (классификация физических упражнений по структуре движения);
3. «волнообразно-восходящая – линейно-восходящая – ступенчато-восходящая» (формы повышения физических нагрузок при тренировках);
4. «гигиена – питание – режим» (общеукрепляющие средства физического воспитания);
5. «гимнастические – идеомоторные – спортивно-прикладные» (физические упражнения, применяемые с лечебной целью);
6. «динамические – комбинированные – статические» (классификация физических упражнений по особенностям режима работы мышц);
7. «игровые – соревновательные – строго-регламентированные» (специфические методы физического воспитания);
8. «истерические – неврастенические – психастенические» (психические реакции спортсмена на состояние его перетренированности);
9. «транспортно-экскурсионная – экологическая – этнографическая» (основные формы познавательного туризма).

Помимо дихотомий и трихотомий в своём исследовании мы используем также термин монотомия. При этом следует отметить, что до последнего времени он традиционно применялся лишь в психофизиологии (Lebedev, 2021). Где монотомия являлась признаком однообразной, утомительной характеристики какой-либо человеческой деятельности.

Для современной педагогической специальности в качестве монотомии можно использовать термин – «организм».

Обобщая вышеуказанные варианты можно констатировать и существование полихотомического, множественного, взаимоисключающего членения объекта исследования (Klochkov et al., 2019; Klochkov et al., 2021).

В соответствии с правилами формальной логики полихотомию можно представить формулой:

$$Ц = \sum_{j=1}^n Ч_j$$

Где «j» - переменный параметр, Ц – целое, Ч – часть, Σ - знак суммы, n – порядок максимального взаимоисключающего членения объекта исследования.

Таким образом, полученные результаты исследования, позволяют сделать вывод о том, что в современных условиях, прежде всего, связанных с непрерывным увеличением информационного потока важнейшее значение имеют символические способы его формализации, в том числе и основных положений междисциплинарного полихотомического подхода на базе педагогической информации по специальности 13.00.04.

При этом доказала свою эффективность логическая методика знакового представления частных полихотомических версий на материалах анализируемой

педагогической отрасли. Их применение осуществлялось на базе выделенных нами вариантов формальных логик для вышеуказанной специальности.

Использование знаковой разновидности параметризации основных положений полихотомического подхода на базе педагогической информации по теории и методике физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры позволила символически представить любые частные версии взаимоисключающего членения.

4. Заключение

С помощью вариантов формальной логики нами успешно был реализован поиск знаковых сокращений для полихотомий различного порядка деления в текстах учебной, научной литературы по теории, методике физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Успешное применение знаковой формализации основных положений полихотомического анализа на базе учебных и научных материалов по педагогике выявило её перспективное значение для развития передовых идей упорядочения сведений, а также дистантного образования.

Литература

- Баженов, 1986** – Баженов Л.Б. Общенаучный статус редукционизма. М.: Пущино, 1986. 26 с.
- Близневская, 2001** – Близневская В.С. Тренировка лыжников-ориентировщиков летом. Красноярск: Красноярский государственный технический университет, 2001. 189 с.
- Близневский, 2001** – Близневский А.Ю. Основные показатели, определяющие результат в лыжном ориентировании, и влияющие на них технические параметры дистанции // *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 11. С. 33-36.
- Близневский и др., 2014** – Близневский А.Ю., Близневская В.С., Худик С.В., Винникова Е.В. От краевых студенческих спортивных мероприятий до Всемирной универсиады в Красноярске // *Теория и практика физ. культуры*. 2014. № 1. С. 45-48.
- Близневский, Близневская, 2004** – Близневский А.Ю., Близневская В.С. Лыжное ориентирование как самостоятельный вид спорта в рамках спортивного ориентирования // *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 3. С. 39-42.
- Ивлев, 2020** – Ивлев Ю.В. Логика. М.: Проспект, 2020. 304 с.
- Ильенков, 2014** – Ильенков Е.В. Диалектическая логика. М.: Ленанд, 2014. 328.
- Клочков, 2020** – Клочков В.П. Использование цифровых технологий в некоторых протестных движениях Германии, США, Франции / В сборнике: *Актуальные вопросы научного знания. Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием*. Под редакцией В.Г. Дегтяря, В.П. Клочкова, Ф.Ф. Харисова. Курган, 2020. С. 84-89.
- Клочков и др., 2021** – Клочков В.П., Казаков И.С., Кротова И.В., Найн А.А., Николаева А.Д., Швецов М.Ю., Эрдынеева К.Г., Анисимова Н.А., Малькова Т.В., Найн А.А., Соболева Н.В., Сивков А.О. Дихотомии в учебниках гуманитарного цикла. Курган: Курганский государственный университет, 2021. 178 с.
- Клочков, Малькова, 2019** – Клочков В.П., Малькова Т.В. Полихотомии в философской литературе (исторический аспект). Миасс: Миасский филиал ЧелГУ, 2019. 284 с.
- Лебедев, 2021** – Лебедев С.А. Философия науки: позитивно-диалектическая концепция. М.: Проспект, 2021. 448 с.
- Пономарев и др., 2013** – Пономарев В.В., Яцковский А.В., Грошев В.А. Кинезитерапия как форма физкультурно-оздоровительного сопровождения школьников и студентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата // *Теория и практика физической культуры*. 2013. № 12. С. 50-53.
- Пономарев и др., 2020** – Пономарев В.В., Грошев В.А., Кашметов Д.А. Кёрлинг: теория и методика обучения. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. 140 с.

Пономарев, Грошев, 2021 – Пономарев В.В., Грошев В.А. Физическое воспитание студентов вуза на основе занятий кёрлингом: теория и практика. М.: Советский спорт, 2021. 148 с.

Седунова, 2002 – Седунова Н.В. Диагностика психических состояний на начальном этапе отбора в волейболе // *Физическое воспитание студентов творческих специальностей*. 2002. № 8. С. 30-35.

Соболев и др., 2016 – Соболев С.В., Гелецкий В.М., Николаев Е.А., Соболева Н.В., Рябинина С.К. Базовая подготовка по спортивно-оздоровительному туризму. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016. 229 с.

Klochkov i dr., 2019 – Klochkov V.P., Barakhsanova E.A., Krotova I.V., Rybakova G.R., Malkova T.V. Dichotomical indicators of educational information compatibility modeling // *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2019. T. 6. № S8. P. 11.

References

Bazhenov, 1986 – Bazhenov, L.B. (1986). Obshchenauchnyj status redukcionizma [The general scientific status of reductionism]. M.: Pushchino, 26 p. [in Russian]

Bliznevskaya, 2001 – Bliznevskaya, V.S. (2001). Trenirovka lyzhnikov-orientirovshchikov letom [Training of skier-racers in summer]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 189 p. [in Russian]

Bliznevsky, 2004 – Bliznevsky, A.Yu. (2004). Osnovnye pokazateli, opredelyayushchie rezul'tat v lyzhnom orientirovanii, i vliyayushchie na nih tekhnicheskie parametry distancii [The main indicators determining the result in ski orienteering and the technical parameters affecting them]. *Teoriya i praktika fizkul'tury*. 11: 33-36. [in Russian]

Bliznevsky i dr., 2014 – Bliznevsky, A.Yu., Bliznevskaya, V.S., Khudik, S.V., Vinnikova, E.V. (2014). Ot kraevykh studencheskih sportivnykh meropriyatij do Vsemirnoj universiady v Krasnoyarske [From regional student sports events to World Student Games in Krasnoyarsk]. *Teoriya i praktika fizkul'tury*. 1: 45-48. [in Russian]

Bliznevsky, Bliznevskaya, 2004 – Bliznevsky, A.Yu., Bliznevskaya, V.S. (2004). Lyzhnoe orientirovanie kak samostoyatel'nyj vid sporta v ramkah sportivnogo orientirovaniya [Ski orienteering as an independent sport within orienteering sport]. *Teoriya i praktika fizkul'tury*. 3: 39-42. [in Russian]

Ilenkov, 2014 – Ilenkov, E.V. (2014). Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. M.: Lenand, 328 p. [in Russian]

Ivlev, 2020 – Ivlev, Yu.V. (2020). Logika [Logic]. M.: Prospekt, 304 p. [in Russian]

Klochkov, 2020 – Klochkov, V.P. (2020). Ispol'zovanie cifrovyykh tekhnologiy v nekotorykh protestnykh dvizheniyah Germanii, SSHA, Francii [The use of digital technologies in some protest movements in Germany, the United States and France]. *V sbornike: Aktual'nye voprosy nauchnogo znaniya. Materialy mezhdunarodnogo tematicheskogo sbornika s mezhdunarodnym uchastiem. Pod redakciej V.G. Degtyarya, V.P. Klochkova, F.F. Harisova*. Kurgan. Pp. 84-89. [in Russian]

Klochkov i dr., 2019 – Klochkov, V.P., Barakhsanova, E.A., Krotova, I.V., Rybakova, G.R., Malkova, T.V. (2019). Dichotomical indicators of educational information compatibility modeling. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 6(S8): 11.

Klochkov i dr., 2021 – Klochkov, V.P., Kazakov, I.S., Krotova, I.V., Nain, A.A., Nikolaeva, A.D., Shvetsov, M. Yu., Erdyneeva, K.G., Anisimova, N.A., Malkova, T.V., Nain, A.A., Soboleva, N.V., Sivkov A.O. (2021). Dihotomii v uchebnikah gumanitarnogo cikla [Dichotomies in textbooks of humanitarian programs]. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 178 p. [in Russian]

Klochkov, Malkova, 2019 – Klochkov, V.P., Malkova, T.V. (2019). Polihotomii v filosofskoj literature (istoricheskij aspekt) [Polychotomies in philosophical literature (historical aspect)]. Miass: Miasskij filial ChelGU, 284 p. [in Russian]

Lebedev, 2021 – Lebedev, S.A. (2021). Filosofiya nauki: pozitivno-dialekticheskaya koncepciya [Philosophy of science: the positive-dialectical concept]. M.: Pospekt, 448 p. [in Russian]

Ponomarev i dr., 2013 – Ponomarev, V.V., Yatskovsky, A.V., Groshev, V.A. (2013). Kineziterapiya kak forma fizkul'turno-ozdorovitel'nogo soprovozhdeniya shkol'nikov i studentov s

zabolevaniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Kinesitherapy as a form of sport and fitness support of schoolchildren and students with diseases of musculoskeletal system]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 12: 50-53. [in Russian]

Ponomarev i dr., 2020 – Ponomarev, V.V., Groshev, V.A., Kashmetov, D.A. (2020). Kyorling: teoriya i metodika obucheniya [Curling: theory and teaching methods]. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 140 p. [in Russian]

Ponomarev, Groshev, 2021 – Ponomarev, V.V., Groshev, V.A. (2021). Fizicheskoe vospitanie studentov vuza na osnove zanyatij kerlingom: teoriya i praktika [Physical education of university students on the basis of curling classes: theory and practice]. M.: Sovetskij sport, 148 p. [in Russian]

Sedunova, 2002 – Sedunova, N.V. (2002). Diagnostika psihicheskikh sostoyanij na nachal'nom etape otbora v volejbole [Diagnosis of mental states at the initial stage of selection in volleyball]. *Fizicheskoe vospitanie studentov tvorcheskih special'nostej: sbornik nauchnyh trudov*. Pod red. S.S. Ermakova. Harkov. 8: 30-35. [in Russian]

Sobolev i dr., 2016 – Sobolev, S.V., Geletskiy, V.M., Nikolaev, E.A., Soboleva, N.V., Ryabinina, S.K. (2016). Bazovaya podgotovka po sportivno-ozdorovitel'nomu turizmu [Basic training in sports and health tourism]. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 229 p. [in Russian]

Параметрическое представление полихотомий в педагогике

Александр Юрьевич Близневский ^a, Валентина Степановна Близневская ^a, Владимир Павлович Клочков ^{b,*}, Ирина Владимировна Кротова ^a, Екатерина Александровна Шмидт ^c

^a Сибирский федеральный университет, Российская Федерация, Российская Федерация

^b Челябинский государственный университет, Российская Федерация

^c Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российская Федерация

Аннотация. Статья адресована формализации членений содержания специальных терминов в научной и учебной литературе по теории, методике физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной, адаптивной физической культуре. В качестве объекта исследования использованы основные положения междисциплинарного полихотомического подхода применительно к анализируемой педагогической отрасли. Методика изучения выбранной нами совокупной информации базировалась на формальной логике. Полученные результаты исследования свидетельствуют об успешности применённого нами инструментария с целью формализации взаимоисключающих вариантов членения педагогических понятий. Поэтому для вышеуказанной отрасли в качестве взаимоисключающего логического классификационного деления терминов на две составляющие приведём следующие три примера, найденные нами при исследовании текстов педагогических источников:

1. «абулия – воля» (противоположные качества личности);
2. «авторитарный – гуманный» (стиль отношения тренера к спортсмену);
3. «адаптация – дезадаптация» (противоположные уровни реакции организма к окружающей его среде).

Подобные примеры имеются при использовании трихотомий уже как метода классификационного деления на три в научной и учебной литературе по педагогике. В качестве иллюстрации приведём следующие три варианта трёхзвенного взаимоисключающего членения:

1. «альпинисты – дельтапланеристы – парашютисты» (группы спортсменов с наивысшими показателями смертности во время соревнований);

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: klովpav@mail.ru (В.П. Клочков)

2. «ациклические – смешанные – циклические» (классификация физических упражнений по структуре движения);

3. «волнообразно-восходящая – линейно-восходящая – ступенчато-восходящая» (формы повышения физических нагрузок при тренировках).

В результате нами была получена итоговая системно-параметрическая формула, отражающая как отдельные показатели, так и их взаимосвязи на уровне отдельных логических конструктов.

Ключевые слова: полихотомии, специальные термины, монотомии, дихотомии, трихотомии, квартотомии, пентотомии, сексотомии, септотомии, октотомии, нонотомии, децитомии, порядок членения, педагогика, формальная логика, параметры, логические конструкты, параметрическая формула.

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 70-94

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.70
<https://zmnnp.cherkasgu.press>



The Second Sumy Women's Gymnasium: A Historical Essay

Dmytro V. Kudinov ^{a,*}

^a Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Abstract

This work is a microhistorical study that localizes the sixteen-year history of a separate educational institution – the Second Sumy Women's Gymnasium. The author used 98 sources, including 18 archives of the State Archives of the Sumy region (including 10 cases from the gymnasium fund). Other groups of sources are represented by periodicals, journals of the Sumy district zemstvo assembly, reports and estimates of the zemstvo, circulars of the Kharkiv educational district and address calendars of the Kharkiv province. The historiography is represented mainly by researches from the 2000s – 2010s.

For the convenience of material perception the text is rubriced with blocks: the Foundation of the Sumy grammar school and its further transformation into grammar school with a full course of training, Management of the grammar school, Society of the help to pupils in need, Financing, Pedagogical collective, Students, Educational work, Transformation of the gymnasium into a Soviet school.

The particular attention is paid to those who initiated the educational institution establishment and provided significant financial support for its existence. In this regard, the peculiarities of the activities of the Society for Assistance to Needy Students, which equalized the opportunities for education for women from various segments of the population. The financial situation of the educational institution, sources of the budget replenishment are described in detail. It has been found out that in the first years of the gymnasium existence the budget was formed mainly at the expense of subsidies from local authorities and donations from private individuals. Further, like in the vast majority of high schools, the funds were raised via contributions of parents for the students' «right to learn». It has been specified that before the February Revolution the financial and material situation of the gymnasium remained stable and only in the second half of 1917th a crisis arose, which led to the search for non-standard solutions to replenish the school budget. The advantage of females in the management and implementation of professional responsibilities in the gymnasium is emphasized. The staff of its employees is analyzed. The characteristics of students have taken into account their quantitative, ethno-confessional and class composition, as well as the success in acquiring knowledge. The characteristics of the educational work emphasize the participation of the gymnasium in school tourism movements.

Keywords: progymnasium, gymnasium, education, upbringing, board of trustees, pedagogical council, tuition fees, Maria Adolfovna von Loretz-Eblin, Elizaveta Mikhailovna Konorova.

* Corresponding author

E-mail addresses: dmytro.kudinov@gmail.com (D.V. Kudinov)

1. Введение

Среднее образование Российской империи пореформенного периода – довольно популярное направление исследований в исторической науке. При этом обращение к фактам, имеющим отношение к отдельным учебным заведениям, чаще всего используется в качестве иллюстраций общей картины развития педагогики и системы образования в целом. Ныне можно констатировать, что предметное и детальное представление об оном в историографии уже сложилось. В такой ситуации исследования принимают локальный характер, сосредотачиваясь на региональных особенностях прогресса школы. Однако и здесь правила обобщения неумолимо рассредоточивают данные об учебных учреждениях. Вместе с тем, погружение в прошлое отдельных заведений образования в рамках микроисторического исследования позволяет не только воссоздать цельную картину жизни гимназии или училища, но и дать возможность составить более четкий образ организационной структуры, постановки учебно-воспитательной работы, самого духа школы конца XIX – начала XX в. Собственно, таковая позиция и является идейным основанием данной публикации.

2. Материалы и методы

Исследование основывается на научных принципах историзма, системности, объективности, всесторонности, комплексности. В качестве приоритетных подходов в работе использовались системный и информационный. Специальными методами исследования послужили описательный, ретроспективный, биографический, сравнительный и историко-ситуационный методы.

Автор опирался на комплекс источников, которые можно распределить по следующим классам: 1) архивные документы; 2) материалы периодической прессы; 3) журналы Сумского уездного земского собрания, доклады и сметы земства; 4) циркуляры Харьковского учебного округа; 5) адрес-календари Харьковской губернии. Первая группа представлена делами фондов Сумской II женской гимназии (Ф. 348), Сумской городской думы (Ф. 354), Сумской городской управы (Ф. 1), Сумской уездной земской управы (Ф. 2), Сумского уездного революционного комитета (Ф. Р-2340). Всего – 18 дел. Материалы периодической прессы – публикации, прежде всего, в рубриках местной жизни или хроники, в газетах «Харьковский листок» (1903), «Сумской вестник» (1913), «Луч» (1918) и «Коммуна» (1919). В них отражены некоторые частности внутришкольной жизни – финансового положения, проводимых мероприятий, результатов окончания учебного года и пр. Значительный статистический материал (финансирование учебного заведения, количество учащихся, успешность) был собран благодаря журналам сессий Сумского уездного земского собрания. В ежемесячном «Циркуляре Харьковского учебного округа» отражены процессы движения по службе – увольнение, перемещение, назначение в должность работников образования, а также определения попечителем округа состава попечительного совета заведений среднего образования. Наконец, наличный состав педагогов в штате гимназии хорошо прослеживается на основании материалов ежегодных «Харьковских календарей». Потому обе последние группы источников были использованы для характеристики педагогического состава гимназии, а также для оценки текучести-стабильности ее основных кадров.

Историографию темы истории Сумской II женской гимназии (II СЖГ) заложили еще ее сотрудники, издавшие в 1913 г. брошюру «Первое десятилетие существования Сумской 2-й женской гимназии». В инициалах Е.К. и Е.Р., поставленных под текстом, легко угадываются ее авторы – Елизавета Конова, начальница учебного заведения, и преподавательница гимназии Екатерина Родионова. Наличие подобной информативной основы, снабженной разнообразной статистической информацией, значительно упрощает исследование, предоставляя историку ценные сведения от лиц, работавших в школе. И это весьма важно, учитывая отсутствие источников личного происхождения. В указанной брошюре отображены обстоятельства открытия прогимназии, ставшей впоследствии полной гимназией, организации учебно-воспитательной деятельности, ее финансирования, общественной поддержки малообеспеченных учениц (Первое..., 1913). В дальнейшем, в исследовании прошлого II СЖГ наступила 90-летняя пауза, преодоленная лишь в начале

нынешнего века. В современной краеведческой литературе можно выделить два направления – научно-публицистическое, осуществленное газетными публикациями о прошлом образования г. Сумы (Комаров, 2003а; Комаров, 2003b; Кудинов, 2009а; Кудинов, 2009b; Кудинов, 2009с; Кудинов, 2009d) и научные студии истории женского образования Сумщины, представленные трудами В.П. Луценко (Луценко, 2003), О.Н. Клочко (Клочко, 2018), Д.В. Кудинова (Кудинов, 2010; Кудинов, 2016), Л.П. Сапухиной (Сапухіна, 2000), М.Ю. Росиной и А.А. Сбруевой (Сбруєва, Росіна, 1994). Следует заметить, что в них запечатлены лишь некоторые стороны функционирования гимназии. Например, в диссертации О.Н. Клочко описана деятельность Общества вспомоществования нуждающимся ученицам Сумской II женской гимназии (Клочко, 2018: 131). Особо следует выделить статью В.П. Луценко, написанную, в основном, на материалах фонда Сумской II женской гимназии ГАСО. В ней приведены некоторые важные статистические сведения, в общих чертах охарактеризована постановка в гимназии учебно-воспитательной работы, а также относительно подробно представлена картина ее финансового благополучия. При этом авторский анализ устройства гимназической жизни строился, преимущественно, исходя именно из данных архивных источников ГАСО без опоры на иные документы и обобщающие труды. Нельзя не согласиться с заключительным мнением историка о том, что «опыт деятельности 2-й женской гимназии в начале XX в. представляет значительный научный и практический интерес для развития государственного и частного среднего и высшего образования Украины на современном этапе» (Луценко, 2003: 56). Действительно, глубокое погружение в изучение отдельного учебного заведения позволяет четче и шире реконструировать различные стороны его функционирования, а также продемонстрировать действенность научных методов и приемов в реализации микроисторического исследования. К тому же отсутствие на сегодняшний день целостного представления о жизненном цикле Сумской II женской гимназии порождает естественную цель восполнить пробел прошлого истории образования и по возможности полно охарактеризовать становление, развитие, постановку учебно-воспитательной деятельности и материальное обеспечение избранного в качестве объекта исследований учебного заведения. Собственно, эти элементы и послужили основанием для рубрикации основного текста статьи.

3. Результаты

Основание Сумской прогимназии и ее дальнейшее преобразование в гимназию с полным курсом обучения

Необходимость создания второго женского среднего учебного заведения обуславливалась, прежде всего, убедительным возрастанием спроса на образование на рубеже XIX–XX вв., что, в свою очередь, являлось комплементарным бурному развитию города, значительному увеличению численности жителей Сум и Сумского уезда, расширению «среднего класса» за счет специалистов, трудоустроенных на местных предприятиях и в финансово-кредитных учреждениях, офицеров РИА, чиновничества, многочисленного количества предпринимателей и пр. При этом существовавшая с 1873 г. Сумская женская гимназия (СЖГ)* не могла в необходимой мере удовлетворить потребность общества в доступе к образованию. О перегруженности СЖГ указывает следующий факт: в 1902/03 у. г. только в одном IV классе было 54 ученицы при норме в 40 чел. Потому еще в 1899 г. городская управа обратилась к Сумскому уездному земскому собранию (СУЗС) с предложением открыть в существующей женской гимназии параллельные классы. Но по причине отсутствия на это средств данное предложение не нашло поддержки. Наконец, весной 1903 г. обозначилась ситуация, при которой половину кандидаток не могли принять в школу. «Такое грустное явление, как массовый отказ в прием желающих учиться в женской гимназии», обусловило инициативу уездного предводителя дворянства И.Д. Траскина, после обращения к нему начальницы СЖГ О.Н. Штрик, учредить в Сумах «Комитет для изыскания средств на открытие второго женского учебного заведения, для выработки проекта новой школы и для сношений с

* Действовавшее в 1863–1870 гг. Сумское женское училище 2-го разряда, а в 1870–1873 гг. Сумская женская прогимназия – предшественники Сумской женской гимназии.

правительственными и другими учреждениями». В его состав вошли представители местных органов самоуправления, а также небезучастные к делу образования сумские капиталисты – сумской городской голова В.Н. Золотарев, председатель Сумской уездной земской управы П.М. Линтварев, председатель попечительного совета СЖГ, сахарозаводчик П.И. Харитоненко, директор Сумской Александровской гимназии (САГ) И.И. Цветков, предприниматели В.А. фон Лоретц-Эблин и И.А. Асмолов. Большинством голосов Комитет высказался за необходимость открытия нового женского учебного заведения – четырехклассной прогимназии – и приступил к изысканию средств для ее основания, в первую очередь, за счет частных пожертвований (4800 руб.), а также – финансовой поддержке со стороны «городского общества» и уездного земства. К организационным хлопотам присоединились городская дума и СУЗС, составившие каждый отдельно прошения на имя попечителя Харьковского учебного округа (ХУО) М.М. Алексеенко об открытии учебного заведения с ближайшего 1903/04 у. г. *. Довольно много времени также было отведено на формирование «наблюдательного и учебного персонала» (например, начальница гимназии была выбрана лишь 11 октября), что обусловило открытие прогимназии уже посреди осени – 24 октября, когда в присутствии членов попечительного и педагогического советов, родителей, воспитанниц состоялся молебен и была произнесена речь первого законоучителя нового учебного заведения. До этой поры предварительно набранные (до назначения приемных экзаменов) в подготовительный (26 девочек) и I классы ученицы (30 девочек) временно посещали занятия в СЖГ, а попечительный совет экстренно решал вопрос об оборудовании прогимназии учебными пособиями (121 единица) и мебелью (на первое время парты, доски и вешалки были предоставлены СЖГ и «немецкой школой»; еще 300 руб. из средств гимназии было израсходовано на покупку недостающей мебели), найме прислуги и пр. (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 2. Л. 7; Журналы..., 1903: 8-9, 85-88; Кудинов, 2009а; Первое..., 1913: 3-6, 8, 20, 26; Сумы, 1903).

В мае 1907 г., когда был осуществлен выпуск IV класса, «совершилось незаметно» преобразование прогимназии в гимназию – попечительный совет подал соответствующее ходатайство на имя попечителя ХУО С. А. Раевского, который его удовлетворил безо всяких проволочек. Наконец, формирование учебного заведения было завершено в 1910 г. с открытием дополнительного «педагогического» VIII класса (Журналы..., 1907: 207; Первое..., 1913: 10, 15). Поскольку восьмиклассницы нуждались в педагогической практике, вскоре при II СЖГ была создана содержимая на средства Харьковской губернской земской управы образцовая начальная школа (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 76-77; Доклады..., 1916: 202-203; Луценко, 2003: 54).

За весь период своего существования II СЖГ так и не обзавелась собственным помещением, хотя вопрос о нем неоднократно поднимался попечительным советом (предполагалось, что корпус будет построен на месте бывшей усадьбы Сухановых на ул. Псельская за счет ссуды, выделенной Министерством народного просвещения (МНП) с поручительством по займу Сумской уездной земской управы). Занятия были организованы в здании евангелическо-лютеранского общества, построенного в 1860-е годы, и где в 1870-е годы, а также в 1900–1902 гг. уже нанимали часть площади СЖГ и Сумской кадетский корпус, соответственно. В связи с занятием значительной части здания прогимназией был закрыт второй класс частного училища при евангелическо-лютеранской церкви (Первое..., 1913: 7, 15–16; Циркуляр, 1903а: 53). Отныне последняя во многом существовала за счет арендной платы со стороны прогимназии-гимназии на основании долгосрочного контракта. В 1904 г. за наем помещения лютеранской общине и ремонт было выплачено более 1390 руб. А уже в 1906 г. одна только арендная плата составила 1800 руб. В 1913 г. она возросла до 2780 руб., а в годы Первой мировой войны – до 4480 руб. (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 69; ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 45. Л. 18; Журналы..., 1905: 113). Такой существенный рост аренды был связан как с расширением численности учащихся, что обязывало нанимать все больше комнат, так и с инфляцией. По воспоминаниям П.И. Никитенко, в 1910-е годы

* Поэтому, в отличие от «земской» Сумской I женской гимназии, Сумская II женская гимназия считалась «городской».

гимназические помещения занимали боковые стороны здания, тогда как центральная его часть оставалась в непосредственном ведении лютеранской общины (Никитенко, 1984: 7).

Арендатор побеспокоился об удобстве нанятого помещения. После 1905 г. был осуществлен ремонт всего здания и увеличена рекреационная зала. В 1910 г. – устроен водопровод с правом бесплатного использования воды в количестве 200 ведер в сутки, а на средства почетной попечительницы проведено электричество. Тогда же квартира начальницы гимназии была приспособлена для двух отделений VIII класса (Комаров, 2003b; Первое..., 1913: 14-15). Не позднее 1913 г. в гимназии также был установлен телефон и приобретен рояль. В первой половине 1910-х годов попечительный совет оборудовал и физкабинет (Доклады..., 1915: 85, 89).

Внешним отличием воспитанниц II СЖГ стала форма зеленого цвета, в отличие от учениц Сумской I женской гимназии, носивших платья синего колера (Клочко, 2018: 152; Кудинов, 2016: 108).

Управление прогимназией-гимназий

Согласно «Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» (1870), управление женским средним учебным заведением осуществлялось двумя органами – попечительным советом, ответственным за материально-техническое обеспечение учебного заведения и общий порядок в нем, включая избрание попечительницы и начальницы прогимназии-гимназии («для ближайшего содействия успешному, со стороны общества, развитию гимназий или прогимназий»), и педагогическим советом, осуществлявшим «разрешение вопросов, относящихся до учебной и воспитательной части».

Попечительный совет комплектовался представителями органов местной власти, осуществлявших ее субсидирование, – земской и городской, – администрации учебного заведения (начальница и председатель педсовета), почетной попечительницей и дамами, причастными к его деятельности (избирались земскими гласными закрытой баллотировкой). Например, в 1903–1906 гг. в него входили И. Д. Траскин (председатель), Е.М. Конорова, М.Е. Архангельский (оба – непременные члены совета), М.А. фон Лоретц-Эблин, М.Ф. Асмолова, И.А. Асмолов, В.Н. Золотарев, А.Ф. Линтварева, П.М. Линтварев, В.А. Розенквист, И.Ф. Сердюкова, О.Д. Траскина, Н.М. Харитоненко (в 1904 г. ее сменила В.А. Харитоненко). По согласию попечителя ХУО от 9 октября 1903 г. в состав совета должен был также войти почетный гражданин Н.И. Скубенко («от города»), но, по пока не выясненным причинам, в окончательном списке состава органа управления его фамилия не оказалась. В 1907 г. предполагалось ввести от земства и думы в попечительный совет 12 членов (7 и 5, соответственно). На деле попечитель Харьковского учебного округа утвердил лишь шесть членов состава Совета – представителей органов самоуправления. Остальные восемь делегировались от самой гимназии и от сумского общества (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 24. Л. 14, 56-57; Журналы..., 1903: 37; Первое..., 1913: 20–21; Сборник..., 1912: 34-39; Циркуляр, 1903а: 35).

