ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного университета

Философия, педагогика, психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy, psychology

4 (158)

2025

Вятский государственный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 4 (158)

Киров
2025

ББК 74.58я5
В 38

Главный редактор
Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049
Заместители главного редактора
О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615
С. С. Куклина, д-р пед. наук, проф., Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-4838-9233
Ответственный секретарь
Е. В. Динер, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Редакционный совет
В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-2706-3904;
И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);
Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик РАО (г. Москва);
В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик РАО (г. Санкт-Петербург);
А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., академик РАО (г. Москва);
А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);
А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург).

Редакционная коллегия
И. Е. Валитова, д-р психол. наук, проф., БрГУ им. А. С. Пушкина (Республика Беларусь, г. Брест), ORCID: 0000-0003-0751-8534;
Е. М. Вечтомов, д-р физ.-мат. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3490-2956;
Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;
И. Н. Грифцова, д-р филос. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3399-8551;
А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., РУДН (г. Москва), ORCID: 0000-0002-5054-1177;
С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;
Е. В. Котельников, д-р техн. наук, доц., Европейский университет в Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0001-9745-1489;
В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;
Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);
Г. Н. Некрасова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-2252-9682;
М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7779-3876;
В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;
Л. Т. Ретюнских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва), МГУ-ППИ в Шэньчжэне (КНР), ORCID: 0000-0003-2492-4884;
Н. Л. Росина, д-р психол. наук, доц., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;
Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;
Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;
Г. И. Симонова, д-р пед. наук, доц., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;
Е. А. Счастливцева, д-р филос. наук, доц. (г. Киров);
Т. Н. Суворова, д-р пед. наук, профессор РАО, Российская академия образования (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3628-129X;
Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, доц., НТУ «Сириус», ORCID: 0000-0001-7079-6372;
Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);
Л. В. Шиповалова, д-р филос. наук, проф., СПбГУ (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-1989-1152;
М. А. Щукина, д-р психол. наук, Институт медицинского образования ФГБУ НМИЦ им. В. А. Алмазова (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;
A. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Кирьят-Тивон), Академический педагогический колледж Шаанан (Израиль, г. Хайфа).

Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)
Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36
Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,
тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)
Цена свободная
Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2025

HERALD OF VYATKA STATE UNIVERSITY

S c i e n t i f i c j o u r n a l

№ 4 (158)

Kirov
2025

LBC 74.58я5
B 38

Chief editor
N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049
Deputy editors
O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615
S. S. Kuklina, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University, ORCID: 0000-0002-4838-9233
Executive Secretary
E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council
V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University, (Kirov) ORCID: 0000-0002-2706-3904;
I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE (St. Petersburg);
Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);
V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician of the RAE (St. Petersburg);
A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);
A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS (Moscow);
A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE (St. Petersburg).

Editorial board members
I. E. Valitova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Pedagogical University n. a. A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest), ORCID: 0000-0003-0751-8534;
E. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;
E. O. Galitskykh, Dr. of ped. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;
I. N. Grifcova, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3399-8551;
A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);
R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., Peoples' Friendship University of Russia (Moscow), ORCID: 0000-0002-5054-1177;
S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;
E. V. Kotelnikov, Dr. of tech. sciences, associated prof. European University in St. Petersburg (St. Petersburg), ORCID: 0000-0001-9745-1489;
V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;
L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, associated prof. Vyatka State University (Kirov);
G. N. Nekrasova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-2252-9682;
M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0002-7779-3876;
V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;
L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow), MSU-PPI in Shenzhen (PRC), ORCID: 0000-0003-2492-4884;
N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;
E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;
Yu. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education (Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;
G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, associated prof. Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;
E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof. (Kirov);
T. N. Suvorova, Dr. of ped. sciences, prof. of the RAE, Russian Academy of Education (Moscow), ORCID: 0000-0003-3628-129X;
E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, associated prof., Sirius University of Science and Technology, ORCID: 0000-0001-7079-6372;
E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);
L. V. Shipovalova, Dr. of philos. sciences, prof., St. Petersburg State University (St. Petersburg), ORCID: 0000-0002-1989-1152;
M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof Institute of Medical Education of National Medical Research Centre n. a. V. A. Almazov (St. Petersburg);
A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Kiryat Tiv'on), Shaanan Academic Teachers College (Israel, Haifa).

Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor (Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)
Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education "Vyatka State University"
Adress of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov
Adress publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov
Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)
Free price
The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals, in which the main scientific results of thesises for the degree of Dr. and PhD should be published

© Vyatka State University (VyatSU), 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Марков Александр Викторович, Штайн Оксана Александровна.
Математика поступка Елены Косиловой 7

Сысолятин Александр Андреевич. Символическое и телесное в тексте Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» 17

Иваненко Максим Александрович, Ульянов Алексей Михайлович.
Преемственность знания в философском дискурсе постмодернизма 25

ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Кошмило Олег Константинович. Онтология грамматического строя Моисеева теонима в контексте полярности этического и логического субстанциализма 34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вечтомов Евгений Михайлович. О методологии обучения высшей алгебре будущих учителей математики 43

Костенко Максим Александрович. Аксиологическая гармонизация содержания повышения квалификации педагогов и содержания школьных учебников как механизм укрепления ценностных основ российского образования 54

Кобелева Галина Александровна, Галицких Елена Олеговна. Реализация интегративного подхода в практике наставничества: опыт регионального марафона «ТРИО: на одной волне» 66

Гаибова Вероника Евгеньевна. Формирование системы ценностей как компонента профессиональной культуры будущего педагога 76

Лубягина Елена Николаевна, Широков Дмитрий Владимирович.
Анализ работ входного контроля студентов-математиков ВятГУ 87

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Мосунова Людмила Александровна. Факторы влияния на профориентацию школьников 95

Ершова Регина Вячеславовна, Соколова Анна Викторовна. Взаимосвязь уровня созависимости и системы базовых убеждений личности 109

Трункина Елена Владимировна.
Классификация нейродидактических методов в обучении китайскому языку: когнитивные и аффективные аспекты 119

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Сауров Юрий Аркадьевич. Тридцать лет первой защите в первом диссертационном совете Вятского государственного педагогического университета 128

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Markov Alexander Viktorovich, Shtayn Oksana Aleksandrovna.
The Mathematics of Action in Elena Kosilova's Philosophy 7

Sysolyatin Alexander Andreevich. The Symbolic and the Embodied
in Friedrich Nietzsche's "Thus Spoke Zarathustra" 17

Ivanenko Maxim Aleksandrovich, Ulyanov Alexey Mikhailovich. The Continuity
of Knowledge in the Philosophical Discourse of Postmodernism 25

PHILOSOPHY OF RELIGION AND RELIGIOUS STUDIES

Koshmilo Oleg Konstantinovich. The Ontology of the Grammatical Structure
of the Mosaic Theonym in the Context of the Polarity
of Ethical and Logical Substantialism 34

PEDAGOGICAL SCIENCES

Vechtomov Evgeniy Mikhailovich. On the Methodology
of Teaching Higher Algebra to Future Mathematics Teachers 52

Kostenko Maksim Aleksandrovich. The Axiological Harmonization of the Content of
Teacher Professional Development and the Content of School Textbooks
as a Mechanism for Strengthening the Value Foundations of Russian Education 54

Kobeleva Galina Alexandrovna, Galitskikh Elena Olegovna. Implementation of an
Integrative Approach in the Practice of Mentoring: The Experience
of the Regional Marathon "TRIO: On the Same Wave" 66

Gaibova Veronika Evgenyevna. The Formation of a System of Values
as a Component of the Professional Culture of the Future Teacher 76

Lubyagina Elena Nikolaevna, Shirokov Dmitry Vladimirovich. An Analysis
of the Entrance Assessment Papers of Mathematics Students
at Vyatka State University 87

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Mosunova Lyudmila Aleksandrovna. Factors Influencing
the Career Guidance of Schoolchildren 95

Ershova Regina Vyacheslavovna, Sokolova Anna Viktorovna. The Relationship
Between the Level of Codependency and the System of a Person's Core Beliefs 109

Trunkina Elena Vladimirovna.
The Classification of Neurodidactic Methods in Teaching Chinese:
Cognitive and Affective Aspects 119

SCIENTIFIC LIFE

Saurov Yuri Arkadyevich. Thirty Years Since the First Defense
in the First Dissertation Council of Vyatka State Pedagogical University 128

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

EDN: XMAPVC УДК 11:51

Математика поступка Елены Косиловой

Марков Александр Викторович[1], Штайн Оксана Александровна[2]

[1]доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-6874-1073. SPIN-код: 2436-2520. E-mail: markovius@gmail.com

[2]кандидат философских наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина. Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0009-0004-1701-3147. SPIN-код: 1763-9290. E-mail: shtaynshtayn@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию философии математики Елены Владимировны Косиловой (1966–2025) в контексте феноменологии, герменевтики и постструктурализма. Основная цель работы – выявить связь между математическим познанием и этикой поступка, показав, как математические структуры конституируются в сознании, оставаясь укорененными в жизненном мире и исторических практиках. Авторы поставили перед собой следующие задачи: критически проанализировать позицию Косиловой в отношении новых онтологий; систематизировать ее взгляды на процессуальность сознания, демонстрируя, как математика становится областью, где этический поступок преодолевает формализм; показать, что, несмотря на критику постструктурализма, Косилова неявно сближается с его гуманитарной проблематикой. Методы исследования включают критическое чтение философских текстов Косиловой для выявления ее аргументов против новых онтологий; историко-философский анализ, раскрывающий влияние Гуссерля, Паточки и Деррида на ее концепцию; метафилософский подход, позволяющий рассмотреть ее идеи в контексте диалога между феноменологией, герменевтикой и деконструкцией. Косилова предлагает оригинальную философию математики, сочетающую феноменологический анализ сознания с аристотелевской онтологией формы и материи, где математика выступает как форма, а физический мир – как ее воплощение, подверженное «шуму». В отличие от крайнего платонизма (Мейясу) и конструктивизма, она рассматривает математику как динамическую структуру, возникающую в диалоге сознания и мира, что требует этики поступка – смелого мышления, преодолевающего формальные ограничения. Несмотря на критику постструктурализма, ее идеи оказываются близки к герменевтике Паточки (историчность математики) и деконструкции Деррида (проблематизация очевидности), особенно в анализе музыки как модели временного конституирования смысла. Ключевым вкладом Косиловой становится концепция, обозначенная авторами статьи как концепция «тонкого тела созерцания» – первичного поступка, соединяющего телесность восприятия с интеллектуальной интуицией, что позволяет преодолеть кризис математики как кризис поступков, а не просто интуиций.

Ключевые слова: феноменология математики, поступок, сознание, историчность, деконструкция, интуиция.

Введение. Феноменология, основанная Эдмундом Гуссерлем, и философия математики тесно связаны через исследование того, как сознание воспринимает, конструирует и осмысливает математические объекты. Если традиционная философия математики спорит о природе чисел и теорем (существуют ли они независимо от нас или являются человеческими изобретениями?), то феноменология смещает фокус на способ их данности – как они явлены нам в опыте и мышлении. Феноменология не дает окончательного ответа на вопрос «что такое математика?», но предлагает метод ее осмысления: анализируя, как она явлена в сознании. Таков путь между догматическим платонизмом и релятивистским конструктивизмом – математика здесь не просто открывается и не просто изобретается, но раскрывается в диалоге сознания и идеального мира.

В поздних работах (например, в «Начале геометрии» [2]) Гуссерль показывает, что математика возникает из жизненного мира (Lebenswelt) – повседневного опыта, где люди измеряют, считают и чертят линии. Но затем идеальные объекты «отрываются» от конкретных действий и становятся частью интерсубъективной традиции. Так, геометрия Евклида – не

© Марков Александр Викторович, Штайн Оксана Александровна, 2025

просто набор аксиом, а смысловая структура, передаваемая через поколения и сохраняющая свою значимость.

Проблемой феноменология становится только тогда, когда сталкивается не с простой герменевтикой (которая как раз может вполне быть сведена к описанию ментальных конструирований) или разными формами трансцендентализма (Оскар Беккер как раз непротиворечиво соединил в понятии воображаемого доказательства феноменологию и трансцендентальную философию), но с герменевтикой поступка. Если поступок преодолевает существующую ситуацию условий нашего знания, то мы должны признать, что математические смыслы тоже принадлежат этой ситуации, а значит, укоренены в культуре. Поступок может вести к тому, что неевклидовы линии сходятся (пример Достоевского) [16], дважды два равно пяти [17] или корень из –1 может быть извлечен (пример Велимира Хлебникова) [15].

Напомним, что молодой М. М. Бахтин доказывал, что поступок (нравственный, эстетический, экзистенциальный) всегда уникален и конкретен, он не может быть полностью описан абстрактными правилами. Хотя математика формализована, Бахтин мог бы возразить, что само применение математики в тех же этических решениях – это уже поступок, выходящий за рамки формализма самой математики.

Ян Паточка (1907–1977), чешский философ и ученик Гуссерля, общественный деятель, собеседник Деррида, в своей философии математики соединил гуссерлевский анализ сознания с герменевтикой и историко-культурной перспективой [19; 20]. В отличие от Гуссерля, который делал акцент на трансцендентальном конституировании математических объектов, Паточка объяснил, как математика укоренена в жизненном мире и как ее идеальные структуры связаны с человеческой свободой и историчностью. Паточка предлагает свой путь аргументации: математика – выражение человеческой способности трансцендировать наличный мир, не теряя связи с его жизненными корнями. Математика для Паточки – живое движение человеческого сознания, укорененное в жизненном мире и одновременно трансцендирующее его.

Паточка начинает с критики «наивного объективизма» в математике, который рассматривает ее истины как существующие независимо от человека. Вслед за Гуссерлем он подчеркивает, что математические объекты конституируются в сознании, но идет дальше, показывая, как они возникают из конкретных практик жизненного мира – счета, измерения, построения форм. Числа и геометрические фигуры изначально не являются чистыми абстракциями; они рождаются в *телесном опыте*, в работе руки, чертящей линию, или в жесте, указывающем на множество предметов. Евклидова геометрия, например, не была «открыта» в готовом виде – она постепенно кристаллизовалась из землемерия, архитектуры, ремесла, пока не стала системой идеальных объектов.

Но математика для Паточки не есть лишь отражение практик. Она представляет собой *движение свободы*, в котором человек выходит за пределы наличного опыта и утверждает свою способность мыслить идеальное. Доказательство теоремы или введение новой аксиомы – не просто логическая операция, а акт творчества, прорыв к новым возможностям сознания. Открытие иррациональных чисел, например, стало не просто формальным достижением, а событием в истории мысли, где человек столкнулся с чем-то, что нельзя выразить в привычных рациональных структурах. В этом смысле математика для Паточки – это область, где свобода человека проявляется наиболее ярко: создавая новые математические миры, человек расширяет само пространство мыслимого.

Паточка сближает феноменологию с герменевтикой, показывая, что математические объекты – это не просто «данности», а смыслы, требующие интерпретации и зависящие от культурного контекста. Ноль, например, в древних культурах был не числом, а меткой пустоты [18]; лишь в индийской и арабской традиции он стал полноценным математическим объектом [3]. Античная и современная математика по-разному понимают «число», «пространство», «бесконечность» – и эти различия отражают изменения в самом способе человеческого бытия в мире.

В поздних работах Паточка связывает математику с более широкой проблемой «естественного мира». Он критикует современную науку за то, что она, вслед за Галилеем, превратила природу в математическую схему, забыв о ее изначальной данности в жизненном опыте. Формализация бесконечности у Кантора, например, абстрагируется от интуитивного понимания бесконечного как незавершаемого процесса. Для Паточки это часть общей тенденции, в которой техника и формальная рациональность вытесняют живое отношение к миру.

Проблема математического поступка в феноменологической перспективе получает неожиданное и глубокое развитие в работах Елены Владимировны Косиловой (1966–2025),

оригинального российского философа, чье творчество было посвящено ключевым вопросам философии сознания, познания и человеческой субъективности. Косилова, кандидат философских наук, на протяжении десятилетий вела активную исследовательскую и преподавательскую деятельность, выступая как мыслитель-синтетик, стремившийся преодолеть узкий профессионализм. Ее философский проект был сосредоточен на сознании как процессе, который одновременно является и когнитивным, и этическим, и телесным. Эта фундаментальная установка пронизывает все области ее интересов: от философии психиатрии («Психиатрия: опыт философского анализа»), где сознание анализируется как ответственность за собственную целостность, до философской антропологии («Бессилие. Опыт философской антропологии»), исследующей границы воли и действия, и, наконец, до философии математики и музыки. Именно в последних работах Косилова выстраивает свою версию феноменологии, где классический анализ интенциональности обогащается идеей «первичного поступка» познания – смелого акта усмотрения идеального, укорененного в особой телесной интуиции. Таким образом, ее философия математики не существует изолированно, а является логическим развитием и приложением ее общей концепции поступающего, ответственного сознания к области точных наук.

Методы. Многие статьи Е. В. Косиловой были написаны как полемические реплики, внутри дискуссий о природе сознания. Ее работы тесно связаны с ее деятельностью преподавателя и просветителя, и ни одна из статей не претендует на создание непротиворечивой философии математики. Косилова всегда ставит для себя вопрос, как это возможно, а не как это должно быть – остается вопрошающим философом и подчиняет модальности возможности проблематике философии сознания с целью обеспечить непротиворечивый философский аргумент.

В своем учебнике Косилова прямо отвергает идею Деррида о *различании*, видя в ней произвольный выбор фигуры и фона, игнорирующий взаимосвязь когнитивных операций [5, с. 47]. Мы покажем, что, хотя в философии сознания Косилова в целом следует критике постструктурализма за использование предпосылок гуманитарных наук, в реальной работе с проблемами философии математики она извлекает из постструктурализма необходимые этические уроки. В этом смысле Косилова создает вполне постструктуралистскую философию поступка.

Цель статьи – выявить потенциал философии Косиловой для обоснования философии поступка как связанной с философией математики. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: 1) выявляются ограничения предпринятой Косиловой критики постструктурализма и новых онтологий, обусловленность этой критики феноменологией и философией сознания одновременно; 2) систематизируются аргументы Косиловой в пользу процессуальности сознания, которые, будучи систематизированы, утверждают возможность этического поступка даже при обращенности сознания ко вневременным (математическим) сущностям; 3) показывается, что, несмотря на отрицание Косиловой исходных предпосылок постструктурализма, она принимает его в той мере, в какой гуманитарный пафос (признание историчности жизненного мира) ее философии поступка совпадает с гуманитарными интересами постструктурализма.

Для решения этих задач применяются различные методы. Для решения первой задачи предпринято близкое чтение ключевых работ Косиловой по философии математики и философии сознания для выявления тех ходов мысли, которые связаны с размещением поступка, жизненного мира или опыта конструирования чего-либо внутри сознания относительно временного и вневременного. При этом показывается, что образ вневременного у Косиловой оказывается эффектом своеобразного различания. Метод на этом этапе можно назвать методом критического чтения философских источников, что необходимо для понимания критики со стороны Косиловой новых онтологий – иначе эта критика будет выглядеть как сводимая к частным возражениям. Далее на примере философии музыки Косиловой выявляется, как именно сознание понимается как процесс, как бы кодирующий себя в разных ипостасях, в том числе музыкальной, которая мыслится как универсальный код. Здесь критическое прочтение философии музыки показывает, что критика постструктурализма у Косиловой предпринята только с позиций философии сознания, но не с каких-либо еще позиций. Здесь применяется историко-философский метод, выявляющий генеалогию идей. Наконец, сравнение позиций Деррида (при трактовке которого мы опираемся на [12]), Паточки и Косиловой и, в частности, специфики работы Косиловой с наследием А. Ф. Лосева представля-

ет собой метод анализа философской работы как философского диалога, то есть своеобразный метафилософский метод, показывающий парадоксальную близость философии поступка Косиловой и философии постструктурализма.

Результаты. Ключевым для понимания философии математики Е. В. Косиловой является осознание того, что она не выстраивает ее в качестве отдельной, автономной дисциплины. Напротив, ее подход к математическому познанию формируется в рамках более широкого проекта философии сознания, в центре которого – идея сознания-как-поступка. Этот проект развивался ею в нескольких взаимосвязанных направлениях, которые образуют необходимый контекст для интерпретации ее взглядов на математику.

Во-первых, в работах, посвященных философии психиатрии и антропологии, Косилова последовательно отстаивает тезис о процессуальной и ответственной природе сознания. Здоровое сознание для нее – не пассивный регистратор данных, а активный агент, осуществляющий постоянную работу по синтезу, организации опыта и удержанию собственной идентичности. Эта работа трактуется ею не в психологическом, а в этико-феноменологическом ключе: человек несет ответственность за способ организации своего внутреннего мира. Психическое расстройство, в этой логике, предстает как сбой или отказ в осуществлении этого базового когнитивно-этического поступка. В работе «Бессилие» этот анализ углубляется: исследуя границы воли, Косилова выявляет условия, при которых подлинный акт – поступок в его экзистенциальной полноте – становится возможным или, напротив, блокируется. Таким образом, уже на этом уровне формируется ее понимание поступка как преодоления наличной ситуации (в том числе внутренней) через акт осмысления и самоопределения.

Во-вторых, эта антропологическая модель напрямую проецируется Косиловой на сферу познания вообще и математического познания в частности. В статье об экзистенциально-феноменологическом интеллекте она предлагает критерий аутентичности (подлинности) в качестве главной меры мыслительного акта. Интеллект понимается не как вычислительная мощность, а как способность к совершению подлинных, ответственных актов мышления, к которым относится и математическая интуиция, и принятие новой аксиомы, и борьба с сомнением. Именно здесь возникает мост к математике: математическое творчество для Косиловой – это высшая форма такого аутентичного интеллектуального поступка, где сознание вступает в диалог с идеальным, преодолевая формальные ограничения и «шум» эмпирического. Исходя из этой общей установки, обратимся теперь к непосредственному анализу ее работ по философии математики, чтобы увидеть, как концепция сознания-как-поступка конкретизируется в критике новых онтологий, в оригинальном синтезе феноменологии и аристотелизма и, наконец, в предлагаемом ею решении кризиса современной математической мысли.

Косилова выстраивает свою философию математики на основе критики новых онтологий. Так, специальная статья с критикой идей Квентина Мейясу [4] отвергает тезис этого спекулятивного реализма о совместимости контингентности физики с абсолютностью математики. Мейясу отвергает корреляционизм – идею, что познание всегда связано с субъектом, как у Канта, – и утверждает, что математика позволяет выйти к «вещи в себе», минуя человеческие когнитивные ограничения. Однако Косилова показывает, что если законы логики контингентны (случайны, как утверждает Мейясу), то и математика не может быть абсолютно надежной, поскольку она опирается на логические структуры. Кроме того, если физические законы случайны, а математика неизменна, возникает проблема их согласования: многие физические законы (например, гравитация) тесно связаны с математическими структурами (геометрией пространства). Антикорреляционизм Мейясу, утверждает Косилова, не до конца опровергает кантовский трансцендентализм, поскольку математика все равно остается человеческим конструктом. Вопрос о связи математики и физики, согласно Косиловой, требует более глубокого анализа, особенно в контексте современной науки (квантовая механика, теория струн и др.). Тем самым Косилова по сути, не видит в философии Мейясу возможности поступка, который и ведет к научным открытиям. Этот поступок и согласует данные нашего сознания и законы: первые требуют этики самосознания, а вторые – этики признания, и, хотя Косилова прямо не говорит об этике, она имеет в виду именно это.

Расхождение Косиловой с Мейясу появляется именно там, где нужна этика признания, этика признания того, что мир каким-то образом устроен и допускает неконтингентные следствия поступков, которые не с нас начинались. А для этого нужна философия математики, которая для Косиловой и есть феноменология поступков, не нами начатых – мы не можем сказать, кто поступил так, что математические законы заработали. Мейясу плох не тем, что он нас-

ледует постструктурализму и спекулятивному реализму, но тем, что он не дает четкого ответа, какая философия математики лежит в основе его теории. Платонизм? Но он материалист. Формализм? Но тогда математика лишь игра символов, а не описание реальности. Неопифагореизм? Мейясу отрицает это, но его идеи близки к мысли, что «мир устроен математически». Косилова в ответ обращает внимание на идею Гильберта и Вигнера о «предустановленной гармонии» между математикой и физикой. Математика не просто описывает реальность, но часто предсказывает физические явления (как в случае с теорией относительности Эйнштейна). Если математика абсолютна, а физика контингентна, то как объяснить эту гармонию?

Мейясу считает, что современная формальная математика выходит за рамки кантовского созерцания. Но Косилова возражает: даже формальные системы создаются людьми и остаются в пределах человеческого разума. Математика преодолевает конкретные ограничения Канта, но не трансцендентальные вообще. Мейясу утверждает, что наука (особенно математика) может познавать «археископаемое» – реальность до появления человека. Однако, если физические законы контингентны, как мы можем быть уверены, что они не менялись в прошлом? Радиоуглеродный анализ и другие методы опираются на нынешние законы физики, но если они случайны, экстраполяция в прошлое ненадежна. Если первое возражение укоренено как раз в чем-то вроде различания Деррида, где человеческий разум может создать систему не через считывание данных внешнего мира, но только через первичный акт отличения своей субъективности от прежде пережитых субъективностей, то второе возражение напоминает об историчности математики Яна Паточки, хотя Косилова Паточку не упоминает. Второе возражение кажется не вполне надежным, потому что любой философ-нефеноменолог мог бы на это возразить, что радиоуглеродный анализ принадлежит универсуму науки, а не универсуму нашего знания Другого. Внутри споров о сознании в аналитической философии это возражение просто теряет смысл, и оно имеет смысл только в феноменологической традиции.