Почетной попечительницей нового учебного заведения стала супруга сумского предпринимателя, дворянина, титулярного советника и члена помянутого выше Комитета В. А. фон Лоретц-Эблина Мария Адольфовна фон Лоретц-Эблин. По мнению инициаторов создания прогимназии, она «относилась с большим сочувствием к нарождающемуся учебному заведению и выразила готовность сделать значительные пожертвования на нужды прогимназии», что формально и обусловило ее назначение (Первое..., 1913: 6; Циркуляр, 1904: 42). Исходя из сообщений сумского краеведа П. И. Никитенко, выбор Марии Адольфовны определялся, конечно же, положением в сумском обществе ее мужа-предпринимателя и общественного деятеля, да и поселение учебного заведения в здании лютеранской церкви также не было продиктовано исключительно рациональными доводами, поскольку «пастором в кирхе был какой-то родич Лоретц-Эблина» (Никитенко, 1984: 7). Так или иначе, но статус почетной попечительницы М.А. фон Лоретц-Эблин сохранила за собой и после преобразования прогимназии в гимназию вплоть до самой своей смерти в 1916 г. (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 74; Циркуляр, 1908b: 6). Примечательно, что во II СЖГ в 1908 г. поступила учиться и дочь фон Лоретц-Эблин – Мария (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 5. Л. 23).

Первым председателем педсовета прогимназии являлся инспектор САГ М.Е. Архангельский. Однако уже в 1906 г. его сменил на этой должности преподаватель, а затем и инспектор САГ Н.А. Лащенко (Сумы, 1903; Доклады, 1916: 197). Единственной начальницей Сумской женской прогимназии – Сумской II женской гимназии за всю ее историю являлась имевшая звание домашней учительницы вдова статского советника, бывшего директора Сумской Александровской гимназии, а также председателя педсовета Сумской женской гимназии Владимира Андреевича Конорова Елизавета Михайловна, назначенная в должность попечителем ХУО 1 ноября 1903 г. (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 9. Л. 1; Циркуляр, 1903b: 56)*. Некоторое время она также преподавала в подведомственном ей учебном заведении пение и французский язык (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 9. Л. 2; Циркуляр, 1908a: 69; Циркуляр, 1913c: 61). Руководство учебным заведением она оставила осенью 1915 года «по семейным обстоятельствам», вынудившими ее переехать в Москву (Доклады..., 1916: 222; Циркуляр, 1915: 22). В дальнейшем должность начальницы гимназии оставалась вакантной, и все обращения в учебное заведение совершались исключительно на имя председателя педсовета (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 26; Харьковский, 1917: 126). Такое положение вещей можно связать с откладываемым выбором новой руководительницы учебного заведения до наступления мирного времени, продиктованное желанием попечительного совета сэкономить на расходах гимназии.

С преобразованием прогимназии в гимназию был создан и родительский комитет в составе 12 членов во главе с Н.С. Крамаренко. Однако, вплоть до 1917 г. этот орган не проявлял особой активности (по состоянию на 1913 год, состоялось лишь одно собрание комитета, а общие собрания родителей и вовсе не производились) (Первое..., 1913: 11). После Февральской революции произошла частичная демократизация системы образования, что позволило некоторые функции попечительного и педагогического советов разделить с родительским комитетом гимназии. Отныне вопросы финансирования деятельности учебного заведения, постановки его воспитательной работы, санитарного состояния, обеспечения питания учениц и пр. во многом зависели от активности самих родителей. Основным органом их самоорганизации являлось общее собрание, которое, в свою очередь, образовывало родительский комитет. Последний из своего состава выбирал председателя и двух товарищей, находившихся в постоянном контакте с администрацией II СЖГ. Известно, что в 1917 г. формировалось, как минимум, два комитета. Например, в сентябре 1917 г. был создан т. н. «новый комитет» в составе 24 человек. Его председателем стал Н. И. Иванов, товарищами – В.А. Гласкова и П.А. Варфоломеев, казначеем – Ф.И. Осипов (Константинов, 1956: 179–180; Местная жизнь, 1917a).

Общество вспомоществования нуждающимся ученицам

В 1905 г. по примеру многих других учебных заведений при прогимназии было основано Общество вспомоществования нуждающимся ученицам, объединившее сперва до 50 лиц. В 1912 г. в него входили 5 почетных и 88 действительных членов, а в 1914 г. – 6 и 77, соответственно. При основании Общества в его правление вошли М. А. фон Лоретц-Эблин (председательница), О.А. Лиленфельд, Л.Ф. Матюнина, Е.К. Карут, Е.М. Конорова, И.З. Дмитриев и Е.В. Родионова. По состоянию на 1916 г. председателем «Общества» все еще оставалась почетная попечительница учреждения II СЖГ М. А. фон Лоретц-Эблин, а членами его правления являлись дворянка Л.Д. Золотарева, учительницы гимназии Е.В. Родионова и С.В. Линтварева, священник церкви Пророка Ильи, законоучитель И.З. Дмитриев, врач А.И. Осташевский, предприниматель В.А. Розенквист (Первое..., 1913: 16; Харьковский, 1917: 126).

Изначально капитал Общества составили взносы почетных членов организации М. А. фон Лоретц-Эблин, М. Е. Архангельского и В. А. Розенквиста (420 руб.). В дальнейшем

* Вероятно, выбор Елизаветы Михайловны, длительное время находившейся на содержании мужа и не занимавшейся педагогической деятельностью, был связан с коллективным решением инициаторов создания нового учебного заведения, вошедших в материальное положение многодетной семьи Коноровых, оставленной без кормильца. Также, предположительно, ее назначение отображало корпоративные представления, царящие в педагогической среде, о мере участия в судьбе супруги покойного руководителя гимназии.

касса пополнялась за счет сборов от неравнодушных к проблемам школы лиц и устройства лотерей-аллегри, вокально-музыкальных вечеров и прочих мероприятий для привлечения средств. Например, 6 мая 1913 г. в саду Общественного собрания Общество с большим успехом провело лотерею-аллегри (собрано 4 тыс. руб.), к которой привлекала публику музыка духового оркестра 10-го драгунского Новгородского полка. В 1912 г. организация располагала суммой в 6500 руб. Устойчивое финансовое положение позволило Обществу ежегодно расходовать на поддержание положения бедных учениц гимназии в 1900-е года около 1000 руб., а уже в 1914 г. потратить на эту цель более 1250 руб. Прежде всего, помощь выражалась в уплате взноса за право учения «недостаточных учениц» в полном или половинном размере. Например, в 1913 г. на этот предмет для 22 учениц было израсходовано 805 руб. 50 коп. – более 64% от всех трат Общества: полностью оплачено учебу 4 воспитанницам, половину стоимости обучения компенсировано 15 ученицам, четверть оплаты осуществлено за троих гимназисток. Всего за 1905–1912 гг. субсидиями на эту цель воспользовались 98 воспитанниц. Кроме того, организация снабжала бедных учениц одеждой, обувью и учебниками (в 1914 г. стоимость купленной одежды и обуви обошлась Обществу в 123 руб. 30 коп.), выдавала денежные пособия на квартиру и лечение, оплачивала для них стоимость горячих завтраков (в 1913 г. на питание «недостаточных учениц» было потрачено около 112 руб.) (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 1-2; Ключко, 2018: 131, 269; Кудинов, 2009а; Кудинов, 2009d; Местная жизнь, 1913е; Первое, 1913: 16-18, 32).

Финансирование

Деятельность гимназии обеспечивалось смешанным финансированием. Определенная часть ее бюджета формировалась за счет субсидий МНП, уездного земства и городского общества. Начиная с 1904 г. СУЗС и Сумская городская дума (СГД) ассигновали на содержание прогимназии по 500 руб. (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 65; Журналы..., 1903: 8-9; Журналы..., 1904: 20; Журналы..., 1905: 15, 109). Но с преобразованием прогимназии в гимназию изменился и размер субсидирования со стороны органов местной власти – 2500 руб. и 1500 руб. соответственно. Причем городская субвенция на 500 руб. превышала такую же статью расходов города на содержание СЖГ. В годы Великой войны «городская» сумма была увеличена еще на 500 руб. (до 2000 руб.). Средства, предоставляемые Министерством, варьировались год от года в зависимости от колебания статей расходов на добавочное содержание служащим и на пополнение библиотечного фонда (в 1912 г. в библиотеке гимназии насчитывалось 1709 томов). При этом наметилась тенденция к увеличению финансовой поддержки со стороны Министерства. Например, в 1905 г. оно выделило II СЖГ 186 руб. 14 коп., в 1908 г. – 1023 руб., в 1911 г. – 1780 руб., в 1913 г. – 2347 руб., а в 1914 г. – 3175 руб. 31 коп. (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 45. Л. 3, 16; Доклады..., 1915: 84; Доклады..., 1916: 153, 198; Журналы..., 1907: 208; Журналы..., 1908: 37; Журналы..., 1909: 105; Журналы..., 1910: 26; Журналы..., 1911: 255; Журналы..., 1914: 51; Кудинов, 2009b; Первое..., 1913: 13, 27; Смета..., 1913: 24-25; Сумы, 1911).

Весомое значение для материального положения II СЖГ возымели пожертвования частных лиц. Уже в 1904 г. П. И. Харитоненко известил почетную попечительницу о своем желании делать ежегодный взнос на нужды прогимназии в размере 1000 руб. от имени своей супруги. Таким образом, семья Харитоненко израсходовала на содержание учебного заведения по статье добровольного фиксированного ежегодного взноса не менее 18000 руб., а всего, включая прочие траты, по весьма приблизительным подсчетам, – более 30000 руб. Уже в 1903 г., по сообщению И. Д. Траскина, единовременное пособие для прогимназии в сумме свыше 5000 руб. собирались пожертвовать Траскины, фон Лоретц-Эблины, Лещинские и графиня Толстая (Журналы, 1903: 86). Щедрую помощь учебное заведение получило в 1904 г.: семья фон Лоретц-Эблин выделила 1126 руб., Харитоненко – 2000 руб., Асмоловы – 200 руб., Н. А. Суханов – 700 руб., О. В. Новосильцева – 25 руб. (Журналы..., 1905: 112). Только в 1905 г., помимо «тысячи Харитоненко», прогимназии прибыло 346 руб. от жертвователей – графини Е. Г. Толстой и лиц купеческого звания М. Ф. Асмоловой и В. А. Розенквист (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 65). В 1906 г. фон Лоретц-Эблин потратили на нужды своего детища 1000 руб., а Траскины – 160 руб. (Журналы..., 1907: 212).

Вообще, крупные пожертвования до 1913 г. включительно осуществили М.А. фон Лоретц-Эблин (7200 руб. всех затрат с 1903 г.), Траскины (2500 руб.), Асмоловы (900 руб.),

Н.А. Суханов (700 руб.), Е.Г. Толстая (400 руб.), Сумское еврейское общество (400 руб.), С.М. Зборомирская (200 руб.), Н.И. Скубенко (200 руб.) (Комаров, 2003а; Первое..., 1913: 13-14). В 1914 г. пожертвования (без суммы от Харитоненко) распределились следующим образом: М.А. фон Лоретц-Эблин – 386 руб. 50 коп. (эти средства были израсходованы на устройство акта и вечеров для воспитанниц), С.Н. Штейнер и Л.О. Альтшулер – по 100 руб. каждый, И.Д. Траскин – 45 руб. (Доклады..., 1916: 198, 201).

Значимость различных видов поступлений хорошо заметна на общем фоне финансового благополучия учебного заведения. В 1905 г. его доходная часть бюджета составила 11510 руб. 53 коп. При этом 45,5 % от указанной суммы приходилось на остаток средств от предыдущего года, тогда как на субсидии земства и города – менее 10 %, а на «сбор за право учения» – менее 40 % (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 65). Бюджет школы вырос вдвое с преобразованием прогимназии в гимназию. Так, в 1908 г. приход оставил 20412 руб. 94 коп. при остатке с прошлого года 2813 руб. 73 коп. (Первое..., 1913: 31). На следующий год смета была сверстана на 1126 руб. больше, что обуславливалось введением в учебную программу VIII класса изучения истории и географии. А это, в свою очередь, повлекло за собой дополнительные траты (Журналы..., 1908: 15; Ключко, 2018: 164). По данным прихода-расходного отчета, на содержание гимназии потрачено в 1910 г. 25782 руб. 48 коп. при приходе в 26693 руб. 17 коп. Благодаря такому рациональному расходованию средств, запасная сумма гимназии, состоящая из остатков от заключенных смет, увеличилась с 4965 руб. 49 коп. в конце 1909 г. до 5876 руб. 18 коп., остающихся на 1 января 1911 г. (Журналы..., 1911: 255). Вообще, «транжирить» наличные суммы в гимназии не было принято, что с удовольствием неоднократно отмечало сумское земство: «расходные сметы выполняются гимназией с экономией».

В «военный» 1914 год II СЖГ все еще имела положительное финансовое положение. Бюджет вырос до 34313 руб. 56 коп. Значительными оставались и пожертвования частных лиц. В частности, М.А. фон Лоретц-Эблин пожертвовала гимназии 386 руб. 50 коп., С.Н. Штейнер и Л.О. Альтшулер – по 100 руб. каждый, И.Д. Траскин – 45 руб. Однако, большая часть приходных сумм II СЖГ составляли сборы за право учения – 21509 руб. (Доклады..., 1916: 198).

Вообще, суммы последней категории возрастали год от года, что было связано как с общим увеличением численности учащихся, так и с изменением стоимости образовательных услуг. Изначально годовая плата за право учения составляла 40 руб. за обязательные предметы и 10 руб. за новые языки. Начиная с 1908/09 у. г. за обучение обязательным предметам в подготовительном классе взималось 30 руб., а в основных классах – 60 руб. За обучение необязательным предметам по новым языкам необходимо было заплатить 15 руб., музыке – 50 руб., танцам – 3 руб. (Кудинов, 2009а; Первое..., 1913: 14; Циркуляр, 1908а: 87). При этом расходы на одну ученицу по состоянию на 1906 г. составляли 65 руб. 54 коп. (в дальнейшем эта цифра, очевидно, сократилась, поскольку чем большим становилось количество воспитанниц в гимназии, тем меньшим оказывался и расход на каждую из них, если не принимать во внимание обустройство физкабинета, введение новых предметов и пр.) (Журналы..., 1907: 208). Уже начиная с 1906 г. сборы за право учения составляли большую часть прихода денежных сумм школы, в целом покрывая затраты на выплату жалования педагогов и прислуги (Журналы..., 1907: 212-213).

Увеличение доходной части бюджета способствовало постепенному росту зарплаты работавших в гимназии лиц. Обратим внимание на то как изменялись годовые оклады начальницы гимназии: 1903 г. – 500 руб., 1908 г. – 600 руб., 1912 г. – 1000 руб. (начиная с 1910 г. ей также дополнительно назначались 750 руб. квартирных денег). Другой пример: оплата труда делопроизводителя и врача в те же годы – 120 /120, 180 /270, 240 /300 руб., соответственно (Первое..., 1913: 15, 28-29). Преподаватели с высшим образованием и большой учебной нагрузкой могли получать жалование выше начальницы гимназии. Например, З. В. Кувязовой в 1912/13 у. г. было выплачено 1490 руб. (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 9. Л. 3).

На 1916 г. смета подверглась сокращению – предполагалось потратить на нужды гимназии 30048 руб. При этом она составлялась с дефицитом, поскольку изначально было спланировано привлечь 28000 руб., включая ассигнования от МНП (1500 руб.), СУЗС (2500 руб.), СГД (1500 руб.) и В.А. Харитоненко (1000 руб.). Вовсе не предполагались траты

на развлечения и экскурсии учащимся. Дополнительной нагрузкой на финансы гимназии стала выплата единовременного пособия в размере 2000 руб. начальнице гимназии по оставлении нею службы ([Доклады..., 1916: 204-206, 222](#)).

Резкое вздорожание товаров и услуг в 1916 году заставило пересмотреть бюджет. На помощь гимназии вновь пришли благотворители – пожертвования от Харитоненко возросли до 3500 руб., более 1000 руб. выделила М. А. фон Лоретц-Эблин; небольшие суммы также были присланы Московским промышленным банком, сумской лютеранской общиной и частными лицами, что позволило вместе со сбором на право учения увеличить смету до более 40000 руб. При этом сверх половины этих средств были израсходованы на выплату зарплат педагогам и техперсоналу ([ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 73-74](#)). В целом, вплоть до 1916 г. материально-финансовое положение гимназии оставалось стабильным, о чем может свидетельствовать значительный остаток денег на ее счете.

Совершенно иная ситуация с финансами и вообще материальным положением гимназии (зимой 1917/18 у. г. остро не хватало дров для отопления) сложилась в годы революционного лихолетья, что, естественно, повлекло за собой увеличение расходов по содержанию учебного заведения со стороны земской и городской властей. Например, на 1918 г. по просьбе его попечительного совета уездное земство выделило II СЖГ 8500 руб. вместо 2500 руб., как в прежние годы, а СГД в декабре 1917 г. постановила дополнительно субсидировать 6000 руб. сверх намеченных 2000 руб. ([ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 4, 69; ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 49. Л. 5](#)). В результате, на 1918 г. была сверстана смета в 52470 руб. с дефицитом почти 12000 руб. ([ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 78-79](#)). Поэтому к обеспечению гимназии активно подключился и родительский комитет, которому приходилось прибегать к самым различным ухищрениям чтобы поддержать как саму школу, так и ее воспитанниц. Например, 25 октября 1917 г. состоялся организованный комитетом благотворительный вечер в здании Общественного собрания, сборы с которого пошли на нужды гимназии *. Одновременно был устроен и сбор средств в ее пользу. Самое крупное пожертвование осуществила семья Харитоненко – 200 руб. Прочие жертвователи, представители дворянства и предпринимательского класса, – М.М. Лещинская, Траскины, А.Я. Роде, В.В. Сафронов, В.В. Де-Коннор, В.Ю. Перкович, Л.Д. Чернобыльский, И.Я. Ярцев и пр. – ограничились незначительными суммами. Несмотря на это, чистый доход мероприятия составил 1826 руб. 62 коп. ([Письмо в редакцию, 1917](#)). Наконец, в конце 1918 г. труппа Голубева в Сумах по согласованности с родительским комитетом поставила спектакль в пользу «недостаточных учениц» II СЖГ ([Местная жизнь, 1918а](#)).

К материальной поддержке гимназии прибегали и учреждения, созданные в период войны. Например, в начале октября 1917 г. родители воспитанниц обратились в продовольственный комитет с просьбой разрешить им вывезти из имения Сухановых пшеницу «на предмет устройства детям горячих завтраков» ([Местная жизнь, 1917b](#)). А в августе 1918 г. Сумской уездный комитет по топливу постановил выделить на нужды гимназии 1500 руб. ([Луч, 1918а](#)).

Удивительно, но на помощь II СЖГ приходили и другие учебные заведения, сами испытывавшие затруднения в средствах. Например, в ноябре 1917 г. учащиеся Сумского коммерческого училища устроили в Общественном собрании благотворительный спектакль («На пороге к делу», А. Н. Островский), сборы с которого поступили в распоряжение гимназии. Известно, что их примеру также собирались последовать ученики Сумского реального училища ([Приходченко, 1917](#)). В упомянутом вечере в Общественном собрании музыкальное сопровождение обеспечивал духовой оркестр САГ, взявший с организаторов только деньги на извозчиков ([Письмо в редакцию, 1917](#)).

Вообще, необходимость обращения попечительного совета и родительского комитета к частным лицам и различным организациям в 1917–1918 гг. указывало на несостоятельность городской власти по содержанию «городской» же гимназии, что вызывало в

* В отчете о проведенном мероприятии упоминаются «сеанс», «пьеса» и «духовой оркестр». Очевидно, вечер предполагал комплексное развлечение публики: осуществлены показы фильмов в кинотеатре «Люкс», находящегося в том же помещении Собрания, театральная постановка на его сцене; в фойе же играла музыка и работал буфет.

демократически избранной думе среди гласных из числа преподавателей (Е.И. Семейкин, И.П. Рыбасов, И.З. Дмитриев) справедливое требование перевести II СЖГ в полное ведение города (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 49. Л. 5). Однако, повторное установление советской власти в январе 1919 г. оборвало данную инициативу.

Педагогический коллектив

Открытие нового учебного заведения повлекло за собой необходимость решения кадрового вопроса. Кандидатов в должности преподавателей и классных надзирательниц оказалось довольно много, судя по значительному количеству прошений, поданных на имя начальницы прогимназии (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4). Однако удовлетворить их все, безусловно, администрация не могла, тем более, что предпочтение отдавалось лицам, имевшим высшее образование или опыт работы в средних женских учебных заведениях. Изначально педагогический штат прогимназии был невелик и состоял из одного законоучителя, девяти учителей и воспитателей. Но уже в 1905/06 у. г. в нем числилось 17 педагогов (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 54). Причем из СЖГ в прогимназию перешел работать лишь один дидакт – учитель танцев и гимнастики В.А. Чайковская (Первое..., 1913: 23).

Естественно, что с преобразованием прогимназии в гимназию количество преподавателей возросло – в 1907/08 у. г. учебный процесс обеспечивали 25 педагогов, а в 1910/11 у. г. – 29. Плодотворным в приеме учителей оказался 1908 г., когда постоянный штат педагогических работников гимназии пополнился учительницами истории и географии Александрой Головиной, русского языка и истории Марией Михайловской, арифметики Надеждой Ермаковой, преподавательницей танцев и гимнастики Натальей Эвертс (в 1916 г. Наталья Карловна хлопотала уже о предоставлении ей места учителя географии, но назад в гимназию принята не была), классными надзирательницами Валерией Де-Коннор, Людмилой Литкевич и Марией Грабовской. При этом некоторые из перечисленных педагогов начали деятельность в гимназии двумя-одним годом ранее на условиях испытательного срока (Первое..., 1913: 23-24; Циркуляр, 1908а: 65, 69, 73; Циркуляр, 1908с: 70; Циркуляр, 1908d: 56; Циркуляр, 1908f: 80-81). В 1916/17 у. г. во II СЖГ работало уже 22 учителей и воспитателей, не считая законоучителей (Харьковский, 1905: 234-235; Харьковский, 1908: 89; Харьковский, 1917: 126).

Существенно поменялся персональный состав педагогов гимназии. Из числа преподавателей первых двух лет существования учебного заведения в 1916/17 у. г. оставались на своем месте учительницы русского языка А.А. Медведева, немецкого языка А. . Роше, французского языка С.К. Шастовская, приготовительного класса Е. В. Родионова и законоучитель И. З. Дмитриев (Харьковский, 1905: 234; Харьковский, 1917: 126; Циркуляр, 1903а: 37-40). В качестве сверхштатных преподавателей оказывались мужчины-предметники из Александровской гимназии, Сумского духовного училища, Сумской I женской гимназии и Сумского городского училища: преподаватели естественной истории и математики А. Вирский, истории Ф. Гораинов, русского языка Н. Грабовский, рисования Н. Колесников и Н. Никитин, пения П. Карпов. Преподаватели-мужчины преимущественно имели университетское образование. Напротив, преподавательниц с высшим образованием было меньше, но в 1910-е годы наметилась тенденция принимать в штат дам, окончивших именно высшие женские курсы. Таковой, к примеру, оказалась «математик» Зинаида Владимировна Кувязева (1882–?), выпускница Санкт-Петербургских высших женских курсов (1908), перемещенная на должность учителя арифметики предложением попечителя Харьковского учебного округа в августе 1912 г. (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 9. Л. 3-4). Отличительной чертой II СЖГ, в отличие от «старой» женской гимназии, являлось приоритетность занятости женщин-педагогов. Например, в 1905/06 у. г. таковых было 14 против трех мужчин (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 54).

Целая волна прошений о трудоустройстве пришла на конец 1917 г. и на 1918 год, когда в Украину и Сумской уезд, в частности, стали массово переезжать представители образовательной интеллигенции из «красной» России. Например, в начале января 1918 г. соответствующее прошение прислала из Москвы выпускница Павловского института Мария Александровна Петрова (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 43). Месяцем ранее о месте во II СЖГ хлопотала выпускница Санкт-Петербургских высших женских курсов по историко-филологическому отделению, имевшая богатый опыт педагогической деятельности в

женских средних учебных заведениях (последнее место работы – Петроградская Литейная женская гимназия), Клавдия Ивановна Антулаева. Она спешно покинула столицу после убийства ее единственного сына, 16-летнего кадета, уже после Октябрьского переворота (по свидетельству матери, «убит большевиками»). Последнее обстоятельство, по словам просительницы, заставило ее «бросить все: службу, имущество, квартиру и бежать из ненавистного Петрограда». Более того, она признавала, что отныне «не выносит петроградской зараженной кровью атмосферы и всех ужасов уличных кровопролитий и волнений, от которых мутится человеческий рассудок» (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 36). Вместе с ней работу просила и ее 18-летняя дочь Тамара Всеволодовна, выпускница курсов Петроградского училища ордена св. Екатерины с правом на золотую медаль, студентка Петроградского политехнического института (электромеханическое отделение), владеющая иностранными языками, в том числе и латынью (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 22–23, 29–30, 32а, 38–39). Работу в учебных заведениях Сум эти дамы так и не нашли. К. И. Антулаева вернулась в Петроград, оставив дочь на попечение своей сестры. В Сумах же Антулаева-младшая вынуждена была перебиваться частными уроками, получая за свой труд (по 4 часа в день) всего 75 руб. в месяц, а затем и вовсе «вести странствующую жизнь гувернантки» (Дорогой урок, 1919).

Летом 1918 г. места в гимназии добивались кандидат естественных наук, выпускник Московского университета Алексей Мигулин, готовившийся в оном получить звание профессора зоологии, выпускница Харьковского института благородных девиц Надежда Ивановна Маньковская (летом следующего года она повторила попытку устроиться во II СЖГ), преподавательница русского языка и педагогики Кронштадской женской гимназии, получившая образование на Санкт-Петербургских высших женских курсах, Александра Николаевна Грудницкая, выпускник Московского коммерческого института и учительского института Маркел Васильевич Сайкевич, преподаватель истории и русского языка Полоцкой гимназии Петр Петрович Калинин, преподаватель истории и географии в Могилевском коммерческом училище Петр Васильевич Рождественский (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 26, 40–42, 44, 46, 48).

Особенно значительным в отношении перемен в преподавательском составе оказался 1912 год, когда из гимназии «согласно прошению» уволились преподавательницы математики и физики А. Молчанова, французского языка Б. Никез, преподаватель Н. Грабовский, учитель рисования Н. Никитин и умерла классная надзирательница А. Владиславлевич (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 25; Первое, 1913: 24; Циркуляр, 1912а: 63; Циркуляр, 1912б: 47; Циркуляр, 1912с: 56; Циркуляр, 1912д: 31). На замену уволенным педагогам на работу в II СЖГ были взяты сумские дидакты – «физик» Е. Семинихин и классная надзирательница Ольга Загурская (Циркуляр, 1912д: 54; Циркуляр, 1912е: 42). Некоторые принятые в гимназию преподаватели прибыли из других мест, как, например, «математики» П. Дармостук (прежнее место работы – Путивльская женская гимназия), З Кувязева (Моршанское реальное училище) и «историк» М. Голубицкая-Корсак (Острожская женская гимназия) (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 9. Л. 4; Циркуляр, 1913а: 88).

Бессменным блюстителем здоровья гимназисток с момента основания Сумской женской прогимназии являлся ординатор, а затем и заведующий детской больницы св. Зинаиды в Сумах А. И. Осташевский, производившего, согласно своим прямым обязанностям, «периодические осмотры и взвешивание учениц», а также дававшего «ежедневно по утрам советы заболевшим» (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 6. Л. 9–10; Первое, 1913: 10).

Как и в прочих средних учебных заведениях Сум, во II СЖГ на должности преподавателей иностранных языков приглашались их непосредственные носители. Например, некоторое время французский язык в гимназии преподавала Берта Никез (до 1912 г.), немецкий – Аделаида Роше (1903–1917), Мария Вернер (в 1911–1913 гг.), А. Ассман (в 1913–1914 гг.) (Циркуляр, 1912а: 63; Циркуляр, 1912д: 38; Циркуляр, 1913б: 26). Последняя вынуждена была оставить гимназию осенью 1914 г. вследствие развернувшейся кампании по увольнению германских подданных из средних учебных заведений России (Черказьянова, 2004: 72).

Как уже указывалось выше, расходы гимназии, прежде всего, направлялись на выплату жалования преподавателям и обслуживающему персоналу. В частности, в 1914 г.

эта статья составила 22944 руб. 32 коп. или почти 67% от всех трат гимназии (Доклады..., 1916: 198). В революционные годы это обстоятельство мало сказывалось на материальном положении педперсонала, обнищавшего из-за инфляции (на некоторые товары в Сумах цены к концу 1917 г. в сравнении с довоенным временем выросли на 300%, а к концу 1918 г. еще более: в Сумах пуд дров продавался за 3 руб., пачка спичек – за 4–5 руб., аршин ситца – за 15–18 руб., за ту же цену – фунт чая, пуд картофеля – 7–8 руб., пуд ржаной крупы – 37–40 руб., гречневой – 48–52 руб., детское нижнее белье – 30–60 руб., пальто – 750–1000 руб.) (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 130. Л. 1-8). Например, месячный оклад классных дам составлял 35–45 руб.; годовой урок оплачивался в размере 35–60 руб., что было значительно меньше даже в сравнении с Сумской I женской гимназией. И только благодаря земской дополнительной субсидии в 1918 г. удалось уравнивать оклады педработников обеих женских гимназий (соответственно, зарплаты классных дам выросли до 100 руб., «стоимость» годового урока в младших классах до 60 руб., а в старших классах – до 75 руб.); вдвое увеличена оплата труда делопроизводителя (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 69; ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 49. Л. 20). В конце 1918 г. правление Сумского учительского союза, в состав президиума которого вошла «историк» гимназии М.А. Михайловская, оповестило, что преподавателям средних учебных заведений по штатам, выработанным министерством образования Украинской Народной Республики, начнут выплачивать 120 руб. за годовой урок. Однако, «принимая во внимание тяжелые условия труда», правление постановило ходатайствовать перед профильным исполнительным органом власти о назначении оплаты в размере 175 руб. за годовой урок (В учительском, 1918). Время от времени попечительный совет II СЖГ выплачивал и дополнительные пособия служащим. Например, в 1913 г. педагогам А.А. Медведевой, Л.М. Литкевич и Н.Н. Ермаковой было назначено 180 руб. таких сумм (Доклады..., 1915: 85).