В следующей статье [6] Косилова как раз приносит присягу на верность феноменологической традиции. Косилова противопоставляет свою позицию новым онтологиям, критикуя крайний реализм Мейясу, Тегмарка и Пенроуза за гипостазирование математики в духе платонизма. В противовес этому она предлагает умеренный реализм, учитывающий роль человеческого сознания в математическом познании (в традиции Гуссерля) и подчеркивающий динамическую связь между математическими структурами и физической реальностью, а не их жесткое тождество.

Однако Косилова не ограничивается критикой нового пифагореизма, а предлагает собственную альтернативу, опираясь на аристотелевскую онтологию формы и материи. В ее интерпретации математика выступает как форма, а физический мир – как ее материальное воплощение. Важное место в ее программе занимает феноменологический подход, согласно которому математика не просто описывает реальность, но конституирует ее через структуры сознания. Это приводит к идее тождества бытия и мышления: математика становится точкой, где человеческое познание совпадает с устройством мира.

При этом Косилова не отвергает полностью идеи нового пифагореизма, соглашаясь с тем, что мир устроен математически. Однако она уточняет эту концепцию: математика, по ее выводам, не существует отдельно от мира, как у Платона, а встроена в него, как у Аристотеля. Материя вносит «шум» в математические законы, что объясняет неточности физических моделей, а время и причинность трактуются как свойства материального мира, а не чистой математики. Но здесь получается интересная вещь: ведь само понятие шума подразумевает историчность, временность, не просто физику, но определенную способность как раз математически отнестись к физическим данностям. С точки зрения чистой онтологии формы и материи никакого шума нет – Аристотель бы отнес его по ведомости уродства или какого-то частно наблюдаемого (исторического) явления в природе. Если же мы говорим о шуме как о некотором всеобщем факторе, мы уже не стоим на позиции аристотелизма – а оказываемся близки различанию как фактору математического действия, объясняющего шум как часть поступка, как необходимое сопровождение ломки привычных законов, когда время и причинность подтверждают и принимают наш поступок, ведь если в материальном мире господствует шум, то время и причинность не могут быть просто факторами его развития, а как раз служат этическому принятию другого во всей его телесной данности. Это уже ближе к Деррида с его телесностью различания, чем к Аристотелю.

Наконец, в третьей своей программной статье [7] Косилова как раз говорит о кризисе интуитивного (созерцательного) основания математики и торжестве сомнения, ведущего к ее

формализации, конструктивизму и даже фикционализму. Хотя Косилова не упоминает напрямую ни Яна Паточку, ни Жака Деррида, ее анализ содержит важные параллели с их идеями, а также предлагает новую перспективу для проблемы обоснования математики. Паточка, как и Косилова, подчеркивает, что математика укоренена в жизненном мире и исторических практиках. Для него математические объекты не существуют в «чистом» платоническом мире – они возникают из человеческой деятельности (счета, измерения, конструирования) и сохраняются через интерсубъективную традицию. Косилова в статье описывает, по сути, аналогичный процесс: от античной theoria (умозрения у Платона) до современной формализации, где математика теряет связь с интуицией и становится «игрой по произвольным правилам». Оба автора сходятся в том, что математика изначально была связана с практическим опытом (у Паточки – жизненный мир, у Косиловой – «реактивация смысла» у Гуссерля) и ее абстрактные формы – результат исторического развития, а не данность. Однако если Паточка видит в математике экзистенциальный проект свободы, то Косилова скорее констатирует ее дегуманизацию и здесь как раз оказывается близка критическому пафосу Деррида, на которого не ссылается.

И Паточка [19], и Деррида [2] отвергают представление о математике как о царстве абсолютной самотождественности, где объекты даны сознанию в «чистой» форме, вне опосредований. Паточка показывает, что даже самые абстрактные математические понятия возникают из жизненного мира – они неотделимы от телесных практик (черчение линий, счет), исторических контекстов и интерсубъективной коммуникации. Например, геометрическая аксиома – не вневременная истина, а результат длительного процесса кристаллизации смыслов.

Деррида в комментариях к Гуссерлю идет дальше: он утверждает, что сама «идеальность» математического объекта возможна только благодаря письму как структуре, сохраняющей смысл в отсутствие интенции. Число или теорема существуют лишь постольку, поскольку могут быть записаны и повторены в новых контекстах – но это значит, что они всегда несут в себе следы различия и отсрочки (différance).

Оба мыслителя подчеркивают, что математика не существует вне времени, но понимают эту временность по-разному. Для Паточки математика исторична в герменевтическом смысле: ее истины раскрываются в диалоге традиций, где каждое поколение заново осмысляет идеальные объекты. Например, понятие бесконечности у греков (апейрон) и у Кантора (актуальная бесконечность) – это разные модусы одной проблемы, связанные с изменением горизонта мышления. Деррида же видит в математике не столько «историю», сколько структурную незавершенность: любая записанная формула содержит в себе возможность ошибочного прочтения, дополнения, переинтерпретации. Даже 2 + 2 = 4 зависит от системы записи (арабские цифры, римские, двоичный код) и конвенций, которые никогда не бывают абсолютно прозрачными. В этом смысле Косилова признаёт изменчивость горизонта мышления, но относит ее только к жизни сознания, а не к жизни письма или жизни поколений. Тем самым она парадоксально сближает Паточку и Деррида от противного.

И Паточка, и Деррида обнаруживают разрыв (инаковость) в самом ядре математической очевидности. Паточка говорит о математике как о «движении свободы»: создавая новые теории, человек сталкивается с непредсказуемым, что ломает привычные категории (как в случае иррациональных чисел). Деррида показывает, что даже простейший математический знак содержит в себе Другого – он функционирует только потому, что может быть прочитан кем-то иным, в ином времени, с иными предпосылками. Письмо числа «1» – это одновременно утверждение тождества и его невозможность, так как знак требует повторения, а значит, различия. Косилова невольно в своей философии сознания соединяет социальный оптимизм Паточки и неустранимую текстуальность Деррида, требуя понимать математику как текст о шуме, как единственный способ услышать физическое как шум. Тогда можно преодолеть кризис математики не как кризис интуиций, но как кризис поступков, которые и создают предпосылки действия здесь и сейчас.

Если Паточка видит в математике экзистенциальный проект – способ, которым человек, оставаясь в истории, касается идеального, то Деррида раскрывает ее как письмо, где любая очевидность рассеяна в сетке различий. Но оба мыслителя сходятся в главном: математика не является ни «чистым разумом», ни «объективной реальностью» – это поле напряжения, след человеческого усилия мыслить невозможное, усилие, которое всегда оставляет зазор между идеальностью и ее воплощением. Именно в этом зазоре – между паточковской свободой и дерридианским différánce – рождается философское понимание математики как парадоксального единства строгости и нестабильности, открытого новым поступкам.

По отдельности ни Паточка, ни Деррида не обосновывают поступок как выводимый из математики, но вместе они создают идею нестабильного прочтения бытия, требующего поступков как стабилизации такого прочтения, как ответа сознанию чтением и ответственности чтения перед сознанием. Математическая точность тогда это не просто операциональная точность познания, но точность поступка, который и превращает математику из занятия в часть нашего жизненного мира здесь и сейчас. Это отличается и от пифагореизма (включая неоплатонизм Мейясу), где математика оказывается неким автоматом, самодействующим производителем истины, в духе Софии-Автомата Бибихина [13; 14], и от дегуманизации математики, утрачивающей физическую телесность.

Косилова предлагает вернуть математике не только телесность физики, но и телесность самой математики, в которой телом оказывается само созерцание как связанное с устройством нашего сознания, никогда до конца не свободного от тела. И это связано с проектом Косиловой по обоснованию интеллекта как специфицирующего эту первичную телесность созерцания, тонкое тело созерцания, в отличие от тонкого тела идей в платонизме. Тонкое тело созерцания и есть первичный поступок – готовность смело видеть мир как он есть. Жаль, что Косилова не ввела этот термин, но мы его вводим.

Обсуждение. В статье [8], в отличие от классических теорий интеллекта в аналитической традиции (например, Гарднера с его множественными интеллектами или традиционного IQ), автор вводит новый тип интеллекта, объединяющий экзистенциальный и феноменологический аспекты. Если Гарднер фокусируется на специализированных способностях (музыкальных, кинестетических и др.), то Косилова предлагает интеллект, отвечающий за ценностное мышление, мировоззрение и подлинность существования. Ее концепция экзистенциально-феноменологического интеллекта выходит за рамки даже экзистенциального интеллекта Гарднера, который рассматривает «большие вопросы» (смерть, смысл жизни), но не затрагивает повседневное ценностное сознание. Косилова здесь близка к критике объективизма Паточкой и к рефлексии над повседневным различанием у Деррида.

В классической философии и психологии интеллект чаще всего связывается с логической истинностью (аналитическая традиция) или прагматической успешностью (прагматизм, теории эмоционального интеллекта). Косилова же предлагает оригинальный критерий – аутентичность (подлинность), заимствованный из экзистенциальной философии (Хайдеггер, Сартр), но примененный к когнитивным способностям вполне в духе философии поступка, которую образует соединение историзма Паточки и критики разрывов у Деррида, когда поступок и есть тот перворазрыв, который выводит нас к способности зафиксировать наше сознание как поступающее сознание, сам акт честного и ответственного мышления как поступок. Это новый взгляд, поскольку подлинность обычно рассматривалась как этическая или психологическая категория, а не как показатель интеллектуальной деятельности. Но Косилова, по сути, создает идею первичного поступка, преодолевающего шум в том числе экзистенциального осознания себя.

Косилова развивает идею феноменологического метода (Гуссерль) применительно к интеллекту, предлагая его как механизм объективного самоанализа, свободного от оценочных суждений, то есть, мы бы сказали, Софию-Автомат начального поступка честности. В мировой философии феноменология обычно использовалась для анализа сознания, но не как способ выделения поступающего интеллекта. Косилова же показывает, что такой интеллект необходим для понимания себя и мира, что сближает его с буддистскими практиками (в статье упоминается Варела) и психоанализом, но в новом, когнитивном ключе.

Далее, в статье [9] Косилова предлагает оригинальный взгляд на проблему темпоральности в контексте субъективности, мышления и познания, что имеет значимые импликации для философии математики. Основная научная новизна заключается в разработке концепции атемпорального квазипространства, в котором субъект конституирует смыслы, включая математические объекты и истины. Косилова противопоставляет имманентный временной поток, в котором субъект погружен, и трансцендентное квазипространство, где возможны понимание и мышление. В философии математики это позволяет переосмыслить природу математических истин: они не просто существуют в платоновском мире идей, но актуализируются через интеллектуальные акты субъекта, выходящего за пределы временного потока, то есть как раз через первопоступок. Первопоступок смелости мыслить, ведь иначе мы ограничим интеллектуальные акты субъекта интеллектуальными актами частных субъектов.

Косилова подчеркивает, что логические законы и математические истины обладают вневременной нормативностью, что коррелирует с проблемой обоснования математики. В

отличие от эмпирических наук, математика оперирует объектами, которые «всегда таковы», а их понимание требует выхода из временного потока в область интерсубъективных смыслов, что уже подразумевает гуманитарный подход. Косилова обращается к теории А. Ф. Лосева, который трактовал восприятие мира через математические операции – дифференцирование (фиксация изменений) и интегрирование (синтез в устойчивые понятия). Это предполагает новую модель познания математических объектов: они возникают не как статичные сущности, а как результат динамического процесса осмысления, где временное становление преобразуется в атемпоральную структуру.

Косилова, как и Паточка и Деррида, исследует, как субъект преодолевает временной поток для конституирования структур (математических, логических, языковых). Но если Паточка и Деррида подчеркивают неустранимую временность самого акта мышления, то Косилова настаивает на возможности подлинного выхода в вечность. И этот выход возможен при соединении тезиса Паточки, что математические объекты конституируются через интенциональные акты, выходящие за рамки эмпирического времени, и тезиса Деррида о невозможности построения чистой математики, свободной от следов письма. Косилова, вслед за Лосевым, как и в статье о турецком роке [10], утверждает реальность атемпорального уровня опыта как условия понимания. Если понимается при этом не просто какая-то вещь, а, например, отношение математики и физики, чистоты и шума, то это подразумевает первопоступок смелого мышления, а не просто отдельные фиксируемые или постулируемые акты понимания.

Выводы. Критически переосмысляя позиции Мейясу, Паточки и Деррида, Косилова предлагает третий путь, избегающий крайностей объективизма и релятивизма. Ее подход демонстрирует, что математика остается областью свободы, где историчность и интерсубъективность не отменяют ее нормативности, а напротив, требуют ответственного участия сознания в конституировании смыслов. Таким образом, ее философия открывает новые перспективы не только для теории познания, но и для этики, показывая, что математическое мышление – это не просто технический навык, но и форма гуманитарного усилия, соединяющего разум, тело и поступок.

Список литературы

1. *Бухарова А. А*. Мышление трансцендентного в теологии и феноменологии Ж.-Л. Мариона // Философские науки. 2016. № 9. С. 103–117.

2. *Гуссерль Э., Деррида Ж*. Начало геометрии / пер. с фр. и нем. М. Маяцкого. М. : Ад Маргинем, 1996. 272 с.

3. *Клейн Л. С.* Происхождение нуля, или Древнейшая эволюция игры в кости между Дунаем и Индом // Стратум: структуры и катастрофы. Кишинев, 1997. С. 47–66.

4. *Косилова Е. В*. Соотношение философии математики и физики у К. Мейясу // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12, № 2. С. 167–183.

5. *Косилова Е. В*. Философия для студентов математических специальностей : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2021. 207 с.

6. *Косилова Е. В*. Пифагореизм в современной философии математики // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. № 4. С. 528–540.

7. *Косилова Е. В*. Борьба сомнения с созерцанием: к ситуации в современной философии математики // Логос. 2023. Т. 33, № 4. С. 49–70.

8. *Косилова Е. В*. Об экзистенциально-феноменологическом интеллекте // Философская антропология. 2024. Т. 10, № 1. С. 70–85.

9. *Косилова Е. В*. Вневременность субъекта // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 77. С. 177–192.

10. *Косилова Е. В*. Феноменологический анализ музыкального смысла (на материале рок-музыки) // Horizon. Феноменологические исследования 2024. № 2. С. 571–586

11. *Марион Ж. Л*. Насыщенный феномен // (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами. М. : Академический проект, 2014. С. 63–99.

12. *Марков А. В.* Остенсивное и эмфатическое: Тынянов в канве Деррида // Практики и интерпретации : журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2022. Т. 7, № 4. С. 70–82. DOI: 10.18522/2415-8852-2022-4-70-82. EDN: OOFTOE.

13. *Павлов И. И*. Не-возможность как амехания: феноменология смерти в работах Владимира Бибихина // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2018. Т. 2, № 4. С. 51–89.

14. *Погребняк А*. Основные понятия метафизики В. В. Бибихина (софия-странность-интерес) // Stasis. 2015. Т. 3, №. 1 С. 212–247.

15. *Седакова О. А*. Притча и русский роман // Седакова О. А. Сочинения. Т. III. POETICA. М. : Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. С. 363–375.

16. *Сытина Ю. Н*. О бытовании формулы «2×2=4» в русской классике и о ее возможных истоках // Два века русской классики. 2019. Т. 1, № 1. С. 128–147.

17. *Сытина Ю. Н*. «Дважды два – математика. Попробуйте возразить»: возражения Достоевского и русской классики // Достоевский и мировая культура : альманах. 2018. № 36. С. 47–55.

18. *Якобсон Р. О*. Нулевой знак // Якобсон Р. О. Избранные работы. М. : Прогресс, 1985. С. 222–230.

19. *Patočka Jan.* The Natural World as a Philosophical Problem / transl. by Erika Abrams ; ed. by Ivan Chvatík and Ľubica Učnik. Evanston, IL : Northwestern University Press, 2016. 240 p.

20. *Patočka Jan*. The Selected Writings of Jan Patočka / ed. by Erin Plunkett. London : Bloomsbury, 2022. 396 p.

The Mathematics of Action in Elena Kosilova's Philosophy

Markov Alexander Viktorovich[1], Shtayn Oksana Aleksandrovna[2]

[1]Doctor of Philology, professor, Russian State University for the Humanities. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-6874-1073. SPIN-code: 2436-2520. E-mail: markovius@gmail.com

[2]PhD in Philosophy, associate professor, Ural Federal University n. a. the First President of Russia B. N. Yeltsin. Russia, Yekaterinburg. ORCID: 0009-0004-1701-3147. SPIN-code: 1763-9290. E-mail: shtaynshtayn@gmail.com

Abstract. The article is devoted to a study of the philosophy of mathematics of Elena Vladimirovna Kosilova (1966–2025) in the context of phenomenology, hermeneutics, and post-structuralism. The main aim of the work is to reveal the connection between mathematical cognition and the ethics of the act, showing how mathematical structures are constituted in consciousness while remaining rooted in the lifeworld and in historical practices. The authors set themselves the following tasks: to analyze critically Kosilova's position with regard to the new ontologies; to systematize her views on the processuality of consciousness, demonstrating how mathematics becomes a domain in which the ethical act overcomes formalism; and to show that, despite her critique of post-structuralism, Kosilova implicitly converges with its humanistic problematics. The research methods include a critical reading of Kosilova's philosophical texts in order to identify her arguments against the new ontologies; historical-philosophical analysis, which reveals the influence of Husserl, Patočka, and Derrida on her conception; and a metaphilosophical approach, which makes it possible to consider her ideas in the context of a dialogue between phenomenology, hermeneutics, and deconstruction. Kosilova offers an original philosophy of mathematics that combines a phenomenological analysis of consciousness with an Aristotelian ontology of form and matter, in which mathematics acts as form and the physical world as its embodiment, subject to "noise". Unlike extreme Platonism (Meillassoux) and constructivism, she regards mathematics as a dynamic structure arising in the dialogue between consciousness and the world, which requires an ethics of the act – a bold thinking that overcomes formal constraints. Despite her critique of post-structuralism, her ideas prove close to Patočka's hermeneutics (the historicity of mathematics) and Derrida's deconstruction (the problematization of self-evidence), particularly in her analysis of music as a model of the temporal constitution of meaning. Kosilova's key contribution is the conception designated by the authors of this article as the conception of the "subtle body of contemplation" – a primary act joining the corporeality of perception with intellectual intuition, which makes it possible to overcome the crisis of mathematics as a crisis of acts rather than merely of intuitions.

Keywords: phenomenology of mathematics, the act, consciousness, historicity, deconstruction, intuition.

References

1. *Buharova A. A. Myshlenie transcendentnogo v teologii i fenomenologii Zh.-L. Mariona* [Thinking the Transcendent in the Theology and Phenomenology of J.-L. Marion] // *Filosofskie nauki* – Russian Journal of Philosophical Sciences. 2016. No. 9. Pp. 103–117.

2. *Gusserl' E., Derrida Zh. Nachalo geometrii* [The Origin of Geometry] / transl. from French and German by M. Mayackij. M., Ad Marginem, 1996. 272 p.

3. *Klejn L. S. Proishozhdenie nulya, ili Drevnejshaya evolyuciya igry v kosti mezhdu Dunaem i Indom* [The Origin of Zero, or the Most Ancient Evolution of Dice Games Between the Danube and the Indus] // *Stratum: struktury i katastrofy* [Stratum: Structures and Catastrophes]. Kishinev, 1997. Pp. 47–66.

4. *Kosilova E. V. Sootnoshenie filosofii matematiki i fiziki u K. Mejyasu* [The Relationship Between the Philosophy of Mathematics and Physics in Q. Meillassoux] // *Idei i idealy* – Ideas and Ideals. 2020. Vol. 12, No. 2. Pp. 167–183.

5. *Kosilova E. V. Filosofiya dlya studentov matematicheskih special'nostej : ucheb. posobie* [Philosophy for Students of Mathematical Specialties : A Textbook]. M., Izd-vo Mosk. un-ta (Moscow University Press), 2021. 207 p.

6. *Kosilova E. V. Pifagoreizm v sovremennoj filosofii matematiki* [Pythagoreanism in the Contemporary Philosophy of Mathematics] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology. 2021. No. 4. Pp. 528–540.

7. *Kosilova E. V. Bor'ba somneniya s sozercaniem: k situacii v sovremennoj filosofii matematiki* [The Struggle of Doubt with Contemplation: On the Situation in the Contemporary Philosophy of Mathematics] // *Logos* – Logos. 2023. Vol. 33, No. 4. Pp. 49–70.

8. *Kosilova E. V. Ob ekzistencial'no-fenomenologicheskom intellekte* [On Existential-Phenomenological Intelligence] // *Filosofskaya antropologiya* – Philosophical Anthropology. 2024. Vol. 10, No. 1. Pp. 70–85.

9. *Kosilova E. V. Vnevremennost' sub'ekta* [The Timelessness of the Subject] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2024. No. 77. Pp. 177–192.

10. *Kosilova E. V. Fenomenologicheskij analiz muzykal'nogo smysla (na materiale rok-muzyki)* [A Phenomenological Analysis of Musical Meaning (Based on Rock Music)] // *Horizon. Fenomenologicheskie issledovaniya* – Horizon. Studies in Phenomenology. 2024. No. 2. Pp. 571–586.

11. *Marion Zh. L. Nasyshchennyj fenomen* [The Saturated Phenomenon] // *(Post)fenomenologiya: novaya fenomenologiya vo Francii i za ee predelami* [(Post)phenomenology: The New Phenomenology in France and Beyond]. M., Akademicheskij proekt (Academic Project), 2014. Pp. 63–99.

12. *Markov A. V. Ostensivnoe i emfaticheskoe: Tynyanov v kanve Derrida* [The Ostensive and the Emphatic: Tynyanov in Derrida's Framework] // *Praktiki i interpretacii : zhurnal filologicheskih, obrazovatel'nyh i kul'turnyh issledovanij* – Practices and Interpretations: A Journal of Philology, Teaching and Cultural Studies. 2022. Vol. 7, No. 4. Pp. 70–82. DOI: 10.18522/2415-8852-2022-4-70-82. EDN: OOFTOE.

13. *Pavlov I. I. Ne-vozmozhnost' kak amehaniya: fenomenologiya smerti v rabotah Vladimira Bibihina* [Im-possibility as Amechania: The Phenomenology of Death in the Works of Vladimir Bibikhin] // *Filosofiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Philosophy. Journal of the Higher School of Economics. 2018. Vol. 2, No. 4. Pp. 51–89.

14. *Pogrebnyak A. Osnovnye ponyatiya metafiziki V. V. Bibihina (sofiya-strannost'-interes)* [The Basic Concepts of V. V. Bibikhin's Metaphysics (Sophia–Strangeness–Interest)] // *Stasis* – Stasis. 2015. Vol. 3, No. 1. Pp. 212–247.

15. *Sedakova O. A. Pritcha i russkij roman* [The Parable and the Russian Novel] // *Sedakova O. A. Sochineniya. T. III. POETICA* [Sedakova O. A. Works. Vol. 3. POETICA]. M., Russkij fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2010. Pp. 363–375.

16. *Sytina Yu. N. O bytovanii formuly "2×2=4" v russkoj klassike i o ee vozmozhnyh istokah* [On the Currency of the Formula "2×2=4" in the Russian Classics and Its Possible Origins] // *Dva veka russkoj klassiki* – Two Centuries of the Russian Classics. 2019. Vol. 1, No. 1. Pp. 128–147.

17. *Sytina Yu. N. "Dvazhdy dva – matematika. Poprobujte vozrazit'": vozrazheniya Dostoevskogo i russkoj klassiki* ["Twice Two Is Mathematics. Just Try to Object": The Objections of Dostoevsky and the Russian Classics] // *Dostoevskij i mirovaya kul'tura: al'manah* – Dostoevsky and World Culture: An Almanac. 2018. No. 36. Pp. 47–55.

18. *Yakobson R. O. Nulevoj znak* [Jakobson R. The Zero Sign] // *Yakobson R. O. Izbrannye raboty* [Jakobson R. Selected Works]. M., Progress, 1985. Pp. 222–230.

19. *Patočka J.* The Natural World as a Philosophical Problem / transl. by E. Abrams ; ed. by I. Chvatík, Ľ. Učnik. Evanston, IL : Northwestern University Press, 2016. 240 p.

20. *Patočka J.* The Selected Writings of Jan Patočka / ed. by E. Plunkett. London : Bloomsbury, 2022. 396 p.

Поступила в редакцию: 27.06.2025
Принята к публикации: 02.03.2026

EDN: SRCFND УДК 1(430)

Символическое и телесное в тексте Ф. Ницше «Так говорил Заратустра»

Сысолятин Александр Андреевич
ассистент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0000-0003-3135-9377. E-mail: lar-how@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме текстуальности и возможности текста воздействовать на читателя за пределами традиционной передачи концептуального содержания. На материале произведения Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» исследуется феномен текста, который стремится трансформировать не только сознание, но и способ существования читателя. Центральной проблемой является противоречие между знаковой природой философского дискурса и стремлением лиминального (т. е. пограничного, двойственного) текста телесно воздействовать на читателя. Анализируется специфика ницшевского понимания чтения как процесса, требующего от читателя быть «раненым» и «восхищенным» каждым словом текста. Основным использованным в исследовании методом является концептуальный анализ дискурсивных характеристик текстов Ф. Ницше: статус и строй высказываний, ключевые риторические приемы и их теоретическое значение для ницшевской философии, а также особенности позиций автора и читателя, предполагаемые текстами Ф. Ницше.

Автор показывает, что решение этого противоречия достигается через создание пограничного объекта, который функционирует одновременно как знаковая структура и как способ телесного взаимодействия. Детально исследуется двойственная семантика ключевых метафор произведения, афористичный стиль письма и коммуникативная структура текста как элементы, формирующие особую телесность произведения. Рассматривается концепция «большого разума» и ее связь с возможностью символического отношения к миру как непосредственного отношения. Ключевым результатом исследования является обоснование концепции телесности текста как особого онтологического статуса произведения, нарушающего границы между символическим и физическим. Привлекая концептуальный аппарат Ж. Батая о «ране» и «сообщении», идеи М. Хайдеггера о «плотствовании жизни» и театроведческие исследования лиминальности, автор демонстрирует, что «Заратустра» реализует принципиально новый тип философского письма, где чтение становится формой телесного события. Утверждается, что подобный текст требует взаимного раскрытия читателя и произведения, создавая условия для возникновения новых возможностей мышления и существования.

Ключевые слова: Ницше, Заратустра, телесность, текстуальность, перформативность, лиминальность.

Произведение Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» занимает особое место в корпусе философской литературы, представляя собой текст, который сознательно размывает границы между философским и художественным произведением. Эта гибридная природа создает специфическую проблему: каким образом философский текст может воздействовать на читателя не только через концептуальное содержание, но и через особую форму взаимодействия, которая трансформирует сам процесс чтения? В ницшеведении можно обнаружить несколько характерных стратегий интерпретации «Так говорил Заратустра». Классическая традиция, заложенная Г. Науманом [16], предполагает систематический анализ произведения через выявление внутритекстовых связей и соотнесение с остальным корпусом ницшевских работ. Метафизическая интерпретация М. Хайдеггера [11] трактует произведение как иносказательное выражение ницшевской онтологии. Символическое прочтение Т. К. Сенга [18] концептуализирует текст в качестве развернутой философской метафоры «духовной эволюции». Космологический подход П. Лоэба [14] рассматривает произведение как текстуальную модель идеи вечного возвращения. Эти подходы встречаются также у других авторов, но существует и множество иных способов интерпретации.

Ницше неоднократно подчеркивал, что понимание «Заратустры» требует от читателя не просто интеллектуального усвоения идей, но особого рода опыта «захваченности» каждым словом текста. Подобная установка связана со стремлением Ницше создать новый тип философского письма, который способен не только сообщать знание, но и преобразовывать чита-

© Сысолятин Александр Андреевич, 2025

теля. Описание такого типа письма требует анализа механизмов, посредством которых текст нарушает стабильность отношений между автором, персонажем и аудиторией. Исследование же этих механизмов предполагает обращение к онтологическому статусу самого текста «Заратустры» – к тому, как он конституирует себя в качестве особого объекта, нарушающего привычные границы между текстом и читателем, между процедурой интерпретации и непосредственным воздействием написанного слова.

Анализ такого рода текстуальных особенностей «Так говорил Заратустра» в исследованиях философии Ницше можно обозначить как дискурсивный подход. Основным фокусом внимания в рамках данного подхода является реконструкция средств, с помощью которых текст Ницше приобретает черты агентности в отношениях с читателем. Среди исследований, сконцентрированных на анализе дискурсивных характеристик «Так говорил Заратустра», следует упомянуть следующие работы: Sarah Kofman. Nietzsche and Metaphor [15]; Schulte N. Nur Narr, nur Dichter? Das Lied der Schwermuth in Nietzsches Zarathustra [17]; Stegmaier W. Europa im Geisterkrieg [19]; Wortmann S. “das Wort will Fleisch warden”. Körper-Inszenierungen bei Heinrich Heine und Friedrich Nietzsche [20]; Günter F. F. “Glauben sie nur den Stammelden?” Zur Dichtersprache Zarathustras [13].

Обратим внимание на письмо Ницше Георгу Брандесу 8 января 1888 года (речь идет о книге «По ту сторону добра и зла»): «Ни одного разумного слова не привелось мне услышать, не говоря уж о разумном чувстве. Что дело здесь идет о развернутой логике совершенно определенной философской впечатлительности <…> не пришло в голову, думаю, даже самым благожелательным моим читателям. Ничего подобного не “переживали”…» [4, с. 294]. Ницше явно пытается установить новый порядок чтения. Несмотря на то что его текст написан (при всех оговорках) с использованием известных философских понятий, ни сами понятия, ни логические отношения между ними не являются руководящей нитью понимания. Утверждается, что исходным основанием и необходимым результатом чтения должно быть нечто, находящееся за пределами чтения самого по себе. Однако это основание не отменяет чтения, как если бы оно учреждало некий внедискурсивный источник знания, более ясный, подлинный и т. д. Подобно другим рассмотренным чертам ницшевского текста, написанное слово и обозначаемое им понятие содержат в себе нечто намного большее, чем кажется.

Ницше открыто говорит это: «Что, например, до моего “Заратустры”, то я никому не позволю слыть его знатоком, кто хоть однажды не был бы ранен глубоко и хоть однажды глубоко не восхищен каждым его словом» [2, с. 238]. Фраза из текста «Так говорил Заратустра» побуждает понимать эти слова буквальнее, чем принято: «Из всего написанного люблю я только то, что пишется своей кровью. Пиши кровью – и ты узнаешь, что кровь есть дух» [7, с. 41]. Чтение понимается здесь не как процедура передачи смысла с помощью некоторых знаков и даже не как то или иное смыслоразмерное событие (экзистенциально измеренный акт понимания), но почти буквально как телесное столкновение с написанным текстом. При этом Ницше вряд ли подразумевает, что книга должна быть фактически написана кровью или наносить нам физическую рану. Здесь обнаруживается не совсем то, что обычно называют метафорой (то есть неким субъективным выражением): книга, будучи сложноустроенным знаком, неожиданно прорывается за пределы знаковой области. Это действие не редуцирует ее к физическому предмету (определенной формы, веса, цвета и т. п.), но наоборот – заставляет появиться странной смеси качеств, которые принято четко разделять и мыслить как неспособные к смешению. Возникает промежуточный, пограничный объект, оказывающий на читателя соответствующее действие, то есть создает трансгрессивную ситуацию с участием книги и него самого.

Очень близкое употребление той же самой фразы встречается в «Заратустре» еще раз: «Кровавыми знаками отмечен (schrieben sie [12] – буквально «они писали») путь, по которому они шли, и их безумие учило, что кровью доказывают истину. Но кровь наихудшее доказательство истины; кровь отравляет самое чистое учение до безумия и ненависти сердец» [7, с. 95–96]. Кажется очевидным, что в этом случае образ крови оценивается противоположным образом. Попытка совместить две области, то есть привязать событие понимания к крови не как к символу, а как к особого рода вещи, всегда оказывается скрытой уловкой: совмещение осуществляется лишь фантастически, а не реально. В следующей затем фразе мы находим объяснение: «А если кто и идет на огонь из-за своего учения – что же это доказывает! Поистине, совсем другое дело, когда из собственного горения исходит собственное учение!».

Решающее значение имеет способ, которым устанавливается совмещение знаковой и телесной областей, и Ницше пользуется при написании «Так говорил Заратустра» одним определенным способом, тогда как другой способ приводит к враждебному Заратустре результату.

Необходимость внимательного анализа знаковой ситуации, когда речь идет о символизации тела, детально объясняется у Ж. Батая в «Сумме атеологии»: «В этот момент возлюбленное, экстатическое неведение становится выражением безнадежной мудрости. В предельной точке своего развития мысль стремится к своему “закланию”, одним прыжком попадая в жертвенное пространство… В каждом существе надо искать жертвенное место, рану. <…> Существа не завершены по сравнению друг с другом… человек – по сравнению с Богом, который завершен лишь потому, что воображаем» [1, с. 281–282]. Возможность сконструировать действенный знак, который соотносится с вещью внутренне и осуществляет смысловое сообщение, основывается на том, что Батай называет «раной», взаимно открываемой в обоих полюсах связи. «Рана» является метафорой открытости: два способа существования утрачивают свою стабильность, чтобы установить сопряжение друг с другом. Пространство действенного символа, пространство воображаемого – это место пересечения разных порядков существования.

Кровь как свидетельство истины является псевдосмесью из-за того, что ее элементы остаются закрытыми, то есть не осуществляют взаимопроникновения, но пытаются воспользоваться друг другом. Истина, будучи невидимой и не представленной вне символического порядка, получает зримое выражение, а кровь превышает собственную фактичность в качестве части человеческого тела. При этом оба элемента сохраняют собственные определенности, лишь приобретая нечто «дополнительное», некое расширение своего бытия за счет другого. Соседство двух сторон знакового отношения, которое часто оценивают как условную связь, не приводит к их встрече: вещи как бы безразличен способ ее обозначения в языке. Смесь, которую описывает Заратустра, составляется обратным образом – подобно эстетическому, творческому действию: элемент перестает вмещаться сам в себя и отделяет от себя свою новую часть, другой элемент, который обладает уже совершенно иными характеристиками. Между ними нет видового отношения или какого-либо регулярного различия качеств: фактически они остаются после этого частями друг друга, имеющими определенность только внутри этой связи, – что и позволяет говорить о «глубокой ране» и «восхищении». Говоря словами Батая, «для сообщения нужен изъян, “дефект”; оно, как смерть, проникает через брешь в броне. Для него требуется совпадение двух разрывов – во мне и в другом» [1, с. 286].

Устойчивое знаковое отношение нарушается: там, где прежде осуществлялся переход от одного порядка к другому (то есть происходил акт понимания), возникает новая область. Текст становится «сообщением» не только в смысле передачи некоего знания, но и в том, что проникает в нас, как бы присоединяясь к нашему телу или расширяя его за известные физические границы. Афористичный стиль Ницше должен быть понят именно как способ, которым текст должен проникать в читателя, равно и наоборот – читатель уже не читает текст как нечто внешнее себе. Между двумя сторонами устанавливается не метафизическое, а эстетическое отношение, или же, как это описывала С. Кофман, «отношение символического выражения»: «Ницше устраняет метафизическую оппозицию между душой и телом <…> Тело и сознание – это две системы знаков, которые взаимно ссылаются друг на друга» [15, с. 26].

С. Вортман подробно исследует эту сторону текста «Так говорил Заратустра», называя обнаруживаемую там ситуацию сообщения между читателем, автором и произведением специфичным термином «инсценаторий»: «Рассматривать текст под названием “Так говорил Заратустра” как принципиальную “попытку коммуникации” представляется правдоподобной отправной точкой для того, чтобы учитывать как автора текста, Ницше, так и центральное положение фигуры Заратустры. <…> Учитывая коммуникативную двойственность текста, основанную на фигурах и Заратустры, и автора, – данный текст может пониматься как своеобразный инсценаторий, который в каждой коммуникативной ситуации посредством языковой инсценировки обращается одновременно к внутритекстовой аудитории (слушателям) и внетекстовой (читателям)» [20, с. 61–62]. «Так говорил Заратустра» является произведением, которое не только сообщает нечто читателю посредством передачи знаков, но и разыгрывает перед ним особую знаковую ситуацию – инсценирует проповедь, а затем пытается вовлечь в нее.

Действие за пределами чисто знакового пространства, т. е. за границами книги, оказывается аналогичным выходу театрального сценического действия за пределы семантического пространства. Обратим внимание на то, как Э. Фишер-Лихте описывает отношение между телом актера и его ролью: «Если с начала XVIII века представители реалистическо-психологического театра то и дело настаивали на том, что зрители должны воспринимать тело актера лишь как тело персонажа <…> то современный театр охотно экспериментирует с мультиустойчивостью восприятия; ключевую роль здесь играет момент, когда внимание зрителя переключается с “феноменального тела” актера на персонажа, и наоборот <…> в результате чего вос-

приятие постоянно балансирует на грани между этими двумя образами. <…> Именно это представление лежит в основе новой концепции воплощения. Акцент здесь ставится на том, что в основе ситуации, в которой тело может выступать и восприниматься в качестве объекта, темы, источника символических построений <…> лежит факт телесного бытия человека» [9, с. 161–162]. Человеческое тело, по утверждению Фишер, инсценируется не через ограничение и нормализацию (нет человека – только персонаж), а через конструирование лиминальной ситуации [9, с. 362], т. е. через создание смеси из фактического тела и тела символического.

Вортман указывает на связь между ницшевским стремлением создать такой лиминальный текст с идеей «большого разума» из первой части «Так говорил Заратустра»: «Тело – это большой разум, множество с одним сознанием, война и мир, стадо и пастух. Орудие твоего тела есть и твой маленький разум, брат мой, его ты называешь “духом” <…> “Я” говоришь ты и гордишься этим словом. Но больше его – во что не хочешь ты верить – твое тело с его большим разумом: он не говорит Я, но делает Я» [7, с. 34]. Эту идею Вортман называет одной из главных «эстетических» идей «Заратустры», поскольку она позволяет говорить о символическом отношении человека к миру как о непосредственном отношении, находящемся на «заднем плане» рационального конструирования [20, с. 67].

Соответственно этому требуется специальным образом оговорить, какое именно тело может вместить в себя категориально различные характеристики: физические и знаковые. Несомненно, что ни тело как пространственный объект, ни как более сложное физическое целое к этому не способно: в подобном случае тело остается качественно замкнутым, и, покидая тело, мы покидаем телесность. Новое тело, тем самым, должно быть понято намного шире – так, чтобы, выходя за его пределы, мы не оставляли телесный образ существования. Это означает, что оно не будет определяться как специфически человеческое тело, то есть принадлежащее животному определенного вида, – и все же некая особенная жизненность будет ему свойственна.

На недопонимание известного «биологизма» языка Ницше обращал внимание М. Хайдеггер: «Да, Ницше все соотносит с “жизнью”, с “биологическим”, но мыслит ли он саму жизнь, само биологическое “биологически”, то есть разъясняет ли он сущность жизни на основании явлений растительного и животного порядка? Ницше осмысляет “биологическое”, сущность живого, в направлении повелевающего и творческого, перспективного и очерчивающего горизонт начала: в направлении свободы» [10, с. 533]. Тело, о котором сейчас идет речь, является ареной творчества в описанном ранее смысле, то есть оно вообще не состоит из того или иного набора свойств, но действует как самораскрытие или «рана». Несмотря на то что хайдеггеровская интерпретация творчества у Ницше и та, которую ведем мы, не вполне сходятся, имеется этот общий смысловой элемент: живое тело является всегда чем-то большим, чем просто тело.

Эту черту телесности у Ницше Хайдеггер комментирует так: «Плотствование (Leiben) жизни не есть нечто обособленное в себе, заключенное в какое-то физическое “тело” (Körper), каковым нам может показаться наше тело (Leib): на самом деле оно одновременно – прохождение и пропуск (Durchlaß und Durchgang). Через это тело струится поток жизни, из которого мы ощущаем только малую и мимолетную долю, да и то в соответствии со способом восприятия того или иного телесного состояния» [10, с. 488–489]. Открытость тела как неустранимая соотнесенность с другими телами или неизбежная включенность в физические процессы обмена веществом и энергией с ними же вовсе ничего не открывает в теле, поскольку такого рода связи оставляют его категориально закрытым. Поток жизни – не метафорическое выражение, замещающее собой наименование неких физических процессов, но иная точка зрения на них, с которой они перестают восприниматься как специфически физические. Плотствование – это способ существования, при котором тело не противопоставляется чему-то бестелесному, а выражает ту или иную меру интенсивности, то есть является не предметом, а «силой».

Это слово необходимо ставить в кавычки, поскольку без этого указания силу можно истолковывать как проявление некой сущности, ее действие, что совершенно неприемлемо для языка Заратустры. Речь идет о, скажем так, чистом «напоре» или, как говорит Хайдеггер, «волне», чья чистота заключается в отсутствии жестких внешних (для самого действия) определений. Иными словами, плотствование в непосредственном описании можно обозначить ницшевским термином «эффекты сами по себе»: «Монументальная история не может нуждаться в такой полной истинности: она всегда будет сближать разнородные элементы, обобщать и, наконец, отождествлять их; она всегда будет смягчать различия мотивов и побуждений, чтобы за счет causae представить effectus в монументальном виде… ввиду того, что она по возможности игнорирует причины, ее можно было бы назвать почти без преувеличения собранием “эффектов самих по себе” – таких событий, которые во все времена будут про-

изводить эффект» [3, с. 101]. Плотствование – это самообосновывающее явление, и тем самым оно оказывается явлением эстетическим. Это необходимое условие достижения лиминального состояния, поскольку только реальное тело может нести в себе «рану», открытую для общения с другим: обособленность, обостренная до божественного одиночества Заратустры, должна быть предельно не-метафоричной.

Хайдеггер говорит о специфической человечности жизни: «[Ницше] напротив, склоняется к тому, чтобы даже биологическое в собственном и строгом смысле этого слова <…> истолковывать небиологически, то есть, в первую очередь, человечески, истолковывать в контексте определений перспективы, горизонта, повелевания, творческого вымысла» [10, с. 533–534], – и с ним стоит в определенной степени согласиться: эстетическое состояние мыслится именно как художественная трансгрессия человеческого существа, в котором оно превращает предметы в сверхпредметы. Однако в том же самом действии содержится основание своеобразной не-человечности эстетического, а значит – и не-человечности телесного. Идеализация предметов не только сопровождается чем-то дополнительным, но и требует от художника идеализировать самого себя: переполненность силой, избыток, которым характеризуются все эстетические состояния, наносят «рану» не только предметам, они осуществляют раскрытие творящего человека, то есть делают его чем-то большим, чем человеком. Следует обратить внимание на подчеркнуто телесную метафору, которой пользуется Ницше для описания эффекта идеализации: «Для того, чтобы существовало какое-либо эстетическое творчество и созерцание, необходимо одно физиологическое предусловие – опьянение. <…> Существенным в опьянении является чувство возрастания силы и полноты. Из этого чувства мы отдаем кое-что вещам, мы принуждаем их брать от нас, мы насилуем их, – это явление называют идеализированием. <…> идеализирование не состоит, как обыкновенно думают, в отвлечении или исключении незначительного, побочного. Скорее решающим является чудовищное выдвигание главных черт, так что другие, благодаря этому, исчезают» [6, с. 64–65].

Интересно, что в своем первом опубликованном произведении Ницше, судя по всему, придерживается той же самой позиции, несмотря на использование другой терминологии и немалую интеллектуальную дистанцию, которая отделяет «Рождении трагедии» от «Заратустры» и «Воли к власти» (текст, на который Хайдеггер чаще всего ссылается) тем более: «…мы знаем субъективного художника только как плохого художника, и во всех жанрах, и на всех ступенях искусства мы в первую очередь и прежде всего требуем победы над субъективизмом, избавления от “я” и смолкания всякой индивидуальной воли и страсти; мало того, вне объективности, вне чистого, бескорыстного созерцания мы не можем поверить и в малейшие проявления истинно художественного творчества» [5, с. 40]. Субъективность в данном случае соответствует предметному рассмотрению и тела, и символа: для некоего представляющего сознания имеет значение определенный набор знаков, сообщающий о состояниях тел, внешних ассоциированному с сознанием телу, или об отношениях между ними. Телесности же, понятой как эстетическое напряжение жизни, в этом отрывке можно поставить в соответствие объективность.

Смолкание индивидуальной воли само по себе не предполагает, что начинает звучать голос сверхиндивидуальной, всеобщей и т. д. воли. Если предположить, что прекращение субъективной речи оставляет пустым некое место в структуре нашего существования, то вовсе не необходимо, что заполняться оно будет чем-то иерархически преемственным. Так, не является, например, голосом всеобщего речь последнего человека, которую описывает Заратустра в «Предисловии»: «“Мы нашли счастье”, – говорят последние люди и моргают. <…> Нет пастуха и одно стадо! Каждый желает того же, все равны; кто чувствует иначе, тот добровольно идет в сумасшедший дом» [7, с. 18]. Индивидуальная речь утрачивает обособленность у последних людей, но речь, занявшая ее место, вовсе не является выражением какой-либо фундаментальной воли или иного принципа, но лишь узкой абстракцией, высказывающейся безличными предложениями: нечто говорится, но как будто никто не говорит.

В. А. Подорога предлагал мыслить относительно ницшевской философии языковое и телесное как противоположности: «Вот почему для Ницше вывести человеческое тело за его границы единым ритмическим жестом… это значит преодолеть власть языка. <…> Известные персонификации совершенного тела у Ницше (Дионис, Заратустра) противостоят механике телесной машины Декарта; тело экстатическое – телу с нарушенной жизненной кинематикой, телу ортопедическому, сделанному культурой и языком» [8, с. 182]. Однако стоит обратить внимание, что дискурсивная трансформация, производимая посредством Заратустры, как раз и является источником той особой телесности, которая захватывает читателей. Это вынужда-

ет нас отказаться от образа «Так говорил Заратустра» как одного из многих текстов Ницше и подчеркивает момент, который мы считаем ключевым в ницшевском открытии: текст сам по себе может влиять на способ существования автора и читателя.

Это влияние Подорога объясняет тем, что опять-таки можно назвать лиминальностью текста «Так говорил Заратустра»: «Ницше создавал не тексты, а скорее разнообразные процедуры чтения текста. <…> Ницше накладывает запрет на возможности “абсолютного читателя-филолога”, который… был бы способен заполнить разрыв между интерпретацией и первичным текстом. Запрет распространяется и на позицию “абсолютного писателя”, претендующего на создание первичного текста, завершенного в себе от первой до последней точки. Разрыв может сокращаться, но он неустраним. Текст – реальность sui generis, это всегда доинтерпретационная реальность» [8, с. 215]. Реальность текста оказывается телесностью в пограничном, нестабильном состоянии. Текст сам по себе не является «порчей» живого, динамичного тела: он противоположен телу только в том случае, если воздействует на него как замкнутый в себе символический объект. «Так говорил Заратустра» пытается сформировать условия для того, чтобы раскрыть одновременно физические границы читателя и символические границы книги, которой является сам.

В случае Заратустры это ярко показывает сам Ницше: будучи автором произведения, он, казалось бы, обладает властью эксплицировать исчерпывающе содержание учения «пророка» и его «житие», но он не просто отказывается это делать на неких философских основаниях, но утверждает, что буквально не способен на это. Текст, будучи лиминальным объектом, оказывается намного ближе к содержанию события, чем его автор, который после написания будет вынужден принять на себя роль читателя точно так же, как любой другой человек. Тем самым текст отвергает роль наблюдателя как постороннего свидетеля события.

Эту черту нового понимания телесности Хайдеггер называет хаотичностью: «Хаосом он называет плотствующую жизнь, жизнь в ее великом плотствовании. Под хаосом Ницше понимает не просто запутанное в сумятице, не то неупорядоченное, которое возникает из пренебрежения всяческим порядком, а то напирающее, устремляющееся, взволнованное, чей порядок сокрыт, чей закон мы не можем узнать напрямую» [10, с. 489]. Хаотичность как исходная среда познания является для Ницше не источником материала, из которого затем изготавливаются ясные представления, понятия и т. д., а реальностью в максимально прямом выражении. Находиться в собственном теле означает для человека осуществлять фрагментирование мира, то есть выстраивать устойчивую схему (познавательную, прагматическую и т. д.) жизни, не заимствуя, однако, эти схемы откуда-то извне: «За твоими мыслями и чувствами, брат мой, стоит могущественный повелитель, неведомый мудрец – он называется Самость (Selbst). В твоем теле живет он; твое тело есть он. <…> Самость смеется над твоим Я и его гордыми скачками» [7, с. 34]. Отрицание фундаментальности разума у Ницше не является попыткой редуцировать, например, понятийные формы к каким-либо физиологическим процессам. Самость из «Так говорил Заратустра» приводит, вероятно, даже к обратному результату – не сужению объяснения, а еще большему расширению, относительно которого единство разума или точка Я сами оказываются упрощением.

Все вышесказанное позволяет поставить под вопрос человечность эстетических состояний. Пусть даже они обнаруживаются именно в человеческом существе, пусть их местом является человеческое тело – оно не является неким «резервуаром» символов. Несмотря на то что границы нашего тела мыслятся нами достаточно ясно, а части этого тела всегда проходят процедуру идеализации, фиксирующей тело как часть Я, тело само по себе остается за пределами нашего взгляда. Иными словами, тело, охватывающее наше существо внутри эстетических состояний и при контакте с лиминальным текстом, не имеет владельца, что означает отсутствие необходимой связи между физической обособленностью предмета и границами его существования. Возможность в любой момент включиться в процесс создания символов указывает на специфическую «делимость» тела, то есть возможность составлять смеси особого рода с другими телами и тем, что обычно не считается телом. Самым ярким примером этого в «Так говорил Заратустра» является глава «Знамение» [7, с. 328–330], а именно «триединство» Заратустры, льва и стаи голубей. Встреча этих персонажей имеет «внепространственный» характер, поскольку регулярные физические границы не описывают телесность, проявляющую себя в связи этих трех элементов. Ницше стремится сконструировать ситуации, в которых возникают исключительные элементы текста, ставящих его на границу выразительных возможностей.

Проведенный анализ показывает, что «Так говорил Заратустра» представляет собой принципиально новый тип философского текста, который стремится преодолеть традиционные гра-

ницы между автором и читателем, между знаковой и телесной реальностью. Ницше создает произведение, которое воздействует на читателя не только через передачу концептуального содержания, но и через особую лиминальную ситуацию, размывающую устойчивые различения между текстом как объектом интерпретации и текстом как способом существования. Ключевым механизмом такого воздействия является создание пограничного объекта, который соединяет в себе знаковые и телесные характеристики. Метафорика «крови» и «раны», афористичный стиль, инсценаторная структура произведения – все эти элементы служат формированию особой телесности текста, понимаемой как способность проникать в читателя и трансформировать его способ существования. При этом подобная трансформация не является результатом внешнего воздействия, но предполагает взаимное раскрытие читателя и произведения. Таким образом, «Заратустра» реализует ницшевский проект создания философии, которая не ограничивается описанием мира, но активно участвует в его преобразовании. Текст становится не просто носителем смысла, но пространством, в котором осуществляется встреча различных способов существования, приводящая к возникновению новых возможностей мышления и жизни.