Учащиеся

«Местный» характер учебного заведения в 1908 г. был закреплен МНП, разрешившему принимать в число его учениц жительниц Сум и Сумского уезда «вне конкурса с иногородними, лишь по выдержании ими вступительного испытания» (Циркуляр, 1908а: 45). Ранее такой льготы удостоились «потомки Севастопольцев» – участников обороны морской крепости в 1854–1855 гг. – в Сумском уезде. При этом бедным детям «севастопольцев» предоставлялась возможность обучаться бесплатно (Циркуляр, 1905: 19). При необходимости родители учащихся подтверждали постоянное место жительства семьи в Сумах или его уезде при помощи окладного листа (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 1. Л. 37). Действительно, сохранившиеся списки учащихся II СЖГ подтверждают тотальное представительство, за редкими исключениями (в V классе в 1910/11 у. г. некоторые девочки прежде учились в Глуховской и Корочанской женских гимназиях, а также в Белопольской женской прогимназии), жительниц именно Сумского региона (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 2; Ф. 348. Оп. 1. Д. 8; Ф. 348. Оп. 1. Д. 10). Но уже при поступлении в дополнительный VIII класс правило принимать преимущественно жительниц Сумского уезда нередко нарушалось. Сюда охотно принимали девушек, окончивших Рыльскую женскую гимназию или Миропольскую частную женскую гимназию (Суджанский уезд), а в годы Первой мировой войны – и претенденток из числа беженцев из западных губерний (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 7. Л. 4, 6, 15, 18, 32, 34).

Способом поощрения успешно учащихся гимназисток, которым к тому же неоткуда было взять достаточных средств на учебу (общее годовое содержание иногороднего ученика с платой за учебу, проезд, питание и наем квартиры в среднем обходилось в 300 руб.), служила система назначаемых стипендий. Уже в 1903 г. СУЗС постановило одну стипендию перевести в прогимназию. Первой стипендиаткой стала ученица I класса Наталья Кулик (Журналы..., 1903: 206; Журналы..., 1904: 29, 316–317; Кудинов, 2009а). Очевидно, имелась ввиду земская стипендия памяти В. А. Савича для беднейших детей крестьян Сумского уезда, которая по состоянию на 1913 г. выплачивалась в размере 200 руб. в год (Журналы..., 1907: 293; Смета..., 1913: 30). В 1909 г. претенденткой на нее была определена земством ученица Вера Рыбасова, дочь учителя земского училища (Журналы..., 1909: 50). В 1915 г. СУЗС учредило еще одну стипендию при II СЖГ в ознаменование «50-летнего Земского юбилея» (Доклады..., 1916: 61). Перед Великой войной в гимназии была учреждена

и собственная стипендия имени покойной классной надзирательницы А. Л. Владиславлевич (†1912). Таковую в размере 74,4 руб. в 1916 г. получала ученица II класса О. Карапузова (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 74).

За весь период существования II СЖГ количество учащихся все время возрастало. Во вновь открытое учреждение в 1903 г. поступило 56 девочек. В 1904/05 у. г. в прогимназии училось 106, в 1905/06 у. г. – 153, а в 1906/07 у. г. – 185 учениц (ГАСО: Ф. 1. Оп. 1. Д. 95. Л. 54; Журналы, 1905: 114; Журналы, 1907: 208). Уже в статусе гимназии в 1907/08 у. г. учебное заведение насчитывало 237, в 1908/90 у. г. – 276, в 1909/10 у. г. – 317, в 1910/11 у. г. – 349, а в 1914/15 у. г. – 351 воспитанницу, а в 1916/17 у. г. в гимназии обучалось 368 девиц (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 72; ГАСО. Ф. 354. Оп. 1. Д. 49. Л. 25; Доклады..., 1916: 197; Журналы..., 1908: 162; Журналы..., 1909: 105; Журналы..., 1910: 132; Журналы..., 1911: 254; Первое..., 1913: 25; Сапухина, 15). При этом нередкими были исключения учениц, демонстрировавших неудовлетворительные результаты в обучении («увольнение по малоуспешности»). Например, в 1907/08 у. г. таковых оказалось 9 девочек. Еще 20 (8,41 % от общего количества) было «оставлено на повторительный курс». И это было далеко не самым плохим в отношении успеваемости учебный год, ведь общая успешность составила 87,76 %, тогда как в прошлом 1906/07 у. г. она равнялась лишь 81,32 % (Журналы..., 1908: 162).

Несмотря на ежегодные «потери», к завершению обучения группы подходили вполне укомплектованными. В 1910 г. состоялся первый выпуск – VII класс окончили 36 учениц, а еще две девушки из этого потока были оставлены на повторительный курс (Журналы..., 1910: 132). В следующем году полный курс гимназии завершили 40 учениц; 25 воспитанниц стали выпускницами одногодичного VIII класса (Журналы..., 1911: 254; Кудинов, 2009b). В дальнейшем количество желающих учиться в дополнительном классе заметно снизилось. Например, в 1913 г. его окончило 22 девушки, а в 1914 г. – всего 19 человек (Доклады..., 1916: 197; Местная жизнь, 1913h; Местная жизнь, 1913k). Однако уже в 1916/17 у. г. VIII класс оказался полностью заполненным, имея в своем составе 30 воспитанниц (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 72; ГАСО. Ф. 354. Оп. 1. Д. 49. Л. 25).

Как и прежде в «старой» женской гимназии, во II СЖГ наполняемость классов постепенно увеличивалась и достигла известного предела, несмотря на лимиты. Например, в 1913 г. и в подготовительный и в I класс было принято по 34 абитуриентки (Местная жизнь, 1913k). Тем не менее, в V классе 1910/11 у. г. училось 40 воспитанниц и столько же во II классе в 1913/14 у. г. (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 8; Ф. 348. Оп. 1. Д. 10). Количество учениц в классах было немного уплотнено с началом Первой мировой войны, когда в Сумской уезд хлынул поток беженцев из западных губерний империи. В частности, уже в конце августа 1914 г. в гимназию было подано прошение жены помощника секретаря Варшавского военного окружного суда Дженни Фоминичны Фогель с просьбой принять ее дочь во II класс. Причем родительнице за неимением всех необходимых документов пришлось приложить к заявлению журнал с указанием текущих оценок ее чады (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 1. Л. 33). В 1916/17 у. г. сразу несколько классов комплектовалось сверх нормы. Так, в IV и VI классах обучалось по 44 ученицы, а в V-м – 46 девочек (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 72).

Для определения ребенка в гимназию родители обязаны были подать прошение на имя ее начальницы, метрическое свидетельство о рождении и крещении, а также свидетельство от врача с обязательным указанием об оспопрививании. Если девочка переводилась из другой гимназии во второй и последующие классы II СЖГ, от нее также требовалось свидетельство об успехах и поведении за подписью председателя педсовета, начальницы, законоучителя, членов и секретаря педсовета. Иногда дополнительно прикладывалась и ведомость с оценками за истекший учебный год и удостоверение ученицы. При этом воспитанницы старших классов писали прошения уже самостоятельно от своего имени (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 1; ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 7. Л. 1).

Как правило, в подготовительный класс принимались девочки в возрасте 9–11 лет, в I класс гимназии – 10–12 лет. Для поступления в подготовительный класс кандидаткам требовалось сдать вступительные экзамены по Закону Божьему (для девочек православного вероисповедания: молитва Господня, Царю Небесный, Богородице Дево, молитва к Ангелу Хранителю, Спаси Господи люди Твоя, молитва перед обедом и после обеда, Символ Веры, заповеди), русскому языку (умение правильно и ясно читать) и математике (четыре

основных действия). Несколько иначе поступали в I класс. Первые приемные экзамены в прогимназию состоялись 25 октября 1903 г. «с несколько пониженными требованиями к познаниям и возрасту экзаменуемых». В дальнейшем, вступительные и переводные экзамены осуществлялись без поблажек и в два захода – в конце одного и перед началом очередного учебного года. В частности, в 1913 г. оные производились в мае и августе. В V классе девочки сдавали следующие экзамены: Закон Божий (устный), русский язык (письменный), математику (письменный и устный), историю (устный), естествоведение (устный). В случае поступления сразу во II класс соискательницам назначались испытания по русскому языку и словесности, математике, географии и рукоделию, а в III класс – дополнительно к названным предметам также Закон Божий и иностранные языки (в тому случае, если девочка обучалась необязательным предметам) (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 5. Л. 1-7, 43; ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 8; Местная жизнь, 1913f; Местная жизнь, 1913j; Первое..., 1913: 8; Правила, 1876: 2).

Закон Божий в гимназии преподавали представителя трех конфессий – православной, католической и лютеранской церквей, что соответствовало этноконфессиональному разнообразию учащихся, да и в целом, – многонациональному составу населения города. В частности, в 1903/04 у. г. из всех 29 «приготовишек» насчитывалось 20 девиц православного (украинки и русские), 6 иудейского (еврейки), 2 римо-католического (польки) и одна лютеранского вероисповедания (немка). Таким же разным было и социальное происхождение воспитанниц: пять дочерей дворян, четырнадцать – мещан, четыре – крестьян, пять – купцов и почетных граждан и одна дочь иностранного подданого (ГАСО. Ф. 348. Оп. 1. Д. 2). Схожая картина этнического состава в том же учебном году наблюдалась в I классе, где училось четыре девочки-еврейки, одна полька и две немки. Вместе с тем группа оказалась более демократического состава: пять дочерей цеховых и восемь – крестьян, но и столько же (13 человек) оказывалось представительниц привилегированных сословий и купечества (ГАСО. Ф. 348. Оп. 1. Д. 3). Во II классе гимназии в 1913/14 у. г. из 32 учащихся, о которых сохранились личные сведения, 27 являлись православными, 3 – римо-католического и 2 – лютеранского вероисповедания; 5 девочек были дочерьми дворян, 2 – почетных граждан, 10 – мещан, 4 – крестьян, 2 – священнослужителей, 5 – чиновников и офицеров, 2 – медицинских работников и 2 – иностранных подданных. Судя по именам и фамилиям из общего списка воспитанниц, еще не менее двух девочек в классе принадлежали к иудейскому вероисповеданию (и скорее всего, к мещанскому сословию) (ГАСО. Ф. 348. Оп. 1. Д. 10). В целом, социальный состав учащихся гимназии соответствовал основным классам городского общества. Не менее четверти учащихся принадлежала к привилегированным сословиям. Однако уже в годы Первой мировой войны произошла определенная демократизация контингента учащихся. Так, в 1917/18 у. г. из 390 учениц крестьянское происхождение имели 112, а мещанское – 116 воспитанниц (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 70).

Учебная программа во II СЖГ составлялась сообразно с министерским стандартом. В подготовительном классе преподавали Закон Божий, русский язык, математику, чистописание и рисование. На уроках Закона Божьего «приготовишки» учили историю Ветхого Завета, десять заповедей Моисея, повторяли молитвы. По русскому языку девочки наизусть зубрили басни Крылова и стихотворения Пушкина, овладевали правилами правописания (-е выпадающее, -е переходящее в -ё, окончание прилагательных в родительном падеже) и пр. (ГАСО. Ф. 348. Оп. 1. Д. 2. Л. 9-10). К обязательным предметам относились Закон Божий, русский язык, алгебра, геометрия, физика, география, история, космография, естественная история, чистописание, рукоделие, гимнастика. К необязательным – «новые языки» (французский и немецкий языки), латынь, гигиена, пение (музыка), танцы и рисование (тем не менее, рисование в гимназии преподавалось всем) (Константинов, 1956: 20; Правила, 1876: 7; Рижкова, 2011: 209; Сборник, 1912: 40; Сбруева, Росіна, 1994: 76). В I классе по рисованию воспитанницы учились рисовать по квадратной сетке линии и фигуры в виде плоского геометрического орнамента, узоры, составленные из углов, ромбов и треугольников. Изучение географии в том же классе предполагало знакомство с тематическими блоками о равнинах, горах, океанах, «водах суши», атмосфере, климате, растительном и животном мире, устройстве физического и

социального мира человека (ГАСО. Ф. 348. Оп. 1. Д. 3. Л. 2, 9). Во II классе по рукоделию девочки обучались делать швы, сборки, пришивать их с полоской, закладывать складки, вязать узкие кружева к юбке, наконец, шить скроенные юбки, обшивать ткань косыми полосками. На уроках французского языка гимназистки проходили спряжение глаголов 1-й группы, использование утвердительных, вопросительных и отрицательных форм, повелительное наклонение вспомогательных глаголов, осуществляли перевод текстов, старались грамотно писать диктанты и делать пересказы (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 10. Л. 22, 24). В V классе по арифметике девочки изучали действия с одночленами и многочленами, сравнение отрицательных и положительных чисел и пр., по естественной истории – позвоночных животных, органы чувств у человека (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 8. Л. 31-32). Программа VIII класса предполагала специализированное обучение, которое разнилось в зависимости от отделения, на котором учились девушки, – математическое, русского языка и географическое. Также тут преподавались педагогика и методика преподавания избранной дисциплины (Константинов, 1956: 21; Луценко, 2003: 53).

С 1908/09 у. г. в учебный процесс гимназии была введена гигиена как необязательный предмет на средства, ассигнованные попечительным советом учебного заведения. Первым преподавателем данной дисциплины стал штатный врач II СЖГ А. Осташевский (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 6. Л. 10, 18; Циркуляр, 1908е: 88). В 1911 г. его заменила в этой должности выпускница Московского Николаевского сиротского профучилища Глафира Энквист (Циркуляр, 1911: 91). Не позднее 1917 г. в программе появился еще один необязательный предмет – латинский язык (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 78).

Кстати, отказ от изучения необязательных предметов вполне мог соответствовать материальному положению семьи гимназистки. Например, дочь крестьянина Елена Компанцева в двух первых классах II СЖГ иностранные языки не изучала вовсе (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 1. Л. 16). Во II классе 1913/14 у. г. «необязательный» французский язык не изучало пять девочек крестьянского и мещанского происхождения (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 10. Л. 24).

Вне зависимости от социального происхождения учениц, судя по сохранившимся ведомостям отметок, II СЖГ стремилась обеспечить высокий уровень знаний своих подопечных. Например, в I классе 1903/04 у. г. на «хорошо» и «отлично» по рисованию учились 100 % учениц, Закону Божьему – 80 %, чистописанию – 73 %, географии – 70 %, однако по русскому и французскому языкам, соответственно, – 40 % и 20 %. Ученицы V класса в 1910/11 у. г. демонстрировали следующие результаты успешности: Закон Божий – 100 %, история – 50 %, русский язык – 42,5 %, рукоделие – 72,5 %, рисование – 90 %, алгебра – 47,5 %, геометрия – 47,5 %, естественная история – 82,5 %, немецкий язык – 56 %, французский язык – 44 %. Однако уже в 1916/17 у. г. успешность в большинстве классов превысила 90%, а в VII и VIII классах и вовсе достигла 99% и 100% (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 8, Л. 23-32; Луценко, 2003: 53-54). О качестве образования в гимназии также может свидетельствовать значительное количество «медалисток». Из 112 учениц, окончивших VII класс в 1910–1912 гг., 30 были награждены золотыми, а 15 – серебряными медалями (Первое..., 1913: 25). В 1913 г. из 34 девушек, окончивших VII класс, пятеро были удостоены серебряными, а семеро – золотыми медалями (Местная жизнь, 1913i).

Воспитательная работа

Воспитательная работа в гимназии регламентировалась нормами христианской морали, требованиями лояльного отношения к государственному строю, правилами поддержания строгой дисциплины. Как школьная, так и внешкольная жизнь воспитанниц подвергалась значительным ограничениям (запреты на посещение судебных заседаний, увеселительных мероприятий без ведома гимназийного начальства, на ученическую самоорганизацию, на принос в школу «посторонних книг», на участие в концертах и вечерах вне стен учебных заведений и пр.) и контролю со стороны всего педагогического коллектива, а пуще – классных надзирательниц. Причем последние имели право в любое время посещать опекаемых девочек дома или на съемной квартире, делать замечания относительно условий быта, внешнего вида, подготовки домашних заданий и т.п. (Кудинов, 2009с; Кудинов, 2010: 67-68; Сборник, 1912: 283-302).

Однако же, нельзя сводить воспитательную работу в учебном заведении лишь к исполнению весьма формальных требований поведения, которые и тогда уже воспринимались в обществе в качестве пережитков. Внеучебная деятельность предполагала множество приятных и развивающих личность подрастающего поколения занятий. Кстати, важным с воспитательной точки зрения мероприятием с первого года существования учебного заведения стало проведение в конце мая или в начале июня торжественного акта, после официальной части которого на средства почетной попечительницы устраивалось угощение для учениц и гостей, а также производились самодеятельные выступления. В частности, торжественный акт 9 июня 1913 г. завершали пьеса на французском языке, поставленная воспитанницами, а также танцы в сопровождении оркестра (Доклады..., 1916: 201; Ключко, 2018: 158; Местная жизнь, 1913г; Первое..., 1913: 9). Очевидно, именно на акте успешным в учебе и воспитании девочкам презентовались наградные книги, расходы на которые зафиксированы в финансовых отчетах. Например, в 1906 г. на эту статью расходов было выделено 78 руб. 66 коп. (Журналы..., 1907: 213). В 1911 г. в VI класс с наградой были переведены Мария Карапузова, Евдокия Королева, Шейна-Бейля Кайдановская, Нина Милованова, Иллариya Мокшицкая, Юлия Пеньковская, Нина Преображенская, Мария Пичугина, Мария Перекрестова, Варвара Скитова, Милица Солодовникова (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 8. Л. 8-10, 12-16).

Не оставалась П СЖГ в стороне и от актуальных общероссийских событий. Так, в 1904 г. преподаватели и родители учащихся Сумской женской прогимназии приняли участие в сборе средств на поддержание воюющей против Японии Российской императорской армии, получив вместе с «александровцами» (САГ) благодарность императора Николая II (Циркуляр, 1904b: 3). В феврале 1911 г. в гимназии происходило празднование 50-летия Великой крестьянской реформы (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 45. Л. 17). А в начале 1913 г. П СЖГ, как и все прочие учебные заведения страны, приняла участие в праздновании 300-летия царствующего дома – 19 и 21 февраля воспитанницы присутствовали на историко-литературно-музыкальном вечере для учащихся средних учебных заведений, состоявшемся в зале Общественного собрания. После основной части мероприятия (исполнение народного гимна, речь преподавателя истории в СДУ и П СЖГ Ф. Ф. Гораина, вокальные, музыкальные номера, «живые картины» и устроенная силами учеников историческая пьеса «Козьма Минин-Сухорук» по А. Н. Островскому) учащиеся ожидали танцы под мелодии оркестра духовой музыки, подарки и угощения (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 40. Л. 7, 22; Местная жизнь, 1913а; Местная жизнь, 1913с; Местная жизнь, 1913d). Также в гимназии, как и во всех прочих средних учебных заведениях, проводились мероприятия, посвященные 200-летию победы в Полтавской битве, 100-летию победы в Отечественной войне 1812 г. и, вероятно, – 100-летию со дня рождения Н. В. Гоголя (Рижкова, 2011: 153).

В 1913 г. гимназия показательно отметила десятилетие своего существования. По этому случаю 25 октября был отслужен молебен и совершен крестный ход с иконой Корсунской Божьей матери. Произносились торжественные речи. Наконец, была издана брошюра, посвященная краткой истории существования учебного учреждения, изданная на средства И. Д. Траскина (Доклады..., 1915: 85; Местная жизнь, 1913l; Первое..., 1913). Предположительно, на такие действия попечительный совет и администрацию П СЖГ подталкивало определенное состязание со «старой» первой женской гимназией, обладавшей на то время имиджем лучшей женской школы уезда.

Между описанными значимыми мероприятиями собственными силами гимназии устраивались литературные и вокально-музыкальные «семейные» вечера, где «дети веселились по-простому, по-домашнему», а также «парадные вечера и юбилейные чествования: ученицы исполняли на маленькой гимназической эстраде сцены из произведений Гоголя, Чехова, несколько детских опер, читали свои рефераты, посвященные литературным и историческим юбилеям и слушали очерки, составленные преподавательницами и преподавателями со специальной целью ознакомить учениц с чествуемыми лицами или вспоминаемыми историческими событиями» (Первое..., 1913: 11).

Не осталась гимназия и в стороне от набиравшего популярность движения школьного туризма. Изначально весной совершались лишь загородные прогулки на средства М.А. фон

Лоретц-Эблин (нередко именно в парк члена попечительного совета В.А. Розенквиста). В дальнейшем, под влиянием давно уже развитого экскурсионного движения в местных мужских средних учебных заведениях, педагоги решились на организацию дальних и долговременных путешествий: в 1909 и 1912 гг. состоялись поездки гимназисток в Москву; в апреле 1910 г. осуществлена экскурсия в Крым (в сопровождении начальницы Е. М. Коноровой, преподавателей А.А. Медведевой, М.И. Вернер, Н.К. Эвертс и надзирательниц А.Л. Владиславлевич, Н.А. Бобриневой, М.А. Грабовской, В.В. Де-Коннор); в 1911 г. – на Черноморское побережье Кавказа; в 1912 г. – в Петербург; в 1913 г. – в Киев (скорее всего, гимназистки посетили в «матери городов русских» Всероссийскую фабрично-заводскую, торгово-промышленную, сельскохозяйственную и научно-художественную выставку) (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 4. Л. 19; Доклады..., 1915: 85; Кудинов, 2009d; Первое..., 1913: 12). Расходы на указанные мероприятия, осуществляемые, начиная с 1910 г., из средств, выделяемых попечительным советом, в среднем обходились в 100 руб. «для сопровождающих экскурсию лиц педагогического персонала». Вероятно, что некоторые суммы из бюджета гимназии шли и на оплату проезда малообеспеченных воспитанниц. В 1911 г. вообще на экскурсии воспитанниц гимназией была израсходовано 200 руб. (ГАСО: Ф. 354. Оп. 1. Д. 45. Л. 18; Первое..., 1913: 12).

Даже в годы Первой мировой войны администрация гимназии находила возможность отправлять учениц на непродолжительные поездки на близкие расстояния, о чем можно судить по финансовому отчету учреждения за 1916 г.: на торжественный акт, вечера и экскурсии было потрачено 250 руб. (ГАСО: Ф. 2. Оп. 1. Д. 27. Л. 74). Также известно, что гимназия принимала участие в ученических выставках, как, например, в Харькове в 1913 г. (Доклады..., 1915: 85). Однако каких-либо подробностей об этом событии выяснить покамест не удалось.

Время от времени, гимназия становилась площадкой для проведения музыкальных и литературных вечеров. В частности, 17 ноября 1918 г. в ее помещении прошел концерт, организованный преподавателями Сумского музыкального училища (фортепиано – З.Д. Альтшуллер, Л.П. Кагадеев, Н.А. Чурилова; скрипка – И.З. Воловик; вокал – Левитская, В.В. Делорм-Кларин). Прозвучали произведения российских и европейских композиторов Глинки, Гречанинова, Бетховена, Чайковского, Кюи. В конце устроители организовали беседу с юными слушателями, ознакомившись с их мнением о концерте. «Художественный вкус, уют и теплое отношение к детям – вот колорит концерта», – резюмировал взрослый зритель (Луч, 1918b). 7 декабря того же года в стенах II СЖГ состоялся еще один концерт – «первый ученический вечер Сумского музыкального училища». Причем среди участников была и воспитанница второй женской гимназии – Литягина (фортепиано) (Местная жизнь, 1918b). Надо полагать, подобные мероприятия не являлись исключением и в более ранний период существования гимназии.

Преобразование гимназии в советскую школу

В феврале 1919 г. II СЖГ была преобразована в 5-ю советскую школу. Вскоре переводные испытания были отменены согласно декрету губернского отдела народного образования от 12 мая указанного года. Все учащиеся, вне зависимости от текущих оценок, переводились в следующие классы (ГАСО: Ф. 348. Оп. 1. Д. 1. Л. 72; К учащимся, 1919).

На время занятия Сум денкинцами учебное заведение вернуло себе прежнее название, но уже сразу после третьего по счету установления советской власти в Сумах в конце ноября 1919 г. окончательно было обращено в среднюю школу для учащихся обеих полов, подчиненной Наркомату народного образования УССР. При этом в затруднительном положении оказались учащиеся VIII класса, которым пришлось продолжить обучение по прежней программе лишь на основании созданного ими культурно-просветительского общества, формально независимого от школы. Вводились изменения и в программу обучения. Например, рукоделие в IV–VI классах предполагало отныне обучение пошиву обуви на веревочной подошве, что вполне соответствовало поставленной советским правительством задаче приблизить школу к «реальной жизни». Закрепился в программе и появившийся еще во времена Украинской Державы в учреждениях образования предмет украинского языка (ГАСО. Ф. Р-2340. Оп. 2. Д. 18. Л. 5, 7, 9, 15, 17).

4. Заключение

Вторая женская гимназия в Сумах, невзирая на короткий период своего существования, оставила заметный след в истории города, предоставив возможность получить среднее образование не менее как 800 девушкам, преимущественно сумчанкам, что благоприятно отразилось на общем культурном развитии региона. Помимо прочего, она служила известным местом средоточия интеллигентных сил Сум вместе с остальными средними учебными заведениями города. Особенности ее организации и деятельности послужило выраженное женское начало как в управлении, так и в педагогическом составе, тесная связь с немецкой общиной города, отсутствие собственного здания и арендные условия найма помещения, значительный в общей верстке бюджета процент благотворительной помощи со стороны представителей местной элиты, стремление удовлетворить потребности в образовании самых разных слоев населения Сумского уезда, представительницам коего определялось преимущество в поступлении, наличие системы социальной поддержки малоимущих учениц, развитая сфера воспитательной работы, предполагавшая эстетическое, эстетическое и когнитивное направления. Уже в годы Первой мировой войны II СЖГ столкнулась с той же проблемой, что и прежде первая женская гимназия, – невозможность удовлетворить растущие потребности в получении среднего образования возросшего населения города. Этот вопрос успешно разрешался уже в новых исторических условиях, когда наследницей гимназии стала советская школа № 5.

Литература

- В учительском, 1918** – В учительском союзе. Луч. 1919, 3 января. С. 4.
- ГАСО** – Государственный архив Сумской области.
- Доклады..., 1915** – Доклады Сумской уездной земской управы уездному земскому собранию очередной сессии 1914 года по отделу народного образования с приложением свода постановлений земского собрания. Сумы: Типо-лит. П. К. Пашкова, 1915. 125 с.
- Доклады..., 1916** – Доклады Сумской уездной земской управы уездному земскому собранию очередной сессии 1915 года по отделу народного образования с приложением свода постановлений земского собрания. Сумы: Типо-лит. П. К. Пашкова, 1916. 256 с.
- Дорогой урок, 1919** – Дорогой урок. Коммуна. 1919, 11 июня. С. 4.
- Журналы..., 1903** – Журналы очередного Сумского уездного земского собрания 9, 10, 11 и 12 сентября 1903 года, с приложениями. Сумы: Типо-лит. К. М. Пашкова, 1904. 323 с.
- Журналы..., 1904** – Журналы очередного Сумского уездного земского собрания 30 сентября 1904 года, с приложениями. Сумы: Типо-лит. К. М. Пашкова, 1905. 389 с.
- Журналы..., 1905** – Журналы очередного Сумского уездного земского собрания 27, 28, 29, 30 ноября и 2 декабря 1905 года, с приложениями. Сумы: Типо-лит. К. М. Пашкова, 1906. 466 с.
- Журналы..., 1907** – Журналы очередного Сумского уездного земского собрания с 10 по 14 октября 1907 года, с приложениями. Сумы: Типо-лит. К. М. Пашкова, 1908. 377 с.
- Журналы..., 1908** – Журналы Сумского уездного земского собрания очередной сессии 25–29 сентября 1908 года, с приложениями. Сумы: Тип. И. Г. Ильченко, 1909. 342 с.
- Журналы..., 1909** – Журналы Сумского уездного земского собрания очередной сессии 30 сентября – 4 октября 1909 г., с приложениями. Сумы: Тип. И. Г. Ильченко, 1910. 283 с.
- Журналы..., 1910** – Журналы Сумского уездного земского собрания очередной сессии 29 сентября – 4 октября 1910 г., с приложениями. Сумы: Тип. И. Г. Ильченко, 1911. 308 с.
- Журналы..., 1911** – Журналы Сумского уездного земского собрания очередной сессии 28–29 сентября – 2–4 октября 1911 г., с приложениями. Сумы: Тип. В. Ильченко, 1912. 541 с.
- Журналы..., 1914** – Журналы Сумского уездного земского собрания очередной сессии 30 ноября – 5 декабря 1914 года. Сумы: Электро-печ. Т-ва А. Е. Чернобрывченко, 1915. 106 с.
- К учащимся, 1919** – К учащимся // *Коммуна*. 1919, 31 мая. С. 4.
- Клочко, 2018** – *Клочко О.М.* Розвиток жіночої гімназійної освіти Північного Сходу України в другій половині XIX – на початку XX століття: дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. Суми: 2018. 288 с.
- Комаров, 2003а** – *Комаров В.* 2-я женская гимназия: сто лет тому... Ваш шанс. 2003. № 29. С. 13А.

[Комаров, 2003b](#) – Комаров В. 2-я женская гимназия: сто лет тому... Ваш шанс. 2003. № 30. С. 5А.

[Константинов, 1956](#) – Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 года. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просвещ. РСФСР, 1956. 247 с.

[Кудинов, 2009a](#) – Кудинов Д. «Корни его горьки, да плоды сладки»: как учились в Сумах столетие назад // *Ваш шанс*. 2009. № 5. С. 18А.

[Кудинов, 2009b](#) – Кудинов Д. «Корни его горьки, да плоды сладки»: как учились в Сумах столетие назад // *Ваш шанс*. 2009. № 6. С. 18А.

[Кудинов, 2009c](#) – Кудинов Д. «Корни его горьки, да плоды сладки»: как учились в Сумах столетие назад // *Ваш шанс*. 2009. № 7. С. 18А.

[Кудинов, 2009d](#) – Кудинов Д. «Корни его горьки, да плоды сладки»: как учились в Сумах столетие назад // *Ваш шанс*. 2009. № 8. С. 18А.

[Кудінов, 2010](#) – Кудінов Д.В. Дисциплінарні вимоги до учнів середньої школи в пореформений період / *Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовний та технологічний аспект. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (17–18 листопада 2010 року, м. Суми)*. Суми: РВВ СОІППО, 2010. С. 67-69.

[Луценко, 2003](#) – Луценко В. П. Из истории среднего женского образования на Сумщине в начале XX в. / *Матеріали п'ятої Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції (20–21 листопада 2003 р.)*. Ч. II: *Історія Сумщини з найдавніших часів до кінця XIX ст. Новітня історія Сумщини*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. С. 52-57.