Список литературы

1. *Батай Ж.* Сумма атеологии. М. : Ладомир, 2016. 566 с.
2. *Ницше Ф.* К генеалогии морали // Полное собрание сочинений. Т. 5. М. : Культурная революция, 2012. С. 229–382.
3. *Ницше Ф.* О пользе и вреде истории для жизни // Полное собрание сочинений. Т. 1/2. М. : Культурная революция, 2013. С. 83–172.
4. *Ницше Ф.* Письма. М. : Культурная революция, 2007. 400 с.
5. *Ницше Ф.* Рождение трагедии // Полное собрание сочинений. Т. 1/1. М. : Культурная революция, 2012. С. 7–144.
6. *Ницше Ф.* Сумерки идолов // Полное собрание сочинений. Т. 6. М. : Культурная революция, 2009. С. 9–106.
7. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра // Полное собрание сочинений. Т. 4. М. : Культурная революция, 2007. 432 с.
8. *Подорога В. А.* Выражение и смысл. М. : Ad Marginem, 1995. 427 с.
9. *Фишер-Лихте Э.* Эстетика перформативности. М. : Международное театральное агентство “Play&Play” ; Канон+, 2015. 376 с
10. *Хайдеггер М.* Ницше. Т. 1. СПб. : Владимир Даль, 2006. 608 с.
11. *Хайдеггер М.* Кто такой ницшевский Заратустра? // Вестник Московского университета. 2008. № 4. С. 3–25.
12. Digitale Kritische Gesamtausgabe (eKGWB): Also sprach Zarathustra. URL: http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/Za-II (дата обращения: 02.08.25).
13. *Günter F. F.* “Glauben sie nur den Stammelden?” Zur Dichtersprache Zarathustras // Nietzsche zwischen Philosophie und Literatur. Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 2016. S. 377–398.
14. *Loeb P.* The Death of Nietzsche's Zarathustra. Cambridge University Press, 2010. 283 p.
15. *Kofman S.* Nietzsche and Metaphor. Stanford University Press, 1994. 283 p.
16. *Naumann G.* Zarathustra-Commentar. Leipzig : Verlag von H. Haessel, 1899–1901.
17. *Schulte N.* Nur Narr, nur Dichter? Das Lied der Schwermuth in Nietzsches Zarathustra // Nietzsche als Dichter. Berlin : De Gruyter, 2017. S. 273–296.
18. *Seung T. K.* Goethe, Nietzsche and Wagner. Their Spinozan Epics of Love and Power. Lexington Books, 2006. 402 p.
19. *Stegmaier W.* Europa im Geisterkrieg. Studien zu Nietzsche. Open Book Publishers, 2018. 639 S.
20. *Wortmann S.* “das Wort will Fleisch warden”. Körper-Inszenierungen bei Heinrich Heine und Friedrich Nietzsche. Springer, 2011. 306 p.

The Symbolic and the Embodied in Friedrich Nietzsche's "Thus Spoke Zarathustra"

Sysolyatin Alexander Andreevich
assistant of the Department of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture, Ural Institute for Humanities, Ural Federal University n. a. the First President of Russia B. N. Yeltsin. Russia, Yekaterinburg. ORCID: 0000-0003-3135-9377. E-mail: lar-how@yandex.ru

Abstract. The article discusses the philosophical issue of whether a text can affect the reader in ways beyond the mere transmission of its conceptual content. Based on Friedrich Nietzsche's "Thus Spoke Zarathustra", it examines the phenomenon of the liminal text that seeks to transform not only consciousness but also the reader's mode of

existence. The central problem is the contradiction between the sign-based nature of philosophical discourse and the tendency of liminal text to bodily impact its reader. The article analyzes the specificity of Nietzsche's understanding of reading as a process requiring the reader to be "wounded" and "enchanted" by every word of the text.

The author demonstrates that the resolution of this contradiction is achieved through the creation of a liminal object that functions simultaneously as a sign structure and as a mode of bodily interaction. The study provides a detailed examination of the dual semantics of the work's key metaphors, the aphoristic writing style, and the performative structure of the text as elements forming the work's particular embodiment. It examines the concept of "great intelligence" and its connection to the possibility of a symbolic relation to the world as an immediate relation. The key finding of the research is the substantiation of the concept of textual corporeality as a special ontological status of the work that transcends the boundaries between the symbolic and the physical. Drawing on Georges Bataille's conceptual apparatus regarding "wound" and "communication", Martin Heidegger's ideas about the "embodiment of life", and theatrical studies of liminality, the author demonstrates that "Zarathustra" realizes a fundamentally new type of philosophical writing where reading becomes a form of bodily event. It is argued that such a text requires mutual disclosure between reader and work, which creates conditions for the emergence of new possibilities of thought and existence.

Keywords: Nietzsche, Zarathustra, corporeality, textuality, performativity, liminality.

References

1. *Bataj Zh. Summa ateologii* [Summa Atheologica]. M., Ladomir, 2016. 566 p.

2. *Nicshe F. K genealogii morali* [On the Genealogy of Morals] // *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete Works]. Vol. 5. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2012. Pp. 229–382.

3. *Nicshe F. O pol'ze i vrede istorii dlya zhizni* [On the Use and Abuse of History for Life] // *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete Works]. Vol. 1/2. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2013. Pp. 83–172.

4. *Nicshe F. Pis'ma* [Letters]. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2007. 400 p.

5. *Nicshe F. Rozhdenie tragedii* [The Birth of Tragedy] // *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete Works]. Vol. 1/1. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2012. Pp. 7–144.

6. *Nicshe F. Sumerki idolov* [Twilight of the Idols] // *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete Works]. Vol. 6. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2009. Pp. 9–106.

7. *Nicshe F. Tak govoril Zaratustra* [Thus Spoke Zarathustra] // *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete Works]. Vol. 4. M., Kul'turnaya revolyuciya (Cultural Revolution), 2007. 432 p.

8. *Podoroga V. A. Vyrazhenie i smysl* [Expression and Meaning]. M., Ad Marginem, 1995. 427 p.

9. *Fisher-Lihte E. Estetika performativnosti* [The Aesthetics of Performativity]. M., Mezhdunarodnoe teatral'noe agentstvo "Play&Play" ; Kanon+, 2015. 376 p.

10. *Hajdegger M. Nicshe. T. 1* [Nietzsche. Vol. 1]. SPb., Vladimir Dal', 2006. 608 p.

11. *Hajdegger M. Kto takoj nicshevskij Zaratustra?* [Who Is Nietzsche's Zarathustra?] // *Vestnik Moskovskogo universiteta* – Moscow University Bulletin. 2008. No. 4. Pp. 3–25.

12. Digitale Kritische Gesamtausgabe (eKGWB): Also sprach Zarathustra. Available at: http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/Za-II (date accessed: 02.08.2025).

13. *Günter F. F.* "Glauben sie nur den Stammelden?" Zur Dichtersprache Zarathustras // Nietzsche zwischen Philosophie und Literatur. Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 2016. S. 377–398.

14. *Kofman S.* Nietzsche and Metaphor. Stanford : Stanford University Press, 1994. 283 p.

15. *Loeb P.* The Death of Nietzsche's Zarathustra. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 283 p.

16. *Naumann G.* Zarathustra-Commentar. Leipzig : Verlag von H. Haessel, 1899–1901.

17. *Schulte N.* Nur Narr, nur Dichter? Das Lied der Schwermuth in Nietzsches Zarathustra // Nietzsche als Dichter. Berlin : De Gruyter, 2017. S. 273–296.

18. *Seung T. K.* Goethe, Nietzsche and Wagner. Their Spinozan Epics of Love and Power. Lanham : Lexington Books, 2006. 402 p.

19. *Stegmaier W.* Europa im Geisterkrieg. Studien zu Nietzsche. Cambridge : Open Book Publishers, 2018. 639 S.

20. *Wortmann S.* "das Wort will Fleisch werden". Körper-Inszenierungen bei Heinrich Heine und Friedrich Nietzsche. Wiesbaden : Springer, 2011. 306 S.

Поступила в редакцию: 01.09.2025
Принята к публикации: 30.04.2026

EDN: IMBLFT УДК 1+7.038.6

Преемственность знания в философском дискурсе постмодернизма

Иваненко Максим Александрович[1], Ульянов Алексей Михайлович[2]
[1]магистрант кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева. Россия, г. Орёл. E-mail: maksimivanenko02@yandex.ru
[2]аспирант, ассистент кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева. Россия, г. Орёл. E-mail: lesh.ulyanov@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы преемственности знания в философском дискурсе постмодернизма, актуализируется значение преемственности для современного гуманитарного знания. Методы, задействованные в работе, следующие: герменевтический метод, деконструкция, метод сравнительно-философского анализа. Акцент сделан на методе «философского творчества концептов», артикулированном в работе «Что такое философия» Ж. Делёза и Ф. Гваттари. Эксплицируются две различные, но взаимодополняющие стратегии осмысления преемственности знания в постмодернизме. Первая стратегия сосредоточена на анализе эпистемологических разрывов и прерывностей (на примере археологического метода М. Фуко и концепции смены научных парадигм Т. Куна). В ходе анализа второй стратегии, через критерии современности Дж. Агамбена и семиотику Ю. Кристевой, преемственность интерпретируется как сотворчество, для которого фигуры прошлого вводятся в актуальный дискурс на новых основаниях, становясь современными текущему историческому моменту. Посредством делёзианско-гваттарианских понятий: концепта, концептуального персонажа и плана имманенции – постмодернистская нелинейная преемственность трактуется как диалог мыслителей различных исторических периодов, затрагивающих в своих работах вечные философские проблемы. Рецепция Ж. Делёза понимания философских проблем А. Бергсоном и А. Лотманом является характерным примером второго типа преемственности. Сделан вывод о том, что постмодернистский дискурс, несмотря на деконструкцию метанарративов и внимание к эпистемологическим прерывностям, не устраняет, а сохраняет преемственность, понимаемую как творческий и нелинейный процесс. Результаты исследования представляют ценность для дальнейших исследований в области истории философии, онтологии и теории познания, а также демонстрируют позитивный элемент постмодернизма как проекта по радикальному освобождению философской мысли.

Ключевые слова: концептуальный персонаж, парадигма, постмодернизм, преемственность знания, философская проблема, философский дискурс, эпистема.

Введение. Преемственность знания остается одной из самых значимых и трудноразрешимых проблем в рамках теории познания, эпистемологии и философии науки. В актуальном философском дискурсе, преимущественно континентальном, проблема преемственности знания может быть артикулирована и поставлена через экспликацию нескольких сложившихся устойчивых исследовательских подходов или теоретических конфигураций. Так, в рамках критико-деконструктивистского подхода (Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, Ф. Джеймисон; в отечественной рецепции – И. М. Дунилов, Т. Ю. Афанасьева, А. В. Ерахтин) преемственность знания интерпретируется через соответствие двум доминантным критериям: отказу от метанарративов или широких объяснительных теорий и радикальной критике кумулятивной преемственности знания, разработанной в классической эпистемологии. В рамках археологического подхода или подхода эпистемологических разрывов/прерывностей (Г. Башляр, Ж. Кангилем, М. Фуко; в отечественной рецепции – Н. С. Автономова, З. А. Сокулер, О. Б. Бокарева, С. А. Гашков) развитие знания мыслится через смену эпистемологических режимов и/или дискурсивных формаций, задающих исторически детерминированные и изменчивые правила производства знания. Проблема преемственности знания в выделенном подходе трансформируется в проблему переходов или разрывов между несоизмеримыми режимами рациональности. В рамках проблематологического подхода (А. Бергсон, Ж. Делёз, Ф. Гваттари, Дж. Агамбен; в отечественной рецепции – М. А. Макиенко, Н. М. Лукьянович, В. Н. Финогентов) исследовательский фокус сосредоточен вокруг способов постановки философских проблем. Философская проблема интерпретируется как катализатор, запускающий философскую рефлексию и развитие знания соответственно. Преемственность знания тогда может трактоваться как форма концептуального сотворчества.

© Иваненко Максим Александрович, Ульянов Алексей Михайлович, 2025

Несмотря на общефилософскую значимость и актуальность указанных исследовательских подходов, проблема преемственности знания именно в философском дискурсе постмодернизма в существующих работах рассматривается фрагментарно: либо в контексте критики кумулятивных моделей знания, либо в рамках анализа отдельных теоретических проектов (М. Фуко, Т. Кун, Ж. Делёз, Ф, Гваттари), либо на уровне культурно-философских интерпретаций постмодернизма. Отсутствует, следовательно, целостная реконструкция и фокусная компаративистика, позволяющая концептуально соотнести данные подходы и выявить внутреннюю логику их взаимодействия.

Научная новизна настоящей статьи заключается в попытке представить, с опорой на исследования Дж. Агамбена [2], Ж. Делёза и Ф. Гваттари [5–8], Т. Куна [11], Ж.-Ф. Лиотара [12] и М. Фуко [17–19], системный компаративистский анализ понимания преемственности знания в философском дискурсе постмодернизма через выявление и сопоставление двух магистральных стратегий – эпистемологических разрывов и концептуального сотворчества, что позволяет преодолеть их кажущееся противоречие и показать, что в постмодернистской философии преемственность не отрицается, но переопределяется как нелинейный, продуктивный и онтологически нагруженный процесс.

Применяемый анализ будет опираться на метод, предложенный Ж. Делёзом в работе «Что такое философия» [8], который можно условно назвать методом «философского творчества концептов». Другими методами анализа, задействованными в данной работе, выступят герменевтический, деконструктивистский и сравнительно-философский.

Постмодернизм как зонтичное понятие. Сложности возникают уже до начала непосредственного анализа. Понятия «постмодерн» и «постмодернизм» схожи, но не являются в полной мере эквивалентными. Однозначно определить их не представляется возможным, однако они служат отличными примерами зонтичных понятий, т. е. охватывающих множество более частных, но критически важных для их раскрытия понятий, концепций, терминов и определений. Отдельные семантические коннотации зонтичных понятий могут меняться от исследования к исследованию в зависимости от нужд, однако тем важнее эксплицировать их смысловое ядро. Подобная семантическая рассеянность постулирует большую свободу исследования, чем в случаях, когда анализу подвергаются строгие и однозначно определенные понятия. Сложность определения понятия «постмодернизм» и даже адекватность его употребления отмечает, например, Ф. Джеймисон в фундаментальной работе «Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма»: «Проблема постмодернизма – как описывать его фундаментальные характеристики, существует ли он вообще, есть ли какая-то польза от самого этого понятия или же это, напротив, мистификация, – является эстетической и в то же самое время политической» [9, с. 173]. Уже в этом фрагменте эксплицированы две важные составляющие данного зонтичного понятия: эстетическая и политическая. Для нужд данного исследования предварительно обозначим эти составляющие как культурную и собственно философскую.

В связи с приведенными выше замечаниями стоит сразу обозначить, что постмодернизм в рамках данного исследования будет определяться как особая философская парадигма или вектор мышления, сложившиеся к 1960–1970-м гг. на пересечении структурализма, постструктурализма, неомарксизма и постфрейдистского психоанализа. Такое определение сразу вносит различие между постмодернизмом как философией и постмодерном как состоянием культуры, которое охватывает вторую половину XX в. и начало XXI в. Другими словами, теоретики постмодернизма занимаются рефлексией и концептуальным осмыслением той культурной, социальной и политической ситуации, которую мы, вслед за Ж.-Ф. Лиотаром, назовем ситуацией постмодерна [12]. Лиотаровская теория относительно трансформаций статуса знаний в ситуации постмодерна дополнительно интересна постольку, поскольку проблема знания и возможности его преемственности выступают смыслообразующим ядром данного исследования.

Первая стратегия: прерывность знания и эпистемологические разрывы. Для теоретиков постмодернизма свойственно особенное, апористичное или двойственное отношение к проблеме преемственности знания в философии, равно как и в других формах интеллектуальной и творческой деятельности. Рассмотрим первую стратегию, которая отрицает классическое понимание преемственности знания и сосредоточивает усилия вокруг анализа эпистемологических разрывов, лакун и прерывностей в знаниевом пространстве. Классическая преемственность, которую можно также назвать кумулятивной, предполагает существование некой линейной хронологии и эволюционных способов передачи знания в пространстве истории идей. В. С. Степин, например, определяет кумулятивную преемственность следующим образом: «В рамках стандартной концепции преемственность рассматривалась как сохранение и постоян-

ное пополнение элементов истинного знания при переходе к каждому новому уровню его исторического развития» [15, с. 8]. Если бы кумулятивная преемственность принималась и разделялась в философском дискурсе постмодернизма, за философией и наукой как областями накопленных и уточненных знаний можно было бы закрепить статус метанарративов, помещающих различные и несхожие концептуальные линии в однородное и гомогенное знаниевое пространство. С метанарративами же было покончено еще на заре теоретического оформления понятия постмодерна, им на смену пришел плюрализм отдельных исторически обусловленных нарраций, пересекающихся друг с другом, но принципиально не образующих гомогенное пространство. Наиболее отчетливо подобный переход от одного типа знания к другому зафиксировал Ж. Ф. Лиотар в уже упомянутой работе: «Упрощая до крайности, мы считаем “постмодерном” недоверие в отношении метарассказов. <…> С выходом из употребления метанарративного механизма легитимации связан, в частности, кризис метафизической философии, а также кризис зависящей от нее университетской институции» [12, с. 10].

Следовательно, можно предварительно заключить, что теоретики постмодернизма действительно радикально расходятся с классическим пониманием преемственности, которое было связано с поиском истока идеи в прошлом, развертыванием идеи в истории в соответствии с определенными причинно-следственными связями и введением, наконец, идеи, существенно трансформировавшейся и обросшей уточнениями, в современность. Таков примерный механизм работы эволюции знаний, которую ранний М. Фуко «археологического периода» называет «историей идей». В работе 1969 г. «Археология знания» М. Фуко эксплицирует собственный археологический метод, ранее имплицитно задействованный в работе «Слова и вещи», и продолжает, в этот раз с сугубо методологических позиций, деконструктивистскую критику «истории идей» и ряда других понятий, часто принимающихся в эпистемологии и теории познания без должной критической рефлексии. В противоположность слепому следованию за анализом «истории идей», поисками автора и истока творческого озарения М. Фуко предлагает археологический метод анализа дискурсов и дискурсивных формаций. Археологический метод позволяет акцентировать эпистемологический анализ на лакунах и прерывистостях знания, обнаруживать скрытые правила производства высказываний, характерные для отдельно взятого в его историческом становлении общества или общественных конгломераций. «Ведь археологическое описание – это как раз и есть отречение от истории идей, систематический отказ от ее постулатов и процедур, попытка создать совершенно иную историю того, что было сказано людьми» [17, с. 258], – объясняет М. Фуко собственную методологию.

В целях усиления аргументации, приведенной в поддержку первой позиции относительно преемственности знания в философском дискурсе постмодернизма, правомерно сопоставить анализ прерывности знания М. Фуко и сменяемость научных парадигм Т. Куна. Методология Т. Куна стала ведущей в пространстве философии науки второй половины XX в. Гипотеза следующая: археологический анализ прерывности, неоднородности и сменяемости режимов знания, который М. Фуко проделал в рамках анализа дискурсов, Т. Кун проделал в рамках эпистемологии и философии науки на тех же основаниях и с задействованием схожего концептуального аппарата. Для проверки выдвинутой гипотезы необходимо подвергнуть герменевтическому анализу работу Т. Куна «Структура научных революций». Т. Кун рассматривает и сопоставляет друг с другом две модели развития и роста научного знания: кумулятивную, или эволюционную, которая выше была названа классической, и неклассическую, или модель научных революций.

Т. Кун соотносит кумулятивную модель роста научного знания с периодом нормальной науки и определяет получившийся синтез следующим образом: «Нормальная наука, деятельность по решению головоломок, которую мы только что рассмотрели, представляет собой в высшей степени кумулятивное предприятие, необычайно успешное в достижении своей цели, то есть в постоянном расширении пределов научного знания и в его уточнении» [11, с. 90]. Для нормальной науки свойственно поступательное развитие знания и уточнение уже существующих научных теорий без выхода за их границы. Тем не менее нормальный период не может длиться постоянно, по мере роста научного знания в науке возникают аномалии, т. е. такие научные факты, для адекватного объяснения которых объяснительного и прогностического потенциала существующих теорий не хватает. Аномалии провоцируют назревание кризисов, а те, в свою очередь, приводят к научным революциям и сменам парадигм. Задача, поставленная перед Т. Куном в рамках его неклассического подхода к росту научного знания, связана с разрешением вопроса о переходе от возникновения аномалии к смене научной парадигмы. Так, Т. Кун отмечает: «Например, вопрос о том, каким образом аномалии в науке и отклонения от ожидаемых результатов все более

привлекают внимание научного сообщества, требует детального изучения, так же, как и возникновение кризисов, которые могут быть вызваны неоднократными не удачными попытками преодолеть аномалию» [11, с. 13]. Возникает несколько существенных проблем, с которыми сталкивается Т. Кун при разрешении поставленного перед ним главного вопроса, эксплицируем некоторые из них. Во-первых, необходимо выделить достаточно жесткие правила или условия, в соответствии с которыми функционируют парадигмы в период нормальной науки, правила, позволяющие удерживать нормальную науку в стабильном состоянии. Эти условия не являются предметом договоренности ученого сообщества, но, скорее, определяют саму возможность ученого сообщества договариваться о чем-либо. Во-вторых, следует понимать, что не всякое научное открытие или не поддающийся объяснению научный факт ведет к смене парадигмы. Парадигма устойчива к изменениям и стремится к гомеостазу. Если возникшая аномалия не ставит под угрозу существование текущей парадигмы, поскольку та удобна и предпочтительна на текущем этапе развития знания, а ее объяснительного потенциала хватает для ассимиляции или игнорирования возникшей аномалии, такие ассимиляция или игнорирование непременно произойдут, а нормальная наука продолжит свое развитие в рамках существующей парадигмы. Т. Кун приводит в качестве примера гипотезу о гелиоцентрическом характере вращения планет Солнечной системы, выдвинутую Аристархом еще в III в. до н. э., которая, тем не менее, была проигнорирована, поскольку существующая на тот момент геоцентрическая система полностью удовлетворяла запросам науки и не требовала пересмотра. «Когда было высказано предположение Аристарха, значительно более приемлемая геоцентрическая система удовлетворяла всем нуждам, для которых могла бы предположительно понадобиться гелиоцентрическая система», – пишет Т. Кун [11, с. 124]. В-третьих, сменяемость научных парадигм Т. Кун привязывает к именам ученых, ставших их провозвестниками, однако будет ошибкой считать, что одна лишь творческая и научная деятельность ученых могла послужить переходу от одной парадигмы к другой. Переход всегда осуществляется по правилам, не зависящим от творческой активности субъекта, и только после накопления критической массы аномалий в рамках нормальной науки. Имена ученых выступают своеобразными маркерами для удобства обозначения перехода. Также можно предположить, что лишь после научных открытий ведущих ученых, косвенно приведших к смене парадигмы, у всего научного сообщества появляется возможность вести деятельность в рамках парадигмы возникшей. Этот момент будет прояснен в связи с теорией знания М. Фуко.

После приведенного анализа модели научных революций, предложенного Т. Куном в рамках эпистемологии, попытаемся провести релевантные аналогии с теорией прерывистости знания, предложенной М. Фуко в рамках гносеологии, или теории познания. В работе 1966г. «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» М. Фуко вводит ключевой для понимания своей теории концепт «эпистемы», от которого, правда, достаточно быстро отказывается, заменяя его более гибким и менее спекулятивным понятием «дискурсивная формация». Эпистема – это скрытая структура знания, регламентирующая правила говорения и режим производства знания любого типа, в том числе и научного, в конкретную историческую эпоху. М. Фуко определяет ее следующим образом: «В культуре в данный момент всегда имеется лишь одна эпистема, определяющая условия возможности любого знания, проявляется ли оно в теории или незримо присутствует в практике» [18, с. 195]. Тогда можно считать, что парадигма Т. Куна, будучи дискурсом естественно-научного знания, является частным примером, входящим в границы эпистемы или дискурсивной формации общества на определенном этапе его исторического развития. Похожий тезис отстаивает Н. Автономова, которая в статье «Перевод в контексте культуры: судьба “Слов и вещей” Мишеля Фуко» радикально сближает теоретические линии Т. Куна и М. Фуко: «Итак, археологии нет, кстати, эпистемы тоже нет, или, точнее, об эпистемах говорят сравнительно редко, но ведь понятие эпистемы и у самого Фуко быстро ушло, практически исчезло. А что же есть? Парадоксально, но факт: на месте эпистем в современных отсылках к Фуко нередко появляются “парадигмы”» [1, с. 24]. Таким образом, неявные правила, лежащие в основании естественно-научной парадигмы, в строгом соответствии с которыми выбирается объект научного знания, определяются методы его исследования и анализа, просчитываются возможные дальнейшие концептуальные ходы и рассчитываются прогностические потенциалы научных теорий, легитимно соотнести с неявными правилами, лежащими в основании дискурсивных формаций. Различие здесь заключается в охватываемом масштабе: если правила научной парадигмы определяют условия возникновения научной рациональности, то правила дискурсивной формации – рациональности вообще. Такова первая точка сближения теоретических позиций Т. Куна и М. Фуко.

Что вообще считается объектом знания, а что считается «слепым пятном», ускользающим от концептуальной сетки? Какие высказывания являются осмысленными и адекватны-

ми, а какие невозможными? Кто может быть носителем знания, т. е. занимать позицию субъекта, производящего осмысленные высказывания, а кто нет? Таковы исторически обусловленные правила, определяющие режим производства знания. В части «Археологии знания», касающейся исторического a prori и архива работы, М. Фуко пишет: «…определенный дискурс в какой-либо данный момент времени мог бы воспринять и использовать или, наоборот, исключить, забыть или не признать ту или иную формальную структуру» [17, с. 246]. Здесь стоит сделать ремарку: «историческое a priori», «исторический архив» и «дискурсивная формация» являются семантически близкими понятиями, но не тождественными в рамках археологического метода М. Фуко. Однако определение дополнительных коннотаций и измерений этих понятий выходит за рамки данного исследования. Подобно тому как аномалия или научное открытие, которые не нарушают ход нормальной науки, не угрожают существующей парадигме, отбрасываются и игнорируются, высказывания, которые не отвечают имплицитным правилам производства знания, отбраковываются и теряют потенцию быть услышанными. Такова вторая точка сближения теоретических позиций Т. Куна и М. Фуко.