[Луч, 1918a](#) – Местная жизнь // *Луч*. 1918, 27 августа. С. 3.

[Луч, 1918b](#) – Местная жизнь // *Луч*. 1918, 19 ноября. С. 2.

[Местная жизнь, 1913a](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 16 января. С. 3.

[Местная жизнь, 1913b](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 6 февраля. С. 3.

[Местная жизнь, 1913c](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 16 февраля. С. 3.

[Местная жизнь, 1913d](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 20 февраля. С. 3.

[Местная жизнь, 1913e](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 7 мая. С. 3.

[Местная жизнь, 1913f](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 15 мая. С. 3.

[Местная жизнь, 1913g](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 11 июня. С. 3.

[Местная жизнь, 1913h](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 12 июня. С. 3.

[Местная жизнь, 1913i](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 26 июня. С. 3.

[Местная жизнь, 1913j](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 8 августа. С. 3.

[Местная жизнь, 1913k](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 17 августа. С. 3.

[Местная жизнь, 1913l](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1913, 25 октября. С. 3.

[Местная жизнь, 1917a](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1917, 28 сентября. С. 3.

[Местная жизнь, 1917b](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1917, 7 октября. С. 4.

[Местная жизнь, 1918a](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1918, 8 ноября. С. 4.

[Местная жизнь, 1918b](#) – Местная жизнь // *Сумской вестник*. 1918, 10 декабря. С. 4.

[Никитенко, 1984](#) – Никитенко П.И. В уездном городе «С» или по улицам старого города: рукопись. Сумы, 1984. 79 с.

[Первое..., 1913](#) – Первое десятилетие существования Сумской 2-й женской гимназии. 24-ое октября 1903 г. – 24-го октября 1913 г. Сумы: Электро-печатня А. Е. Чернобрывченко, 1913. 32 с.

[Письмо в редакцию, 1917](#) – Письмо в редакцию // *Сумской вестник*. 1917, 11 ноября. С. 4.

[Правила..., 1876](#) – Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии и прогимназии, перевод из класса в класс и окончании курса, а равно и других подробностей учебного дела. Одесса: б. и., 1876. 40 с.

[Приходченко, 1917](#) – Приходченко. Кризис 2-й женской гимназии (письмо в редакцию) // *Сумской вестник*. 1917, 4 ноября. С. 4.

Рижкова, 2011 – Рижкова М.С. Развитие освіти жінок у Харківській губернії (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мелітополь, 2011. 222 с.

Сапухіна, 2000 – Сапухіна Л.П. Навчальні заклади дореволюційних Сум. Суми: б. в., 2000. 30 с.

Сборник..., 1912 – Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870–1912 годы: (В 3 ч.) / Сост. Д. Кузьменко. М.: Юрид. кн. маг. «Правоведение» И. К. Голубева, 1912. 752 с.

Сбруєва, Росіна, 1994 – Сбруєва А.А., Росіна М.Ю. Развитие жіночої освіти на Сумщині в XIX – на початку XX ст. Матеріали Другої Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції. Суми: б. в., 1994. Ч. I: Історія. С. 75–84.

Смета..., 1913 – Смета расходов и доходов Сумского уездного земства с приложением раскладок уездного и губернского земского сбора на 1913 год. Сумы: Типо-лит. П. К. Пашкова, 1913. 221 с.

Сумы, 1903 – Сумы. Харьковский листок. 1903, 26 сентября. С. 3.

Сумы, 1911 – Сумы. Утро. 1910, 1 декабря. С. 7.

Харьковский, 1905 – Харьковский календарь на 1905 г. Харьков: Изд. Харьк. губ. стат. ком-та, 1904. разд. паг.: XVI; 262; 290; 72 с.

Харьковский, 1908 – Харьковский календарь на 1908 г. Харьков: Изд. Харьк. губ. стат. ком-та, 1908. разд. паг.: 56; 108; 15; 19 с.

Харьковский, 1917 – Харьковский календарь на 1917 г. Харьков: Изд. Харьк. губ. стат. ком-та, б. г. разд. паг.: IV; 120; 148 с.

Циркуляр, 1903a – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1903. № 11. 67 с.

Циркуляр, 1903b – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1903. № 12. 77 с.

Циркуляр, 1904a – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1904. № 2. 90 с.

Циркуляр, 1904b – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1904. № 5. 67 с.

Циркуляр, 1905 – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1905. № 10. 75 с.

Циркуляр, 1908a – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1908. № 4. 88 с.

Циркуляр, 1908b – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1908. № 5. 52 с.

Циркуляр, 1908c – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу* 1908. № 8. 88 с.

Циркуляр, 1908d – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1908. № 9. 81 с.

Циркуляр, 1908e – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1908. № 10. 95 с.

Циркуляр, 1908f – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1908. № 11. 104 с.

Циркуляр, 1911 – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1911. № 9. 101 с.

Циркуляр, 1912a – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1912. № 1. 74 с.

Циркуляр, 1912b – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1912. № 8. 58 с.

Циркуляр, 1912c – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1912. № 9. 66 с.

Циркуляр, 1912d – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1912. № 10. 62 с.

Циркуляр, 1912e – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1912. № 11. 73 с.

Циркуляр, 1913a – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1913. № 2. 94 с.

Циркуляр, 1913b – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1913. № 10. 39 с.

Циркуляр, 1913c – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1913. № 12. 93 с.

Циркуляр, 1915 – *Циркуляр по Харьковскому учебному округу*. 1915. № 12. 43 с.

Черказьянова, 2004 – Черказьянова И.В. Профессор П.Я. Соколовский во главе Харьковского учебного округа // *Университеты*. 2004. № 3(19). С. 64-73.

Kudinov, 2016 – Kudinov D.V. Short Outline of the History of the First Sumy Girls' Gymnasium // *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 2016, Vol.(9), Is. 3, pp. 103-132.

References

Cherkaz'yanova, 2004 – Cherkaz'yanova, I.V. (2004). Professor P. YA. Sokolovskij vo glave Har'kovskogo uchebnogo okruga [Professor P.Ya. Sokolovsky at the head of the Kharkov educational district]. *Universitety*. 3(19): 64-73. [in Russian]

Cirkulyar, 1903a – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1903. 11: 67. [in Russian]

Cirkulyar, 1903b – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1903. 12: 77. [in Russian]

Cirkulyar, 1904a – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1904. 2: 90. [in Russian]

- [Cirkulyar, 1904b](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1904. 5: 67. [in Russian]
[Cirkulyar, 1905](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1905. 10: 75. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908a](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 4: 88. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908b](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 5: 52. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908d](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 9: 81. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908e](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 10: 95. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908f](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 11: 104. [in Russian]
[Cirkulyar, 1908s](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1908. 8: 88. [in Russian]
[Cirkulyar, 1911](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1911. 9: 101. [in Russian]
[Cirkulyar, 1912a](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1912. 1: 74. [in Russian]
[Cirkulyar, 1912b](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1912. 8: 58. [in Russian]
[Cirkulyar, 1912d](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1912. 10: 62. [in Russian]
[Cirkulyar, 1912e](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1912. 11: 73. [in Russian]
[Cirkulyar, 1912s](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1912. 9: 66. [in Russian]
[Cirkulyar, 1913a](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1913. 2: 94. [in Russian]
[Cirkulyar, 1913b](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1913. 10: 39. [in Russian]
[Cirkulyar, 1913s](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1913. 12: 93. [in Russian]
[Cirkulyar, 1915](#) – *Cirkulyar po Har'kovskomu uchebnomu okrugu*. 1915. 12: 43. [in Russian]

[Doklady..., 1915](#) – Doklady Sumskoj uezdnoj zemskoj upravy uezdnomu zemskomu sobraniyu ocherednoj sessii 1914 goda po otdelu narodnogo obrazovaniya s prilozheniem svoda postanovlenij zemskogo sobraniya [Reports of the Sumy district zemstvo council to the district zemstvo assembly of the regular session of 1914 on the department of public education with the appendix of a set of resolutions of the zemstvo assembly]. Sumy: Tipo-lit. P. K. Pashkova, 1915. 125 p. [in Russian]

[Doklady..., 1916](#) – Doklady Sumskoj uezdnoj zemskoj upravy uezdnomu zemskomu sobraniyu ocherednoj sessii 1915 goda po otdelu narodnogo obrazovaniya s prilozheniem svoda postanovlenij zemskogo sobraniya [Reports of the Sumy uyezd zemstvo council to the uyezd zemstvo assembly of the regular session of 1915 in the department of public education, with a set of resolutions of the zemstvo assembly attached]. Sumy: Tipo-lit. P. K. Pashkova, 1916. 256 p. [in Russian]

[Dorogoj, 1919](#) – Dorogoj urok [Dear lesson]. *Kommuna*. 1919, 11 iyunya. P. 4. [in Russian]

[GASO](#) – Gosudarstvennyj arhiv Sumskoj oblasti [State Archive of the Sumy region].

[Har'kovskij, 1905](#) – Har'kovskij kalendar' na 1905 g. [Kharkov calendar for 1905]. Har'kov: Izd. Har'k. gub. stat. kom-ta, 1904. razd. pag.: XVI; 262; 290; 72 p. [in Russian]

[Har'kovskij, 1908](#) – Har'kovskij kalendar' na 1908 g. [Kharkov calendar for 1908]. Har'kov: Izd. Har'k. gub. stat. kom-ta, 1908. razd. pag.: 56; 108; 15; 19 p. [in Russian]

[Har'kovskij, 1917](#) – Har'kovskij kalendar' na 1917 g. [Kharkov calendar for 1917]. Har'kov: Izd. Har'k. gub. stat. kom-ta, b. g. razd. pag.: IV; 120; 148 p. [in Russian]

[K uchashchimsya, 1919](#) – K uchashchimsya [To the students]. *Kommuna*. 1919, 31 maya. P. 4. [in Russian]

[Klochko, 2018](#) – *Klochko, O.M. (2018). Rozvytok zhinochoi himnaziinoi osvity Pivnichnoho Skhodu Ukrainy v druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia* [Development of women's gymnasium education of the Pivnichny Gathering of Ukraine in the other half of the 19th century – at the beginning of the 20th century]: dys. ... kand. ped nauk: 13.00.01. Sumy: 288 p. [in Ukrainian]

[Komarov, 2003a](#) – *Komarov, V. (2003). 2-ya zhenskaya gimnaziya: sto let tomu...* [2nd women's Gymnasium: a hundred years ago...]. *Vash shans*. 29: 13A. [in Russian]

[Komarov, 2003b](#) – *Komarov, V. (2003). 2-ya zhenskaya gimnaziya: sto let tomu...* [2nd women's Gymnasium: a hundred years ago...]. *Vash shans*. 30: 5A. [in Russian]

[Konstantinov, 1956](#) – *Konstantinov, N.A. (1956). Ocherki po istorii srednej shkoly: gimnazii i real'nye uchilishcha s konca XIX v. do Fevral'skoj revolyucii 1917 goda* [Essays on the history of secondary school: gymnasiums and real schools from the end of the 19th century. before the February Revolution of 1917]. M.: Gos. uch.-ped. izd-vo Min. prosveshch. RSFSR, 247 p. [in Russian]

[Kudinov, 2009a](#) – *Kudinov, D. (2009). «Korni ego gor'ki, da plody sladki»: kak uchilis' v Sumah stoletie nazad* [“Its roots are bitter, but the fruits are sweet”: how they studied in Sumy a century ago]. *Vash shans*. 5: 18A. [in Russian]

[Kudinov, 2009b](#) – *Kudinov, D.* (2009). «Korni ego gor'ki, da plody sladki»: kak uchilis' v Sumah stoletie nazad [“Its roots are bitter, but the fruits are sweet”: how they studied in Sumy a century ago]. *Vash shans*. 6: 18A. [in Russian]

[Kudinov, 2009c](#) – *Kudinov, D.* (2009). «Korni ego gor'ki, da plody sladki»: kak uchilis' v Sumah stoletie nazad [“Its roots are bitter, but the fruits are sweet”: how they studied in Sumy a century ago]. *Vash shans*. 7: 18A. [in Russian]

[Kudinov, 2009d](#) – *Kudinov, D.* (2009). «Korni ego gor'ki, da plody sladki»: kak uchilis' v Sumah stoletie nazad [“Its roots are bitter, but the fruits are sweet”: how they studied in Sumy a century ago]. *Vash shans*. 8: 18A. [in Russian]

[Kudinov, 2010](#) – *Kudinov, D.V.* (2010). Dystsyplinarni vymohy do uchniv serednoi shkoly v poreformeniyi period [Disciplinary assistance to secondary school students in the post-reform period]. *Innovatsiini osvithno-vykhovni stratehii v suchasnomu sviti: zmistovnyi ta tekhnolohichni aspekt. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (17–18 lystopada 2010 roku, m. Sumy)*. Sumy: RVV SOIPPO. Pp. 67-69. [in Ukrainian]

[Kudinov, 2016](#) – *Kudinov, D.V.* (2016). Short Outline of the History of the First Sumy Girls' Gymnasium. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 9(3): 103-132.

[Lucenko, 2003](#) – *Lucenko, V.P.* (2003). Iz istorii srednego zhenskogo obrazovaniya na Sumshchine v nachale XX v. [From the history of secondary female education in the Sumy region at the beginning of the 20th century]. *Materialy piatoi Sumskoi oblasnoi naukovoï istoryko-kraieznavchoi konferentsii (20–21 lystopada 2003 r.)* Ch. II: Istoriia Sumshchyny z naidavnishykh chasiv do kintsia KhIKh st. Novitnia istoriia Sumshchyny. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. Pp. 52-57. [in Russian]

[Luch, 1918a](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Luch*. 1918, 27 avgusta. P. 3. [in Russian]

[Luch, 1918b](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Luch*. 1918, 19 noyabrya. P. 2. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913a](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 16 yanvarya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913b](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 6 fevralya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913d](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 20 fevralya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913e](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 7 maya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913f](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 15 maya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913g](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 11 iyunya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913h](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 12 iyunya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913i](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 26 iyunya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913j](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 8 avgusta. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913k](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 17 avgusta. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913l](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 25 oktyabrya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1913s](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1913, 16 fevralya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1917a](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1917, 28 sentyabrya. P. 3. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1917b](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1917, 7 oktyabrya. P. 4. [in Russian]

[Mestnaya zhizn', 1918a](#) – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1918, 8 noyabrya. P. 4. [in Russian]

- Mestnaya zhizn', 1918b** – Mestnaya zhizn' [Local life]. *Sumskoj vestnik*. 1918, 10 dekabrya. P. 4. [in Russian]
- Nikitenko, 1984** – *Nikitenko, P.I.* (1984). V uezdnom gorode «S» ili po ulicam starogo goroda: rukopis' [In the county town "C" or along the streets of the old city: a manuscript]. Sumy, 79 p. [in Russian]
- Pervoe..., 1913** – Pervoe desyatiletie sushchestvovaniya Sumskoj 2-j zhenskoj gimnazii. 24-oe oktyabrya 1903 g. – 24-go oktyabrya 1913 g. [The first decade of the existence of the Sumy 2nd Women's Gymnasium. October 24, 1903 – October 24, 1913]. Sumy: Elektro-pechatnya A.E. Chernobryvchenko, 1913. 32 p. [in Russian]
- Pis'mo v redakciyu, 1917** – Pis'mo v redakciyu [Letter to the editor]. *Sumskoj vestnik*. 1917, 11 noyabrya. P. 4. [in Russian]
- Pravila..., 1876** – Pravila ispytaniya pri postuplenii uchenic v zhenskie gimnazii i progimnazii, perevod iz klassa v klass i okonchaniya kursa, a ravno i drugih podrobnostej uchebnogo dela [Rules for testing when students enter women's gymnasiums and pro-gymnasiums, transfer from class to class and completion of the course, as well as other details of the educational process]. Odessa: b. i., 1876. 40 p. [in Russian]
- Prihodchenko, 1917** – *Prihodchenko* (1917). Krizis 2-j zhenskoj gimnazii (pis'mo v redakciyu) [Crisis of the 2nd Women's Gymnasium (letter to the editor)]. *Sumskoj vestnik*. 1917, 4 noyabrya. P. 4. [in Russian]
- Ryzhkova, 2011** – *Ryzhkova, M.S.* (2011). Rozvytok osvity zhinok u Kharkivskii hubernii (druha polovyna KhIKh – pochatok KhKh stolittia) [Rozvytok osviti zhinok u Kharkiv province (the other half of the 19th – the beginning of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Melitopol, 222 p. [in Ukrainian]
- Sapukhina, 2000** – *Sapukhina, L.P.* (2000). Navchalni zaklady dorevoliutsiinykh Sum [The initial mortgage of the pre-revolutionary Sums]. Sumy: b. v., 30 p. [in Ukrainian]
- Sbornyk, 1912** – Sbornyk postanovlenyi y rasporyazhenyi po zhenskym hymnazyiam y prohymnazyiam Mynysterstva narodnogo prosveshcheniya za 1870–1912 gody: (V 3 ch.) [Collection of resolutions and orders for women's gymnasiums and pro-gymnasiums of the Ministry of Education for 1870-1912: (at 3 hours)]. Sost. D. Kuzmenko. M.: Yuryd. kn. mah. «Pravovedenye» Y.K. Holubeva, 1912. 752 p. [in Russian]
- Sbruieva, 1994** – *Sbruieva, A.A., Rosina, M.Yu.* (1994). Rozvytok zhinochoi osvity na Sumshchyni v XIX – na pochatku XX st. [Development of women's education in the Sumy region in the 19th century – on the cob of the 20th century]. Materialy Druhoi Sumskoi oblasnoi naukovi istoriko-kraieznavchoi konferentsii. Sumy: b. v. Ch. I: Istoriia. Pp. 75-84. [in Ukrainian]
- Smeta..., 1913** – Smeta raskhodov i dohodov Sumskogo uездного zemstva s prilozheniem raskladok uездного i gubernskogo zemskogo sbora na 1913 god [Estimate of expenses and incomes of the Sumy district zemstvo with the layout of the county and provincial zemstvo tax for 1913]. Sumy: Tipo-lit. P. K. Pashkova, 1913. 221 p. [in Russian]
- Sumy, 1903** – Sumy [Sumy]. *Har'kovskij listok*. 1903, 26 sentyabrya. P. 3. [in Russian]
- Sumy, 1911** – Sumy [Sumy]. *Utro*. 1910, 1 dekabrya. P. 7. [in Russian]
- V uchitel'skom, 1918** – V uchitel'skom soyuze [In the teachers' union]. *Luch*. 1919, 3 yanvarya. P. 4. [in Russian]
- Zhurnaly..., 1903** – Zhurnaly ocherednogo Sumskogo uездного zemskogo sobraniya 9, 10, 11 i 12 sentyabrya 1903 goda, s prilozheniyami [Journals of the next Sumy district zemstvo meeting on September 9, 10, 11 and 12, 1903, with appendices]. Sumy: Tipo-lit. K. M. Pashkova, 1904. 323 p. [in Russian]
- Zhurnaly..., 1904** – Zhurnaly ocherednogo Sumskogo uездного zemskogo sobraniya 30 sentyabrya 1904 goda, s prilozheniyami [Journals of the next Sumy district zemstvo meeting on September 30, 1904, with appendices]. Sumy: Tipo-lit. K. M. Pashkova, 1905. 389 p. [in Russian]
- Zhurnaly..., 1905** – Zhurnaly ocherednogo Sumskogo uездного zemskogo sobraniya 27, 28, 29, 30 noyabrya i 2 dekabrya 1905 goda, s prilozheniyami [Journals of the next Sumy district zemstvo meeting on November 27, 28, 29, 30 and December 2, 1905, with appendices]. Sumy: Tipo-lit. K.M. Pashkova, 1906. 466 p. [in Russian]
- Zhurnaly..., 1907** – Zhurnaly ocherednogo Sumskogo uездного zemskogo sobraniya s 10 po 14 oktyabrya 1907 goda, s prilozheniyami [Journals of the next Sumy district zemstvo meeting from

October 10 to October 14, 1907, with appendices]. Sumy: Tipo-lit. K. M. Pashkova, 1908. 377 p. [in Russian]

Zhurnaly..., 1908 – Zhurnaly Sumskogo uездного zemskogo sobraniya ocherednoj sessii 25–29 sentyabrya 1908 goda, s prilozheniyami [Journals of the Sumy district zemstvo assembly of the regular session September 25–29, 1908, with appendices]. Sumy: Tip. I. G. Il'chenko, 1909. 342 p. [in Russian]

Zhurnaly..., 1909 – Zhurnaly Sumskogo uездного zemskogo sobraniya ocherednoj sessii 30 sentyabrya – 4 oktyabrya 1909 g., s prilozheniyami [Journals of the Sumy district zemstvo assembly of the regular session September 30 – October 4, 1909, with appendices]. Sumy: Tip. I.G. Il'chenko, 1910. 283 p. [in Russian]

Zhurnaly..., 1910 – Zhurnaly Sumskogo uездного zemskogo sobraniya ocherednoj sessii 29 sentyabrya – 4 oktyabrya 1910 g., s prilozheniyami [Journals of the Sumy district zemstvo assembly of the regular session September 29 – October 4, 1910, with appendices]. Sumy: Tip. I.G. Il'chenko, 1911. 308 p. [in Russian]

Zhurnaly..., 1911 – Zhurnaly Sumskogo uездного zemskogo sobraniya ocherednoj sessii 28–29 sentyabrya – 2–4 oktyabrya 1911 g., s prilozheniyami [Journals of the Sumy district zemstvo assembly of the regular session September 28–29 – October 2–4, 1911, with appendices]. Sumy: Tip. V. Il'chenko, 1912. 541 p. [in Russian]

Zhurnaly..., 1914 – Zhurnaly Sumskogo uездного zemskogo sobraniya ocherednoj sessii 30 noyabrya – 5 dekabrya 1914 goda [Journals of the Sumy district zemstvo assembly of the regular session November 30 – December 5, 1914]. Sumy: Elektro-pech. T-va A. E. Chernobryvchenko, 1915. 106 p. [in Russian]

Сумская II женская гимназия: исторический очерк

Дмитрий Валерьевич Кудинов^{a, *}

^a Сумской государственной педагогической университет имени А.С.Макаренко, Сумы, Украина

Аннотация. Данная работа является микроисторическим исследованием, локализирующим шестнадцатилетнюю историю отдельно взятого учебного заведения – Сумской II женской гимназии. Автором использовано 98 источников, в том числе, 18 архивных дел Государственного архива Сумской области (включительно, 10 дел из фонда гимназии). Остальные группы источников представлены материалами периодической прессы, журналами Сумского уездного земского собрания, докладами и сметами земства, циркулярами Харьковского учебного округа и адрес-календарями Харьковской губернии. Историография определена, преимущественно, научно-популярными публикациями и научными исследованиями 2000–2010-х годов.

Для удобства восприятия материала текст рубрицирован следующими блоками: Основание Сумской прогимназии и ее дальнейшее преобразование в гимназию с полным курсом обучения, Управление прогимназией-гимназией, Общество вспомоществования нуждающимся ученицам, Финансирование, Педагогический коллектив, Учащиеся, Воспитательная работа, Преобразование гимназии в советскую школу.

Особое внимание уделено лицам, инициировавшим открытие учебного заведения, а также оказывающим весомую финансовую поддержку его существованию. В связи с этим раскрыты особенности деятельности Общества вспомоществования нуждающимся ученицам, благодаря которому выравнивались возможности получения образования для представительниц различных слоев населения. Детально описано финансовое положение учебного заведения, источники пополнения бюджета. Выяснено, что в первые годы его существования он формировался преимущественно за счет субсидий от органов местной власти

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: dmytro.kudinov@gmail.com (Д.В. Кудинов)

и пожертвований частных лиц. В дальнейшем, как и преобладающее большинство средних школ, – в основном благодаря взносам родителей за «право учения» воспитанниц. Установлено, что до Февральской революции финансово-материальное положение гимназии оставалось стабильным и только во второй половине 1917 г. возник кризис, что обусловило поиск нестандартных решений для пополнения средств школы. Подчеркнуто преимущество представительниц женского пола в управлении и осуществлении профессиональных обязанностей в гимназии. Проанализирован кадровый состав ее педработников. В характеристике учащихся учтены их количественный, этноконфессиональный и сословный состав, а также успешность в овладении знаниями. В анализе воспитательной работы подчеркнута участие гимназии в движении школьного туризма.

Ключевые слова: прогимназия, гимназия, обучение, воспитание, попечительный совет, педагогический совет, плата за право учения, Мария Адольфовна фон Лоретц-Эблин, Елизавета Михайловна Конорова.

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 95-106

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.95
<https://zmnnp.cherkasgu.press>



The Concept of An Universal Basic Income in Research Discourse: Implications for Labor and Social Law

Denys Novikov ^{a,*}

^a St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract

The article studies the evolution of the UBI doctrines, reveals the concept of UBI from a critical standpoint, and defines the prospects for its research within the framework of the science of labor and social law. It is noted that the doctrine of the concept of UBI was revealed in the framework of the social-utopian and liberal branches of research. In the social-utopian aspect, the UBI concept is presented as an element of an ideal social structure that embodies ideas about equality and justice. The introduction of the social-utopian concept of UBI is impossible due to the insurmountable political and economic antagonisms of the capitalist world order. The liberal branch of research considers the ideological and economic tool for resolving the underlying problems of the market economy system in the concept of the UBI. At the present stage, the UBI is proposed as a universal tool for keeping a significant part of the population at a minimum sufficient level, who have lost the opportunity to earn money due to the widespread automation and informatization of production. As part of the criticism of the liberal branch of research on the UBI concept, the author highlights the psychological, economic and social aspects. According to the author, the science of labor and social law should be extremely careful about the concept of UBI. Scientists need to take into account all the possible risks of introducing UBI for the political, economic and social system of the state. The author believes that jurisprudence in the form of labor and social law should pay attention to criticism of the UBI researches and to the search for optimal solutions in the field of labor regulation and social security, consistent with the interests of employees. The latter should include the development of a phased mechanism for reducing the working hours and differentiating of social benefits.

Keywords: universal basic income, inclusive capitalism, information society, precariat, state social programs.

1. Введение

Наука трудового и социального права кроме классических проблем методологии, предмета и метода, юридических гарантий и других актуальных вопросов в сфере труда и социального обеспечения, должна обращать внимание и на течения современной мировой мысли. В последнее время в научных и политических кругах активно обсуждается на уровне реального внедрения концепция "безусловного базового дохода" (далее – ББД). Сущность данной концепции такова: все граждане получают ежемесячную выплату, независимо от проделанной работы или иного социального взноса, достаточную для того, чтобы их уровень

* Corresponding author
E-mail addresses: d.novikov@spbu.ru (D.A. Novikov)

жизни превышал определенный предел бедности. Выплата предоставляется всем, богатым и бедным; она не ограничена никакими условиями (поэтому и безусловна); и она обеспечивает соответствующий скромный уровень жизни (Fung, 2003). Следует отметить, что в период после Второй мировой войны концепцию ББД как локальный эксперимент воплощали в Бразилии, Индии, Канаде, Германии и США. Одним из самых известных экспериментов с ББД длился 5 лет (с 1974 по 1979 год) в канадском городке Дофин, в провинции Манитоба (Sutter, 2015). В 2016 году в Швейцарии состоялся общегосударственный референдум по выплате ББД, однако инициатива правительства не нашла поддержки населения. В данном аспекте наука трудового и социального права должна тщательно изучить данный аспект современных тенденций. Ведь для решения социальных проблем требуются как умеренные, традиционные модели, так и, возможно, радикальные. К последнему типу моделей относится концепция ББД. Вследствие этого возникает необходимость исследования эволюции учений о ББД, а также раскрытие с критических позиций концепции ББД и определение перспектив ее исследования в рамках науки трудового и социального права. Это, прежде всего, актуально для определения реального потенциала и рисков внедрения ББД, так как за маской гуманистического идеала всеобщего преодоления нищеты может скрываться троянский конь, увеличивающий таковую во многие разы.

2. Методы

Для осуществления исследования безусловного базового дохода использовались исторический метод, метод критического анализа. Для выявления закономерностей внедрения безусловного базового дохода в западную систему социального обеспечения был применен диалектический метод познания данного социально-правового явления.

3. Результаты и обсуждение

Идейные предпосылки концепции ББД можно найти в общественно-политическом трактате английского философа и государственного деятеля Томаса Мора под названием "Утопия" (1516 г.) (Mor, 1978), в котором обосновывалась необходимость внедрения минимальной материальной поддержки граждан в качестве превенции совершения краж, которые вынуждены совершать люди без средств к существованию. В том же столетии испанский философ Хаун Вивес в публикации "В помощь бедным" (1525) (Vives, 2020) обратил внимание на необходимость обеспечения определенного уровня финансовой поддержки для бедных. Аналогично названию первого произведения (утопия – место, которого нет) данные новаторские идеи воспринялись исключительно как фантазии авторов и не системно не развились.

Два столетия спустя на заре эпохи Просвещения французский математик и философ Маркиз де Кондорсе в труде "Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума" (1769) (Condorcet, 1822), основываясь на наличии связи между научным прогрессом и степенью защиты прав человека, достижением целей социальной справедливости предложил систему социального страхования от рисков бедности. Данное предложение, как и в случае с фантастическим городом-государством Мора, можно назвать предчувствием зарождающихся антагонизмов в формирующемся буржуазном обществе и попыткой искусственно сконструировать модель их ослабления. В конце XIX века американский исследователь Эдвард Беллами продлил утопическую традицию учений о ББД в произведении "Взгляд назад" (1888) (Bellamy, 2007), где изобразил, что люди в 2000 году будут получать прожиточный минимум от государства, в который включается пища, защита, образование и здравоохранение.

Исходя из иных предпосылок, рассматривал перспективу безусловных выплат гражданам французский философ Шарль Фурье. В книге "Фальшивая индустрия" (1836) Фурье писал, что "государство обязано обеспечивать каждого гражданина минимальным денежным доходом в качестве компенсации за утрату им прямого доступа к природным ресурсам" и отмечал "паразитирование 2/3 общества, ничего не создающие или уничтожающие то, что продуцирует производительное остальное" (Scherer, 2017). Главной причиной бедности Фурье называл несправедливое распределение благ, ведь даже в тех обществах, где имеющийся избыток ресурсов и производство развит, неправильная социальная политика способствует формированию и воспроизводству бедности.

Предложенную Фурье модель ББД можно определить как социал-утопическую, так как она основывается не только на идеях всеобщего равенства и справедливости, но и учитывает сложившуюся модель социально-экономического и классового и предлагает использовать ББД в качестве реального перераспределительного механизма прибавочной стоимости.