М. Фуко в статье «Что такое автор?» именует некоторых философов, в частности З. Фрейда и К. Маркса, «основателями дискурсивностей». Так, он пишет: «Назовем их с некоторой долей произвольности “основателями дискурсивности”. Особенность этих авторов состоит в том, что они являются авторами не только своих произведений, своих книг. Они создали нечто большее: возможность и правило образования других текстов» [19, с. 31]. Здесь важно проводить отчетливое разграничение, отвечающее требованиям фукольдианского анализа вообще. Фигуры авторов рассматриваются М. Фуко не в значении творцов смыслов или основателей новых метатеорий (например, научных парадигм), но в значении фигур (определенных мест сборки), которые проделали работу по экспликации и упорядочиванию дискурсивных механик, после чего стало возможно говорить/писать по правилам, ранее в дискурсе наук не задействованных. Анализ М. Фуко «основателей дискурсивностей» правомерно сопоставить с анализом фигур ученых, с именами которых Т. Кун связывал образование новой научной парадигмы. Такова, наконец, третья точка сближения их теоретических позиций.

Вторая стратегия: преемственность как сотворчество. Выше была репрезентирована первая стратегия понимания преемственности знания в философском дискурсе постмодернизма, в соответствии с которой знание не разворачивается линейно, в его пространстве существуют лакуны и разрывы, а накопление и уточнение знаний эволюционным способом отрицается вообще. Тем не менее в философском дискурсе постмодернизма существует преемственность знания, понимаемая как сотворчество, где в качестве соавторов выступают не только современники, но и фигуры далекого прошлого, интерпретированные на новых теоретических основаниях и, соответственно, заново введенные в область актуального дискурса. Такова вторая стратегия понимания преемственности, внутри которой акцент будет сделан на проблеме современности, философских проблемах и сотворчестве как процедуре перевода автора из регистра реальной личности в регистр концептуального персонажа. Обе стратегии сходятся в отрицании линейного характера времени, а следовательно, и классической преемственности. Может сложиться впечатление, что эпистемы/дискурсивные формации М. Фуко представляют собой строго отделенные друг от друга пространства знания, чуждые всякому обмену знанием и закрытые от него. Но это не совсем так. Действительно, момент сменяемости парадигм – когда одни правила по производству рациональности приходят на смену другим – остается наименее проясненным в теории М. Фуко. Экспликация теоретических оснований второй стратегии преемственности знания позволит внести дополнительное измерение в прояснение/понимание эпистемологических переходов.

Что современно? Принципиально важно различать современность и актуальность, поскольку, несмотря на семантическую близость, это совершенно разные понятия для постмодернистского дискурса, особенно чувствительного к проблеме времени. Предварительно можно ввести следующее уточнение: актуальным будет то, что совпадает с линейной хронологией, современным – то, что радикально не совпадает, но, тем не менее, с ней соотносится. Для прояснения указанного различия обратимся к работе Дж. Агамбена «Что современно?». В ней он определяет современное как несвоевременное, как несовпадение с линейно развертывающейся историей, т. е. с актуальностью, как метафорическое отпадение или выпадение из хронологии. Дж. Агамбен пишет: «Получается, что современность – это уникальные отношения со своим временем, соединяют с ним и, вместе с тем, от него дистанцирующие; точнее, это отношения со временем, которые соединяют с ним через несоответствие и анахронизм» [2, с. 47]. Затем Дж. Агамбен выводит семантически близкое определение современника: «Под-

линно принадлежит своему времени, подлинно современен тот, кто не совпадает с ним полностью, кто не идет в ногу с его требованиями, и кто, потому, не актуален; но именно поэтому, именно благодаря разрыву и анахронизму он более других способен воспринимать и улавливать свое время» [2, с. 46]. У такого несовпадения есть цена – риск быть непонятым и ненужным своему времени, но зато оно дарует особую форму чувствования истории и способность подмечать приметы времени. Позиция Дж. Агамбена была явно вдохновлена делёзианской рецепцией Б. Спинозы и Ф. Ницше как несвоевременных мыслителей. Как отмечал сам Ж. Делёз, «философ создает не вечные и не исторические, но – несвоевременные и неактуальные понятия» [5, с. 222]. Подобная несвоевременность позволяет философам становиться современными любому актуальному моменту истории посредством введения их концептуальных прозрений в пространство вневременных философских проблем. Это также и признание нелинейного характера времени/истории, соотнесенность с ними через разрыв. Постмодернистский философский дискурс, который, как уже было отмечено, вобрал в себя теоретико-методологические подходы постструктурализма, критикует метафизику присутствия, разрушает бинарные оппозиции и логику тождества, поэтому концепты «разрыва», «складки» и «расслоения» являются для него не просто приемами аналитической работы, но конститутивными элементами, на которых он и базируется.

Таким образом, современными философскому дискурсу настоящего могут и должны быть теоретические прозрения, сформулированные философами и мыслителями прошлого. Прошлое не уходит безвозвратно, поскольку время не является гомогенным и пустым, напротив, оно событийно насыщено и прорывается в настоящее через разрывы в истории. Тогда задачи, стоящие перед философами текущего момента, заключаются в том, чтобы, во-первых, быть чувствительными к историческому моменту настоящего, а во-вторых, уметь реактивировать событийность и значимость прошлого, вводя его в актуальный дискурс на новых основаниях. Обе задачи являются взаимодополняющими. Тогда преемственность знания восстанавливается в правах, но разворачиваться она будет уже не эволюционным, но, скорее, скачкообразным/интенсивным способом. Философ может обращаться к фигуре или событию прошлого, вырывать из континуума истории теоретически насыщенные интенции и вновь делать их современными текущему моменту. В связи с данным выводом следует обратиться к анализу поля философских проблем, многие из которых являются неразрешимыми и вневременными, а потому современными любому моменту в истории.

Проблемы философии. Исследованием и типологией философских проблем занимались [13; 14] и продолжают заниматься [16] отечественные и зарубежные не постмодернистские философы. В свою очередь, на мыслителей постмодернизма оказала значимое влияние традиция французской проблематологии XX в., у истоков которой стоял А. Бергсон. Для него вопросы вида «Почему есть нечто, а не ничто?» или «Жизнь возникает из порядка или из беспорядка?» являются ложными проблемами, поскольку они ставят понятия порядка, бытия, полноты в зависимость от негативных понятий беспорядка, небытия и неполноты. Метафизика проводит линейный генезис, определенную иерархию отрицания, согласно которой, например, беспорядок предшествует порядку, а неполнота – полноте. Однако идеи беспорядка, неполноты, небытия, уже «нагружены» соответствующими идеями порядка, полноты и бытия. Таким образом, отсутствие привычного состояния порядка хотя и выдается за онтологическую категорию, но, будучи лишь языковой иллюзией, «обозначает не отсутствие всякого порядка, а только наличие того, который сейчас не представляет для нас интереса» [3, с. 266]. Несоответствие между ожиданиями и данной реальностью побуждает людей вводить негативные термины, отражающие нехватку чего-либо, которая будто бы предшествует наличию. Ж. Делёз развивает критику А. Бергсона: ложные проблемы возникают, когда различные режимы организации бытия сводятся к оппозициям в рамках унифицированной субстанции. Чтобы избежать неверной формулировки различия по степени, философу необходимо заменять бинарные оппозиции и отрицания утверждениями различий. Противопоставления вида «беспорядок против порядка» следует заменить утверждениями позитивных процессов, иных способов упорядочивания, таких как, например, стратификация и детерриторизация.

Еще А. Бергсон писал: «В философии и даже в иных областях куда важнее найти проблему и, следовательно, поставить ее, чем ее разрешить» [4, с. 118]. Ж. Делёз в этом же ключе рассматривает заблуждение, состоящее в смещении истинности и ложности из поля проблем исключительно к решениям: проблема привносится как нечто внешнее, и все наши усилия направлены на выбор «санкционированного сверху» решения. Такова ситуация школьной

контрольной: учитель представляет проблему сразу в «готовом виде», а ученик должен произвести решение, одобряемое учителем как авторитетом, занимающим более высокое положение. Согласно Ж. Делёзу, этот подход не только приводит к социальной инфантильности как неспособности конструировать проблемы, но и прививает отношение к проблеме как некому временному этапу, подлежащему снятию в «правильном» решении [6, с. 197; 7, с. 231].

С опорой на работы философа математики А. Лотмана [20] Ж. Делёз постулирует реальность, состоящую из проблем как Идей. Но в отличие от платоновских эйдосов, статичных и расположенных вне мира, проблемы-Идеи у Ж. Делёза являются динамичными, открытыми множественностями, требующими изобретения как творческого акта постановки истинных проблем. Все три инстанции (условие, проблема и решение) «накладываются одна на другую, выходят вперед то одна, то другая» [8, с. 95], сосуществуют, но не сливаются и не снимаются друг другом, а сохраняют различия на плане имманенции.

Философия различия и концептуальный персонаж. Теперь следует рассмотреть, в каком статусе фигуры прошлого могут быть интегрированы в актуальный философский дискурс. По весьма оригинальному определению Ж. Делёза и Ф. Гваттари, философия – это непрерывное творчество концептов, проводниками которых в пространство актуального дискурса являются концептуальные персонажи, которых нужно четко отграничивать от авторов или реальных исторических личностей. Это вполне соотносится с теоретической линией отказа от фигуры автора, магистральной для философского дискурса постмодернизма, которой придерживались и М. Фуко, и Ю. Кристева. Согласно делёзо-гваттарианской мысли, «концептуальный персонаж – это не представитель философа, скорее даже наоборот, философ предоставляет лишь телесную оболочку для своего главного концептуального персонажа и всех остальных, которые служат высшими заступниками, истинными субъектами его философии. <…> Концептуальные персонажи – “гетеронимы” философа, а имя самого философа – просто псевдоним его персонажей» [8, с. 74]. Схожую позицию можно обнаружить в работе Ю. Кристевой, которая с опорой на три регистра психической жизни Ж. Лакана доказывает, что в момент написания текста реальный автор всегда ускользает, не поддается концептуализации и вообще фактически не играет никакой роли при развертывании текста, представляющего отдельное независимое измерение. Для Ю. Кристевой в момент ускользания реального автора при написании текста происходит сначала переход в степень А (ноль), мерцающее промежуточное состояние, за которым следует идентификация автора с персонажем произведения и вхождение в регистр Символического (если задействовать концептуальный аппарат Ж. Лакана). Ю. Кристева пишет: «Автор, таким образом, – это субъект повествования, преображенный уже в силу самого факта своей включенности в нарративную систему; он – ничто и никто; он – сама возможность перехода С (субъекта повествования. – *А. У., М. И.*) в П (получателя. – *А. У., М. И.*), истории – в дискурс, а дискурса – в историю. Он становится воплощением анонимности, зиянием, пробелом затем, чтобы обрела существование структура как таковая» [10, с. 439]. Если экстраполировать данный тезис на пространство философского текста, то реальный философ, занимающий определенное положение в историческом времени, будет заменен концептуальным персонажем, а сам философский текст войдет в план имманенции, на котором прочерчиваются векторы мысли. Получившаяся триада, включающая концепты (продукты мысли), концептуальные персонажи (агенты мысли) и план имманенции (образ мысли), задействуется для постановки истинных философских проблем.

Заключение. В постмодернистском дискурсе сосуществует несколько стратегий понимания преемственности знания и способов его исторического развития. С одной стороны, эти стратегии противоречат друг другу, с другой – дополняют и проясняют. Как и философию постмодернизма в целом, отдельные концептуальные линии, попадающие в сферу его влияния, невозможно определить однозначно и непротиворечивым образом. Несмотря на эпистемологические разрывы и различные режимы производства рациональности, преемственность знания в постмодернистском дискурсе не устраняется полностью, а сохраняется в новом, «неклассическом» понимании. Философствование как постановка истинных философских проблем выражается через триаду «концепт – концептуальный персонаж – план имманенции», со-конструирующую мысленные линии философов, сколь угодно отдаленных друг от друга в историческом времени. Эти прочерченные линии мысли могут стать современными любому актуальному моменту истории: в плане имманенции разрушается привычный хронотоп линейного времени и однородного пространства. Приведенный анализ стратегий преемственности знания в философском дискурсе постмодернизма делает обращение к прозрени-

ям/интенциям его представителей при дальнейшем развертывании континентальной философской мысли всегда своевременным и всегда необходимым. Постмодернистскую философию нельзя рассматривать лишь в негативном ключе, видеть в ней лишь застой мышления, неспособного создать нечто новое или позитивно определенное. Постмодернистская философия пронизана устремлениями к усилению философского и концептуального творчества, избавленного от навязанных ограничений, внешних рамок и концептуальных барьеров. В этом заключается ее ценность как самого радикального проекта по эмансипации человеческого мышления, предпринятого в истории философии.

Список литературы

1. *Автономова Н. С*. Перевод в контексте культуры: судьба «Слов и вещей» Мишеля Фуко // Шаги/Steps. 2019. № 3. С. 10–37.
2. *Агамбен Дж*. Что современно? Киев : Дух і Літера, 2012. 78 с.
3. *Бергсон А*. Введение. Часть вторая. О постановке проблем // Избранное: сознание и жизнь. М. : РОССПЭН, 2010. С. 99–150.
4. *Бергсон А*. Творческая эволюция. М. : Терра-Книжный клуб ; Канон-пресс-Ц, 2001. 384 с.
5. *Делез Ж*. Ницше и философия. М. : Ad Marginem, 2003. 391 с.
6. *Делез Ж*. Различие и повторение. М. : Петрополис, 1998. 384 с.
7. *Делез Ж*. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М. : ПЕР СЭ, 2001. 475 с.
8. *Делез Ж., Гваттари Ф*. Что такое философия? М. : Академический Проект, 2009. 261 с.
9. *Джеймисон Ф*. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М. : Изд-во Института Гайдара, 2019. 808 с.
10. *Кристева Ю*. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. М. : Прогресс, 2000. С. 427–457.
11. *Кун Т*. Структура научных революций. М. : АСТ, 2009. 317 с.
12. *Лиотар Ж.-Ф*. Состояние постмодерна. М. ; СПб. : Институт экспериментальной социологии ; Алетейя, 1998. 160 с.
13. *Ойзерман Т. И*. К вопросу об истоках и специфике философских проблем // Вопросы философии. 1969. № 6. С. 116–127.
14. *Поппер К*. Какой мне видится философия // Путь в философию : антология. М. ; СПб., 2001. С. 123–136.
15. *Степин В. С*. Историко-научные реконструкции: плюрализм и кумулятивная преемственность в развитии научного знания // Вопросы философии. 2016. № 6. С. 5–14.
16. *Финогентов В. Н*. Возможно ли решение философских проблем средствами и методами специальных наук? // Abyss (Вопросы философии, политологии и социальной антропологии). 2021. № 2. С. 5–21.
17. *Фуко М*. Археология знания. СПб. : Гуманитарная Академия ; Университетская книга, 2004. 416 с.
18. *Фуко М*. Слова и вещи. СПб. : A-cad, 1994. 406 с.
19. *Фуко М*. Что такое автор? // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М. : Касталь, 1996. С. 7–46.
20. *Duffy S*. Albert Lautman // Deleuze's Philosophical Lineage. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2009. Pp. 356–379.

The Continuity of Knowledge in the Philosophical Discourse of Postmodernism

Ivanenko Maxim Aleksandrovich[1], Ulyanov Alexey Mikhailovich[2]
[1]master's student of the Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science,
Oryol State University n. a. I. S. Turgenev. Russia, Oryol. E-mail: maksimivanenko02@yandex.ru
[2]postgraduate student, assistant of the Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science,
Oryol State University n. a. I. S. Turgenev. Russia, Oryol. E-mail: lesh.ulyanov@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to an analysis of the problem of the continuity of knowledge in the philosophical discourse of postmodernism; the significance of continuity for contemporary humanities scholarship is brought into focus. The methods employed in the work are the following: the hermeneutic method, deconstruction, and the method of comparative philosophical analysis. Emphasis is placed on the method of the "philosophical creation of concepts" articulated in the work "What Is Philosophy?" by G. Deleuze and F. Guattari. Two distinct but mutually complementary strategies for conceptualizing the continuity of knowledge in postmodernism are explicated. The first strategy focuses on the analysis of epistemological breaks and discontinuities (illustrated by M. Foucault's archaeological method and T. Kuhn's conception of the shift of scientific paradigms). In

the course of analyzing the second strategy, through G. Agamben's criteria of contemporaneity and J. Kristeva's semiotics, continuity is interpreted as co-creation, for which figures of the past are introduced into current discourse on new foundations, becoming contemporary with the present historical moment. By means of the Deleuzian-Guattarian concepts of the concept, the conceptual persona, and the plane of immanence, postmodern non-linear continuity is construed as a dialogue between thinkers of various historical periods who address eternal philosophical problems in their works. G. Deleuze's reception of the understanding of philosophical problems in A. Bergson and A. Lautman is a characteristic example of the second type of continuity. It is concluded that postmodern discourse, despite its deconstruction of metanarratives and its attention to epistemological discontinuities, does not eliminate but preserves continuity, understood as a creative and non-linear process. The results of the study are of value for further research in the history of philosophy, ontology, and the theory of knowledge, and they also demonstrate the positive element of postmodernism as a project for the radical liberation of philosophical thought.

Keywords: conceptual persona, paradigm, postmodernism, continuity of knowledge, philosophical problem, philosophical discourse, episteme.

References

1. *Avtonomova N. S. Perevod v kontekste kul'tury: sud'ba "Slov i veshchej" Mishelya Fuko* [Translation in the Context of Culture: The Fate of Michel Foucault's "The Order of Things"] // *Shagi* – Steps. 2019. No. 3. Pp. 10–37.

2. *Agamben Dzh. Chto sovremenno?* [What Is the Contemporary?]. Kiev, Duh i Litera (Spirit and Letter), 2012. 78 p.

3. *Bergson A. Vvedenie. Chast' vtoraya. O postanovke problem* [Introduction. Part Two. On the Framing of Problems] // *Izbrannoe: soznanie i zhizn'* [Selected Works: Consciousness and Life]. M., ROSSPEN, 2010. Pp. 99–150.

4. *Bergson A. Tvorcheskaya evolyuciya* [Creative Evolution]. M., Terra-Knizhnyj klub (Terra Book Club) ; Kanon-press-C, 2001. 384 p.

5. *Delez Zh. Nicshe i filosofiya* [Nietzsche and Philosophy]. M., Ad Marginem, 2003. 391 p.

6. *Delez Zh. Razlichie i povtorenie* [Difference and Repetition]. M., Petropolis, 1998. 384 p.

7. *Delez Zh. Empirizm i sub'ektivnost': opyt o chelovecheskoj prirode po Yumu. Kriticheskaya filosofiya Kanta: uchenie o sposobnostyah. Bergsonizm. Spinoza* [Empiricism and Subjectivity: An Essay on Hume's Theory of Human Nature. Kant's Critical Philosophy: The Doctrine of the Faculties. Bergsonism. Spinoza]. M., PER SE, 2001. 475 p.

8. *Delez Zh., Gvattari F. Chto takoe filosofiya?* [What Is Philosophy?]. M., Akademicheskij proekt (Academic Project), 2009. 261 p.

9. *Dzhejmison F. Postmodernizm, ili Kul'turnaya logika pozdnego kapitalizma* [Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism]. M., Izd-vo Instituta Gajdara (Gaidar Institute Press), 2019. 808 p.

10. *Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman* [Bakhtin, the Word, Dialogue, and the Novel] // *Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu* [French Semiotics: From Structuralism to Post-Structuralism]. M., Progress, 2000. Pp. 427–457.

11. *Kun T. Struktura nauchnyh revolyucij* [The Structure of Scientific Revolutions]. M., AST, 2009. 317 p.

12. *Liotar Zh.-F. Sostoyanie postmoderna* [The Postmodern Condition]. M. ; SPb., Institut eksperimental'noj sociologii ; Aletejya, 1998. 160 p.

13. *Ojzerman T. I. K voprosu ob istokah i specifike filosofskih problem* [On the Question of the Origins and Specificity of Philosophical Problems] // *Voprosy filosofii* – Russian Studies in Philosophy. 1969. No. 6. Pp. 116–127.

14. *Popper K. Kakoj mne viditsya filosofiya* [How I See Philosophy] // *Put' v filosofiyu : antologiya* [The Path into Philosophy : An Anthology]. M. ; SPb., 2001. Pp. 123–136.

15. *Stepin V. S. Istoriko-nauchnye rekonstrukcii: plyuralizm i kumulyativnaya preemstvennost' v razvitii nauchnogo znaniya* [Historical-Scientific Reconstructions: Pluralism and Cumulative Continuity in the Development of Scientific Knowledge] // *Voprosy filosofii* – Russian Studies in Philosophy. 2016. No. 6. Pp. 5–14.

16. *Finogentov V. N. Vozmozhno li reshenie filosofskih problem sredstvami i metodami special'nyh nauk?* [Is It Possible to Solve Philosophical Problems by the Means and Methods of the Special Sciences?] // *Abyss (Voprosy filosofii, politologii i social'noj antropologii)* – Abyss (Studies in Philosophy, Political science and Social anthropology). 2021. No. 2. Pp. 5–21.

17. *Fuko M. Arheologiya znaniya* [The Archaeology of Knowledge]. SPb., Gumanitarnaya Akademiya (Humanitarian Academy) ; Universitetskaya kniga (University Book), 2004. 416 p.

18. *Fuko M. Slova i veshchi* [The Order of Things]. SPb., A-cad, 1994. 406 p.

19. *Fuko M. Chto takoe avtor?* [What Is an Author?] // *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti* [The Will to Truth: Beyond Knowledge, Power, and Sexuality]. M., Kastal', 1996. Pp. 7–46.

20. *Duffy S.* Albert Lautman // Deleuze's Philosophical Lineage. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2009. Pp. 356–379.

Поступила в редакцию: 22.09.2025
Принята к публикации: 14.04.2026

ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

EDN: AKKMFX УДК 111.1

Онтология грамматического строя Моисеева теонима в контексте полярности этического и логического субстанциализма

Кошмило Олег Константинович
кандидат философских наук, доцент кафедры связей с общественностью, Тольяттинская академия управления. Россия, г. Тольятти. ORCID: 0009-0002-0885-8039. E-mail: koshmilo-ok@yandex.ru

Аннотация. В контексте онтологической аналитики корреляции реальности и речи/языка актуальность приобретают проблемы эквивалентности семантики и синтаксиса словесных символов. В статье в качестве меры речевой кристаллизации онтологического начала рассматривается теоним Моисея «Я есмь Сущий». Осуществив субстанциализацию высшей этической «ктойности» в ее монотеистическом отмежевании от языческого политеизма, теоним Моисея фиксирует триединство местоимения, глагола, имени, где каждая из частей речи в своей семантической особенности пребывает в строгой грамматической корреляции. Тем самым целью исследования является прояснение онтологической уникальности порядка слов в теониме Моисея. Данная цель достигается в сопоставлении этического субстанциализма Моисея с логическим субстанциализмом Аристотеля в его акценте на «чтойности». Общим знаменателем обоих субстанциализмов оказывается инициативный характер такой части речи, как местоимение, в отношении которого разница между двумя онтологиями распределяется в зазоре между полюсами «кто» и «что». Методологической основой исследования является лингвоонтологический анализ, который исходит из онтологического функционала той или иной части речи. В теоретическом отношении исследование обращено к базовому корпусу философской классики, а также к современным междисциплинарным исследованиям в сфере теоретического языкознания. Основные итоги исследования представляются в нескольких тезисах. Во-первых, проблематизация теонима Моисея «Я есмь Сущий» раскрывает лингвоонтологический потенциал триединства местоимения, глагола и имени как основы этического субстанциализма. Во-вторых, в заданной картезианским cogito новоевропейской философии этический субстанциализм достигает предела в системе Канта, сосредоточивающего репрезентацию мира на тождественности местоимения Я в смысле «ктойности» субъективно самоценной воли. В-третьих, в том же контексте новоевропейской философии логический субстанциализм финиширует в учении Гегеля, который центрирует картину мира «чтойностью» объективного понятия. В аспекте практической значимости лингвоонтологический анализ теонима Моисея намечает перспективу дальнейшей лингвоонтологической демаркации философских концептов.

Ключевые слова: Моисей, теоним, имя, глагол, местоимение, синтаксис, субстанциализм, трансцендентность, имманентность, Троица.

Введение. Сочетая базовые части речи, теоним Моисея «Я есмь Сущий» (Исх 3:14) [4, с. 60] одновременно является онтологическим суждением, в котором глагол существования связывает местоименную субъектность и именную предикатность. В том, что этическая «ктойность», координируя человеческий мир дихотомией добра и зла, отделяет его от остального сущего, посыл Моисея предстает как этический субстанциализм. Напротив, аристотелизм, в котором статичный абстракт умозрительной «чтойности» перевешивает на рычаге суждения чувственную динамику мира, является логическим субстанциализмом. Неоплатонизм сочетает небесное имя, земной глагол и человеческое местоимение как ипостаси триады. Христианство примиряет «Иерусалим» и «Афины» в ортодоксальном учении о Троице как единстве отчего имени, сыновнего глагола и духовного местоимения. Августин Аврелий, добавлением Filioque перенося акцент с единичного имени Бога Отца на всеобщее местоимение Духа, реабилитирует аристотелевский субстанциализм, причиняя спор между реалистами и номиналистами. Его завершает картезианский вывод cogito ergo sum, инициируя новоевропейскую субстанциализацию человеческого субъекта. При

© Кошмило Олег Константинович, 2025

этом позиция субъекта в смысле «Я/есть» оказывается расщепленной дизъюнкцией «или “Я”, или ‘‘есть’’». Так, расщепленность субъекта выражается в полярности теорий Канта, замыкающего субъекта со стороны этически всеобщей «ктойности», и Гегеля, акцентирующего субъекта логически всеобщей «чтойностью».