Последователь Фурье бельгийский юрист Жозеф Шарлье в исследовании "Решение социальной проблемы или гуманитарная конституция, основанная на естественном праве и предшествующая изложению причин" (1948) (Charlier, 1848) считал единственным вариантом уравнивания прав людей внедрение ББД, выплачиваемого ежеквартально или ежемесячно каждому независимо от потребности и способности работать. Размер этого дохода Шарлье предлагал определять через стоимость арендуемой недвижимости ("территориальный дивиденд"), что поможет преодолеть "господство капитала над трудом". Как Фурье, так и Шарлье, были убеждены в том, что внедрение ББД не должно ослабить мотивацию к труду. По убеждению Фурье, работу необходимо делать максимально привлекательной, и только в таком случае можно быть уверенным, что минимальный доход, получаемый бедными, не будет способствовать их паразитированию.

Следует отметить, что социал-утопическая ветвь исследований концепции ББД быстро исчерпала себя в виду развития политэкономических социалистических и коммунистических учений, которые не признавали возможности справедливого перераспределения прибавочной стоимости в условиях капиталистического миропорядка. Только в начале XXI века социал-утопическая идея ББД, возрожденная в популистской либертарианской среде, вновь указывает на необходимость "всеобщего права на доход с капитала" (Варуфакис, 2016) через осуществление безусловных выплат.

Основу либеральной ветви концепции ББД заложило учение англо-американского политика и философа Томаса Пейна. В труде "Аграрная справедливость" (1797) (Paine, 1999) Пейн с целью обеспечения достойного уровня жизни предложил выплачивать 15 фунтов в год каждому гражданину, который достиг 21-летнего возраста и 10 фунтов каждому гражданину, достигшему 50-летнего возраста. Связывал необходимость осуществления таких выплат Пейн с обезземеливанием большинства граждан Соединенных Государств Америки, а их финансирование – с земельной рентой, которую должны платить собственники земельных участков в единый национальный фонд. Следует заметить, что Пейн, будучи выразителем интересов крупной американской буржуазии, таким образом видел путь избегания социальных волнений и сохранения возможности участия населения в демократических процедурах. По сути предложение Пейна должно было легитимировать обезземеливание значительного числа американцев. Как видим, в учении Пейна безусловные выплаты перестали рассматриваться утопическим идеалом равенства и справедливости, а преследовали четкие политэкономические цели и задачи.

Следует отметить, что в условиях преобладания рыночной системы хозяйствования в дальнейшем концепция ББД описывалась преимущественно либеральной научной ветвью, проявляя дополнительные задачи ББД. При чем обращались к ней ученые исключительно в преддверии или во время значительных экономических кризисов, с которыми периодически сталкивается рыночная экономика.

Так, в условиях возможного коллапса банковской системы в США и Европе после Первой мировой войны британский инженер Клиффорд Дуглас предложил модель социального кредита, идейно близкую с концепцией ББД. В исследовании "Социальный кредит" (1924) (Douglas, 2003) Дуглас раскрыл идею социального кредита, которая заключалась в том, что вместо обычного кредитования выполнять функцию равномерного распределения средств между всеми членами общества должен так называемый социальный кредит. По мнению Дугласа, национальные дивиденды (по сути ВВП) должны равномерно распределяться между всеми гражданами в виде беспроцентного кредита, чтобы помочь преодолеть разрыв между покупательной способностью и ценами, а новый механизм корректировки цен, названный Дугласом "точная цена", позволил бы снизить цены на продукцию для потребителей. Как видим, концепция ББД впервые начала рассматриваться в качестве актуального инструмента поддержания покупательной способности, необходимого для преодоления кризиса перепроизводства. Данную мысль уже в период мирового финансового кризиса продолжил английский экономист Джоан Робинсон,

который в книге "Экономика несовершенной конкуренции" (1933) (Robinson, 1969) выдвинул концепцию социального дивиденда, который рассматривался как способ предоставления бедным возможности увеличить свою покупательную способность. В отличие от Дугласа Робинсон не видел необходимости в перераспределении национального дохода для реализации своей модели. По его мнению, социальный дивиденд должен финансироваться за счет эмиссии денег.

В европейскую континентальную экономическую систему данную модель провел австрийский экономист Фридрих фон Хаек в труде "Путь к крепостной зависимости" (1944) (Hayek, 1944), где указывал, что минимум пищи, убежища и одежды, достаточной для сохранения здоровья и способности работать, должен быть обеспечен каждому. Фон Хаек по сути конвергировал идеи Дугласа и Робинсона о "социальном кредите" и "социальном дивиденде" соответственно. Идея "социального кредита" воплотилась в жизнь с помощью массового внедрения "малого" потребительского кредитования. Эмиссия денежной массы под потребительское кредитование стала возможным по причине отмены золотого стандарта и введения свободно плавающего курса доллара в 1933 году в США и распространение долларовой курса на европейские страны в результате Бреттон-Вудского соглашения 1944 года. Усложнение концепции ББД в данном случае было связано с необходимостью покрытия уменьшения реальных доходов граждан при сохранении и даже увеличении потребительской способности. От модели "социального дивиденда" в виде беспроцентного кредита на практике правительства отказались, замаскировав падение уровня жизни граждан, возможностью получения потребительского кредита под установленный банковской системой процент. Непосредственно концепция ББД была отвергнута, как указывал американский теоретик менеджмента Питер Друкер в труде "Новое общество: Анатомия индустриального строя" (1949) (Drucker, 1993), в том числе по причине того, что наличие гарантированного дохода сформирует у работников призрачное чувство безопасности, пропадающее во время финансово-экономических кризисов.

По прошествии нескольких десятилетий и до сегодняшнего момента в либеральной ветви исследований концепция ББД вновь обретает актуальность. Так, в книге "Право, законодательство и свобода" (1973) (Hayek, 1973) фон Хаек описывает ББД как источник экономической свободы для всех граждан, как гарантирование определенного минимального дохода для каждого, своего рода планки, ниже которой никто не может опуститься даже в случае невозможности обеспечить себя. Английский социэкономист Роберт Теобальд акцентировал внимание на необходимости поддержки потребительского спроса и предлагал ввести так называемый "экономический пол", т.е. базовый доход которым все граждане должны быть обеспечены. В своем исследовании "Гарантированный доход: очередной шаг к экономической эволюции" (1966) (Theobald, 1967) Теобальд предлагал предоставлять каждому гражданину США в течение пяти лет обеспеченный государством ББД для достойной жизни. Уже в нашем тысячелетии американский политолог Чарльз Мюррей в труде "В наших руках: план смены государства благосостояния" (2006) (Murray, 2006) предложил введение ежегодного ББД для всех в размере 10 тыс. долларов. Шведский экономист Кристиан Энгстрем в исследовании "Гарантированный доход" (2016 г.) (Engström, 2016) предлагает введение ББД для всех граждан в возрасте 19-64 лет на уровне 900 евро при условии, что у них нет других источников доходов. Гай Стендинг, автор книги "Basic Income: And How We Can Make It Happen" (2017), пишет, что "в современном мире зарплата – то есть доход, который человек получает в обмен на реальную трудовую деятельность – если и растет, то крайне медленно. В то время как доходы, получаемые за счет нетрудовой деятельности – например, через ренту, интеллектуальную собственность, финансовые активы – все больше растут. Эта диспропорция и усиливает рост неравенства" (Standing, 2017). Изменить ситуацию, по мнению ученого, должно быть введение ББД.

Необходимо отметить, что объединяет все указанные современные исследования от фон Хаека до Стендинга – обоснование необходимости замены ББД государственных социальных программ путем ликвидации последних, так как их содержание рыночная модель хозяйствования уже не может себе позволить в виду учащающихся финансовых мировых кризисов. ББД должен стать универсальным инструментом содержания на

минимально достаточном уровне значительной части населения, утративших возможность заработка вследствие повсеместной автоматизации и информатизации производства. Данный аспект будет рассмотрен в следующей части данного исследования (см. ниже).

Обострение дискуссий по концепции ББД произошло в переходный период от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу, когда вместе с автоматизацией значительное число рабочих мест в промышленности или начало исчезать, или смещаться в сторону сферы услуг и неполной занятости. В данном аспекте происходила постепенная ликвидация рабочего класса и отношений наемного труда через нарастающие процессы автоматизации производства, при котором большинство рабочей силы не требуется.

Как указывает Тарас Саламанюк, "сторонники ББД обычно не считают его внедрение какой-либо панацеей. Для них это лишь шаг на пути установления другой логики труда в условиях нарастания автоматизации традиционных индустриальных отраслей и ускоренного размножения совершенно ненужных мелких занятий в сфере услуг. В результате с введением ББД должны исчезнуть социальные преграды для автоматизации производства, и никто уже не будет подаваться на любую работу, чтобы прокормить себя" (Саламанюк, 2015). В таких условиях ББД, который становится возможным в постиндустриальную эпоху, мог бы впервые освободить людей от угрозы голода, и таким образом сделать их действительно свободными и независимыми от любых экономических опасностей. Никому бы больше не пришлось мириться с условиями труда только потому, что в противном случае ему грозит голод. Такого мнения придерживался известный философ и психоаналитик Эрих Фромм (Fromm, 1966).

Французский философ Андре Горц в своей работе "Критика экономической причинности: вопрос содержания в конце трудового общества" утверждал, что "в современном обществе происходит демистификация труда как сферы деятельности, приводящая к развенчиванию современных мифов. Индустриализм более не может выполнять свою роль носителя мировоззрения" (Gorz, 2010), когда, по словам Славоя Жижека, "мечта заключалась не в том, чтобы уйти от физического труда, но в том, чтобы найти удовольствие в нем как в коллективном переживании, вращающемся вокруг старого библейского определения труда как проклятия за грехопадение Адама" (Жижек, 2003). Явление труда, подвергнутое демистификации в его индустриальном понимании, одновременно означает увеличение отчуждения интересов производства и пропорциональное уменьшение солидарности по признаку принадлежности к рабочему классу.

Данный процесс порождает новые неформальные формы объединения людей по модели "класс в себе", то есть без конкретной формулировки собственных идеологических целей и задач. В эту модель легко вписывается теория о так называемом "новом опасном классе" – прекариате, которая чаще всего перемежается в научных работах с исследованиями детерминации внедрения ББД. Так, философ Михаил Маяцкий пишет, что "замена человека машиной, неуклонный рост производительности, нестабильность рынков на фоне экологического, энергетического и геополитического кризисов – все это ставит каждого в неустойчивую (прекарную), ужасную трудовую ситуацию, входящую в прямой конфликт с тем привилегированным местом, которое занимает труд в символической системе нашей цивилизации" (Маяцкий, 2015). То есть само появление прекариата, который по своей сути является пролетариатом, списанным в категорию постоянно безработных и частично занятых, генерирует вопросы возможности социального бунта обездоленных в глобальном и локальном масштабах и необходимости поиска социальных технологий, способных сдержать, уменьшить напряжение и перенастроить революционный потенциал масс безработных. ББД является одной из таких социальных технологий.

Соответственно, скептически воспринимает идею ББД Ханна Арендт, которая писала: "Вот оно, общество труда, готовое освободиться от оков труда, но этому обществу едва известны те высшие и осмысленные деятельности, ради которых стоило бы освобождаться" (Арендт, 2000). По мнению Андре Горца, неизбежным финалом является "демотивация людей относительно труда, их бегство в "неформальное общество" (в том числе, на "черный рынок)" (Gorz, 2010). Соответственно, Горц видит вариант решения проблемы не исключительно в ББД, а во внедрении двойного источника дохода: заработной платы,

которая будет уменьшаться с сокращением рабочего времени, и социальной "помощи на существование", размер которой будет расти с уменьшением зарплаты (Горц, 2010).

Экономическую составляющую ББД критикует Яна Завацкая, которая пишет, что сегодня "государство является общим бюджетом капиталистов, из которого они, поддерживая друг друга на плаву, оплачивают труд работников и членов их семей, которым уже не в состоянии заплатить отдельный капиталист. Уже сейчас государство финансирует многих предпринимателей, доплачивая пособие по очень низкой зарплате их работников. ББД усиливает эту тенденцию. Даже в идеальном варианте он представляет то же перераспределение – вместо того, чтобы достойно оплачивать труд своих работников, капиталист отдает государству большой налог, который пойдет на содержание этих людей" (Завацка, 2012). Указанный подход не нов. В XIX веке английский экономист Джон Стюарт Милль разработал теорию рабочего фонда, фундамент которой исходил из предпосылки, что общество всегда располагает очень жестким и фактически стабильным фондом жизненных средств, который запасают (сохраняют) капиталисты, чтобы поддерживать своих рабочих. Заработная плата, по теории рабочего фонда, определяется простым распределением этого фонда на количество рабочих. Естественно, что при такой предпосылке рост предложения труда (в результате роста численности населения) не может привести к другому результату, чем уменьшение заработной платы. Это напоминает мальтузианский "железный закон заработной платы", и не случайно теория народонаселения Томаса Мальтуса и теория рабочего фонда Джона Милля становятся решающими аргументами в пользу ограничения размеров семьи. Кстати, схожая задача встала и перед ООН в аспекте урегулирования демографической проблемы в условиях устойчивого развития.

Основной задачей ББД в данном случае становится перераспределение расходов на работников с капитала на государство. Ведь ни в коем случае предприниматели не желают сокращать рабочее время в автоматизированных сферах, а предпочитают, например, переносить производства в страны третьего мира или в случае невозможности перенести все социальные риски на государство. Конечно, следующим следствием станет и то, что ББД приведет к пропорциональному снижению заработной платы в отраслях производства как для граждан стран, где ББД будет внедрен, так и для трудовых мигрантов, которые и так выполняют наименее оплачиваемые работы.

Кстати, интересным обоснованием такого состояния в сфере оплаты трудовых мигрантов выступает позиция бывшего премьер-министра Великобритании Маргарет Тэтчер по поводу трудовой миграции молодежи и квалифицированных работников из стран третьего мира в Европу: "Лучшим решением проблемы бедности нередко бывает то, что местное население делает всегда, а именно посылает наиболее трудоспособных представителей за границу на заработки, а заработанные средства возвращает на родину и таким образом обеспечивает приемлемый уровень жизни для оставшихся" (Тэтчер, 2003). Единственным, чего не захотела заметить "железная леди" в этой схеме, являются причины бедности в этих странах, которые неолибералы от экономики и консерваторы по мировоззрению как Тэтчер выносили "за скобки", считая сложившуюся ситуацию характеристикой естественного перераспределения труда в мире победителей и проигравших. С другой стороны, сама Тэтчер, скорее всего, не поддержала бы внедрение ББД, ведь считала лейбористское правление до 1979 г. с его социалистическими программами "периодом субсидированной праздности". По мнению Тэтчер, "ужасный парадокс государства социального благоденствия заключался в том, что оно предлагало людям достаточно серьезные финансовые импульсы, чтобы они жили в лености, бедности и отчаянии" (Thatcher, 1995). Диалектически очень показательным, что неолиберальные реформы, к которым прибегла Тэтчер во главе консервативного правительства, по сути, привели к обратным последствиям, когда уже стало очевидным, что не государство социального благоденствия становится могильщиком трудовой этики, а наоборот, глобальный безудержный капитал просто уничтожил потребность в труде, начав "гонку на дно" в странах третьего мира.

В свою очередь, как утверждал Фридрих Энгельс: "Труд – источник всякого богатства... Он – первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в

известном смысле должны сказать: труд создал самого человека" (Энгельс, 1982). Сейчас мы видим стремительный и целенаправленный упадок "мира труда". Указанная постиндустриальная тенденция означает дальнейшее расслоение мира на богатых и бедных, работающих и не работающих. При этом те, кто не работает только из-за наличия гражданства, по сути используют тех, кто работает и фактически содержит первых. В таких условиях труд, направленный на создание общественных благ, становится именно судьбой тех, кто не родился в стране метрополии. Можно согласиться с Жак Дерридом, что "человечество, возможно, никогда не было столь далеко от глобализированной однородности, от "труда" и состояния "вне труда". Большая часть человечества находится "вне труда", в то время как оно хочет работать или работать больше. Другая же часть слишком загружена трудом и хочет работать меньше или даже положить конец труду, который так дешево оплачивается на рынке" (Деррида, 2004). Действительно, схожая разнородность положения, в том числе и правового, вплоть до узаконения рабства, имела место в античности.

Так, французский историк Анри Валлон описывал организацию государства дорян: "У дорян отношения победителей и проигравших приняли вполне четкий и очерченный характер. У них порабощение одних другими, разделение на победителей и проигравших было целой системой; это фундамент, на котором базировался весь их государственный устроитель. Государство для дорян было обществом, все силы которого направлялись к одной цели. Это – единство действия, наиболее верным основанием которого является общность интересов, было у них гарантировано не только полным равенством прав всех, но и племенным единством, своего рода однородностью равенства. Организованная таким образом, она будет действовать единогласно, но, для того чтобы действия ее проявились во всей своей силе, необходимо еще одно новое условие: нужно, чтобы заботы о частной жизни не отвлекали гражданина от занятий общественных, нужно, чтобы он был обслужен. Необходимость иметь свободное время положила у дорян труд на плечи далеких для них племен, то есть их гражданская воля основана на порабощении проигравших" (Валлон, 2005).

Но такая парадигма государственного устройства расшатывает общество изнутри. Последствия функционирования разнородного "мира без труда" в античных государствах охарактеризовал итальянский писатель Рафаэлло Джованьоли в романе "Спартак": "Это было время, когда после побед в Азии и Африке Рим утопал в роскоши и погряз в восточной лени; когда Греция, побежденная римским оружием, победила своих покорителей, заразив их изнеженностью и привычкой к роскоши; когда бесчисленное количество рабов выполняло все работы, которыми до этого занимались свободные трудолюбивые граждане. Все это убило труд – самый мощный источник силы, нравственности, благоденствия. И Рим, еще носивший личину величия, богатства и могущества, уже чувствовал, как в нем самом развиваются зловещие зародыши упадка... Граждане, вполне способные к труду, выбирали профессию клиентов – так же точно, как их предки в прежние времена выбирали сапожное ремесло, становились кузнецами или каменщиками; это были преступные и продажные сторонники какой-либо партии, нарядившиеся в гордую тогу римлянина; они жили подачками, сплетнями, интригами, низкопоклонством" (Джованьоли, 1985).

С другой точки зрения, освобождение человека от царства необходимости, представленное трудом как в библейских сказаниях, так и в реальной жизни, в современных условиях достижимо и желательно без повсеместного классового различия. ББД не только воплотил бы лозунг "свобода" в реальность, он бы также установил принцип, глубоко укорененный в гуманистических традициях: человек, несмотря ни на что, имеет право жить и без всяких экономических и социальных условностей реализовывать свои естественные права на достойную пищу, жилье, медицинское обслуживание, образование и т.д. В данном аспекте следует согласиться с Эрихом Фроммом, что "переход от психологии нужды к психологии благосостояния – один из важнейших шагов в развитии человечества. Психология нужды порождает страх, зависть, эгоизм; психология благосостояния – инициативу, веру в жизнь и солидарность. Но факт в том, что многие до сих пор психологически закованы в условиях экономической нужды, в то время как постиндустриальный мир вот-вот войдет в новую эру экономического благосостояния" (Fromm, 1966).

Здесь следует учитывать, что в условиях рыночной системы хозяйствования, как это было раскрыто при анализе либеральной ветви исследований ББД, институциональное

внедрение данной концепции преследует более практические цели: подавление протестной активности населения, стимулирование платежеспособного спроса, оптимизация государственных социальных программ и т.п. Поэтому ошибочным будет рассматривать ББД исключительно в рамках ценностной/идеалистической парадигмы. Скорее концепция ББД и в дальнейшем будет оставаться структурно-функциональным инструментом и информационным поводом манипуляции массами. Последнее особенно явно вписывается в идею так называемого "инклюзивного капитализма", провозглашенного главами крупнейших ТНК совместно с Папой Римским, и который должен окончательно покончить с "потребительским капитализмом" XX столетия. Как отмечает заместитель директора Экспертно-аналитического центра Дальневосточного федерального университета Дмитрий Шелест, "метафорически, да и в прямом смысле инклюзивный капитализм – это попытка заселить в бараки подавляющее большинство людей, которые видят, что возможности получить более благоприятные условия для жизни (жильё, образование, медицинскую помощь и другое) нереализуемы, когда рядом покупаются личные яхты, дворцы или бизнес-джеты. И если кто-то из фигурантов списков "Форбс" утверждает о необходимости снизить потребление, позаботиться о природе, он явно говорит об этом как о задаче для 90 % населения Земли, смущённо забывая про мегапотребление себе подобных, про постоянные ожидания высокой доходности на свои капиталы в ущерб развитию человечества" (Шелест, 2021). То есть вполне реальным представляется использование концепции ББД наравне с другими институциональными и идеологическими механизмами для сворачивания проекта "среднего класса" в развитых странах и принесение его ликвидных сбережений в жертву инклюзивному капитализму.

4. Заключение

В качестве научной теории концепция ББД презентует следующую социальную модель в чистом виде: каждому гражданину государства, независимо от того, работает он или нет, должен гарантироваться минимальный денежный стандарт, который будет покрывать расходы на обеспечение первичных физиологических и социальных нужд. Доктринально концепция ББД раскрывалась в рамках социал-утопической и либеральной ветви исследований. В социал-утопическом аспекте концепция ББД представляется в качестве элемента идеального общественного устройства, воплощающего представления авторов о равенстве и справедливости. Внедрение социал-утопической концепции ББД является невозможным вследствие непреодолимых политэкономических антагонизмов капиталистического миропорядка. Либеральная ветвь исследований рассматривает в концепции ББД идеологический и экономический инструмент разрешения глубинных проблем рыночной системы хозяйствования. На современном этапе научных студий концепции ББД, прежде всего, речь идет о легитимации замены безусловными выплатами государственных социальных пособий путем ликвидации последних. В таких условиях ББД предлагается в качестве универсального инструмента содержания на минимально достаточном уровне значительной части населения, утративших возможность заработка вследствие повсеместной автоматизации и информатизации производства.

Критические замечания в отношении либеральной ветви исследований концепции ББД можно свести к следующим аспектам: 1) психологический – внедрение ББД означает в условиях индустриальной социализации ликвидацию стимула к труду; 2) экономический – ББД является инструментом перераспределения содержания граждан с работодателей на государство и может стать фактором существенного уменьшения заработной платы у работающего населения; 3) социальный – ББД будет способствовать дальнейшему социально-экономическому расслоению общества и увековечиванию всемирной бедности.

Учитывая указанные критические замечания, науке трудового и социального права следует крайне осторожно относиться к концепции ББД. Ученым необходимо учесть все возможные риски внедрения безусловных выплат для политико-экономической и социальной системы государства. Ведь соблазн провести через научное сообщество идею, соответствующую фундаментальной цели трудового и социального права улучшения экономического и социального положения трудящихся, достаточно велик. Последствия в том числе и для данных отраслей юридической науки могут быть сокрушительными и

привести к реализации планов по построению глобального инклюзивного капитализма, интересы которого прямо противоположны интересам трудящегося населения.

Науке трудового и социального права в условиях четвертой технологической революции жизненно необходимо придерживаться классических принципов организации труда, предложенных Карлом Марксом, который отмечал, что "царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа, диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, следовательно, по природе вещей оно лежит по ту сторону собственно материального производства" (Маркс, 1962). То есть, во-первых, сама возможность неучастия населения в трудовой деятельности прямо зависит от развитости системы материального производства. И, во-вторых, уменьшение участия в трудовой деятельности при развитой системе материального производства должно осуществляться путем сокращения продолжительности рабочей недели, а не сокращением численности работников и дальнейшей их прекарризацией. Как отмечал Маркс, "абсолютный интерес каждого капиталиста заключается в том, чтобы выжать определенное количество труда из меньшего, а не из большего числа рабочих, хотя бы последнее стоило так же дешево или даже дешевле. В последнем случае затраты постоянного капитала возрастают пропорционально массе производимого труда, в первом случае – много медленнее" (Маркс, 1960). Таким образом, внедрение концепции ББД *a priori* невозможно в интересах трудящихся в сложившейся системе рыночного хозяйствования. И, соответственно юридическая наука в лице трудового и социального права должна обратить внимание как на критику исследований ББД, так и на поиск оптимальных решений в сфере регулирования труда и социального обеспечения, согласовывающихся с интересами трудящихся. К последним следует отнести разработку поэтапного механизма сокращения рабочей недели и дифференциации социальных выплат. Данные вопросы станут предметом последующих исследований автора.

Литература

- Арендт, 2000 – Арендт Х. *Vita Activa*, или О деятельной жизни. СПб.: Алетейя, 2000. 437 с.
- Валлон, 2005 – Валлон А. История рабства в античном мире. Смоленск: Русич, 2005. 662 с.
- Варуфакис, 2016 – Варуфакис Я. Всеобщее право на доход с капитала. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.project-syndicate.org/commentary/basic-income-funded-by-capital-in-come-by-yanis-varoufakis-2016-10/russian>
- Горц, 2010 – Горц А. Нематериальное. Труд, знание и досуг. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 208 с.
- Деррида, 2004 – Деррида Ж. Глобализация, мир и космополитизм // *Космополис*. 2004. № 2 (8). С. 125-140.
- Джованьоли, 1985 – Джованьоли Р. Спартак. М.: Из-во «Правда», 1985. 528 с.
- Жижек, 2003 – Жижек С. Хрупкий абсолют, или Почему стоит бороться за христианское наследие. М.: ХЖ, 2003. 178 с.
- Завацька, 2012 – Завацька, Я. Безусловный основной доход: за и против // *Ліва*. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://liva.com.ua/basic-income-guarantee.html>
- Маркс, Энгельс, 1960 – Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. М.: Политиздат, 1960. 920 с.
- Маркс, Энгельс, 1962 – Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 25. М.: Политиздат, 1962. 558 с.
- Маяцкий, 2015 – Маяцкий М.А. Освобождение от труда, безусловное пособие и глупая воля" // *Логос*. 2015. № 3 (105). С. 72-87.
- Мор, 1978 – Мор Т. *Утопия*. М.: Наука, 1978. 417 с.
- Саламанюк, 2015 – Саламанюк Т. Нариси Майбутнього – як лівим дивитись вперед". Спільне. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://commons.com.ua/narisi-majbutnog>
- Тэтчер, 2003 – Тэтчер М. Искусство управления государством. Стратегии для меняющегося мира. М.: Альпина Паблишер, 2003. 504 с.
- Шелест, 2021 – Шелест Д. Инклюзивный капитализм: завершение эпохи или начало иного порядка? // *Regnum*. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/3281007.html>
- Энгельс, 1982 – Энгельс Ф. Диалектика природы. М.: Политиздат, 1982. 352 с.

- [Bellamy, 2007](#) – *Bellamy E.* Looking Backward. 2000-1887. Oxford: Oxford University Press, 2007. 311 p.
- [Charlier, 1848](#) – *Charlier J.* Solution du problème social ou constitution humanitaire, basée sur la loi naturelle, et précédée de l'exposé de motifs. Bruxelles: Impr Greuse, 1848.
- [Condorcet, 1822](#) – *Condorcet, de.* Esquisse d'un Tableau Historique des Progres de L'Esprit Humain, Suive de Reflexions Sur L'Esclavage des Negres. Paris: Chez Masson et Fils, Libraires, 1822.
- [Douglas, 2003](#) – *Douglas C.* Social Credit. Isha Books, 2003. 51 p.
- [Drucker, 1993](#) – *Drucker P.* New Society: The Anatomy of Industrial Order. Routledge, 2003. 380 p.
- [Engström, 2016](#) – *Engström C.* Basic Income - A concrete and financed proposal for Sweden. [Electronic resource]. URL: <https://christianengstrom.files.wordpress.com/2016/09/basic-income-engstr3b6m-2016.pdf>
- [Fromm, 1966](#) – *Fromm E.* The Psychological Aspects of the Guaranteed Income. New York: Doubleday & Co, 1966. 6 p.
- [Fung, 2003](#) – *Fung A.* Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance // *Politics & Society*. 2003. № 29. P3. 5-41.
- [Gorz, 2010](#) – *Gorz A.* Kritik der ökonomischen Vernunft: Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Zürich: Rotpunktverlag, 2010. 416 p.
- [Hayek, 1944](#) – *Hayek F.* The Road to Serfdom. Chicago: University Of Chicago Press, 1944. 283 p.
- [Hayek, 1973](#) – *Hayek F.* Law, Legislation and Liberty: A new statement of the liberal principles of justice and political economy. Chicago: University Of Chicago Pres, 1973. 584 p.
- [Murray, 2006](#) – *Murray C.* In Our Hands: A Plan to Replace the Welfare State. Aei Press, 2006. 152 p.
- [Paine, 1999](#) – *Paine T.* Agrarian Justice. [Electronic resource]. URL: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Paine1795.pdf>
- [Robinson, 1969](#) – *Robinson J.* The Economics of Imperfect Competition. London: Palgrave Macmillan, 1969. 352 p.
- [Scherer, 2017](#) – *Scherer R.* Industry, Labor, and Joy. Quick graftings on The False Industry. [Electronic resource]. URL: <http://www.charlesfourier.fr/spip.php?article1995>
- [Standing, 2017](#) – *Standing G.* Basic Income: And How We Can Make It Happen. London: Pelican, 2017. 400 p.
- [Sutter, 2015](#) – *Sutter J.* The argument for a basic income // *CNN*. 2015. March 10. [Electronic resource]. URL: <https://edition.cnn.com/2015/03/01/opinion/sutter-basic-income/index.html>
- [Thatcher, 1995](#) – *Thatcher M.* The Path to Power. London: HarperCollins, 1995. 672 p.
- [Theobald, 1967](#) – *Theobald R.* The Guaranteed Income: Next Step in Economic Evolution? New York: Anchor, 1967. 237 p.
- [Vives, 2020](#) – *Vives J.L.* On the relief of the poor, or of human need. California: Paul Spicker, 2020. 258 p.