Литературный обзор. К выводу о том, что местоимение является носителем тождественности субъекта речи, однажды приходит онтология и феноменология языка и языкознание, которое вписывает в местоимение Я полюс *тождественности* субъекта мышления и речи. Так, в онтологическом подходе местоимение как часть речи сущностно определяет, по М. Хайдеггеру, понимающее устроение человеческого присутствия (Dasein), что характеризуется прежде всего обладанием места, местоимением, откуда присутствие «размыкается» в мир, поскольку «речь есть «означающее» членение понятности бытия-в-мире, к которому принадлежит событие и которое держится всякий раз определенного образа озаботившегося бытия-друг-с-другом» [24, с. 161]. То, что местоимение Я сообщает тождественность субъекту речевой активности, который утверждает его употреблением свою непрерывность, непосредственно выражается в центральности того топоса, по отношению к которому мир как пространство оказывается периферийной суммой всех остальных местоимений [25].

В работе «Философия имени» русский религиозный мыслитель С. А. Булгаков, исходя из тезиса, что «законодательство в мысли принадлежит грамматике» [5, с. 105], в преодоление классического трансцендентализма, фундированного в структуре суждения, онтологизирует такие части речи, как имя, глагол, местоимение. В образном определении Булгакова местоимение – «тень имени», поскольку одни местоимения «заменяют имена существительные – лица и вещи, другие выражают качества и в этом смысле заменяют прилагательные и глагол». Вершинным в иерархии грамматических шифтеров является личное местоимение, что «содержит экзистенциальное суждение, в котором констатируется мистический акт выхождения субъекта в космос или вхождения в него космоса, соприкасание сознания и бытия» [5, с. 51–53]. Имея значение фундаментальной границы внутреннего и внешнего миров, местоимение Я парадоксально совмещает в себе свойства единичности имени собственного и всеобщности имени нарицательного и по своей онтологической мощи делает эгоцентризм «неотмыслимой предпосылкой» [5, с. 53]. В своей теории коммуникации Б. А. Успенский приходит к выводу о том, что «местоимение *я* предстает как первичное (исходное) по отношению к другим личным местоимениям», образуя «семантическое ядро личных местоимений» [23, с. 21].

Со своей стороны языкознание создает отдельную теорию местоимения. Так, в продолжение тезиса об инициативном характере местоимений В. ф. Гумбольдта [9, с. 114] языковед А. М. Пешковский отмечает, что местоимение содержит «указание на то, что мыслящий мыслит о самом себе, что он отождествляет предмет своей мысли с самим собой, считает, что то, о чем он думает, и он сам – одно» [17, с. 155]. Тем самым личное местоимение первого лица – ключевая грамматическая мера субстанциальной тождественности, опорной в отношении человека как субъекта речи к миру. В грамматическом измерении мир является как «эгоцентрическая» «система местоимений», «опирающаяся на некоторое центральное ***Я***» [21, с. 82], то есть центральность Я спонтанно учреждает субстанциальную точку отсчета речевого упорядочивания мира, на который речь распространяет свой синтаксис.

Автор книги «Местоимение и смысл» Н. Ю. Шведова, отталкиваясь от принципа «человекоцентричности» системы местоимений, полагает, что вопросительным местоимениям как «исходным» принадлежит исключительная роль в кристаллизации универсальных категорий, «глобальных понятий», формирующихся из вопросных слов: *кто? что? где? когда? какой? куда? зачем? почему?* и т. д. Вопросительные местоимения выступают грамматическими операторами анализа субстанциальных и привходящих свойств вещей и явлений мира. Исследовательница убеждена, что и категории Аристотеля суть категории языковые, поскольку «они определяются посредством слов с самым абстрактным значением и, что очень важно, в большинстве своем посредством местоимений» [26, с. 7; 22, с. 121–134]. А в целом все пространство человекосоразмерной понятности имеет «местоименный исход», для которого местоимение – нулевое означающее эгоцентричной концептуализации неопределенного бытия [26, с. 49].

Метод. Литературный обзор позволяет очертить наличие обобщающего онтологию языка и теоретическую лингвистику *лингвоонтологического* подхода, в рамках которого на основе категориального анализа речи выделяются такие ее части, как местоимение, глагол и имя, в качестве парадигматических лексем. О такой парадигматичности говорил еще Аристотель, различая имя и глагол на основании отсутствия и наличия «признака времени» (Поэтика 1457 a 10–20) [3, с. 668]. По отношению к фундаментальности традиционного различия

имени и глагола местоимение Я, будучи источником онтологической разницы именной статичности мира в его вечности и глагольной динамичности в темпоральном измерении мира, имеет значение субстанциальной опоры.

Результаты и обсуждение. Теоним Моисея «Я есмь Сущий», предицируя экзистенциальным глаголом («есмь») всеобщему, присущему всему человеческом роду местоимению («Я») субстанциальную тождественность, в значении «Я – тот, Кто есмь как то, Что есть» конституирует упорядочивающее господство небесной, *нетварной* «ктойности» над горизонтом несубъектной, *тварной* «чтойности» земного сущего, средне-родовая неопределенность которого покрывается определенностью мужского рода единичного имени («Сущий»). Контраст маркированной написанием с заглавной буквы единичности имени собственного «Сущий» и всеобщности имени нарицательного «сущее» наперед предположил полемику между грамматикой с ее семантико-синтаксической взаимностью и логикой, редуцирующей семантическое содержание речи к формальности синтаксической связи между понятиями в качествах либо субъекта, либо предиката. А в целом контрапунктом полемики является нетождественность слова и понятия [19, с. 68].

Противопоставляя область единичности собственного имени и область универсальности нарицательного имени, Моисей включает границу между ними внутрь области абстрактной всеобщности, которая характеризует тотальную проницаемость человеческого рода формой личного местоимения первого лица единственного числа. Предложенное Моисеем имя Бога – универсальная форма речи и языка, которая ретроспективно и перспективно в грамматический узел стягивает область человеческого общения. Будучи грамматическим абсолютом, теоним «Я есмь Сущий», упорядочивая в рамках т. н. «правил грамматики» пространство коммуникации в делении речи, несущей имя-логос, на части и синтаксического сочетания этих частей по праву своей коммуникативной эффективности, собственно, выступает Законом как таковым.

Основанная на грамматике включения имени Бога субстанциализация мирового начала Моисеем превосходит логику аналогичной субстанциализации этого начала Аристотелем, для которого всякое имя имеет значение лишь «в силу соглашения, ведь от природы нет никакого имени» (Об ист. 16 a 27) [2, с. 94]. Логический субстанциализм Аристотеля элиминирует трансцендентное измерение веры в пользу имманентного измерения знания, тогда как жест Моисея по облечению этической субстанции мира в имя Яхве говорит о его религиозной приверженности культу Божьего имени, предполагающему особую практику веры.

В истории западной мысли контраст этического субстанциализма Моисея и логического субстанциализма Аристотеля фундаментален. На своей античной заре западная философия стартует с аристотелевского субстанциализма, тождественность которого фундируется в рациональной универсальности законов логики. Позже, примиряя трансцендентность платонизма и имманентность аристотелизма, неоплатонизм сочетает небесное имя, земной глагол и человеческое местоимение как ипостаси триады. Так, небесное имя как *единое* – это широчайший горизонт, благодатно включающий все многообразие мира [20, с. 25]. Местоимение как *ум* – это неподвижный центр тяжести всего мира [20, с. 121]. Земной глагол как *душа/жизнь* – это мера всякой единицы существования, движимой по линиям земной динамики [20, с. 140–141].

С подачи Христова события, интегрировавшего в горизонт европейской цивилизации библейский канон, христианская онтология сразу ставит задачу гармонизировать эллинскую парадигму систематизации сущего относительно логической универсалии понятия и иудейскую традицию собирания мира вокруг этической универсалии Божьего имени в преодоление того, что вошло в гуманитарный обиход в качестве «спора Афин и Иерусалима», о котором в разное время говорили Отцы Церкви, Фридрих Шеллинг [27, с. 228] или Лев Шестов [см.: 28].

Христианская онтология нейтрализует контраст линии Моисея и линии Аристотеля в ортодоксальном учении о Святой Троице как единстве отчего имени, сыновнего глагола и духовного местоимения. Будучи достигнута ортодоксальной патристикой во «втором Риме» – Константинополе, гармоничность Святой Троицы показалась неубедительной для «первого Рима». Латинянин Августин Аврелий, узрев в ней вопиющее логическое противоречие, представил Святой Дух как субстанциальный признак Отца и Сына [1, с. 495], тем самым обосновав добавление Filioque. Перенесением акцента с единичного имени Бога Отца на всеобщее местоимение Духа в итоге был реабилитирован аристотелевский субстанциализм, напитавшись которым схоластика приходит к номиналистической редукции Божьего имени как источника реальности к процедурам индивидуальной рефлексии и коммуникативной конвенции.

Номиналистическую рациональность подытоживает картезианский вывод cogito ergo sum, одновременно инициируя новоевропейскую субстанциализацию субъекта как Я в каче-

стве нового полюса интеграции картины мира [11, с. 172]. Финальное отождествление субъекта, концентрируясь как сверхплотное ядро центра тяжести, приводит в движение мировой предикат, на оси которого край имманентного «мышления» субъекта выходит из равновесности с краем трансцендентного «протяжения» бытия.

Субстанциализация местоимения Я как ключевой сюжет новоевропейской философии кульминирует в кантовском трансцендентализме. Вся архитектоника субъективно-идеалистической онтологии Канта под властью тезиса «человек – цель природы» [12, с. 483] выстраивается вокруг субстанциального местоимения Я, этическая абсолютность которого равняется морально априорной «самоценности» автономной воли. Исключительным основанием всеобщности морального воления, не нуждающегося в «материи» самого морального поступка [14, с. 60–61], является императивное внушение Канта, что добрая воля «должна цениться сама по себе» [14, с. 63].

Поскольку местоимение Я совпадает со «спонтанно» возбуждаемым правом «субъективно всеобщего основания», сообщающего опыту «тождество сознания» [13, с. 96–97], оно оказывается абсолютным центром мировой округи и в т. ч. единственной причиной «признать моральную причину мира (творца мира)» [12, с. 363]. В условном силлогизме Канта, по которому только в той мере, в какой необходимо «тождественное Я» [13, с. 98], «настолько же (т. е. в той же степени и на том же основании) необходимо признать и второе, а именно что есть бог» [12, с. 363], содержится существо кантовского трансцендентализма в том, что бытие Бога лишь консеквент из всеобщего местоимения Я как антецедента в смысле импликации «если есть Я, то есть и Бог». Этим определяется и вторичность Христова события, обусловившего «историческую веру, основанную на чуде» [15, с. 316], ввиду априорно местоименной всеобщности морального закона как «идеи морально угодного богу человека», поскольку она и так «первоначально» «заложена в нашем разуме» [15, с. 304].

В работе «Религия в пределах только разума» Кант с неистощимым упорством атакует то, что он называет «снисканием благодати» [15, с. 297–298, с. 414–424]. Наполняя жизнь спасающего душу христианина смыслом, призывание Божьего имени как истока энергии Благодати, звучащим в молитве «Отче наш» в керигме «да святится имя Твое», для Канта в ряду феноменов «мечтательности» и «ничегонеделания» [15, с. 298] предстает как «иллюзорное» замещение автономии эгоцентричного произвола «гетерономией» Божьей воли, несмотря на то что эта возможность из первых уст положена Христовым попущением «не Моя воля, но Твоя да будет» (Лк 22:42) [4, Н. З., с. 95].

В целом кантианство, сводя благодатность имени Бога к «самоценности» автономного эгоцентризма, представляет антропоцентричную версию инициированного Моисеем этического субстанциализма в ключевом отличии от него в следующем: где у верного культу имени Бога древнеиудейского пророка пребывает трансцендирующая сила веры, у немецкого философа находится имманентная суггестия эгоцентричного долга.

Категоричным преодолением онтологического эгоцентризма кантовского субъекта как моральной самости кажется логический субстанциализм Гегеля. Но, как и кантовский трансцендентализм, гегелевская «система наук» тотально центрируется позицией суждения «Я есть». Так, в финализирующем гегелевскую картину мира трактате «Наука логика» мир в движении познающего себя абсолютного духа, пройдя фазы бытия и сущности, достигает полноты в фазе понятия. В том, что понятие – это «третье к бытию и сущности» [7, с. 529] – в понятии опознается логическая форма человеческого местоимения Я, которое расщепляет небесное имя (бытие) на земной глагол (сущность) и себя (понятие). Будучи «отрицанием» земного глагола, «отрицающего» небесное имя [7, с. 545], человеческое местоимение как понятие центрирует суждение в качестве основополагающей единицы окартинивания мира. Образуясь из «расщепления понятия самим понятием», суждение как «*первоначальное разделение* первоначально единого» [7, с. 573] – базовая дихотомия местоименного субъекта («Я») и глагольного предиката («есть»).

Говоря о суждении как о саморазделении исходного единства, Гегель, очевидно, парирует критическое воззрение друга юности, поэта-романтика Фридриха Гельдерлина, который трагически переживал разрыв между *суждением* как «первоначальным разделением» объекта и субъекта и *бытием*, в котором «субъект и объект соединены совершенно» [9, с. 260–261]. Гельдерлин решительно противопоставляет дихотомизацию бытия как субъект и объект в спекулятивном суждении и достигаемой в поэтической речи трансцендентной собранности бытия. Напротив, абсолютизируя значение понятия, Гегель пребывает в русле аристотелевской традиции такой поляризации умозрительной формы понятия и чувственного содержа-

ния, в которой спекулятивное понятие как непрерывно местоименный субъект перевешивает чувственное представление как предикат, текущий многообразием имен.

На субстанциалистском основании Гегель солидарен с Кантом, который поляризует «понятия рассудка» и «чувственные созерцания», но с поправкой на то, что они невозможны друг без друга, ибо «мысли без содержания пусты, созерцания без понятий слепы» [13, с. 69]. На самом деле «понятия», укрываясь в единой для обоих теоретиков невидимости сознания, скорее «слепы», а с учетом смыслообразующей функции словесности кантовские «созерцания», они же гегелевские «представления», будучи бессловесными, «немы» и «глухи». И у «слепоты» умозрительных понятий, и у «глухоты» чувственных представлений – один исток, обусловленный запрещением свечения того, что в христианской онтологии почитается как Божье имя.

Рифмуясь с платоновским провозглашением в качестве онтологически беспредпосылочного начала трансцендентной *идеи Блага* (Гос. 504e – 509b) [18, с. 338–344] в свойстве быть подобным Солнцу источником собирающего мир света (Гос. 514a – 517d) [18, с. 349–353], христианская онтология славит это начало как имя Бога (чествуемого также именем из платоновского словаря как *Блаже*). Онтологическая поэтика уподобления имени Бога Солнцу допускает включение в нее еще двух семантически емких астрономических тел – Земли и Луны, позволяя увидеть в их взаимодействии целую космологическую драму, которая прежде всего развертывается в том, что динамикой Земли в суточном цикле смены дня и ночи свершается их онтологический контраст.

Так, днем на земной поверхности господствует свет вечных небес, являя полноту земного наличия. А на время ночи, растворяющей все сущее во тьме, на небе воцаряется Луна в качестве управляющего ночью «светила меньшего» (Быт 1:16) [4, с. 1]. Учитывая подвижность Земли, которая то безусловно принимает благосклонную милость солнечного света, от которого всецело зависит жизнь на Земле, то отвращается от него в ночной период, устраивая Солнцу своего рода «земное затмение», каким является всякая ночь, временящая динамика Земли соответствует грамматике глагола. Исходя из своей «нулевой» формы в качестве глагола «быть», содержащего полярность «есть»/«не есть» – базовую для связки субъекта и предиката в суждении, земной глагол, высказывая «да» или «нет», реализует право решать, быть на Земле свету Солнца или не быть.

Особая семантика в этой пропорции космологических образов принадлежит Луне. В свойстве быть ночным заместителем невидимого Солнца Луна схожа с тем, чьим отраженным светом она блистает. А как планетный спутник Земли, являющейся спутником Солнца, Луна схожа с Землей, то есть Луна усредняет в себе контраст света прозрачного неба, безмерно распахивающего свой статичный горизонт, и темноты непрозрачной Земли, определенной цикличностью своей динамики. На фоне контраста небесного имени в образе света, собирающего мир в целостность бытия, и земного глагола в образе подвижного сущего Луна являет человеческое местоимение в усредняющей две другие части речи формуле Я/есть. И здесь место находится и тому, что у Луны две стороны, поскольку если обратной стороне адекватна местоименная часть как «тень имени» (Булгаков) [5, с. 51], то прямой стороне соответствует экзистенциально-глагольная часть «есть».

Взаимность Солнца, Земли и Луны, изображая лингвоонтологическую связь частей речи как небесного имени, земного глагола и лунного местоимения, содержит разницу двух онтологических синтаксисов – «дневного» и «ночного». В «дневном» синтаксисе первенство безусловно принадлежит солнечному имени Бога, освящающему глагольную динамику сущего, включающего в себя всякое человеческое местоимение. Но в «ночном» синтаксисе приоритетным является лунное местоимение Я/есть, что, оказываясь «ночным солнцем», узурпирует право распоряжаться как регулирующими земную жизнь глаголами, так и нисходящими с небес именами.

Характерно, что в обоих синтаксисах земному глаголу отводится второе место срединного пребывания между двух крайностей, что соответствует «равнодушной» нейтральности закона, символизируемого подвижным коромыслом весов, готовых легко склониться в пользу любой из двух своих чаш. Поэтому то, чем наполнится форма земного Закона, зависит от того, что станет его содержанием – или начальство имени Бога как основы «дневного» синтаксиса трансцендентности, или первенство местоимения Я/есть в качестве предпосылки «ночного» синтаксиса имманентности.

И, например, в этом отношении понятно, что и кантианство, и гегельянство, в равной степени базируясь на онтологии эгоцентризма, осуществляются в рамках синтаксиса имманентности. Но потому, что этот спекулятивный, т. е. *воображаемый,* коррелят содержит расщепленность в смысле строгой дизъюнкции «или “Я”, или “есть”», онтологии Канта и Гегеля

контрастируют в отношении разницы между волюнтаристским купированием расщепленности субъекта со стороны субъективно «самоценной» автономии воли и спекулятивным купированием того же расщепления со стороны «объективного» понятия. Однако единым импульсом общего для кантианства и гегельянства синтаксиса имманентности является «логико-законный» мотив «исключения» имени Бога как «третьего», что, замещаясь коррелятом Я/есть, вытесняется в черту границы между полюсами, каждый из которых настаивает на своей онтологической исключительности.

По счастью, пропорция онтологических синтаксисов наряду с контрастом дополняется мерой их взаимности, благодаря которой синтаксис имманентности содержит возможность обращения в синтаксис трансцендентности. Например, эту возможность можно вычитать в Предисловии к «Феноменологии духа», где Гегель говорит о конфликте между поэтическим высказыванием, индуцирующим трансцендентную целостность бытия, и суждением, «философским предложением», которое, включая имманентное «единство понятия», эту целостность разрушает.

Этот конфликт, по Гегелю, аналогичен «тому конфликту, который имеет место в ритме между метром и акцентом. Ритм получается в результате колеблющегося среднего соединения обоих. Точно так же в философском предложении тождество субъекта и предиката не должно уничтожать их различие, которое выражается формой предложения, а единство их должно получиться в виде некой гармонии. Форма предложения есть явление определенного смысла или акцент, которым различается его наполнение. В том, однако, что предикат выражает субстанцию и что субъект сам относится ко всеобщему, и состоит *единство*, в котором замирает названный акцент» [8, с. 34].

Здесь Гегель вполне поэтически изображает еще одну онтологическую драму в опоре на образ весов. Объятая *метром*-мерой взвешенность земного мира пребывает в начальной гармонии, что, однажды нарушаясь, приходит в *ритм* раскачки поляризованного чашами коромысла. Попеременное склонение коромысла то в одну, то в другую сторону рано или поздно обнаруживает на линейной совокупности его точек отмеченный субстанциальной привилегией неподвижности центр тяжести в качестве *акцента,* который выделяется из предшествующей ему именной меры благодатной гармонии лишь напоследок, что называется, задним числом. Поскольку акцент определяется дихотомией суждения, в котором субъект – это «всеобщность», а предикат – «субстанция», и с учетом того, что в перспективе новоевропейского антропоцентризма всеобщность отныне совпадает с местоимением Я, а субстанция еще с Аристотеля грамматически соответствует глагольной форме «есть», содержание акцента – полюс Я/есть.

Показывая, как философское суждение «снимает» поэтическое высказывание, Гегель использует термины поэтики, как если бы объяснял это поэту (например, Гельдерлину). И благодаря присутствию этих терминов в гегелевском конструкте просвечивает возможность *обратного* разворачивания суждения в грамматически стандартное предложение, в котором сжат, в свою очередь, потенциал поэтического высказывания. В отношении грамматики высказывания различение метра, ритма и акцента характеризует членение речи на имя, глагол и местоимение, которые неизбывно удерживают возможность поэтической речи с ее двумя главными тропами – метафорой и метонимией.

Так, неокантианец Э. Кассирер, рассматривая различие «логически-дискурсивного» и «лингво-мифологического» измерений словесности, приходит к выводу о том, что логическое понятие занимает «строго определенное место» в системной иерархии родовидовой квантификации мира, и, напротив, поэтическое слово, живя по «закону нивелирования и растворения специфических различий», индуцирует собой горизонт целостности мира [16, с. 38]. В поэтической речи преодолевается синтаксически дихотомическая вертикаль доминирования статично местоименного и причинного человеческого субъекта над динамично именным и причиняемым мировым предикатом, когда в ходе метонимизации первого и метафоризации второго они, меняясь местами, достигают полноты гармоничного равновесия в семантическом горизонте общего для обоих трансцендентного имени [см.: 29, с. 315–344].

Эту идущую в поэтической речи гармонизацию Гельдерлин в стихотворении «Когда я был дитя…» (в переводе В. Куприянова) [9, с. 289] называет «безмятежной игрой». В ходе этой игры метафоризация предикатного мира преображает его земную динамику в Образ (Gestalt), а метонимизация субъекта в высвобождающем смещении из статичности его центрального местоимения наполняет его «дышащим, где хочет» Духом (Geist)[1]. Меру гармонизации Образа и Духа поэт именует «эфиром», который, по слову поэта, наполнен «благозвучием шепчущей ро-

[1] Исследовательница творчества Гёльдерлина Н. Т. Беляева сообщает, что в архиве поэта имеется набросок стихотворения “Gestalt und Geist” [9, с. 559].

щи». Благость благозвучия гармонизирующего человеческий Дух и земной Образ есть милость любви, которое внушает то, что христианская экзистенция призывает как небесное имя Бога.

Поэтика Гельдерлина основана на «безмятежно-игровом» взаимодействии небесного имени, земного образа и человеческого духа, что, соответствуя триаде метра, ритма и акцента, реализует троичность христианского Бога. И в согласии тезисом раннего Гегеля, что «при появлении образа в нем налично имя, а при появлении имени наличен образ» [6, с. 294], полностью расходится с поздним Гегелем. Осуществляя гармонизацию в «метричном» горизонте имени Бога глагольного «ритма» наличного образа и местоименного «акцента» человеческого духа, поэтика Гельдерлина подлинно выражает троичное единство имени Бога Отца, глагола Бога Сына и местоимения Святого Духа (см. рисунок).

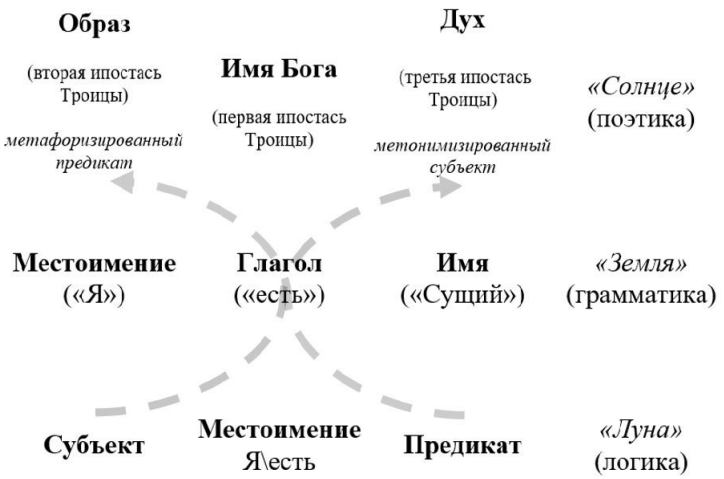


Рис. 1. Троичное единство имени Бога Отца, глагола Бога Сына и местоимения Святого Духа

Заключение. Исследование можно подытожить выводом, что теоним «Я есмь Сущий» в нейтральности своей «земной» закономерности предполагает равную допустимость как синтаксиса «лунной» имманентности с приоритетом в позиции Я/есть, содержащего представленную кантианством и гегельянством полярность этического и логического акцентов, так и синтаксиса «солнечной» трансцендентности с приоритетом в имени Бога, которое наперед, предвечно, содержит гармоничность земного глагола и человеческого местоимения. В полной мере синтаксис трансцендентности осуществляется в поэтичности, которая в опоре на грамматический строй речи преодолевает логику субстанциализма Я/есть, высвобождая благодатную энергию имени Бога из тисков расщепленности местоименного субъекта и глагольного предиката в ходе метонимизации первого и метафоризации второго. В образцовой в этом отношении поэзии Гельдерлина трансцендирование к имени Бога сбывается в просвете между собирающим *сгущением* наличного мира из логически предикатной периферии к образу, оказывающемуся в средоточии поэтичного созерцания, и десубстанциализирующим *смещением* человеческого присутствия из логически субъектной центральности в рассредоточенный дух любования прекрасным образом. Поэтичность реально осуществляет божественную троичность гармонии земного образа (вторая ипостась Троицы) и человеческого духа (третья ипостась Троицы) в круге трансцендентного Имени (первая ипостась Троицы).