References

- [Arendt, 2000](#) – *Arendt, H.* (2000). Vita Activa, ili O deyatel'noj zhizni [Vita Activa, or About active life]. St. Petersburg: Aletheia. 437 p. [in Russian]
- [Bellamy, 2007](#) – *Bellamy, E.* (2007). Looking Backward. 2000-1887. Oxford: Oxford University Press. 311 p.
- [Charlier, 1848](#) – *Charlier, J.* (1848). Solution du problème social ou constitution humanitaire, basée sur la loi naturelle, et précédée de l'exposé de motifs [Solution of the social problem or humanitarian constitution, based on natural law, and preceded by the statement of reasons]. Bruxelles: Impr Greuse. [in French]
- [Condorcet, 1822](#) – *Condorcet, de.* (1822). Esquisse d'un Tableau Historique des Progres de L'Esprit Humain, Suive de Reflexions Sur L'Esclavage des Negres [Sketch of a Historical Chart of the Progress of the Human Mind, followed by Reflections on the Slavery of the Negroes]. Paris: Chez Masson et Fils, Libraires. [in French]
- [Derrida, 2004](#) – *Derrida, J.* (2004). Globalizaciya, mir i kosmopolitizm [Globalization, Peace and Cosmopolitanism]. *Cosmopolis*. 2(8): 125-140. [in Russian]

- Douglas, 2003** – *Douglas, C.* (2003). *Social Credit*. Isha Books, 51 p.
- Drucker, 1993** – *Drucker, P.* (1993). *New Society: The Anatomy of Industrial Order*. Routledge, 380 p.
- Engels, 1982** – *Engels, F.* (1982). *Dialektika prirody [Dialectics of nature]*. Moscow: Politizdat, 352 p. [in Russian]
- Engström, 2016** – *Engström, C.* (2016). *Basic Income – A concrete and financed proposal for Sweden*. [Electronic resource]. URL: <https://christianengstrom.files.wordpress.com/2016/09/basic-income-engstrc3b6m-2016.pdf>
- Fromm, 1966** – *Fromm, E.* (1966). *The Psychological Aspects of the Guaranteed Income*. New York: Doubleday & Co, 6 p.
- Fung, 2003** – *Fung, A.* (2003). *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance* *Politics & Society* 29: 5-41.
- Giovagnoli, 1985** – *Giovagnoli, R.* (1985). *Spartak [Spartak]*. Moscow: Pravda. 528 p. [in Russian]
- Gortz, 2010** – *Gortz, A.* (2010). *Nematerial'noe. Trud, znanie i dosug [Intangible. Labor, knowledge and leisure]*. Moscow: Ed. house of the Higher School of Economics. 208 p. [in Russian]
- Gorz, 2010** – *Gorz, A.* (2010). *Kritik der ökonomischen Vernunft: Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft [Critique of economic reason: Questions of meaning at the end of the working society]*. Zürich: Rotpunktverlag, 416 p. [in German]
- Hayek, 1944** – *Hayek, F.* (1944). *The Road to Serfdom*. Chicago: University Of Chicago Press, 283 p.
- Hayek, 1973** – *Hayek, F.* (1973). *Law, Legislation and Liberty: A new statement of the liberal principles of justice and political economy*. Chicago: University Of Chicago Pres, 584 p.
- Marx, Engels, 1960** – *Marx, K., Engels, F.* (1960). *Sochineniya [Writings]*. T. 23. M.: Politizdat. 920 p. [in Russian]
- Marx, Engels, 1962** – *Marx, K., Engels, F.* (1962). *Sochineniya [Writings]*. T. 25. M.: Politizdat. 558 p. [in Russian]
- Mayatsky, 2015** – *Mayatsky, M.A.* (2015). *Osvobozhdenie ot truda, bezuslovnoe posobie i glupaya volya [Exemption from labor, unconditional allowance and stupid will]*. *Logos*. 3 (105): 72-87. [in Russian]
- More, 1978** – *More, T.* (1978). *Utopia [Utopia]*. Moscow: Science. 417 p. [in Russian]
- Murray, 2006** – *Murray, C.* (2006). *In Our Hands: A Plan to Replace the Welfare State*. Aei Press, 152 p.
- Paine, 1999** – *Paine, T.* (1999). *Agrarian Justice*. [Electronic resource]. URL: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Paine1795.pdf>
- Robinson, 1969** – *Robinson, J.* (1969). *The Economics of Imperfect Competition*. London: Palgrave Macmillan, 352 p.
- Salamaniuk, 2015** – *Salamaniuk, T.* (2015). *Narisi Majbutn'ogo – yak livim divitis' vpered [Draw of the future – how we live to marvel ahead]*. *Spilne*. [Electronic resource]. URL: <http://commons.com.ua/narisi-majbutnog> [in Ukrainian]
- Scherer, 2017** – *Scherer, R.* (2017). *Industry, Labor, and Joy. Quick graftings on The False Industry*. [Electronic resource]. URL: <http://www.charlesfourier.fr/spip.php?article1995>
- Shelest, 2021** – *Shelest, D.* (2021) *Inklyuzivnyj kapitalizm: zavershenie epohi ili nachalo inogo poryadka? [Inclusive capitalism: the end of an era or the beginning of a different order?]*. *Regnum*. [Electronic resource]. URL: <https://regnum.ru/news/society/3281007.html> [in Russian]
- Standing 2017** – *Standing, G.* (2017). *Basic Income: And How We Can Make It Happen*. London: Pelican, 400 p.
- Sutter, 2015** – *Sutter, J.* (2015). *The argument for a basic income*. *CNN* March 10. [Electronic resource]. URL: <https://edition.cnn.com/2015/03/01/opinion/sutter-basic-income/index.html>
- Thatcher, 1995** – *Thatcher, M.* (1995). *The Path to Power*. London: HarperCollins, 672 p.
- Thatcher, 2003** – *Thatcher, M.* (2003). *Iskusstvo upravleniya gosudarstvom. Strategii dlya menyayushchegosya mira [The art of government. Strategies for a changing world]*. Moscow: Alpina Publisher. 504 p. [in Russian]
- Theobald, 1967** – *Theobald, R.* (1967). *The Guaranteed Income: Next Step in Economic Evolution?* New York: Anchor, 237 p.

[Varoufakis, 2016](#) – *Varoufakis, J.* (2016). Vseobshchee pravo na dohod s kapitala [Universal right to income from capital]. [Electronic resource]. URL: <https://www.project-syndicate.org/commentary/basic-income-funded-by-capital-income-by-yanis-varoufakis-2016-10/english> [in Russian]

[Vives, 2020](#) – *Vives, J.L.* (2020). On the relief of the poor, or of human need. California: Paul Spicker, 258 p.

[Wallon, 2005](#) – *Wallon, H.* (2005). Istoriya rabstva v antichnom mire [History of slavery in the ancient world]. Smolensk: Rusich. 662 p. [in Russian]

[Zavatska, 2012](#) – *Zavatska, Y.* (2012). Bezuslovnyj osnovnoj dohod: za i protiv [Unconditional Basic Income: Pros and Cons]. *Liva*. [Electronic resource]. URL: <http://liva.com.ua/basic-income-guarantee.html> [in Ukrainian]

[Zizek, 2003](#) – *Zizek, S.* (2003). Hrupkij absolyut, ili Pochemu stoit borot'sya za hristianskoe nasledie [Fragile absolute, or why it is worth fighting for the Christian heritage]. Moscow: HJ. 178 p. [in Russian]

Концепция безусловного базового дохода в исследовательском дискурсе: выводы для трудового и социального права

Денис Александрович Новиков ^{a, *}

^a Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация. В статье проведено исследование эволюции учений о ББД, осуществлено раскрытие с критических позиций концепции ББД и определены перспективы ее исследования в рамках науки трудового и социального права. Отмечается, что доктринально концепция ББД раскрывалась в рамках социал-утопической и либеральной ветви исследований. В социал-утопическом аспекте концепция ББД представляется в качестве элемента идеального общественного устройства, воплощающего представления о равенстве и справедливости. Внедрение социал-утопической концепции ББД является невозможным вследствие непреодолимых политэкономических антагонизмов капиталистического миропорядка. Либеральная ветвь исследований рассматривает в концепции ББД идеологический и экономический инструмент разрешения глубинных проблем рыночной системы хозяйствования. На современном этапе ББД предлагается в качестве универсального инструмента содержания на минимально достаточном уровне значительной части населения, утративших возможность заработка вследствие повсеместной автоматизации и информатизации производства. В рамках критики либеральной ветви исследований концепции ББД автор выделяет психологический, экономический и социальный аспекты. По мнению автора, науке трудового и социального права следует крайне осторожно относиться к концепции ББД. Ученым необходимо учесть все возможные риски внедрения ББД для политико-экономической и социальной системы государства. Автор считает, что юридическая наука в лице трудового и социального права должна обратить внимание как на критику исследований ББД, так и на поиск оптимальных решений в сфере регулирования труда и социального обеспечения, согласовывающихся с интересами трудящихся. К последним следует отнести разработку поэтапного механизма сокращения рабочей недели и дифференциации социальных выплат.

Ключевые слова: безусловный базовый доход, инклюзивный капитализм, информационное общество, прекариат, государственные социальные программы.

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: d.novikov@spbu.ru (Д.А. Новиков)

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 107-122

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.107
<https://zmnп.cherkasgu.press>



Risks in a General Education Organization: Methodological Features of Binary Classification

Yury S. Tyunnikov ^{a, b, *}

^a Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

^b Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Abstract

In modern conditions of modernization of the general education system, the problem of risk classification is of particular relevance, since the effectiveness of many management decisions depends on its solution. The article is devoted to the methodological features of the binary (binary) approach to the classification of risks in general education. The proposed solution to the problem is focused on overcoming the shortcomings of existing approaches, primarily by changing the methodological guidelines and classification procedures, the essence of which is determined by the principles of binary foundation, discrete transformation, deductive sweep, dichotomization. The main feature of the approach being developed is its reliance on the initial relationship “risk factor in a general education organization - the mechanism for the development of a general education organization”, which implies the consistent deployment and coordination of two analytical components. The risk factor acts as the first analytical component, and the mechanism for the development of a general educational organization acts as the second. It is shown that such a two-sided classification, firstly, leads to a more complete consideration of risks, and secondly, creates the necessary prerequisites for a better understanding of the features of working with risks in the process of managing the development of a general educational organization. The article provides a classification of risks in a general education organization. The results of the study can be used in solving the problems of managing the development of educational institutions, as well as in developing the content of programs and scientific and methodological support for the system of advanced training of teachers.

Keywords: risks in a general educational organization, risk classification methodology, binary basis of classification, principles of classification, essential features of a risk factor, development mechanism of a general education organization, typological characteristics of the development mechanism, classification risk groups.

1. Введение

Расхожее суждение о том, что мы живем не в идеальном мире вполне уместно вспомнить, когда речь идет о деятельности общеобразовательной организации, особенно, если иметь в виду те сложности и риски, которые возникают в условиях модернизации общего образования.

* Corresponding author

E-mail addresses: tunn@yandex.ru (Yu.S. Tyunnikov)

Как известно, модернизация общего образования призвана укрепить институциональные функции образовательных организаций, повысить качество образовательного процесса. Однако, несмотря на очевидные положительные сдвиги в этом направлении, многие общеобразовательные организации продолжают испытывать трудности при реализации новых подходов в организации образовательного процесса, использовании преимуществ информационных технологий и технологий развивающего обучения, резервов социокультурной инфраструктуры, потенциала дополнительного образования и т.д. Нередко общеобразовательные организации оказываются в сложных условиях, прежде всего, из-за значительной удаленности от культурных центров, слабой материально-технической базы, переполненности или не укомплектованности классов, особенностей контингента обучающихся (наличие значительного числа детей-инвалидов, детей с ОВЗ, детей из семей мигрантов с плохим знанием русского языка). В ряде случаев общеобразовательные организации возглавляют руководители, которые по инерции придерживаются устаревших принципов работы, не всегда готовы переосмыслить свой опыт, воспринять и реализовать инновационные идеи.

Безусловно, все эти и аналогичные обстоятельства, так или иначе, связаны с рисками снижения качества образования, которые необходимо постоянно и должным образом учитывать. Причем делать это необходимо не только в отношении отдельных проблем, а главным образом в их структурных взаимосвязях с учетом возможных вариантов развития общеобразовательной организации. Для этого важно знать весь спектр рисков, потенциально возможных в сфере образования. Другими словами, нужна развернутая классификация рисков, позволяющая увидеть их разнообразие в необходимой полноте.

2. Постановка проблемы

Обратимся к базовым понятиям нашего исследования. Поскольку в педагогической литературе используются устойчивые словосочетания «риски в образовании» и «факторы риска в образовании», то, очевидно, следует определить их содержание и зафиксировать смысловое отличие.

Риск в образовании, если следовать общему определению, означает неопределенное событие или условие, которое в случае возникновения может иметь для качества образования негативное или позитивное последствие.

Фактор риска в образовании – это какое-либо свойство или особенность объекта, лица или организации, повышающее вероятность негативного или позитивного влияния на образовательную систему.

Сходное понимание этих понятий демонстрируют многие работы (Акимов, Воронов, Радаев, 2013; Александрова и др., 2021; Buhler, Pritch, 2003; Giddens, 1991 и др.).

Как видим, понятие риска и понятие фактора риска имеют принципиальное отличие. Риск – это неопределенное событие или условие, которое в процедурах управления образовательной организацией, включая все его уровни и локальные процессы, выполняет прогностическую функцию. Фактор риска является предпосылкой для возникновения того рода событий или условий и выполняет главным образом сигнальную, предупредительную функцию.

В ряде работ отмечается, что фактор риска не является причиной риска (Мадера, 2014; Renn, 1999 и др.). Насколько правомерна такая точка зрения?

Действительно, сам по себе фактор риска не может быть причиной неопределенного события. По нашему мнению, такая причина с необходимостью предполагает наличие в системе образовательной организации противодействующих друг другу факторов – развивающих и препятствующих, т.е. рискогенных. Если рассматривать противодействующие факторы обобщенно, то весь набор развивающих факторов будет представлен понятием «механизм развития общеобразовательной организации» (далее – механизм развития), а препятствующие (рискогенные) факторы – понятием «фактор риска».

Что же касается противоречивого единства взаимодействующих факторов, то его смысловое содержание достаточно релевантно отражается понятием «барьер развития». В процессе своего развития общеобразовательная организация (как в прочем, любая другая образовательная структура) неизбежно сталкивается с различного рода барьерами.

По мнению Р.Х. Шакурова, точку зрения которого мы разделяем, барьер — это субъективно-объективная категория (Шакуров, 2001). В этой связи подчеркнем, что барьеры развития отражают в проблемном поле образовательной системы не только объективную сложность многофункционального образовательного процесса, но и субъективные трудности тех видов деятельности, которые выполняются всеми его участниками (обучающимися, учителями-предметниками, методистами, психологами, руководителями).

Барьер развития по отношению к фактору риска играет роль его превращенной формы. В этом случае фактор риска предстает особым образом. Он подвергнут целенаправленному анализу, определенным образом осмыслен и представлен в проектных параметрах барьера развития (сложность, место и радиус действия, внутренние и внешние детерминации и др.).

По отношению к механизму развития барьер играет роль целевой установки и типологической характеристики, что позволяет содержательно соотносить факторы риска с контекстом управленческих задач.

Если следовать выделенным особенностям риска, то в его дефиниции необходимо сделать существенное уточнение. Риск в образовании есть прогностическое представление о возможных изменениях в функциональном состоянии образовательной системы, обусловленное наличием в ее структуре противоречия между фактором риска и механизмом развития. Сделанное уточнение имеет принципиальное значение для всей методологии классифицирования образовательных рисков, поскольку в этом случае главный акцент делается на бинарном походе.

Как в настоящее время выполняется процедура классификации рисков в педагогических исследованиях?

Приведем характерные примеры. Классификации рисков, предложенная В.И. Зубковым, построена по четырем признакам: субъект-объектным характеристикам (риск индивидуальный и коллективный); условиям возникновения (риск добровольный и недобровольный); содержанию (риск действия и бездействия); возможным последствиям (Зубков, 2009). Классификация М.А. Беляевой включает описание кадровых рисков, контингент-рисков, процессуальных рисков (учебно-методические), имидживых рисков (Беляева, 2014). По замыслу О.Р. Веретиной и О.Г. Пархоменко, классификация рисков должна иметь высокий уровень обобщения и включать следующие типы: функциональный, связанный с качеством образования, финансовый, физический, психологический (Веретина, Пархоменко, 2006).

Первое, что можно заметить в приведенных подходах, это произвольность основания для классификации рисков, его узкий или чрезмерно обширный срез. В итоге в заявленных классификациях необходимые данные представлены лишь небольшой частью переменных, что снижает гибкость и надежность оценки рисков.

Как правило, данное обстоятельство влечет за собой слабую структурированность проектного и организационного контекста, важного для управления как отдельными образовательными процессами, так и образовательной организации в целом. В самом деле, если мы не видим возможный состав рисков и их взаимосвязи в образовательной системе, то, очевидно, уже не можем сделать обоснованный вывод о том, почему у общеобразовательной организации появились нежелательные структурные свойства. Следует ожидать, что в таких ситуациях найденные решения будут приходиться в противоречие с реальными условиями, а вопросы с помощью чего и как можно нивелировать риски останутся без ответа. Вполне понятно, что для разрешения актуальных задач развития конкретной образовательной организации нужна классификация рисков в привязке к реальным условиям образовательной практики.

Сходные замечания можно сделать и в адрес других классификаций образовательных рисков (Гераськина, 2007; Михайлова, 2009; Чекунова, 2010).

Определенный интерес для формирования исходных дескрипторов образовательных рисков представляют те исследования, в которых группирование рисков выполняется на базе системного анализа, хотя и в характерной специфике предметной области. В частности, на примере образовательной инклюзии (Волосникова, Ефимова, Огороднова, 2017), психологической безопасности образовательной среды (Баева, Гаязова, 2018).

Многие исследователи в области математики, экономики и других областях научного знания (главным образом с хорошим аппаратом формализации) поддерживают методологические преимущества бинарной классификации (Омельченко, 2010; Forugi et al., 2021; Shawe-Taylor, Cristianini, 2004 и др.). Однако непосредственный перенос такой методологии в сферу образования вряд ли возможен, поскольку в этом случае неизбежно возникает проблема построения бинарного основания классификации, причем не вообще, а именно в специфике самих рисков. Видимо, методологические трудности в определении структурных составляющих бинарного основания являются одной из главных причин, из-за которой бинарной классификации рисков в образовании не уделяется должное внимание. Сейчас же, когда модернизация общего образования набирает темпы, мы обязаны констатировать высокую востребованность таких разработок, так как от них в конечном счете зависит эффективность управления общеобразовательными организациями в новых условиях.

Прежде всего, предстоит прояснить, в каком качестве должны быть представлены в классификации структурные составляющие бинарного основания; какие связи должны устанавливаться между ними для того чтобы спецификация рисков удовлетворяла требованиям многовекторной работы по управлению развитием общеобразовательной организации; какие принципы должны регулировать логику и процедуры бинарной классификации образовательных рисков. Представленная работа посвящена поиску ответов на поставленные вопросы.

3. Методология исследования

Методология исследования направлена на выявление смыслового единства двух составляющих бинарного основания классификации образовательных рисков и проведение с учетом заданного основания всех процедур классифицирования. Суть вопроса заключается, прежде всего, в том, чтобы выявить отличительные особенности рисков в общеобразовательной организации (подход и метод понятийной спецификации), с учетом которых становится возможным построение бинарного основания классификации (метод концептуальной стандартизации), последовательное согласование структурных составляющих бинарного основания (метод матричного сопряжения). Практическая реализация бинарного подхода регулируется с опорой на специально разработанные принципы (методы структурирования сложных явлений и моделирования систем).

4. Обсуждение и результаты

Разрабатываемая нами методология классификации рисков опирается на принципы бинарного основания, дискретного преобразования, дедуктивной развертки, дихотомизации.

Принцип бинарного основания задает исходное основание для классифицирования рисков посредством установления взаимосвязи между фактором риска и механизмом развития общеобразовательной организации. Данный принцип является основополагающим для выполнения классификационных процедур.

Действительно, почти с первых шагов на весь процесс управления общеобразовательной организацией распространяются представления о том, какие именно факторы создают ситуацию риска и с помощью каких механизмов можно управлять этими воздействиями.

Фактор риска является важной аналитической составляющей классификационного основания, поскольку он акцентирует внимание на свойствах или условиях риска, влияющего на показатели качества образования.

Другой аналитической составляющей бинарного основания выступает механизм развития общеобразовательной организации. Механизмы развития корректируют состав и границы факторов риска, тем самым существенно дополняя проводимую классификацию за счет характеристик управленческого контекста.

Итак, в обосновании принципа лежат три тезиса:

- риски выступать по отношению к общеобразовательной организации как детерминирующая сила, прежде всего, через противоречивое единство фактора риска и механизма развития;

- риски выдвигают на передний план прогностические аспекты регуляции общеобразовательной организации, связанные с теми или иными проблемами ее функционирования;

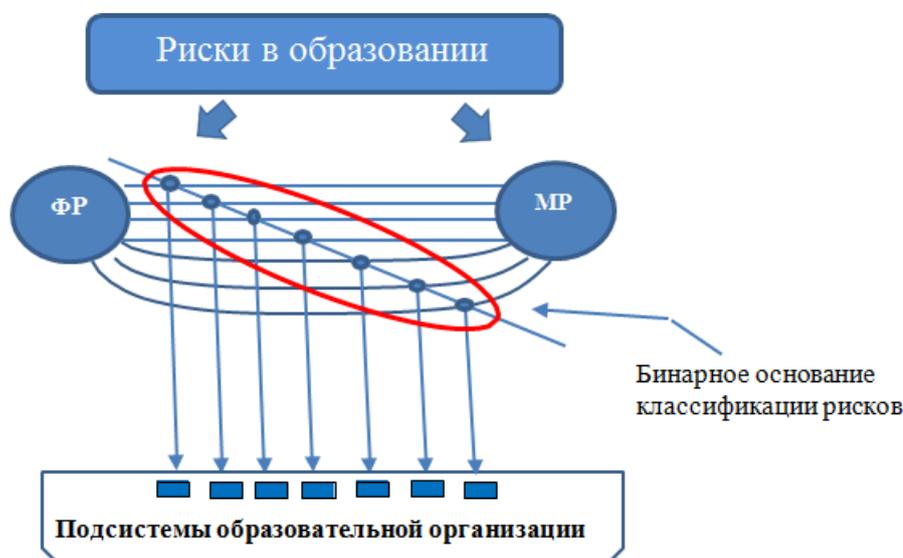
- противоречивое взаимодействие фактора риска и механизма развития проецируются на все подсистемы общеобразовательной организации.

Соответственно, построение бинарного основания классификации регулируют следующие предписания принципа:

(1) бинарная классификация рисков в образовании опирается на исходное отношение «фактор риска – механизм развития»;

(2) значение и место фактора риска в качестве структурной составляющей бинарного основания классификации определяют его сущностные признаки;

(3) значение и место механизма развития в качестве структурной составляющей бинарного основания классификации определяют его типологические характеристики (см. Рисунок 1).



Примечание:

ФР – факторы риска

МР – механизм развития

Рис. 1. Формирование бинарного основания классификации рисков в образовании

Принцип дискретного преобразования регулирует согласование фактора риска и механизма развития общеобразовательной организации при переходе от одних характеристик рисков к другим.

Если обратиться к процессу классифицирования в предлагаемой методологии, то можно видеть, что, по сути, он представляет собой последовательное преобразование исходного отношения «фактор риска – механизм развития». Такая трансформация позволяет вычлнить в определенной последовательности необходимый набор классификационных признаков.

В области регуляции данного принципа находятся, как минимум, два ключевых вопроса: посредством каких сочетаний фактора риска и механизма развития должны высвечиваться характеристики рисков; в отношении каких подсистем общеобразовательной организации и их элементов должна производиться классификация рисков. Регулятивные предписания данного принципа соответствуют положениям:

(1) дискретное преобразование отношения «фактор риска – механизм развития» реализуется в рамках каждой подсистемы общеобразовательной организации;

(2) исходным пунктом дифференциации и описания рисков является согласование и одновременный учет показателей фактора риска и механизма развития;

(3) классификация рисков производится с использованием всей линейки показателей фактора риска и механизма развития.

Принцип дедуктивной развертки задает логику раскрытия особенностей рисков путем продвижения от общих показателей к более специальным.

Дедуктивный подход устанавливает последовательность выведения объективных характеристик анализируемых явлений, исходя из представления о целостности и типичности (Омельченко, 2010; Peterson, Jeanneret, 2007; Whetzel, Wheaton, 2007 и др.)

Дедуктивная развертка рисков ориентирована на восполнение информационного дефицита, возникающего при анализе функционального состояния общеобразовательной организации и определении перспектив ее развития. В этой связи обсуждение различных аспектов рисков целесообразно подчинить их последовательной дедуктивной реконструкции. Действительно, если мы хотим получить больше аналитического контента по тем или иным слабо прогнозируемым событиям или условиям, а значит, принять более обоснованные решения в части повышения качества образования, то следует прибегнуть к дедуктивному подходу, когда многосторонний анализ рисков построен на последовательном движении от общих классификационных признаков к более частным.

Основные требования принципа:

(1) дедуктивная развертка рисков построена на их целостном описании как возможных событий в образовании;

(2) классификация рисков выполняется в логике движения от модернизации образовательной организации как многофункциональной системы к модернизации самих способов ее развития;

(3) классификация разворачивается путем последовательного смещения акцентов с отдельных подсистем образовательной организации на пошаговую детализацию ее структурных элементов.

Принцип дихотомизации предписывает анализ образовательных рисков путем разграничения уже выделенных классов рисков по показателю двух взаимоисключающих понятий.

Следует отметить в этой связи методологическую ценность терминологического анализа научных и учебных текстов с одновременным учетом парных характеристик, который в последние годы успешно разрабатывается научной школой полихотомического подхода В.П. Ключкова (Ключков и др., 2020; Ключков, 2021).

Классификационные характеристики, полученные с помощью дихотомизации, имеют важное практическое значение, поскольку позволяют анализировать риски с противоположных точек зрения и более детально представить проблемное поле управленческих задач в образовании.

Принцип регулирует:

(1) выявление качественных различий рисков в рамках одного класса;

(2) дихотомическое деление рисков по характерным признакам фактора риска и механизма развития в рамках одного класса.

Покажем, как реализуются принципы в процедурах классифицирования.

Начнем с формирования бинарного основания для классифицирования образовательных рисков.

Назовем сущностные признаки фактора риска, которые образуют смысловой каркас первой составляющей бинарного основания.

Центрированность. Признак указывает, на какие точки или аспекты общеобразовательной организации воздействует фактор риска. В свою очередь точки или аспекты воздействия фактора риска позволяет соотнести его с определенным механизмом развития образовательной организации. Корректное центрирование фактора риска и определение адекватного механизма развития, как правило, имеют первостепенное значение для решения управленческих задач. Поэтому, классифицируя риски, следует, прежде всего, ответить на вопрос о направленности фактора риска и его принадлежности к тому или иному типу механизма развития образования.

Локальность. Фактор риска в зависимости от содержания и других характеристик имеет собственную локацию, иными словами, привязан к некоторой области или месту воздействия.

Динамичность. Признак означает, что фактор риска находится в процессе постоянного изменения, в том числе в результате производимых над ним или по его поводу действий.

Детерминированность. Как всякое явления, фактор риска имеет причинно-следственную характеристику, которая вскрывает причину его возникновения и возможность производить определенные эффекты и изменения. Изучение процесса формирования и функционального проявления фактора риска невозможно без учета системы причинно-следственных связей, поскольку от них в значительной мере зависит его содержательное наполнение.

Неопределенность. Признак указывает на отсутствие или недостаток информации относительно характера воздействия фактора риска на образовательную систему и вызываемых последствий. Неопределенность фактора риска в совокупности с другими обстоятельствами обуславливает разные варианты развития событий, иными словами, неопределенность самого риска. Именно такого рода взаимосвязи и детерминации позволяют констатировать, что «риск существует тогда и только тогда, когда возможно не единственное развитие событий» (Риск, 2022).

Противоречивость. Фактор риска имеет противоречивый характер и может выступать в конструктивной и деструктивной форме. В частности, можно привести немало примеров, когда инклюзивное образование, наличие в классе детей из семей мигрантов с плохим знанием русского языка снижают темп обучения и оказывают серьезное давление на организацию образовательного процесса. В тоже время эти факторы риска могут быть конструктивными, в частности, повышать инновационную активность учителей, способствовать педагогической кооперации и определенному развитию частных методик обучения.

Значимость. Признак указывает на практическое значение фактора риска для функционирования общеобразовательной организации и, прежде всего, для изменения качественных и количественных показателей процесса и результата образования. Следует различать «масштаб значимости» и «время значимости» фактора риска. При анализе «время значимости» следует обратить внимание, прежде всего, на отсроченное значение фактора риска, которое сводится к вполне узнаваемой ситуации «что хорошо в текущем моменте, не всегда хорошо в долгосрочном плане».

Длительность. Всякий фактор риска имеет практическое значение в некотором временном интервале. Время, в течение которого практическое значение фактора риска актуально для управления текущим или перспективным состоянием общеобразовательной организации, и есть признак длительности.

Как уже было показано, вторая аналитическая составляющая бинарного основания связана с задачами управления развитием общеобразовательной организации и в этой связи имеет прямое отношение к типологическим характеристикам механизма развития, к числу которых следует отнести:

- тип механизма развития,
- тип барьера развития,
- локация барьера развития,
- связи и зависимости барьера развития,
- способы действия над барьером развития.

Тип механизма развития. Типологическая характеристика указывает, какую именно подсистему общеобразовательной организации поддерживает и развивает тот или иной механизм. Практическое значение данной типологической характеристики выражается в том, что классификация рисков должна начинаться с определения типа механизма развития общеобразовательной организации по признаку его направленности. Другие типологические характеристики механизма могут иметь значение лишь после установления принадлежности того или иного фактора риска к определенному типу механизма. В принципе неверно приступать к классификации рисков, не определив направленности фактора риска и связанного с ним механизма развития.

Выделим и приведем в соответствие основные подсистемы общеобразовательной организации и механизмы развития (Таблица 1).

Таблица 1. Соответствие между типом механизма развития общеобразовательной организации и подсистемами общеобразовательной организации

Подсистемы общеобразовательной организации	Тип механизма развития общеобразовательной организации
Образовательная стратегия	Механизм развития стратегических установок
Обучающиеся	Механизм комплексного развития обучающихся
Образовательный процесс	Механизм развития образовательного процесса
Педагогические кадры	Механизм развития педагогического потенциала
Культурно-образовательная инфраструктура	Механизм развития социокультурных взаимодействий
Организационно-управленческая деятельность	Механизм развития организационно-управленческой деятельности
Материально-техническое и информационное обеспечение	Механизм развития материально-технического и информационного обеспечения

Безусловно, функциональное состояние всех подсистем общеобразовательной организации существенно влияет на показатели качества общего образования. К примеру, на качество образования существенное влияние могут оказывать наполняемость классов (по ступеням обучения), доля в общем количестве обучающихся детей с ОВЗ, детей инвалидов, детей-мигрантов (подсистема «Организационно-управленческая деятельность»). Проблемы, возникающие в каждой подсистеме, решаются в основном за счет собственных механизмов развития, что, естественно, не исключает их активное взаимодействие с механизмами других подсистем.