Список литературы

1. *Августин блж.* О граде Божием. Книги I–XIII. Т. 3. СПб. : Алетейя ; Киев : УЦИММ Пресс, 1998. 596 с.
2. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1978. 689 с.
3. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. Т. 4. М. : Мысль, 1983. 831 с.
4. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. Канонические. М. : Российское библейское общество, 1998. 1245 с.
5. *Булгаков С. А.* Философия имени. Париж : YMCA-Press, 1953. 279 с.
6. *Гегель Г. В. Ф.* Иенская реальная философия // Гегель. Работы разных лет : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1970. С. 285–386.
7. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики. СПб. : Наука, 1997. 800 с.
8. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа. Часть первая. СПб. : Наука, 1992. 448 с.
9. *Гельдерлин Ф.* Гиперион. Стихи. Письма. Сюзетта Гонтар. Письма Диотимы. М. : Наука, 1988. 720 с.

10. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. 399 с.
11. *Декарт Р.* Разыскание истины путем естественного света // Декарт Р. Сочинения : в 2 т. М. : Мысль, 1989. С. 154–178.
12. *Кант И.* Критика способности суждения. СПб. : Наука, 2001. 512 с.
13. *Кант И.* Критика чистого разума. М. : Академический проект, 2020. 567 с.
14. *Кант И.* Основы метафизики нравственности // Кант И. Критика практического разума. СПб. : Наука, 2005. С. 53–119.
15. *Кант И.* Религия в пределах только разума // Иммануил Кант. Трактаты. СПб. : Наука, 2006. С. 259–424.
16. *Кассирер Э.* Сила метафоры // Теория метафоры : сб. М. : Прогресс, 1990. С. 33–44.
17. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном изложении. М. : Языки славянских культур, 2001. 754 с.
18. *Платон*. Сочинения : в 4 т. Т. 3. СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2007. 626 с.
19. *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. I–II. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958. 536 с.
20. *Прокл*. Первоосновы теологии; Гимны. М. : Прогресс, 1993. 319 с.
21. *Синько Л. А.* Местоимение в синтаксической системе: основные функции // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 80–88.
22. *Степанов Ю. С.* Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика). М. : Наука, 1981. 360 с.
23. *Успенский Б. А.* Ego Loquens: язык и коммуникативное пространство. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. 320 с.
24. *Хайдеггер М.* Бытие и время. М. : Академический проект, 2011. С. 161.
25. *Хайдеггер М.* Искусство и пространство // Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М. : Политиздат, 1991. С. 95–102.
26. *Шведова Н. Ю.* Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловое пространства : монография. М. : Азбуковник, 1998. 176 с.
27. *Шеллинг Ф. В. Й.* Философия откровения. СПб. : Наука, 2004. С. 228.
28. *Шестов Л.* Афины и Иерусалим. М. : РИПОЛ Классик, 2017. 414 с.
29. *Якобсон Р., Леви-Стросс К.* Переписка, 1942–1982. М. : Дело ; РАНХиГС, 2022. 424 с.

The Ontology of the Grammatical Structure of the Mosaic Theonym in the Context of the Polarity of Ethical and Logical Substantialism

Koshmilo Oleg Konstantinovich
PhD in Philosophy, associate professor of the Department of Public Relations, Togliatti Academy of Management. Russia, Tolyatti. ORCID: 0009-0002-0885-8039. E-mail: koshmilo-ok@yandex.ru

Abstract. In the context of ontological analytics of the correlation between reality and speech/language, the problems of the equivalence of semantics and syntax of verbal symbols become relevant. In this article, the theonym "I am who I am" by Moses is considered as a measure of the speech crystallization of the ontological principle. By substantiating the highest ethical "whoness" in its monotheistic separation from pagan polytheism, Moses' theonym captures the triune nature of the pronoun, the verb and the noun, where each part of speech maintains a strict grammatical correlation in its semantic specificity. Thus, the goal of this study is to clarify the ontological uniqueness of the word order in the theonym of Moses. This goal is achieved by comparing the ethical substantialism of Moses with the logical substantialism of Aristotle, with its emphasis on "whatness". The common denominator of both substantialisms is the proactive nature of the part of speech known as the pronoun, where the difference between the two ontologies lies in the gap between the poles of "who" and "what." The methodological framework of the study is based on linguistic ontological analysis, which focuses on the ontological functionality of different parts of speech. The theoretical framework of the study draws on the set of philosophical classics and contemporary interdisciplinary theories of language. The main findings of the study can be summarized as follows. First, the problematization of Moses' theonym "I am that I am" reveals the linguistic and ontological potential of the triune nature of the pronoun, verb and name. Secondly, in the New European philosophy defined by the Cartesian cogito, ethical substantialism reaches its limit in Kant's system, which focuses the representation of the world on the identity of the pronoun "I" as the "whatness" of a subjectively self-sufficient will. Thirdly, in the same context of New European philosophy, logical substantialism culminates in Hegel's teachings, which center the worldview on the "whatness" of an objective concept. In terms of practical significance, the linguistic and ontological analysis of the theonym Moses allows for the ontological demarcation of philosophical concepts.

Keywords: Moses, theonym, name, verb, pronoun, syntax, substantialism, transcendence, immanence, the Trinity.

References

1. *Avgustin blzh. O grade Bozhiem. Knigi I–XIII* [The City of God. Books I–XIII]. Vol. 3. SPb., Aletejya ; Kiev, UCIMM Press, 1998. 596 p.

2. *Aristotel'. Sochineniya : v 4 t.* [Works : in 4 vols.]. Vol. 2. M., Mysl' (Thought), 1978. 689 p.

3. *Aristotel'. Sochineniya : v 4 t.* [Works : in 4 vols.]. Vol. 4. M., Mysl' (Thought), 1983. 831 p.

4. *Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vethogo i Novogo zaveta. Kanonicheskie* [The Bible. The Books of Holy Scripture of the Old and New Testaments. Canonical]. M., Rossijskoe biblejskoe obshchestvo (Russian Bible Society), 1998. 1245 p.

5. *Bulgakov S. A. Filosofiya imeni* [The Philosophy of the Name]. Paris, YMCA-Press, 1953. 279 p.

6. *Gegel' G. V. F. Ienskaya real'naya filosofiya* [The Jena Real Philosophy] // *Gegel'. Raboty raznyh let : v 2 t.* [Hegel. Works of Various Years : in 2 vols.]. Vol. 1. M., Mysl' (Thought), 1970. Pp. 285–386.

7. *Gegel' G. V. F. Nauka logiki* [The Science of Logic]. SPb., Nauka (Sciences), 1997. 800 p.

8. *Gegel' G. V. F. Fenomenologiya duha. Chast' pervaya* [The Phenomenology of Spirit. Part One]. SPb., Nauka (Sciences), 1992. 448 p.

9. *Gel'derlin F. Giperion. Stihi. Pis'ma. Syuzetta Gontar. Pis'ma Diotimy* [Hyperion. Poems. Letters. Susette Gontard. The Letters of Diotima]. M., Nauka (Sciences), 1988. 720 p.

10. *Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu* [Selected Works on Linguistics]. M., Progress, 2000. 399 p.

11. *Dekart R. Razyskanie istiny putem estestvennogo sveta* [The Search for Truth by the Natural Light] // *Dekart R. Sochineniya : v 2 t.* [Descartes R. Works : in 2 vols.]. M., Mysl' (Thought), 1989. Pp. 154–178.

12. *Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya* [Kant I. The Critique of Judgment]. SPb., Nauka (Sciences), 2001. 512 p.

13. *Kant I. Kritika chistogo razuma* [Kant I. The Critique of Pure Reason]. M., Akademicheskij proekt (Academic Project), 2020. 567 p.

14. *Kant I. Osnovy metafiziki nravstvennosti* [The Groundwork of the Metaphysics of Morals] // *Kant I. Kritika prakticheskogo razuma* [Kant I. The Critique of Practical Reason]. SPb., Nauka (Sciences), 2005. Pp. 53–119.

15. *Kant I. Religiya v predelah tol'ko razuma* [Religion Within the Bounds of Bare Reason] // *Immanuil Kant. Traktaty* [Immanuel Kant. Treatises]. SPb., Nauka (Sciences), 2006. Pp. 259–424.

16. *Kassirer E. Sila metafory* [The Power of Metaphor] // *Teoriya metafory : sb.* [The Theory of Metaphor : A Collection]. M., Progress, 1990. Pp. 33–44.

17. *Peshkovskij A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii* [Russian Syntax in Scientific Elucidation]. M., Yazyki slavyanskih kul'tur (Languages of Slavic Cultures), 2001. 754 p.

18. *Platon. Sochineniya : v 4 t.* [Works : in 4 vols.]. Vol. 3. SPb., Izd-vo S.-Peterb. un-ta (St. Petersburg University Press), 2007. 626 p.

19. *Potebnya A. A. Iz zapisok po russkoj grammatike* [From Notes on Russian Grammar]. Vols. I–II. M., Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1958. 536 p.

20. *Prokl. Pervoosnovy teologii; Gimny* [The Elements of Theology; Hymns]. M., Progress, 1993. 319 p.

21. *Sin'ko L. A. Mestoimenie v sintaksicheskoj sisteme: osnovnye funkcii* [The Pronoun in the Syntactic System: Its Main Functions] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – Izvestia of the Herzen University of Russia. 2008. No. 71. Pp. 80–88.

22. *Stepanov Yu. S. Imena, predikaty, predlozheniya (semiologicheskaya grammatika)* [Names, Predicates, Sentences (A Semiological Grammar)]. M., Nauka (Sciences), 1981. 360 p.

23. *Uspenskij B. A. Ego Loquens: yazyk i kommunikativnoe prostranstvo* [Ego Loquens: Language and Communicative Space]. M., Ros. gos. gumanit. un-t (Russian State University for the Humanities), 2007. 320 p.

24. *Hajdegger M. Bytie i vremya* [Being and Time]. M., Akademicheskij proekt (Academic Project), 2011. P. 161.

25. *Hajdegger M. Iskusstvo i prostranstvo* [Art and Space] // *Samosoznanie evropejskoj kul'tury XX veka: mysliteli i pisateli Zapada o meste kul'tury v sovremennom obshchestve* [The Self-Consciousness of 20th-Century European Culture: Western Thinkers and Writers on the Place of Culture in Modern Society]. M., Politizdat, 1991. Pp. 95–102.

26. *Shvedova N. Yu. Mestoimenie i smysl. Klass russkih mestoimenij i otkryvaemye imi smyslovye prostranstva : monografiya* [The Pronoun and Meaning. The Class of Russian Pronouns and the Semantic Spaces They Open Up : A Monograph]. M., Azbukovnik, 1998. 176 p.

27. *Shelling F. V. J. Filosofiya otkroveniya* [The Philosophy of Revelation]. SPb., Nauka (Sciences), 2004. P. 228.

28. *Shestov L. Afiny i Ierusalim* [Athens and Jerusalem]. M., RIPOL Klassik, 2017. 414 p.

29. *Yakobson R., Levi-Stross K. Perepiska, 1942–1982* [Correspondence, 1942–1982]. M., Delo ; RANHiGS, 2022. 424 p.

Поступила в редакцию: 18.06.2025
Принята к публикации: 26.01.2026

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDN: MQQOYD УДК 37.016:511:378

О методологии обучения высшей алгебре будущих учителей математики

Вечтомов Евгений Михайлович
доктор физико-математических наук, профессор, главный научный сотрудник Института точных наук и информационных технологий, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина. Россия, г. Сыктывкар. E-mail: vecht@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются методологические и методические вопросы обучения высшей алгебре в системе подготовки учителей математики. В современном мире вопросы обучения математике в вузе и средней школе актуальны как никогда. Для России качественное математическое образование есть основа ее суверенитета.

Цель нашей работы – обратить внимание вузовских преподавателей математики и студентов математических специальностей на важнейшие дидактические и методологические принципы и положения при изучении высшей алгебры, обеспечивающие понимание алгебраического материала.

Обсуждаются принципы полноценности, целостности, содержательных связей курса высшей алгебры с другими математическими курсами. В дидактике вузовской алгебры выделены структурный и задачный подходы, принцип гармонии, аксиоматический метод, фундаментальные идеи изоморфизма, координатизации и факторизации. Отмечена роль вводного курса алгебры как своеобразного «мостика» между школьным курсом алгебры и вузовским курсом высшей алгебры. Такая преемственность окажет благотворное влияние и на успешное решение задач элементарной алгебры, что так важно для учителя математики.

Особенно значимыми представляются задачный и структурный подходы в обучении студентов высшей алгебре. Подчеркивается важность разработки циклов взаимосвязанных задач и упражнений по каждой теме курса. При решении каждой конкретной математической задачи необходимо стремиться выявить скрытую в ней абстрактную структуру и использовать информацию об этой структуре для решения задачи. А для этого требуется знание фундаментальных математических структур, их свойств и основных моделей.

В конце статьи разобраны примеры учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач, иллюстрирующих структурный подход и значимость базовых логико-математических идей и методов.

Реализация этих положений, взятых в совокупности, есть путь к пониманию и качественному усвоению алгебраических знаний. Обосновываются значимость и необходимость алгебраического образования в подготовке современного учителя математики.

Ключевые слова: курс высшей алгебры, методология и дидактика курса, алгебраическая подготовка учителей математики.

1. Введение. Обучение будущих учителей-предметников в России всегда, вплоть до начала XXI века, базировалось на фундаментальной предметной подготовке. При подготовке учителя математики центральное место занимала высшая математика – наряду с элементарной математикой и методикой обучения математике. Математическое образование в педагогических вузах страны включало основательное изучение трех базовых дисциплин: алгебры, геометрии, математического анализа, на которые выделялось аудиторных часов даже больше, чем на математических факультетах (мехматах, матмехах, физматах) классических университетов.

Последние 25 лет идет сокращение предметной подготовки будущих учителей-предметников, в том числе математической подготовки учителей математики. Обучению титульному предмету стало уделяться критически мало времени.

Кризис предметного высшего педагогического образования в России вызван в первую очередь принятием западной парадигмы образования взамен проверенной российской сист-

© Вечтомов Евгений Михайлович, 2025

емы, существовавшей с середины XIX века. Западная модель образования начала активно внедряться в России с начала нулевых годов XXI столетия. Это болонская система, ЕГЭ, отказ от наших традиций воспитания и обучения молодежи.

Серьезной ошибкой стало объединение всей подготовки учительских кадров в единое Педагогическое направление, что незамедлительно сказалось на качестве подготовки учителей-предметников. Сказалась также следующая установка в российском образовании самого начала XXI века: «готовить пользователей, а не творцов»; «оказание образовательных услуг»; увеличение числа платных студентов вузов (их стало больше, чем бюджетных).

Какой учитель, такой и ученик! Самому учителю-предметнику необходимо дать глубокие знания и научный кругозор. Для этого в вузах необходимо вернуть подготовку учителя-предметника, как это было раньше, на соответствующие профессиональные факультеты и предметные кафедры, с тем чтобы на них велась вся педагогическая работа, в том числе разрабатывались и внедрялись учебные планы.

Необходимо кардинально пересмотреть учебные планы подготовки учителей математики и программы преподаваемых математических дисциплин. В 1990-е годы в России был пик математического образования будущих учителей математики. Мы имели насыщенные профессиональные программы обучения алгебре, геометрии и математическому анализу. Это не удивительно, поскольку, во-первых, система образования консервативна и, во-вторых, факультетам и выпускающим кафедрам государство предоставило определенную свободу в составлении учебных планов и в определении содержания обучения предметам. И в 1994–2002 годы мы этой возможностью воспользовались. Дисциплины «Алгебра», «Теория чисел» и «Числовые системы» велись на протяжении первых 6–7-го семестров. Это были полновесные взаимосвязанные курсы. Кроме того, будущим учителям математики читались курсы по выбору: либо по высшей алгебре, либо по геометрии, либо по математическому анализу. Темы дипломных работ (ВКР) допускались как по методике математики, так и по математике. Средний уровень выпускников был достаточно высоким, несравнимым с «качеством» теперешних начинающих учителей математики.

Курс высшей алгебры, совместно с курсами теории чисел и числовых систем, образует единый алгебраический блок дисциплин, обязательных для подготовки учителей математики. Вместе с курсами высшей геометрии, математического анализа, математической логики и теории алгоритмов, теории вероятностей и математической статистики, дискретной математики, компьютерной алгебры и вычислительной геометрии алгебраический блок составляет фундамент математической подготовки будущих учителей математики. Дисциплины блока так или иначе связаны со всеми перечисленными курсами, а также с элементарной математикой и информатикой. Алгебраические язык, понятия, методы и результаты широко применяются в современной математике. Алгебраическое мышление является одним из ключевых видов математического познания наряду с геометрическим, порядковым, комбинаторным типами математического образа мыслей.

В брошюре [21] приведены примерные программы курсов высшей алгебры, теории чисел и числовых систем с пояснительной запиской методико-методологического характера.

Методология и дидактика вузовской алгебры направлены на освоение и понимание основ высшей алгебры.

Курс высшей алгебры – это фундаментальный курс вузовского математического образования. Напомним его основные задачи.

1.1. ***Изучение классической математики*** (традиционная алгебра, теория чисел) и ***овладение базовыми алгебраическими структурами*** (векторные пространства, полугруппы, группы, кольца, поля, решетки).

1.2. ***Формирование алгебраического мышления***, выработка научных представлений о современной математике и путях ее развития, научно-мировоззренческого кругозора и научной картины мира.

1.3. ***Профессионально-педагогическая направленность***, предусматривающая установление связей со школьными арифметикой и алгеброй, формирует знание научных основ элементарной математики и соответствующие алгоритмические умения и навыки.

Примечание. Автор дважды выступал на Всероссийских съездах учителей и преподавателей математики и информатики, состоявшихся в МГУ им. М. В. Ломоносова в 2021 и 2023 годах. Были сделаны доклады: «Обучать ли высшей математике будущих учителей математики?» 18 ноября 2021 года и «Новая модель педагогического образования обнуляет подготов-

ку учителя-предметника» 24 ноября 2023 года. Кроме того, 18 ноября 2021 года он принял активное участие в круглом столе на тему «Какой математике и методике ее преподавания следует учить будущих учителей математики и информатики?». По первой теме сделан пленарный доклад на всероссийской научно-практической конференции 26 октября 2018 года [5].

Несколько слов об используемой литературе. Начала теории множеств, логики и комбинаторики, включая исходные терминологию и обозначения, изучаются студентами-математиками в 1-м семестре в отдельном курсе «Введение в математику» [11].

Не потеряли своего значения книги Л. Я. Куликова и А. Г. Куроша: учебники [14; 16; 17] и задачник [15].

Вузовским курсам алгебры и теории чисел посвящены учебные пособия [8; 10; 18] и статьи [1; 2; 13].

Изложение методологических вопросов математики и обучения математике в вузе содержится в книгах [3; 4; 19; 20].

2. О методологии обучения высшей алгебре. У нас нет сомнений в том, что курс высшей алгебры должен удовлетворять следующим дидактическим принципам.

2.1. ***Полноценность курса***, предполагающая достаточные по объему и содержанию разделы курса: линейная алгебра; теория многочленов; элементы абстрактной алгебры.

2.2. ***Целостность курса***, подразумевающая сквозную методико-методологическую линию курса, логические и содержательные взаимосвязи его разделов и тем.

2.3. ***Содержательные связи курса с другими математическими дисциплинами.*** Это взаимосвязи:

– во-первых, с теорией чисел, числовыми системами, элементарной алгеброй, компьютерной алгеброй, алгебраические спецкурсы и спецсеминары, курсовые и дипломные работы по алгебре и теории чисел, учебно-исследовательские кружки алгебраического характера;

– во-вторых, объединяющую общематематическую роль играют межпредметные связи с курсами геометрии, математического анализа, математической логики и теории алгоритмов, теорией вероятностей и математической статистики, дискретной математики, с компьютерными науками.

3. Полноценность курса. Математическое образование учителей математики есть основа их профессиональной деятельности. Основные математические курсы должны быть насыщенными и полнокровными. Чем лучше учителя понимают преподаваемые предметы, тем качественнее школьное образование в целом.

В [21] предложена полновесная программа курса высшей алгебры с четырьмя разделами: Вводный курс алгебры, Линейная алгебра, Абстрактная алгебра, Теория многочленов. Даны апробированные программы семестровых курсов теории чисел и числовых систем, программы избранных спецкурсов и спецсеминаров по алгебре и теории чисел. Такой подход был успешно апробирован нами во второй половине 1980-х годов и в 1990-е годы.

Весьма желателен сквозной практически ориентированный курс элементарной математики, преподаваемый на протяжении всего срока обучения. Вузовский курс элементарной математики может содержать следующие разделы: Элементарная алгебра, Элементарная геометрия, Арифметические задачи, Нестандартные и олимпиадные задачи, Текстовые задачи, Задачи с параметрами. Кроме того, полезен методический спецкурс «Учебные математические задачи», методологически подытоживающий теорию и практику решения задач всего школьного курса математики.

4. Целостность курса. Целостность курса – ведущий методологический принцип обучения высшей алгебре будущих учителей математики и информатики. Реализация ***концепции целостности вузовского курса алгебры направлена на решение проблемы понимания*** высшей алгебры студентами – будущими учителями математики. Знание – это информация плюс ее адекватное понимание, т. е. осмысленная информация. Научное знание есть обоснованное знание, а математическое знание есть знание доказательное.

Методологические и педагогические аспекты математики и ее обучения рассматриваются в монографии [3, главы 3–5]. Выстраивание дидактики абстрактной алгебры осуществлено в учебном пособии [4, глава 2] и статьях [1; 13] и реализовано в книге [10].

В своей монографии [19] О. А. Сотникова достаточно глубоко и всесторонне раскрыла проблему понимания математики на примере обучения вузовской алгебре. Методологическим вопросам обучения высшей алгебре в педагогическом вузе посвящена также ее монография [20].

Выделим основные, на наш взгляд, методологические и дидактические положения и идеи построения курса высшей алгебры, обеспечивающие его внутреннее единство и понимание.

4.1. ***Необходимость вводного курса алгебры***, являющегося:

– во-первых, связующим звеном между школьной алгеброй и высшей алгеброй;

– во-вторых, пропедевтикой курса высшей алгебры.

Вводный курс алгебры базируется на школьной математике, повторяет и закрепляет необходимые знания, развивает и дополняет их, обеспечивает возможность качественного усвоения основных разделов вузовской алгебры. Такие вводные разделы необходимы также в курсах геометрии и математического анализа при подготовке учителей математики. Совестно с дисциплиной «Введение в математику» эти вводные разделы, изучаемые в течение 1-го семестра, способствуют формированию надежного фундамента эффективного изучения высшей математики в вузе.

4.2. ***Структурный подход.*** Понятие алгебраической структуры – сквозная дидактическая линия всего курса высшей алгебры. Структурный подход предполагает ***выявление в конкретном алгебраическом объекте присущей ему алгебраической структуры***. Центральные понятия группы, кольца и поля определяются во вводном курсе алгебры и используются на протяжении всего обучения математике в вузе. Они развиваются спиралевидно – концентрами:

– числовые структуры и определения;

– проявления в структурах линейной алгебры;

– общие теории групп, колец и полей;

– использование в теории многочленов;

– применения в теории чисел;

– как теоретическая основа изучения числовых систем.

4.3. ***Задачный подход*** предполагает последовательное решение следующих математических задач:

– простые упражнения на идентификацию, узнавание изучаемой алгебраической структуры;

– стандартные учебные задачи на понимание;

– учебно-исследовательские задачи на развитие;

– научно-исследовательские задачи.

Подчеркнем, что полезно разрабатывать и предлагать циклы взаимосвязанных задач – типовых, нестандартных, исследовательских.

4.4. ***Принцип гармонии***, заключающийся во взвешенном, доступном и одновременно научном изложении знания, опирающемся на чувство меры. В теории познания существуют два взаимодополняющих постулата: Бритва Оккама и Призма Менгера. Первый постулат утверждает, что не нужно множить сущности без необходимости. А второй постулат говорит о том, что за любой кажущейся простотой необходимо стремиться увидеть скрытые сущности.

Выделим следующие ключевые аспекты принципа гармонии.

– Уместное употребление терминов

Так, термины понятий *группа*, *кольцо*, *поле* следует использовать уже в первом семестре при начальном рассмотрении числовых систем, с формулированием их свойств. Не надо бояться введения общепринятых названий, которые отражают существо дела, которые будут применяться далее и подробно изучаться в разделе «Абстрактная алгебра». В то же самое время следует отказаться от чрезмерного употребления новых для обучающихся терминов.

– Методически грамотное применение методов «от общего к частному» и «от конкретного к абстрактному»

При обучении математике невозможно ограничиться одной дедукцией. Например, в линейной алгебре изучаются n-мерные арифметические векторные пространства $\mathbf{R}^n$ ($n \in \mathbf{N}$) и общие векторные пространства над полем. Сначала следует рассмотреть векторное пространство $\mathbf{R}^n$ как частный случай векторных пространств с доказательством их структурных свойств, а уже затем, на этой базе, изучать векторные пространства в общем виде. По сложению векторные пространства являются абелевыми группами, хотя элементы теории групп изучаются позднее. Заметим также, что умножение векторов векторного пространства V на скаляр $r \neq 0$ есть линейный оператор на V – автоморфизм векторного пространства V. Попеременное, последовательное использование методов «от общего к частному» и «от конкретного к абстрактному» весьма уместно и плодотворно.