Тип барьера развития. Барьеры составляют ядро механизма развития образовательной организации. Решая практические задачи развития общеобразовательной организации, мы, как правило, имеем дело с такими важными переменными, как факторы риска и барьеры развития. Прежде чем преодолеть тот или иной барьер, так или иначе связанного с повышением качества образования, необходимо в полном объеме учитывать действующие факторы риска. Необходимо различать эти феномены, прежде всего, в рамках действующих механизмов развития общеобразовательной организации. Принципиальное различие между ними состоит в том, что в системе действующих зависимостей барьер является производной фактора риска, выступает формой его функциональной выраженности посредством набора конкретных параметров (проектных, организационных, дидактических и др.). Тем самым, барьеры устанавливают особенности и границы действия факторов риска в неоднозначных обстоятельствах и определяют основное содержание задач развития общеобразовательной организации.

Необходимо в этой связи подчеркнуть важные обстоятельства. Во-первых, преодоление фактора риска или его соответствующая компенсация с необходимостью предполагают аналитическую работу над барьерами. Во-вторых, факторы риска не всегда являются непосредственной причиной барьеров развития, они лишь увеличивают вероятность их возникновения. Например, возникновению барьеров учебно-познавательной деятельности способствуют факторы риска, связанные с контингентом обучающихся, наполнением класса. Однако сами по себе эти факторы не являются первопричиной барьеров. В-третьих, аналитическая работа над барьерами, связанная с их преодолением, может генерировать новые факторы риска. Например, барьеры учебно-познавательной активности могут служить источником актуализации такого значимого фактора риска, как квалификационный дефицит учителя.

Приведем типы барьеров развития в соответствии с механизмами развития общеобразовательной организации (Таблица 2).

Таблица 2. Соответствие типа барьера типу механизма развития общеобразовательной организации

Тип механизмов развития общеобразовательной организации	Тип барьеров развития
Механизмы развития стратегических установок	Институционально-моделирующие
Механизмы комплексного развития обучающихся	Структурно-личностные
Механизмы развития образовательного процесса	Практико-образовательные
Механизмы развития педагогического потенциала	Профессионально-квалификационные
Механизмы развития социокультурных взаимодействий	Функционально-ролевые
Механизмы развития организационно-управленческой деятельности	Институционально-регулятивные
Механизм развития материально-технического и информационного обеспечения	Материально-ресурсные

Локация барьера развития. Особенности механизмов развития и, следовательно, работы над барьером, зависят от его местоположения, от конкретной привязки к процессу функционирования общеобразовательной организации. Речь идет о локации барьеров, о тех областях, зонах или аспектах образовательного процесса, структурных элементах отдельных подсистем общеобразовательной организации, где барьеры генерируются, и по отношению к которым активируются механизмы развития. Например, структурные элементы «Учебно-познавательная деятельность» (подсистема «Образовательный процесс»), «Самоорганизация педагогических работников» (подсистема «Педагогические кадры»), «Управление развитием педагогического потенциала» (подсистема «Организационно-управленческая деятельность») и т.д.

Связи и зависимости барьера развития. Барьеры развития отражают функциональное состояние образовательной организации в определенной структуре релевантных связей и зависимостей. Данная типологическая характеристика акцентирует внимание на внешние и внутренние связи общеобразовательной организации, оптимизация которых так или иначе связана с преодолением барьеров развития и, следовательно, с повышением качества образования. Очевидно, что анализ барьеров нередко предполагает необходимость учитывать не только сугубо педагогические или психолого-педагогические связи и зависимости, но и детерминации более высокого порядка – политические, экономические, отраслевые, этнокультурные и другие. Например, без должного развития информационно-технической базы фактически все педагогические усиления по формированию у обучающихся информационных компетенций будут недостаточно эффективными. Очередная новация в этой области, будет напрямую коррелировать с уровнем компьютерной оснащенности образовательного процесса.

Способы действия над барьером развития. Преодоление барьеров имеют решающее значение как для развития отдельных подсистем общеобразовательной организации, так и для ее развития в целом. Способы действия над барьерами операционализируют механизм развития. Прежде всего, это относится к той его части, которая направлена на преодоление трудностей и ограничений, вызванные факторами риска. В этом отношении способы действия над барьерами отражают функционально-динамическую составляющую механизма развития, в отличие от самих барьеров, которые отражают его структурно-содержательную составляющую. Тем самым, способы действия над барьерами дополняют классификацию рисков важными динамическими характеристиками.

Необходимо также отметить, что производимые над барьером действия могут привести к возникновению новых (дополнительных) факторов риска. Например,

преодоление учебно-познавательных барьеров в условиях применения новых, недостаточно апробированных образовательных технологий (в частности, компьютерных, игровых, квестовых) может привести к возникновению факторов риска, непосредственно связанных с профессиональной квалификацией педагогов.

После того, как бинарное основание классификации определено, можно составить классификационную матрицу рисков в общеобразовательной организации (Таблица 3).

Таблица 3. Классификационная матрица рисков в общеобразовательной организации

Сущностные признаки фактора риска в образовании	Типологические характеристики механизма развития образовательной организации				
	Тип механизма развития	Тип барьера развития	Локация барьера развития	Связи и зависимость и барьера	Способы действия над барьером
Центрированность	Группа 1				
Локальность			Группа 2		
Динамичность					Группа 3
Детерминированность	Группа 4				
Неопределенность		Группа 5		Группа 6	
Противоречивость				Группа 7	
Значимость			Группа 8		
Длительность					Группа 9

Приведенная матрица демонстрирует общий состав и общую логику развертывания показателей рисков и тем самым достаточно наглядно иллюстрирует реализацию принципов бинарного основания, дискретного преобразования и дедуктивной развертки (классификационные группы 1-3), а также принципа дихотомизации (классификационные группы 4-9).

Как следует из матрицы, риски 1-й группы жестко соответствуют типам механизмам развития общеобразовательной организации. При этом бинарное основание классификации приобретает конкретную форму «центрированность фактора риска - тип механизма развития».

2-я группа рисков дифференцируется в рамках дискретного основания «локальность фактора риска – локация барьера развития» и дает представление о месте их генерации в системе общего образования.

3-я группа рисков представлена в широком контексте способов действия, производимыми над барьерами развития. В данном случае дискретным основанием для классифицирования рисков служит содержательная рамка «динамичность фактора риска – способы действия над барьером».

В 4-й классификационной группе особенности рисков соотнесены с воздействиями факторов риска на механизмы развития общеобразовательной организации. Соответственно, классификация рисков производится с опорой на дискретное основание «детерминированность фактора риска - тип механизма развития»

В 5-й группе риски, чье соответствие тому или иному типу механизма развития детализируют типы барьеров, выделяются в рамках дискретного основания «неопределенность фактора риска - тип барьера развития».

6-я группа рисков соответствует дискретному основанию «неопределенность фактора риска – связи и зависимости барьера развития».

Классификация 7-й группы рисков выполняется на базе дискретного основания «противоречивость фактора риска – связи и зависимости барьера развития», что указывает на возможность возникновения альтернативных ситуаций негативной или позитивной направленности.

8-я классификационная группа рисков подчеркивает их текущую или перспективную значимость с учетом особенностей места и радиуса действия барьеров, возникающих в образовательной организации. Классификация рисков производится в рамках дискретного основания «значимость фактора риска – локация барьера развития».

Наконец, 9-я группа рисков дается в рамках дискретного основания «длительность факторов риска – способы действия над барьером». Тем самым подчеркивается возможная продолжительность рисков в зависимости от сложности производимых действий над возникающими барьерами.

Покажем бинарную классификацию рисков в развернутом виде (Таблица 4).

Таблица 4. Классификация рисков в общеобразовательной организации

Группа 1. Основание «центрированность фактора риска – тип механизма развития»	
1.1	Риски стратегирования общеобразовательной организации
1.2	Риски развития обучающихся
1.3	Риски образовательного процесса
1.4	Риски педагогического потенциала
1.5	Риски социокультурного ресурса
1.6	Риски организационно-управленческой деятельности
1.7	Риски материально-технического и информационного обеспечения
Группа 2. Основание «локальность фактора риска – локация барьера развития»	
Подсистема «Образовательная стратегия»	
2.1	Риски моделирования развития общеобразовательной организации
Подсистема «Обучающиеся»	
2.2	Риски личностного развития обучающихся
2.3	Риски овладения содержанием учебных предметов
2.4	Риски метапредметного развития обучающихся
2.5	Риски профессионального самоопределения обучающихся
Подсистема «Образовательный процесс»	
2.6	Риски педагогической целепостановки
2.7	Риски учебного содержания
2.8	Риски технологизации образовательного процесса
2.9	Риски практикоориентированного обучения
2.10	Риски информатизации обучения
2.11	Риски учебной коммуникации
2.12	Риски организации обучения со смешанным контингентом
Подсистема «Педагогические кадры»	
2.13	Риски квалификационного дефицита
2.14	Риски инновационной деятельности
2.15	Риски профессионального взаимодействия
2.16	Риски профессиональной самоорганизации
Подсистема «Культурно-образовательная инфраструктура»	
2.17	Риски интеграции обучающихся в социокультурную среду
Подсистема «Организационно-управленческая деятельность»	
2.18	Риски управления качеством образования
2.19	Риски регуляции наполняемости классов
2.20	Риски управления смешанным контингентом обучающихся
2.21	Риски управления развитием ученическим коллективом
2.22	Риски управления развитием педагогическим потенциалом
2.23	Риски управления развитием социокультурного взаимодействия
2.24	Риски управления развитием педагогическим коллективом

Подсистема «Материально-техническое и информационное обеспечение»	
2.25	Риски развития материально-технической базы
Группа 3. Основание «динамичность фактора риска – способы действия над барьером»	
Подсистема «Образовательная стратегия»	
3.1	Риски прогнозирования барьеров развития ОО
Подсистема «Обучающиеся»	
3.2	Риски преодоления барьеров личностного развития
3.3	Риски преодоления барьеров овладения содержанием учебных предметов
3.4	Риски преодоления барьеров метапредметного развития
3.5	Риски преодоления барьеров профессионального самоопределения
Подсистема «Образовательный процесс»	
3.6	Риски преодоления барьеров педагогического проектирования
3.7	Риски преодоления барьеров организации образовательного процесса
3.8	Риски преодоления барьеров мотивации учебной деятельности
3.9	Риски преодоления барьеров педагогического контроля
Подсистема «Педагогические кадры»	
3.10	Риски преодоления барьеров педагогической рационализации
3.11	Риски преодоления барьеров педагогической инновации
3.12	Риски преодоления барьеров профессиональной взаимопомощи
3.13	Риски преодоления барьеров профессионального саморазвития
3.14	Риски преодоления барьеров имиджевой конкуренции
Подсистема «Организационно-управленческая деятельность»	
3.15	Риски преодоления барьеров наполняемости классов
3.16	Риски преодоления барьеров управления смешенным контингентом обучающихся
3.17	Риски преодоления барьеров управления развитием ученического коллектива
3.18	Риски преодоления барьеров управления в системе непрерывного образования
3.19	Риски преодоления барьеров регуляции сетевого обучения и взаимодействия
3.20	Риски преодоления барьеров управления социокультурными взаимосвязями
3.21	Риски преодоления барьеров управления развитием педагогического потенциала коллектива
3.22	Риски преодоления барьеров управления развитием педагогического коллектива
3.23	Риски преодоления барьеров управления инновационной деятельностью педагогов
Подсистема «Материально-техническое и информационное обеспечение»	
3.24	Риски преодоления барьеров материально-ресурсного оснащения
3.25	Риски преодоления барьеров информационно-ресурсного обеспечения
3.26	Риски преодоления барьеров материально-технической кооперации
Группа 4. Основание «детерминированность фактора риска – тип механизма развития»	
4.1	Риски внешние
4.2	Риски внутренние
Группа 5. Основание «неопределенность фактора риска – тип барьера развития»	
5.1	Риски вероятные
5.2	Риски маловероятные
Группа 6. Основание «детерминированность фактора риска – связи и зависимости барьера развития»	
6.1	Риски мультипликативные
6.2	Риски аддитивные
Группа 7. Основание «противоречивость фактора риска – связи и зависимости барьера развития»	
7.1	Риски конструктивные
7.2	Риски деструктивные

Группа 8. Основание «значимость фактора риска – локация барьера развития»	
8.1	Риски значимые
8.2	Риски незначимые
Группа 9. Основание «длительность факторов риска – способы действия над барьером фактора риска»	
9.1	Риски долговременные
9.2	Риски кратковременные

5. Заключение

Результаты исследования можно обобщить следующим образом. Во-первых, специфика рисков в образовании определяется противоречиями исходного отношения «фактор риска – механизм развития», а также той ролью, которую играют барьеры развития в этих взаимодействиях. Во-вторых, спецификация образовательных рисков в обязательном порядке должна учитываться при построении бинарного основания классификации. В-третьих, для каждой конкретной общеобразовательной организации состав и характеристика рисков будут различаться в зависимости от их масштаба, местоположения, характера, барьерной структуры и т.д. Вместе с тем, классификация рисков в бинарной методологии позволяет не только ориентироваться в многообразии рисков, возникающих в сфере общего образования, но и проводить актуальную аналитику, принимать оперативные решения, снижающие потери в каждом конкретном случае.

6. Благодарности

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00058-22-04 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2022 г. (проект «Формирование и развитие вариативных моделей общеобразовательных организаций на региональном уровне с целью обеспечения доступности и качества образования»).

Литература

Акимов и др., 2013 – Акимов В.А., Воронов С.П., Радаев Н.Н. Понятия риска и концепции анализа риска // *Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования*. 2013. Том. 2. С. 562.

Александрова и др., 2021 – Александрова И.Н., Баженова В.В., Зотова С.С. и др. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных организаций. Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2021. 132 с.

Баева, Гаязова, 2018 – Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках современных подростков // *Научное мнение*. 2018. № 1. С. 57-62.

Беляева, 2014 – Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // *Педагогическое образование в России*. 2014. №11. С.16-23.

Веретина, Пархоменко, 2006 – Веретина О.Р., Пархоменко О.Г. Психологическая безопасность и потребительский риск в образовании / *Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сб. науч. ст. по материалам Первого международного форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.)* / под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш; пер. Н.Л. Регуш, С.А. Чернышевой. СПб.: Книжный Дом, 2006. С. 97–98.

Волосникова и др., 2017 – Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22. № 1. С. 98-105. DOI: 10.17759/pse.2017220111

Гераськина, 2007 – Гераськина М.Г. Структура безопасности образовательных учреждений // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2007. Вып. 3 (47). С. 167-171.

Зубков, 2009 – Зубков В.И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2009. 380 с.

Клочков и др., 2020 – Клочков В.П., Малькова Т.В., Клочков С.В. Классификация специальных терминов: полихотомический подход / *Человек и его ценности в современном мире. Материалы XII Международной научно-практической конференции*. Отв. редактор К.Г. Эрдынеева. 2020. С. 6-14.

Клочков, 2021 – Клочков В.П. Классификации специальных терминов в научной, учебной литературе по логике / *Полихотомические классификации специальных терминов в научной и учебной литературе. Материалы межрегионального тематического сборника с международным участием*. Курган, 2021. С. 208-215.

Мадера, 2014 – Мадера А.Г. Риски и шансы. Неопределенность, прогнозирование и оценка. М.: URSS, 2014. 448 с.

Михайлова, 2009 – Михайлова Е.Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // *Вестник ТГПУ*. 2009. Вып. 10 (88). С. 59-63.

Омельченко, 2010 – Омельченко В.В. Общая теория классификации: Теоретико-множественные основания. Ч.2. 2010. 296 с.

Риск, 2022 – Риск. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Риск> (дата обращения: 16.09.2022).

Чекунова, 2010 – Чекунова Е.А. Риски образовательного пространства школы // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2010. № 4. С. 37-40.

Шакуров, 2001 – Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 3-18.

Buhler, Pritch, 2003 – Buhler K., Pritch, G. Curbing risk // *The McKinsey Quarterly*. 2003. No. 4. Pp. 111-121.

Forugi et al., 2021 – Forugi Pur A., Loveless I, Rempala G, Pietrzak M. Binary classification for failure risk assessment // *Methods Mol Biol*. 2021; 2194: 77-105. DOI: 10.1007 /978-1-0716-0849-4_6. PMID: 32926363.

Giddens, 1991 – Giddens A. Fate, risk and security. Humanitarian portal. [Electronic resource]. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3095> (date of access: 16.09.2022)

Peterson, Jeanneret, 2007 – Peterson N.G., Jeanneret P.R. Job analysis: Overview and description of deductive methods. [Electronic resource]. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-07684-002> (date of access: 16.09.2022)

Renn, 1999 – Renn O. Three decades of risk research: achievements and new horizons // *Questions of risk analysis*. 1999. Vol. 1. No. 1. Pp. 80-99.

Shawe-Taylor, Cristianini, 2004 – Shawe-Taylor J., Cristianini N. Kernel Methods for Pattern Analysis. Cambridge University Press, 2004.

Whetzel, Wheaton, 2007 – Whetzel D.L., Wheaton G.R. (Eds.). Applied measurement: Industrial psychology in human resources management. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates. [Electronic resource]. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-07684-002> (date of access: 16.09.2022).

References

Akimov i dr., 2013 – Akimov, V.A., Voronov, S.P., Radaev, N.N. (2013). Ponyatiya riska i koncepcii analiza riska. Strategiya grazhdanskoi zash'iti: problemi i issledovaniya [Concepts of risk and concepts of risk analysis]. 2: 562. [in Russian]

Aleksandrova i dr., 2021 – Aleksandrova, I.N., Bazhenova, V.V., Zotova, S.S. i dr. (2021). Izuchaem riski snizheniya obrazovatelnih rezultatov uchash'ih'sya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditelei obsh'eobrazovatelnih organizacii [We study the risks of reducing the educational results of students: a teaching aid for heads of educational organizations]. Glazov: Glazovskii gosudarstvennii pedagogicheskii institut imeni V.G. Korolenko, 132 p. [in Russian]

Baeva, Gayazova, 2018 – Baeva, I.A., Gayazova, L.A. (2018). Psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoi sredi v ocenках sovremennih podrostkov [Psychological safety of the educational environment in the assessments of modern adolescents]. *Nauchnoe mnenie*. 1: 57-62. [in Russian]

Belyaeva, 2014 – Belyaeva, M.A. (2014). Risk kak predmet nauchnogo analiza v pedagogike i obrazovanii [Risk as a subject of scientific analysis in pedagogy and education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 11: 16-23. [in Russian]

- Buhler, Pritch, 2003** – Buhler, K., Pritch, G. (2003). Curbing risk. *The McKinsey Quarterly*. 4: 111-121.
- Chekunova, 2010** – Chekunova, E.A. (2010). Riski obrazovatel'nogo prostranstva shkoli [Risks of the educational space of the school]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki*. 4: 37-40. [in Russian]
- Forugi et al., 2021** – Forugi Pur, A., Loveless, I, Rempala, G, Pietrzak, M. (2021). Binary classification for failure risk assessment. *Methods Mol Biol*. 2194: 77-105. DOI: 10.1007/978-1-0716-0849-4_6
- Geraskina, 2007** – Geraskina, M.G. (2007). Struktura bezopasnosti obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Security structure of educational institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnie nauki*. 3(47): 167-171. [in Russian]
- Giddens, 1991** – Giddens, A. (1991). Fate, risk and security. Humanitarian portal. [Electronic resource]. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3095> (date of access: 16.09.2022)
- Klochkov i dr., 2020** – Klochkov, V.P., Mal'kova, T.V., Klochkov, S.V. (2020). Klassifikaciya special'nykh terminov: polihotomicheskij podhod [Classification of special terms: polychotomic approach]. *Chelovek i ego cennosti v sovremennom mire. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Otv. redaktor K.G. Erdyneeva. Pp. 6-14. [in Russian]
- Klochkov, 2021** – Klochkov, V.P. (2021). Klassifikacii special'nykh terminov v nauchnoj, uchebnoj literature po logike [Classifications of special terms in scientific, educational literature on logic]. *Polihotomicheskie klassifikacii special'nykh terminov v nauchnoj i uchebnoj literature. Materialy mezhregional'nogo tematicheskogo sbornika s mezhdunarodnym uchastiem*. Kurgan. Pp. 208-215. [in Russian]
- Madera, 2014** – Madera, A.G. (2014). Riski i shansi. Neopredelennost, prognozirovaniye i otsenka [Risks and chances. Uncertainty, forecasting and evaluation]. M.: URSS, 448 p. [in Russian]
- Mihailova, 2009** – Mihailova, E.N. (2009). Riskologicheskie faktori i kachestvo issledovatel'skoi deyatel'nosti pedagoga [Risk factors and the quality of research activity of a teacher]. *Vestnik TGPU*. 10(88): 59-63. [in Russian]
- Omelchenko, 2010** – Omelchenko, V.V. (2010). Obsh'aya teoriya klassifikacii: Teoretiko-mnozhestvennye osnovaniya [General classification theory: Set-theoretic foundations]. Ch. 2. 296 p. [in Russian]
- Peterson, Jeanneret, 2007** – Peterson, N.G., Jeanneret, P.R. (2007). Job analysis: Overview and description of deductive methods. [Electronic resource]. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-07684-002> (date of access: 16.09.2022)
- Renn, 1999** – Renn, O. (1999). Three decades of risk research: achievements and new horizons. *Questions of risk analysis*. 1(1): 80-99.
- Risk, 2022** – Risk [Risk]. [Electronic resource]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Risk> (date of access: 16.09.2022). [in Russian]
- Shakurov, 2001** – Shakurov, R.H. (2001). Bar'er kak kategoriya i ego rol v deyatel'nosti [Barrier as a category and its role in activity]. *Voprosi psichologii*. 1: 3-18. [in Russian]
- Shawe-Taylor, Cristianini, 2004** – Shawe-Taylor, J., Cristianini, N. (2004). Kernel Methods for Pattern Analysis. Cambridge University Press.
- Veretina, Parhomenko, 2006** – Veretina, O.R., Parhomenko, O.G. (2006). Psichologicheskaya bezopasnost i potrebitelskii risk v obrazovanii [Psychological safety and consumer risk in education]. Psichologicheskaya bezopasnost, ustoichivost, psihotravma: sb. nauch. st. po materialam Pervogo mezhdunarodnogo foruma (Sankt-Peterburg, 5–7 iyunya 2006 g.). Pod obsh'. red. I.A. Baevoi, Sh. Ionesku, L.A. Regush; per. N.L. Regush, S.A. Chernishevoi. SPb.: Knizhnyi Dom. Pp. 97-98. [in Russian]
- Volosnikova i dr., 2017** – Volosnikova, L.M., Efimova, G.Z., Ogorodnova, O.V. (2017). Riski obrazovatel'noi inkluzii: opit regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Risks of educational inclusion: the experience of regional research of the Tyumen State University]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 22(1): 98-105. DOI: 10.17759/pse.2017.220111 [in Russian]
- Whetzel, Wheaton, 2007** – Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (2007). (Eds.). Applied measurement: Industrial psychology in human resources management. Taylor & Francis Group/

Lawrence Erlbaum Associates. [Electronic resource]. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-07684-002> (date of access: 16.09.2022).

Zubkov, 2009 – Zubkov, V.I. (2009). Sociologicheskaya teoriya riska: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Sociological risk theory: Textbook for universities]. M.: Akademicheskii Proekt, 380 p. [in Russian]

Риски в общеобразовательной организации: методологические особенности бинарной классификации

Юрий Станиславович Тюнников ^{a, b, *}

^a Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

^b Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

Аннотация. В современных условиях модернизации системы общего образования проблема классификации рисков приобретает особую актуальность, поскольку от ее решения зависит эффективность многих управленческих решений. Статья посвящена методологическим особенностям бинарного (двоичного) подхода к классифицированию рисков в общем образовании. Предлагаемое решение проблемы ориентировано на преодоление недостатков существующих подходов, прежде всего, за счет изменения методологических установок и процедур классифицирования, суть которых определяют принципы бинарного основания, дискретного преобразования, дедуктивной развертки, дихотомизации. Основная особенность разрабатываемого подхода состоит в его опоре на исходное отношение «фактор риска — механизм развития», что предполагает последовательное развертывание и согласование двух аналитических составляющих. В качестве первой аналитической составляющей выступает фактор риска в общем образовании, в качестве второй – механизм развития общеобразовательной организации. Показано, что такое двустороннее классифицирование, во-первых, приводит к более полному рассмотрению рисков, во-вторых, создает необходимые предпосылки для лучшего понимания особенности работы с рисками в процессе управления развитием общеобразовательной организации. В статье дается развернутая классификация рисков в общеобразовательной организации. Результаты выполненного исследования могут быть использованы при решении задач управления развитием общеобразовательных организаций, а также при разработке содержания программ и научно-методического сопровождения для системы повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: риски в общеобразовательной организации, методология классификации рисков, бинарное основание классификации, принципы классификации, сущностные признаки фактора риска, механизм развития общеобразовательной организации, типологические характеристики механизма развития, классификационные группы рисков.

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: tunn@yandex.ru (Ю.С. Тюнников)

Copyright © 2022 by Cherkas Global University



Published in the USA
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
E-ISSN: 2413-7294
2022. 9(2): 123-134

DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.123
<https://zmnnp.cherkasgu.press>



What a Foreign Language Student's Book should be in the XXI century?

Nina V. Vassilchenko ^{a, *}

^a Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,
Russian Federation

Abstract

In accordance with the state assignment, theoretical foundations of the development of the 21st century competences for students of secondary educational establishments have been worked out by the scientific collective of the laboratory of theoretical pedagogy and the philosophy of education of the Institute for strategic development of education. Their main objective is to alter the content and procedures of the student's book. The article presents the perceptive insights and examples of practical use of the theoretical outcomes by means of a foreign language. In order to attain this, English student's books from the Federal Catalogue have been studied so as to actualize the existing competences as well as searching for the potential for the development of innovative learning materials. The analysis displays the sufficient development of the communicative competence whereas the development of other essential competences such as cooperation, creativity, critical thinking along with the competence of subjectivity are being developed rather insufficiently. Therefore new ways are suggested and possibilities revealed so that the existing English student's books may be transformed to mould and develop the 21st century competences for students of secondary educational establishments.

Keywords: 21st century competences, foreign language, student's book, cooperation, creativity, critical thinking, subjectivity, project work.

1. Введение

В настоящий момент в Федеральном перечне учебников по английскому языку присутствуют от 9 до 11 учебников и учебно-методических комплексов (далее УМК) в зависимости от уровня образования. Изучение Перечня позволяет сделать вывод, что в основном все учебники по английскому языку – это сохраняющие стратегическую – в части целей – и процессуальную – в части методов, форм и средств – преимущество линейки учебников или УМК от начальной до старшей школы. Два УМК имеют варианты для базового и углубленного уровней в старшей школе.

Заслуженно считаясь основным средством обучения иностранному языку, учебно-методический комплекс является самостоятельным компонентом системы обучения и «находится во взаимосвязи со всеми другими компонентами системы и со средой, в которую входит эта система» (Бим, 1978: 122). Многие отечественные педагоги сходятся во мнении, что он должен обладать целым набором функций. По мнению И.Я. Лернера, функция организации учебно-познавательной деятельности – это главная, первичная функция

* Corresponding author

E-mail addresses: vasilchenko_nina@mail.ru (N.V. Vassilchenko)

учебника (Лернер, 1991: 18). Другое его важнейшее назначение – продемонстрировать ученику средствами учебного текста способы организации самообразования (Скаткин, 2006: 16). В.С. Цетлин подчеркивала необходимость создания различных учебных книг для разных групп школьников, поскольку считала индивидуализацию и дифференциацию обучения необходимыми функциями учебника. Обучающиеся различны по интересам, склонностям, природным задаткам, темпам развития, жизненным планам, и это обстоятельство должно найти свое отражение в содержании и структуре учебника (Цетлин, 1989). Очевидно также, что учебник является средством передачи информации ученику, который выступает, взаимодействуя с учебной книгой, в качестве реципиента. Игнорирование коммуникативной функции учебника приводит к тому, что «...ученик остается нетворческим читателем, улавливающим только поверхностный смысл текста, не вникая в его содержание с доступной ему глубиной, не прибегая к контексту, не задумываясь над подтекстом, не развертывая свернутую мысль» (Лернер, 1992: 83). Даже беглый обзор дидактической литературы позволяет говорить об учебнике как о носителе некоторого множества базовых функций: информативной, управляющей, развивающей, воспитательной, коммуникативной, функции организации учебно-познавательной деятельности и самообразования, индивидуализации и дифференциации обучения и др. Принципиально важным представляется то обстоятельство, что в учебной книге все функции реализуются одновременно (Васильченко, 2021: 78).

В последние годы с внедрением в образование средств ИКТ возможности образовательной среды кардинально изменились и многократно возросли. Это не могло не сказаться на принципах создания и использования учебника в образовательном процессе. В соответствии с Законом «Об Образовании в РФ», начиная с 2015 года, каждый учебник, входящий в федеральный перечень, в обязательном порядке должен иметь электронное приложение, а также электронную интерактивную версию учебника.

В настоящее время в связи с тектоническими сдвигами не только в системе образования, но и в социально-экономической сфере учебнику предстоит стать инструментом формирования компетенций 21 века. К таковым М.В. Кларин и В.В. Сериков относят компетенцию конструктивно-критического мышления; коммуникативную компетенцию; компетенцию командного сотрудничества; креативности и субъектности (самоактуализации, авторства собственной деятельности).

2. Обсуждение и результаты

Приступая к анализу представленных в Перечне учебников английского языка, сразу отметим, что формирование, развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) является фундаментальной целью обучения иностранному языку на всех уровнях российского образования. Речевой компонент ИКК подразумевает, в том числе, умение воспринимать информацию на слух. Социокультурный компонент ИКК предполагает обучение:

- пониманию речевых различий в ситуациях официального и неофициального общения и использование соответствующих лексико-грамматических средств;
- пониманию и использованию в устной и письменной речи наиболее употребительной тематической фоновой лексики и реалий стран изучаемого языка;
- элементарным представлениям о различных вариантах изучаемого иностранного языка;
- базовым знаниям о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и стран изучаемого языка;
- соблюдению норм вежливости в межкультурном общении.

Наконец, компенсаторный компонент ИКК проверяет умение использовать при говорении переспрос; при говорении и письме – перифраз/толкование, синонимические средства, описание предмета вместо его названия. Наряду с этим можно ответственно утверждать, что во всех УМК содержатся разнообразные материалы о культуре стран изучаемого языка. В текстах отмечается значимость установления взаимопонимания между представителями разных культур и субкультур, укладов и образов жизни. Многие тексты посвящены истории России и стран изучаемого языка, их социальных общностей.

В большинстве УМК отражена ценность коммуникативной компетентности вообще и иноязычной коммуникативной компетенции в частности для члена современного российского общества.

Тем не менее есть УМК, в которых доминируют имитационные, подстановочные и трансформационные упражнения на развитие умений говорения, тогда как условно-речевые и речевые задания практически не представлены (Поговори о газете или журнале. Используй ... Или: скажи, что ты знаешь о Северной Ирландии. Используй информацию из предыдущего упражнения). Нередко нарушается последовательность введения упражнений на говорение; авторы до сих пор не делают различия между упражнениями на отработку грамотности и беглости речи, заботясь в основном о первом аспекте.

Значительное внимание уделяется авторами современных УМК по английскому языку и совместной деятельности обучающихся. Практически во всех учебниках широко применяются групповые формы аудиторного взаимодействия обучающихся: работа в паре или в группе (Рисунок 1 и 2).

97 Work in pairs. Fill in the table. Tell your classmates about one of the holidays.

Holidays	When we celebrate	How we celebrate
New Year		
Christmas		
Motherland Defender's Day		
Women's Day		
Easter		
Victory Day		
Independence Day		
Day of Knowledge		

Use:
buy / give presents, send special cards, celebrate, decorate the room, cook special dishes, invite relatives and friends, go out, sing songs (karaoke), play games (board games), dance, have a military parade, salute, set off fireworks, take photos, chat with each other, watch TV, have a good time

Рис. 1. Упражнение. Работаем в парах

Расскажи своим одноклассникам об одном из праздников. Используй: ...

- 2. a) Work in two groups. Ask each other questions about ancient Britain and answer them.**
- b) Use your plan and speak about the ancient history of Great Britain.**

Рис. 2. Упражнение. Работаем в двух группах. Задайте друг другу вопросы о древней Британии и ответьте на них. Используя план, поговори о древней истории Великобритании

Очевидно, что такие задания не ставят целью нахождение общего выхода из проблемной ситуации или совместное выполнение поставленной в учебнике задачи. В указанных выше учебниках учитель еще не найдет заданий, где предлагается разбиться на группы, разделить крупную проблему на задачи, определить малые группы, которые будут эти задачи решать, назначить координатора и т.д. Следовательно, осознание преимуществ командной работы, способность принимать цель совместной деятельности, коллективно планировать и выстраивать действия по ее достижению: распределять роли, договариваться,

обсуждать процесс и результат совместной работы, брать на себя функции руководителя или наоборот подчиняться общим решениям не формируются. Внеаудиторная совместная деятельность в учебниках по английскому языку не предусмотрена.

В последние годы некоторые УМК по английскому языку предлагают обучающимся выполнить проект. К сожалению, проектная деятельность в основном сводится к поиску информации по теме или имитации того, что уже сделано авторами учебника, ориентирована на индивидуальное выполнение, а важнейшие умения командной работы вновь не задействуются (Рисунок 3 и 4).

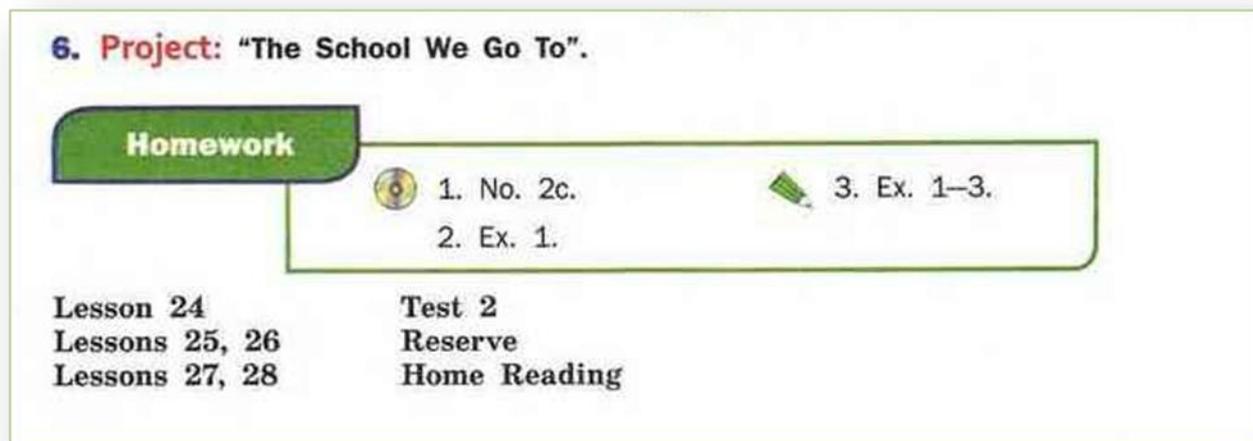


Рис. 3. Проект: «Школа, в которую мы ходим»

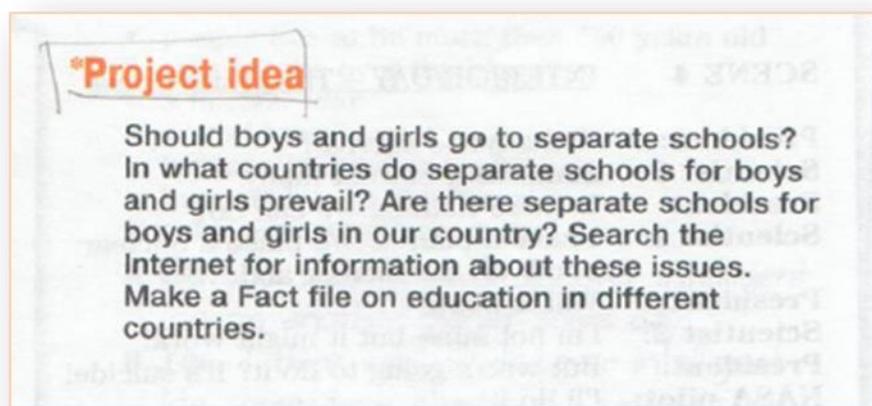


Рис. 4. Проект: следует ли мальчикам и девочкам ходить в отдельные школы? В каких странах преобладают отдельные школы для мальчиков и девочек? Есть такие школы в нашей стране? Посмотри в интернете. Собери данные об образовании в разных странах

Участие в обсуждениях, обмене мнениями, «мозговых штурмах» иногда иницируется учебными заданиями, но в большинстве случаев они проходят фронтально, то есть всем классом/группой под руководством учителя, поэтому к командной работе или формированию компетенции командного сотрудничества такую деятельность относить не следует. Касаясь содержательной стороны текстов для чтения или аудирования, приходится констатировать, что основная масса текстов – примеры деятельности отдельных личностей, но не групп.

Компетенция креативности или творческая компетенция еще относительно нова для УМК по английскому языку. По мнению М.В. Кларина и В.В. Серикова она состоит в способности и готовности генерировать идеи, выдвигать гипотезы; продуктивно участвовать

в коллективном поиске решений; умении визуализировать и схематизировать мысли; ориентироваться в быстро меняющейся среде, фиксировать появление нового и оценивать его значимость; видеть новые грани привычного; обнаруживать и ставить проблемы; находить словесные и образные ассоциации, аналогии; быть метафоричным.

Действительно, в некоторых учебных комплексах все чаще стали появляться разнообразные виды текстовой информации с элементами инфографики: схемы, таблицы, диаграммы, графики. Изменение формата Единого государственного экзамена по иностранному языку в 2022 году «законодательно» закрепило умение преобразовывать графическую информацию в текстовую и превратило его в требование. В связи с этим стоит ожидать массового появления на страницах учебников подобных заданий.

Как уже отмечалось выше, задания обсудить, обменяться мнениями, провести «мозговой штурм» изредка встречаются в современных УМК по английскому языку. Однако выполнение таких заданий нередко откладывают, так как они времезатратны, требуют от обучающихся не только интеллектуальной, но и социальной активности, за что оценка в журнал ставится редко.

Содержательная сторона учебников во многом соответствует предусмотренным авторами критериям данной компетенции: в учебниках представлены тексты о выдающихся изобретениях и открытиях, технологических прорывах и создании произведений искусства, причем в последних изданиях всё чаще появляются тексты о российских деятелях науки и искусства. Есть тексты, где содержится описание быстрых изменений, связанных с загрязнением окружающей среды, или неожиданных испытаний, выпавших на долю людей, и творческих решениях, приведших к их преодолению. Тем не менее недостаточно лишь предоставить подобную информацию. Для формирования творческой компетенции такие данные требуют личностного осмысления и переработки. Для этого в послетекстовых заданиях следует обсудить описанную в тексте проблему с одноклассниками, причины ее возникновения, предложить свой выход из сложившейся ситуации, своё решение проблемы, что в современных учебниках по английскому языку практически не встречается.

В обновленных Федеральных государственных стандартах начального и основного общего образования 2021 года планируемые достижения обучающихся традиционно сформулированы в виде предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ для каждого уровня образования. При этом метапредметные результаты, как и в предыдущем поколении стандартов, включают в себя три вида универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные и регулятивные; а личностные – получили значительное развитие и представлены теперь в виде восьми блоков: воспитания гражданственности, патриотизма, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания и ценности научного познания. На стыке последнего блока и познавательных универсальных учебных действий М.В. Кларин и В.В. Сериков сформулировали новую компетенцию конструктивно-критического мышления, которая предполагает:

- предвидение и анализ последствий принятия тех или иных решений;
- понимание истоков возникших проблем с целью их разрешения;
- рефлексию собственного мышления и контроль над ходом движения мысли (удержание цели) и доказательностью вывода;
- подбор методов решения, адекватных ситуации; построение и согласование между собой логических моделей;
- обоснованное отклонение решения, не отвечающего требованиям целесообразности и доказательности;
- анализ оснований и способов получения выводов;
- междисциплинарный подход к проблеме;
- проявление наблюдательности, интерпретации фактов, их анализ; формулировку заключений;
- оценивание с позиций выбранных критериев; ясное и точное выражение своих мыслей;
- понимание, выявление скрытых смыслов сложной информации и рассмотрение проблемы с различных сторон.

Это в основном новые задачи, которые только предстоит интерпретировать для обучения иностранному языку и освоить авторам учебных комплексов по английскому языку в частности. В настоящий момент видится четыре вектора приложения усилий. Во-первых, необходимо пересмотреть критерии отбора текстовых материалов, когнитивно усилить послетекстовые задания в соответствии с видами деятельности, входящими в состав компетенции, и переработать задания на развитие продуктивных видов речевой деятельности: письма, а точнее письменного выражения мысли (далее ПВМ) (Колкер и др., 2000), и говорения.

Это потребует существенных временных и интеллектуальных затрат, в связи с тем, что, с лингвистической точки зрения, подавляющее большинство текстов в УМК до сих пор выполняет лишь информативную функцию. Так как речь идет главным образом об учебных текстах, информативная составляющая раскладывается на обучающий и воспитательный компоненты. При отборе или создании текстового материала с учетом формирования компетенции конструктивно-критического мышления основной функцией текста должна стать функция выработки новых смыслов (Лотман, 1993), то есть отобранные или специально созданные тексты должны стать, прежде всего, проблемными. Для этого разработаны ориентиры нового содержательного наполнения учебных текстов. Это:

- описание возникновения той или иной проблемы, возможных подходов к ее решению;
- изложение путей решения проблемы, в том числе нецелесообразных, с пояснением причин отказа от них;
- передача фактов, демонстрация способов их интерпретации, обобщения;
- представление методов решения проблемы и объяснение их отбора, а также критериев оценки полученных результатов;
- пояснение оснований, опираясь на которые были сделаны те или иные выводы, прогнозы, описание возможные последствия;
- акцент на междисциплинарном подходе к решению проблемы.

Во-вторых, новый подход к отбору или созданию учебных текстов для обучения иностранному языку неизбежно повлечет за собой переработку, а во многих случаях и появление подлинных внутри- и послетекстовых заданий, имеющих целью постепенное формирование и развитие навыков и умений смыслового чтения с последующим выходом в ПВМ или говорение. Такие задания могут быть представлены в виде:

1. Вопросов к текстам (сложность грамматической конструкции и лексического наполнения вопроса зависит от уровня образования):

«Можно ли в описанной/сложившейся ситуации было рассуждать/действовать по-другому?»;

«Какой вывод можно сделать из описанной/сложившейся ситуации? Свой ответ обоснуйте»;

«На знания из каких предметов и сфер общественной жизни вы опирались, делая выводы? Каких знаний вам не хватает?»;

«Что произошло бы, если персонажи/действующие лица поступили иначе (указать, как именно)? Проанализируйте возможные последствия»; и др.

2. Заданий на обнаружение и постановку проблемы/проблем, исходя из описанных в тексте условий:

«С какой проблемой/ами сталкивается человек в подобной ситуации?», «Что является источником подобных проблем?»

3. Заданий на определение последовательности решения проблемы, анализ предложенных направлений рассуждения, его оценивание:

«Соответствовало ли решение проблемы поставленным целям?»

4. Заданий, в которых описывается сходная/иная ситуация и предлагается сформулировать проблему и пути ее решения.

5. Заданий на выбор решения проблемы и его оценку.

6. Заданий на выработку междисциплинарного решения различного рода проблем: экологических, социологических, технологических и т.д.

7. Заданий, предусматривающих внеурочную/внеаудиторную деятельность с последующим совместным формулированием выводов.

8. Заданий на самостоятельную разработку критериев и оценку некоторого объекта.

9. Заданий на свертывание текста или отдельного абзаца в план или конспект.

10. Заданий на обобщение нескольких фрагментов информации и формулирование на ее основе выводов.

Всегда играющий на опережение Федеральный институт педагогических измерений уже ввел в Единый государственный экзамен по иностранному языку задание на поиск и формулирование проблемы, а также ее решения на основе интерпретации фактов и их анализа в задании высокого уровня сложности (задание С 40). Теперь таким и похожим заданиям предстоит стать нормой.

В-третьих, с точки зрения развития умений творческого письма (creative writing), особый интерес вызывает такой вид мыслительной деятельности, как контроль над ходом движения мысли (удержание цели) и доказательностью вывода. Это позволит обучающимся овладеть так необходимой им междисциплинарной категорией текста «смысловая цельность», обеспечение которой, в отличие от речевой связности и композиционной стройности, комплексно и требует самоконтроля.

В-четвертых, элементы рефлексии «для того, чтобы сделать данный вывод, мы сопоставили, сравнили..., нам потребовалось понаблюдать и проанализировать...» будет незаменимы при новой подаче грамматического материала, который до сих пор подается в виде догматичных (Рисунок 5 и 6), часто некорректных, а порой и безграмотно составленных утверждений. Наконец, в текстах должна быть отражена ценность конструктивно-критического мышления для члена современного российского общества, разносторонне показано, какие преимущества оно дает.

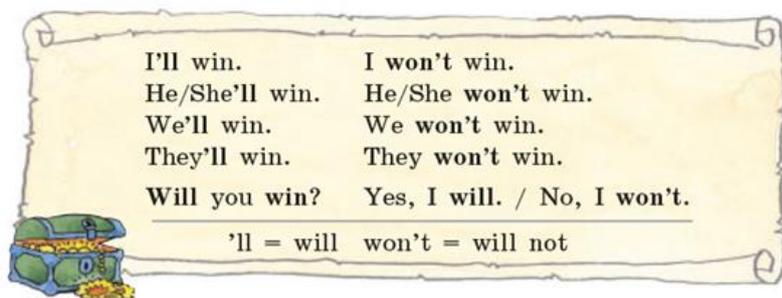


Рис. 5. «Объяснение» выражения действия в будущем с помощью will в 4 классе

must / mustn't		
affirmative		
I/You/He/She/It/We/They	must	see a football match.
negative		
I/You/He/She/It/We/They	mustn't (must not)	feed the animals.

- We use **must** for obligations and strong recommendations.
- We use **mustn't** for prohibition and strong advice against something.
- The form is the same for all persons.
- After **must / mustn't** we use the infinitive without to.
 You **must** go up Table Mountain. ✓
 You **mustn't** go up Table Mountain. ✗
- We don't use -s with **must** in the third person.
 He **must** go surfing. ✓
 He **musts** go surfing. ✗

Рис. 6. Правило использования must в 7 классе

Если предыдущие компетенции и входящие в их состав виды деятельности в большей или меньшей степени уже знакомы авторам учебных материалов, разработчикам тестов и педагогам и осваиваются ими, то компетенция субъектности (самоактуализации, авторства собственной деятельности) впервые предлагается для обсуждения научно-педагогическому сообществу. Как пишут М.В. Кларин и В.В. Сериков, она подразумевает:

- осознание, построение и корректировка краткосрочных и долгосрочных жизненных, в том числе профессиональных планов;
- инициирование собственной творческой активности, выбор сфер ее приложения;
- осознание и критическая оценка собственных мотивов; самостоятельное выстраивание своих действий, оценка их соответствия замыслу;
- осознание и анализ своих сильных сторон и соответствующих им векторов развития; понимание необходимости выхода из зон комфорта и сопряженных с этим рисков, использование волевых усилий в процессе движения к цели;
- проявление инициативы и ответственности в постановке целей и их достижении, готовность воспринимать критику как стимул саморазвития;
- избирательность, собственная позиция в ситуациях выбора, оценки, принятия решения.

Для формирования компетенции субъектности ученые предлагают использовать в процессе обучения тексты, где говорится о важности самосознания и самоорганизации на примере жизни и творчества неординарных, выдающихся людей или литературных персонажей. Такие тексты и раньше наличествовали во многих учебниках по английскому языку, однако акцент на анализе сильных и уязвимых сторон реального человека, исторической личности, литературного персонажа, его мотивов, устремлений, потенциала, достижений встречался крайне редко. Следовательно, для развития компетенции субъектности следует переориентировать привычные задания: вопросно-ответную работу, задания на множественный выбор, соединение частей предложений и др. – на изучение внутреннего мира героев с последующей проекцией на обучающегося (т.н. персонализацией проблемы). Важно показать молодым гражданам России ценность авторства собственной жизни и самоактуализации.

В других случаях достаточно изменить субъектно-объектные отношения, и задание преобразится. Например, во многих учебниках есть такие задания: дается небольшой текст для чтения или аудирования, в котором рассказывается о некоторой деятельности в рамках тематического содержания – подготовка к соревнованиям, контрольной работе, рассказ о поездке, др. В качестве послетекстового задания предлагаются вопросы об объекте (соревновании, контрольной работе, поездке). Но стоит лишь изменить угол зрения, и задание станет субъектным. Например: что тебе/Джону/Кейт дала подготовка и участие в данном соревновании? Какие качества тебе/Джону/Кейт потребовались, чтобы ... ? Где тебе/Джону/Кейт может пригодиться такой опыт/эти умения? То же можно сделать и с текстами, повествующими о молодежных объединениях, отрывками из сказок и литературных произведений, историях выживания, которыми изобилуют многие УМК. Здесь необходимо задуматься «Чем руководствовались персонажи/действующие лица? Что из этого близко тебе самому? Какие цели они себе ставили? Что из того, что ты прочитал/а (узнал/а) важно для тебя лично?» Где уместно, можно добавить вопросы на анализ собственных особенностей, сильных/слабых сторон, личных вызовов и угроз, с которыми пришлось столкнуться обучающимся.

Особая роль в формировании всех перечисленных компетенций, несомненно, принадлежит проектной деятельности, которая является сосредоточением большинства видов деятельности пяти компетенций. В связи с этим ей должно быть уделено особое внимание авторов. Как уже отмечалось, проектная деятельность в современных УМК по английскому языку – это индивидуальные, не всегда обязательные имитационные или поисковые задания. По-настоящему творческих, проблемных или исследовательских проектов мало.

Актуальность групповых и командных проектов не требует доказательств, так как только в них формируются те виды деятельности, о которых шла речь выше:

- коллективно планировать и выстраивать действия по достижению совместной цели;
- выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды;
- оценивать качество своего вклада в общий продукт и вклад каждого члена команды в достижение общих (командных) результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой/командой.

Известно, что имитационные или подстановочные проектные задания не могут способствовать формированию и развитию коммуникативной и творческой компетенций, компетенций конструктивно-критического мышления и субъектности. Для этого следует разрабатывать продуктивные задания, то есть задания результатом выполнения которых станет некий коллективный продукт. Из психологии известно, что ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства, т.е. лишь тогда самореализуется, когда он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел (Поливанова, 1996: 20). Следовательно, проектные задания должны:

- быть групповыми/командными;
- учитывать психологические закономерности деятельности,
- быть снабжены пошаговыми инструкциями, планами действий, схемами, чертежами, графиками и т.д. в соответствии с выбранной ориентировочной основой действия;
- быть направлены на решение проблемы,
- быть связаны с творчеством,
- предусматривать создание конечного учебного продукта в соответствии с образцом (сравнительной таблицы, художественного описания, рисунка, поделки, презентации, изготовленной вещи и т.д.) (Васильченко, 2021: 24).

Разработка таких заданий представляет собой творческий процесс, базой которого служит, во-первых, тематическое содержание обучения иностранным языкам в соответствии с ФГОС, во-вторых, психолого-педагогические особенности обучающихся определенного возраста и, в-третьих, исторический опыт человечества и примеры из общественной жизни. А главной целью разработки проектных заданий является активизация познавательной мотивации и, в конечном итоге, проектирование индивидуальной траектории обучения школьника.

Помимо перечисленных достоинств такие задания учат планировать самостоятельную работу, управлять временем; наделяют полученные знания и обретенные умения личной значимостью.

3. Заключение

1. Меняющиеся социально-экономические условия развития российского общества диктуют необходимость расширения базовых функций учебника, реализуемых как в традиционном, так и в инновационном форматах. Это формирование компетенций конструктивно-критического мышления, командного сотрудничества, креативности, субъектности и коммуникативной компетенции.

2. Формирование коммуникативной компетенции является главной научно-методической целью обучения иностранному языку и основным предметным требованием Федеральных государственных образовательных стандартов, в связи с чем она уже реализуется во всех учебных линейках, представленных в Федеральном перечне. Тем не менее, для развития ИКК необходима ее консолидация с другими компетенциями 21 века, прежде всего, с компетенцией командного сотрудничества.

3. Компетенция командного сотрудничества реализуется всеми представленными линейками в основном посредством включения неречевых заданий на парную и групповую работу. Такой подход нуждается в значительной коррекции: во-первых, следует уделить внимание содержательной стороне учебных текстов, где в рамках тематического содержания ФГОС предложить вниманию обучающихся тексты о работе или деятельности команд, групп людей, а не только индивидуальностей в соотношении 1:1. Во-вторых, послетекстовые задания нужно продумать и переработать таким образом, чтобы их выполнение было

невозможно без командной работы (производство совместного продукта), а результат и оценивание зависели бы от работы всей группы или команды.

4. Изменение и/или разработка заданий для формирования компетенции командного сотрудничества тесным образом связана с компетенцией креативности, так как такие задания нуждаются в новых нестандартных решениях как авторов, так и исполнителей, т.е. обучающихся. Нахождение этих решений – творческий вызов для авторов УМК по иностранному, в т.ч. английскому языку. Очевидно, что таких многозадачных заданий не может быть много, поэтому одним из решений может стать их воплощение в проектной деятельности с обязательным учетом закономерностей последней.

5. Формирование компетенции конструктивно-критического мышления средствами иностранного языка представляется целесообразным посредством:

- пересмотра имеющихся и разработки новых критериев отбора текстовых материалов;
- переработки имеющихся и создания новых внутри- и послетекстовых заданий в соответствии с видами деятельности, входящими в состав компетенции, с целью постепенного формирования и развития навыков и умений смыслового чтения на иностранном языке с последующим выходом в ПВМ или говорение;

- разработки новых опор для контроля над ходом движения мысли (удержание цели) обучающегося и доказательностью вывода при создании письменных текстов и составлении монологических высказываний на заданную тему, обеспечивающие смысловую цельность текста;

- замены догматической подачи грамматического и лексического материала на эвристическую, т.е. такую, при которой обучающийся проходит наукосообразный путь от наблюдения за грамматическим или лексическим явлением через формирование представления к его пониманию.

6. Формирование компетенции субъектности может быть осуществлено на уже имеющемся материале при условии смещения:

- акцента с событийной стороны текстов на анализ поступков, мыслей, чувств персонажей и действующих лиц с обязательной персонализацией проблемы через устную или письменную речь;

- гносеологического фокуса с объекта на субъект при составлении заданий и инструкций к текстам.

Указанные аспекты будут также способствовать развитию эмоционального интеллекта обучающихся.

7. Все компетенции 21 века взаимосвязаны, основаны на деятельности, формируются интегрально и в единстве с предметными, метапредметными и личностными результатами ФГОС с целью формирования открытой, творческой, интеллектуально и социально активной личности молодого гражданина России 21 века.

4. Благодарности

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков человека XXI века».

Литература

Бим, 1978 – Бим И.Л. Учебник и книга для учителя – ядро учебно-методического комплекса по иностранному языку / *Проблемы школьного учебника*. Сб. ст. Вып. 6. Л.В. Занков, Ф.П. Коровкин, И.Н. Страхов и др. М.: Просвещение, 1978. С. 122-136.

Лернер, 1991 – Лернер И.Я. О дидактических основаниях построения учебника / *Проблемы школьного учебника*. Сб. ст. Вып. 20. Матер. Всесоюз. Конф. 193 «Теория и практика создания школьных учебников». Сост. Г.А. Молчанова. М.: Просвещение, 1991. С. 18-26.

Скаткин, 2006 – Скаткин М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике / *Учебник: создание – выбор – обучение*. Г.А. Воронина. М.: Изд-во СГУ, 2006. С. 16-25.

Цетлин, 1989 – Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. М.: Знание, 1989. 77 с.

Лернер, Шахмаев, 1992 – Лернер И.Я., Шахмаева Н.М. Методологические проблемы дидактической теории построения учебника / Каким быть учебнику: Дидактический принцип построения / Под ред. И.Я. Лернера, Ч. 1. М., 1992.

Васильченко, Ломакина, 2021 – Васильченко Н.В., Ломакина Т.Ю. Современная технология обучения иностранному языку: проектирование и опыт. М.: Инфра-М, 2021. 194 с.

Колкер и др., 2000 – Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.

Лотман, 1993 – Лотман Ю.М. Три функции текста / Избранные статьи: В 3 т. Т. I. Таллин, 1993.

Поливанова, 1996 – Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 20-33.

References

Bim, 1978 – Bim, I.L. (1978). Uchebnik i kniga dlya uchitelya – yadro uchebno-metodicheskogo kompleksa po inostrannomu yazyku [The textbook and the book for the teacher - the core of the educational and methodological complex in a foreign language]. *Problemy shkol'nogo uchebnika*. Sb. st. Vyp. 6. L.V. Zankov, F.P. Korovkin, I.N. Strakhov i dr. M.: Prosveshchenie. Pp. 122-136. [in Russian]

Kolker i dr., 2000 – Kolker, Ya.M., Ustinova, E.S., Enaliev, T.M. (2000). Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku [Practical methodology for teaching a foreign language]: Ucheb. posobie. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 264 p. [in Russian]

Lerner, 1991 – Lerner, I.Ya. (1991). O didakticheskikh osnovaniyakh postroeniya uchebnika [On the didactic foundations of the construction of the textbook]. *Problemy shkol'nogo uchebnika*. Sb. st. Vyp. 20. Mater. Vsesoyuz. Konf. 193 «Teoriya i praktika sozdaniya shkol'nykh uchebnikov». Sost. G.A. Molchanova. M.: Prosveshchenie. Pp. 18-26. [in Russian]

Lerner, Shakhmaev, 1992 – Lerner, I.Ya., Shakhmaeva, N.M. (1992). Metodologicheskie problemy didakticheskoi teorii postroeniya uchebnika [Methodological problems of the didactic theory of textbook construction]. Kakim byt' uchebniku: Didakticheskii printsip postroeniya. Pod red. I.Ya. Lerner, Ch. 1. M. [in Russian]

Lotman, 1993 – Lotman, Yu.M. (1993). Tri funktsii teksta [Three functions of the text]. Izbrannye stat'i: V 3 t. T. I. Tallin. [in Russian]

Polivanova, 1996 – Polivanova, K.N. (1996). Psikhologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta [Psychological content of adolescence]. *Voprosy psikhologii*. 1: 20-33. [in Russian]

Skatkin, 2006 – Skatkin, M.N. (2006). Problemy teorii uchebnika v otechestvennoi didaktike [Problems of textbook theory in national didactics]. Uchebnik: sozdanie – vybor – obuchenie. G.A. Voronina. M.: Izd-vo SGU. Pp. 16-25. [in Russian]

Tsetlin, 1989 – Tsetlin, V.S. (1989). Preduprezhdenie neuspevaemosti uchashchikhsya [Prevention of student failure]. M.: Znanie, 77 p. [in Russian]

Vasil'chenko, Lomakina, 2021 – Vasil'chenko, N.V., Lomakina, T.Yu. (2021). Sovremennaya tekhnologiya obucheniya inostrannomu yazyku: proektirovanie i opyt [Modern technology of teaching a foreign language: design and experience]. M.: Infra-M, 194 p. [in Russian]

Каким быть учебнику иностранного языка в XXI веке

Нина Владимировна Васильченко^{а, *}

^а Институт стратегии развития образования РАО, Российская Федерация

Аннотация. В соответствии с государственным заданием научно-исследовательским коллективом лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: vasilchenko_nina@mail.ru (Н.В. Васильченко)

стратегии развития образования РАО были разработаны теоретические основы формирования важнейших компетенций XXI века у обучающихся общеобразовательных организаций для внесения изменений в содержательно-процессуальную базу учебных материалов. В статье представлены результаты осмысления и образцы практического применения разработанных теоретических положений для развития у школьников компетенций будущего средствами иностранного языка. Для этого были проанализированы учебно-методические комплексы (УМК) и учебники, входящие в Федеральный перечень учебников по иностранному (английскому) языку, с целью актуализации уже имеющихся возможностей формирования компетенций XXI века и поиска новых для разработки инновационных учебных материалов. Анализ показал, что если формирование и развитие коммуникативной компетенции в основном достигается средствами существующих УМК, то другие важнейшие компетенции: командного сотрудничества, творчества, конструктивно-критического мышления и субъектности – реализуются недостаточно. В связи с этим в статье предлагаются способы и раскрываются возможности трансформации содержательно-процессуальной базы существующих учебных материалов для формирования и развития у обучающихся указанных компетенций XXI века.

Ключевые слова: компетенции XXI века, иностранный язык, учебно-методический комплекс, командное сотрудничество, творчество, мышление, субъектность, проектная деятельность.