– Диалектическое сочетание наглядности и абстрактности

Это положение примыкает к предыдущему дидактическому принципу. На примере векторных пространств $\mathbf{R}^2$ и $\mathbf{R}^3$ наглядно иллюстрируются основные свойства теории векторных и евклидовых пространств. На геометрическом языке координатные евклидовы плоскость $\mathbf{R}^2$ и пространство $\mathbf{R}^3$ позволяют дать основы аналитической геометрии. В векторном пространстве $\mathbf{R}^3$ точки, прямые, плоскости представляют собой в точности собственные линейные многообразия.

Принцип наглядности хорошо работает при использовании практического метода Гаусса (в форме приведения матрицы к ступенчатому виду) как теоретического инструмента доказательства целого ряда основных теорем о системах линейных уравнений и матрицах (см. [3, с. 234–237]).

Как принцип абстрактности применяется в линейной алгебре, демонстрируют следствия теоремы о сумме ранга и дефекта линейного отображения конечномерных векторных пространств [3, с. 233–234] и изложение темы об определителях [3, с. 237–241].

4.5. ***Аксиоматический подход.*** Абстрактные алгебраические структуры определяются аксиоматически. Аксиоматический метод изучения высшей алгебры является ведущим методом изложения и обоснования алгебраических знаний. Поэтому в дидактике высшей алгебры необходимо четко обозначать его составные части: первичные понятия, аксиомы, дедукция, теорема, теория. Но для понимания материала этого недостаточно. Необходима определенная пропедевтика.

Скажем, до аксиоматического определения понятия группы нужны простейшие примеры (числовые и функциональные). Особо важную роль играет группа взаимно однозначных преобразований непустого множества с операцией композиции (суперпозиции) преобразований, в частности группа подстановок (перестановок) элементов конечного множества. Это будет понятно позднее при доказательстве теоремы Кэли. Произвольная ассоциативная алгебраическая операция на непустом множестве (полугрупповая операция) реализуется как композиция соответствующих преобразований этого множества. При этом мы можем видеть, что понятие группы отражает идею симметрии, служит алгебраическим воплощением симметрии.

Чередование теоретического материала (теории) и конкретных примеров (моделей теории) является важным дидактическим приемом достижения понимания аксиоматической теории.

4.6. ***Универсально-алгебраический (категорный) метод*** изучения алгебраических структур. Конкретные и абстрактные алгебраические объекты (структуры) изучаются совместно с их гомоморфизмами – сохраняющими структуру отображениями. При этом большое значение имеют теорема о гомоморфизме и такая общеалгебраическая конструкция, как прямое произведение структур.

4.7. ***Идея изоморфизма.*** Изоморфные математические структуры имеют одинаковые структурные свойства. Поэтому при описании алгебраических структур одного типа и их классификации изоморфные структуры отождествляются. Например, при изучении конечномерных векторных пространств V над полем $\mathbf{R}$ действительных чисел можно рассматривать только n-мерные арифметические векторные пространства $\mathbf{R}^n$, поскольку векторные пространства V исчерпываются – с точностью до изоморфизма – пространствами $\mathbf{R}^n$ по всем натуральным числам n. При этом данная конкретная алгебраическая структура может допускать целый ряд изоморфных структур, имеющих различную математическую природу. Так, моделями (изоморфными проявлениями, реализациями) циклической группы n-го порядка $\{1, a, a^2, \ldots, a^{n-1}\}$ служат:

– аддитивная группа $\mathbf{Z}_n$ классов вычетов целых чисел по модулю n;

– мультипликативная группа комплексных корней n-й степени из 1;

– группа самосовмещений первого рода (поворотов) правильного n-угольника.

4.8. ***Координатизация*** – это сопоставление с математическими объектами (структурами) M арифметических или алгебраических объектов $A(M)$ (чисел, наборов чисел, матриц, многочленов и т. д. – координат исходных объектов), в которых можно производить соответствующие операции и вычисления, дающие информацию об объектах M. Обычно в качестве M выступают тополого-геометрические структуры. Первые примеры координатизации доставляют простейшие измерения и тригонометрия. Классической иллюстрацией служит метод координат в аналитической геометрии. Алгебраическая геометрия и алгебраическая топология основываются на более абстрактной координатизации, «координатами» которой вы-

ступают: локальные кольца и поля, сопоставляемые с алгебраическими многообразиями, гомологическая и гомотопическая группы топологических многообразий и др. Зачастую отображение $M \to A(M)$ функториально и порой порождает различные теории двойственностей (классические двойственности Понтрягина, Стоуна, Гельфанда – Наймарка, Хьюитта, двойственности в алгебраической геометрии). Идея координатизации пронизывает всю математику и показывает место алгебры в математике.

4.9. ***Идея факторизации***, основой которой является триединство базовых понятий гомоморфизма (эпиморфизма), конгруэнции и фактор-структуры, выраженное в теореме о гомоморфизмах. В ряде важных типов алгебраических структур конгруэнция есть отношение сравнимости по модулю:

– нормальной подгруппы группы,

– идеала кольца,

– подпространства векторного пространства.

Отметим, что понятие конгруэнции на произвольной алгебре A является важнейшим универсально-алгебраическим понятием, не имеющим, в общем случае, эквивалентов во множестве подалгебр алгебры A. Такова ситуация в теории полугрупп, решеток, полуколец, хотя для полугрупп, решеток и полуколец имеется понятие идеала.

Примечание. Методологические положения 4.1–4.5 имеют общеметодический характер, а положения 4.5–4.9 касаются частной методики, они рассматривались в [3, параграф 15].

5. Дополняющее алгебраическое образование. Дополняющее математическое образование студентов вуза включает в себя спецкурсы и спецсеминары по выбору, выполнение курсовых и дипломных работ (ВКР), участие в математических олимпиадах, научных кружках и научных семинарах. Очень важна индивидуальная исследовательская работа студента под руководством профессионального наставника.

Перечислим некоторые возможные (примерные) темы алгебраических спецкурсов и спецсеминаров, курсовых и дипломных работ.

5.1. ***Темы спецкурсов/спецсеминаров***:

– Абелевы группы.

– Группы и графы.

– Конечные поля.

– Теория p-адических чисел.

– Функциональные представления коммутативных колец.

– Дистрибутивные решетки.

– Полурешетки.

5.2. ***Темы курсовых работ***:

– Группы малых порядков.

– Трехэлементные кольца.

– Кольца классов вычетов.

– Теорема Кэли для полугрупп.

– Циклические полугруппы.

– Дистрибутивные решетки с тремя образующими.

– Конечные булевы алгебры.

5.3. ***Темы дипломных работ***:

– Конечнопорожденные абелевы группы.

– Кольцо квадратных матриц 2-го порядка над конечным полем.

– Кольцо непрерывных числовых функций на единичном отрезке.

– Применения комплексных чисел в планиметрии.

– Многообразие дистрибутивных решеток.

– Аддитивно идемпотентные полутела.

– Конечные полурешетки.

Материал для курсовых и дипломных работ можно найти в учебных пособиях [9; 12].

Следует подчеркнуть, что автор обладает большим опытом организации и проведения учебно-исследовательских и научно-исследовательских математических кружков (см., например, [6]). С осени 1977 года до осени 2025 года автор вел кружки по теории множеств, упорядоченным множествам, теории групп, теории колец, теории решеток, теории полуколец, общей топологии, функциональному анализу, теории колец и полуколец непрерывных функций. С 1994 по 2019 год руководил научным алгебраическим семинаром в городе Кирове, через который прошли многие вузовские преподаватели алгебры, студенты и аспиранты, ра-

ботавшие над магистерскими и кандидатскими диссертациями по современной алгебре (в том числе иногородние) [7].

6. Межпредметные связи. Рассмотрим некоторые основные межпредметные связи курса высшей алгебры – его взаимосвязи с другими математическими курсами.

6.1. ***Геометрия.*** Существуют тесные связи линейной алгебры с аналитической геометрией, многомерной геометрией, основаниями геометрии. В их основе лежит метод координат изучения линейных и квадратичных фигур, евклидовой геометрии. Известна программа Феликса Клейна классификации геометрий по группам их преобразований: группы движений в евклидовой геометрии, групп аффинных и проективных преобразований в аффинной и проективной геометриях соответственно. Давид Гильберт осуществил построение и обоснование евклидовой геометрии на арифметической основе – трехмерном евклидовом пространстве над полем **R** действительных чисел.

6.2. ***Математический анализ.*** Дифференциал и неопределенный интеграл являются линейными отображениями соответствующих векторных пространств, а определенный интеграл – линейный функционал. Линеаризация, т. е. локальная замена кривой отрезком прямой, есть исходная идея дифференцирования. Идея линейности и определители применяются в теории обыкновенных дифференциальных уравнений.

6.3. ***Математическая логика.*** Алгебраическая структура логики высказываний – это булева алгебра классов равносильных пропозициональных формул. Классы равносильных формул логики предикатов также образуют булеву алгебру с унарными операциями $\forall$ и $\exists$.

6.4.***Теория вероятностей.*** Классическое определение вероятности, данное А. Н. Колмогоровым, основывается на булевой алгебре событий.

6.5. ***Дискретная математика.*** Алгебраическая структура и порядковая структура – фундаментальные типы математических структур (наряду с топологической структурой по Бурбаки) – имеют дискретный характер. Конечные алгебры и графы относятся к дискретной математике и допускают исследование методами компьютерной алгебры. Графы изучаются посредством их групп автоморфизмов, что дает пример применения теории групп в теории графов. Известно и обратное применение, когда исследование групп, задаваемых образующими и определяющими соотношениями, сводится к геометрическим свойствам их графов.

6.6. ***Компьютерные науки, включая компьютерную алгебру, вычислительную геометрию, криптографию.*** Отметим только, что в их основе, наряду с теорией алгоритмов, теорией чисел, дискретной математикой, теорией баз данных, лежат булевы алгебры и структуры универсальной алгебры. Здесь знание элементов абстрактной алгебры совершенно необходимо.

Перечисленные математические дисциплины дают содержательную основу для разнообразных примеров, упражнений и задач в курсах высшей алгебры и теории чисел.

7. Приложение. Проиллюстрируем примерами виды задач пункта 4.3.

7.1. Решение задач на узнавание и изоморфность являются первыми шагами студентов в мире абстрактных алгебраических структур. Можно указать следующие простые упражнения.

1) Является ли мультипликативный числовой группоид {–1, 1} полугруппой, группой? С какой операцией группоид {Чет, Нечет} изоморфен группоиду {–1, 1}?

2) Найдите все конечные аддитивные и мультипликативные полугруппы действительных чисел.

3) Сколько элементов имеет группа самосовмещений ромба, не являющегося квадратом? Укажите две изоморфные ей конкретные группы (подстановок и пар чисел).

7.2. Стандартные учебные задачи служат индикатором усвоения изучаемого материала, его понимания. Ряд таких задач имеется в учебном пособии [3, с. 254–255]. К учебным задачам относятся типовые задачи на вычисления, нахождение корней уравнений, на применение известных алгоритмов (в линейной алгебре, теории многочленов, элементарной теории чисел).

7.3. Важную роль в процессе обучения играют учебно-исследовательские задачи. Тестовые задачи по абстрактной алгебре приведены в книге [3, с. 251–253]. Разберем одну из таких задач.

Докажите, что аддитивная и мультипликативная группы любого поля не изоморфны.

Решение. Допустим от противного, что для некоторого поля A существует изоморфизм α: $\langle A, +\rangle \to \langle A\backslash\{0\}, \cdot\rangle$ аддитивной группы поля A на его мультипликативную группу. Ясно, что поле A бесконечно и $\alpha(0)=1$. Положим $a=\alpha^{-1}(-1)$. Тогда $\alpha(a+a)=\alpha(a)\alpha(a)=(-1)(-1)=1$, откуда $a+a=0$. Если $a=0$, то $-1=1$, т. е. $1+1=0$, и, стало быть, A удовлетворяет тождеству $x+x=0$. Если же $a\neq 0$, то, умножая равенство $a+a=0$ на элемент a^{-1}, снова получим равенство $1+1=0$, влекущее тождество $x+x=0$.

Итак, в поле A выполняется тождество $x+x=0$. Значит, в мультипликативной группе $\langle A\backslash\{0\}, \cdot\rangle$ выполняется тождество $xx=1$. Возьмем в поле A произвольный элемент b, отличный от 0 и 1. И рассмотрим сумму $b+1$. Имеем: $b+1\neq 0$ и

$$b+1=(b+1)^2=b^2+b+b+1=1+1,$$

откуда $b=1$; противоречие.

7.4. Научно-исследовательские задачи для студентов предполагают элементы научной новизны, самостоятельного поиска решения с заранее неизвестным ответом. Приведем одну такую задачу (сообщила О. В. Чермных).

Будут ли изоморфны любые две конечные группы с одинаковым набором порядков их элементов? Например, как легко проверить, 16-элементная аддитивная группа $\mathbf{Z}_4\times\mathbf{Z}_4$ имеет 1 элемент порядка 1, 3 элемента порядка 2 и 12 элементов порядка 4. Существуют ли неизоморфные ей группы с таким же набором $\{1_1, 3_2, 12_4\}$ порядков элементов? Как обстоит дело в случае конечных абелевых групп?

По всем типам задач пункта 4.3 рекомендуем задачник [15]. Задачи и упражнения по абстрактной алгебре содержатся также в учебных пособиях [4, глава 2] и [10].

7.5. Рассмотрим две олимпиадные задачи, иллюстрирующие принцип выявления той или иной формальной структуры в содержании задачи.

Первая задача связана с делимостью натуральных чисел.

Докажите, что в любом 101*-элементном подмножестве множества первых* 200 *натуральных чисел найдутся два числа, одно из которых делится на другое.*

Решение основано на выявлении структурной идеи, дающей метод доказательства сформулированного утверждения.

Известное **решение** этой задачи основано на принципе Дирихле.

Пусть $M\subseteq [1, 200]$ – произвольное 101-элементное множество. Каждому из 100 нечетных натуральных чисел n из промежутка [1, 200] сопоставляется класс чисел $\{2^k n: k$ – неотрицательное целое число, $2^k n\leq 200\}$. Например, число 11 дает пятиэлементный класс {11, 22, 44, 88, 176}. Очевидно, для любых двух чисел каждого такого класса большее из них делится на меньшее число. По принципу Дирихле некоторый из образованных классов содержит по меньшей мере два числа из множества M. Задача решена.

Другое решение базируется на методе математической индукции.

Именно, докажем обобщенное утверждение:

для любого натурального числа n всякое $(n+1)$*-элементное подмножество множества* $\{1, 2, \ldots, 2n\}$ *содержит пару чисел, одно из которых делится на другое*.

При $n=1$ утверждение очевидно. В предположении, что оно верно для натурального числа n, докажем его справедливость для числа $n+1$. Возьмем произвольное $(n+2)$-элементное подмножество M множества $\{1, 2, \ldots, 2n, 2n+1, 2n+2\}$. Возможны два случая.

1) Множество M не содержит хотя бы одно из чисел $2n+1$, $2n+2$. Тогда пересечение $M\cap\{1, 2, \ldots, 2n\}$ имеет не менее $n+1$ элемента. Остается применить индуктивное предположение.

2) Множество M содержит оба числа $2n+1$ и $2n+2$. Если M содержит число $n+1$, необходимо делящее число $2n+2$, то утверждение верно. Поэтому можно считать, что M не содержит число $n+1$. Добавляя число $n+1$ к множеству $M\cap\{1, 2, \ldots, 2n\}$, получим $(n+1)$-элементное подмножество множества $\{1, 2, \ldots, 2n\}$. По индуктивному предположению в полученном множестве существуют такие два числа $a< b$, что a делит b, причем $a\in M$. Если $b=n+1$, то a делит число $2n+2$ из M. Если же $b\neq n+1$, то a и $b\in M$.

В силу принципа математической индукции получаем второе решение первой задачи.

Заметим, что применением принципа Дирихле также доказывается и обобщенное утверждение.

Предлагаемое решение **второй задачи** основано на выявлении порядковой структуры при ее осмыслении.

Первые $m=101$ *натуральных чисел выписаны в ряд произвольным образом. Требуется доказать, что в данной последовательности найдутся* 11 *чисел, расположенных в порядке возрастания или в порядке убывания.*

Решение. Пусть $A=\{1, 2, 3, \ldots, 101\}$. Введем на множестве A отношение порядка ρ по правилу: для любых чисел $a, b\in A$

$$a\rho b \Leftrightarrow a=b \text{ или } (a< b \text{ и } a \text{ расположено раньше } b \text{ в этом ряду}).$$

Ясно, что ρ является отношением порядка на множестве A, т. е. ρ рефлексивно ($x\rho x$), транзитивно ($x\rho y\rho z \Rightarrow x\rho z$) и антисимметрично ($x\rho y\rho x \Rightarrow x=y$). Рассмотрим полученное упоря-

доченное множество $\langle A, \rho\rangle$. Элементы $a, b \in A$ называются сравнимыми, если $a\rho b$ или $b\rho a$, и несравнимыми – в противном случае. Непустое подмножество в A называется цепью (антицепью), если любые два его элемента сравнимы (любые два его различных элемента несравнимые). Посмотрим, что представляют собой цепи и антицепи в упорядоченном множестве A. Очевидно, что цепи (антицепи) в A суть в точности возрастающие (соответственно, убывающие) последовательности чисел множества (ряда) A при заданном его упорядочении.

Тем самым мы свели нашу задачу к следующей задаче:

доказать, что в любом 101*-элементном упорядоченном множестве существует* 11*-элементная цепь или* 11*-элементная антицепь*.

Нетрудно показать, что если бы это было не так, то есть все цепи и антицепи 101-элементного множества имели бы не более 10 элементов, то число его элементов не превышало бы 10·10=100 элементов. Подробности в [4, с. 123–124].

Очевидно, эта задача допускает обобщение для чисел $m=n^2+1$ и $n+1$ при любом натуральном n.

8. Заключение. Обучать математике просто и сложно. Абстрактные разделы математики усваиваются студентами особенно трудно. Причина в объективной природе математики, выступающей и как модель, и как теория. Поэтому для продуктивного обучения высшей математике необходимо иметь в виду базовые дидактические и методологические принципы. В первую очередь следует опираться на задачный и структурный подходы в обучении, а также психологический принцип чувства меры. В работе предпринята попытка раскрыть методологические принципы обучения высшей алгебре будущих учителей математики, обеспечивающие понимание предмета.

Список литературы

1. *Вечтомов Е. М.* Изучение начал теории групп // Труды Международной научной конференции «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство». Плоцк (Польша), 2010. С. 91–100.

2. *Вечтомов Е. М.* Натуральный ряд // Математика в высшем образовании. 2012. Вып. 10. С. 15–34.

3. *Вечтомов Е. М.* Философия математики. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 317 с.

4. *Вечтомов Е. М.* Математика: основные математические структуры. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 296 с.

5. *Вечтомов Е. М.* Нужно ли обучать высшей математике будущих учителей математики? // Настоящее и будущее физико-математического образования : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. Киров : Кировский физ.-мат. лицей ; Радуга-ПРЕСС, 2018. С. 10–14.

6. *Вечтомов Е. М. С*туденческий учебно-исследовательский семинар по алгебре // Математический вестник Вятского государственного университета. 2021. № 3. С. 36–45.

7. *Вечтомов Е. М.* Кировской научной алгебраической школе – 30 лет // Материалы Всероссийской научной конференции «Город на Вятке: история, культура, люди (К 650-летию Хлынова – Вятки – Кирова)». Киров : КОУНБ им. А. И. Герцена, 2024. С. 141–147.

8. *Вечтомов Е. М., Лубягина Е. Н., Широков Д. В.* Курс теории чисел. М. : Грифон, 2026. 304 с.

9. *Вечтомов Е. М., Петров А. А.* Функциональная алгебра и полукольца. Полукольца с идемпотентным умножением. СПб. : Лань, 2022. 180 с.

10. *Вечтомов Е. М., Сидоров В. В.* Абстрактная алгебра. Базовый курс. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2014. 260 с.

11. *Вечтомов Е. М., Широков Д. В.* Математика: логика, множества, комбинаторика. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 243 с.

12. *Вечтомов Е. М., Широков Д. В.* Упорядоченные множества и решетки. СПб. : Лань, 2024. 248 с.

13. *Вечтомов Е. М., Чермных В. В.* Изучение алгебраической структуры // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 1 (3). С. 41–48.

14. *Куликов Л. Я.* Алгебра и теория чисел. М. : Высш. шк., 1979. 559 с.

15. *Куликов Л. Я., Москаленко А. И., Фомин А. А.* Сборник задач по алгебре и теории чисел. М. : Просвещение, 1993. 288 с.

16. *Курош А. Г.* Курс высшей алгебры. Изд. девятое. М. : Наука, 1968. 432 с.

17. *Курош А. Г.* Лекции по общей алгебре. Изд. второе. М. : Наука, 1973. 400 с.

18. *Лубягина Е. Н., Вечтомов Е. М.* Линейная алгебра. 2-е изд. М. : Юрайт, 2019. 150 с.

19. *Сотникова О. А.* Целостность вузовского курса алгебры как методологическая основа его понимания. Архангельск : Поморский университет, 2004. 356 с.

20. *Сотникова О. А.* Методологический подход к изучению теоретического материала курса алгебры педагогического вуза. 2021. Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2021. 177 с.

21. Учебные программы блока дисциплин «Алгебра», «Теория чисел», «Числовые системы» и кафедральных дисциплин (кафедра алгебры) / сост. Е. М. Вечтомов. Киров : Изд-во Вятского гос. пед. ун-та, 2002. 24 с.

On the Methodology of Teaching Higher Algebra to Future Mathematics Teachers

Vechtomov Evgeniy Mikhailovich
Doctor of Physics and Mathematics, professor, Chief Researcher of the Institute of Exact Sciences and Information Technologies, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University.
Russia, Syktyvkar. E-mail: vecht@mail.ru

Abstract. The article examines and analyzes methodological questions and questions of teaching method in the instruction of higher algebra within the system of training mathematics teachers. In today's world, the questions of teaching mathematics at university and in secondary school are more relevant than ever. For Russia, high-quality mathematical education is the foundation of its sovereignty.

The aim of our work is to draw the attention of university mathematics lecturers and of students of mathematical specialties to the most important didactic and methodological principles and propositions in the study of higher algebra, which ensure an understanding of algebraic material.

The article discusses the principles of completeness, of integrity, and of the substantive connections of the higher algebra course with other mathematical courses. Within the didactics of university algebra, the structural and problem-based approaches, the principle of harmony, the axiomatic method, and the fundamental ideas of isomorphism, coordinatization, and factorization are singled out. The role of the introductory algebra course is noted as a kind of "bridge" between the school algebra course and the university course of higher algebra. Such continuity will also have a beneficial effect on the successful solution of problems in elementary algebra, which is so important for the mathematics teacher.

The problem-based and structural approaches to teaching students higher algebra are regarded as particularly significant. The importance of developing cycles of interrelated problems and exercises for each topic of the course is emphasized. In solving each specific mathematical problem, one must strive to identify the abstract structure hidden within it and to use the information about this structure to solve the problem. This, in turn, requires a knowledge of the fundamental mathematical structures, their properties, and their basic models.

At the end of the article, examples of educational-research and scholarly-research problems are analyzed that illustrate the structural approach and the significance of basic logical and mathematical ideas and methods.

The implementation of these propositions, taken together, is the path to the understanding and high-quality assimilation of algebraic knowledge. The significance and necessity of algebraic education in the training of the modern mathematics teacher are substantiated.

Keywords: higher algebra course, methodology and didactics of the course, algebraic training of mathematics teachers.

References

1. *Vechtomov E. M. Izuchenie nachal teorii grupp* [The Study of the Elements of Group Theory] // *Trudy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Obrazovanie, nauka i ekonomika v vuzah. Integraciya v mezhdunarodnoe obrazovatel'noe prostranstvo"* [Proceedings of the International Scientific Conference "Education, Science and Economics in Universities. Integration into the International Educational Space"]. Plock (Poland), 2010. Pp. 91–100.

2. *Vechtomov E. M. Natural'nyj ryad* [The Natural Number Sequence] // *Matematika v vysshem obrazovanii* – Mathematics in Higher Education. 2012. Is. 10. Pp. 15–34.

3. *Vechtomov E. M. Filosofiya matematiki* [The Philosophy of Mathematics]. 2nd ed. M., Yurajt, 2018. 317 p.

4. *Vechtomov E. M. Matematika: osnovnye matematicheskie struktury* [Mathematics: The Basic Mathematical Structures]. 2nd ed. M., Yurajt, 2018. 296 p.

5. *Vechtomov E. M. Nuzhno li obuchat' vysshej matematike budushchih uchitelej matematiki?* [Should Future Mathematics Teachers Be Taught Higher Mathematics?] // *Nastoyashchee i budushchee fiziko-matematicheskogo obrazovaniya : materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf.* [The Present and Future of Physics and Mathematics Education : Proceedings of the 5th All-Russian Scientific-Practical Conference]. Kirov, Kirovskij fiz.-mat. licej ; Raduga-PRESS, 2018. Pp. 10–14.

6. *Vechtomov E. M. Studencheskij uchebno-issledovatel'skij seminar po algebre* [The Student Educational-Research Seminar in Algebra] // *Matematicheskij vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Mathematical Bulletin of Vyatka State University. 2021. No. 3. Pp. 36–45.

7. *Vechtomov E. M. Kirovskoj nauchnoj algebraicheskoj shkole – 30 let* [The Kirov Scientific School of Algebra Turns 30] // *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii "Gorod na Vyatke: istoriya, kul'tura, lyudi (K 650-letiyu Hlynova – Vyatki – Kirova)"* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference "A City on the Vyatka: History, Culture, People (On the 650th Anniversary of Khlynov – Vyatka – Kirov)"]. Kirov, KOUNB im. A. I. Gercena, 2024. Pp. 141–147.

8. *Vechtomov E. M., Lubyagina E. N., Shirokov D. V. Kurs teorii chisel* [A Course in Number Theory]. M., Grifon, 2026. 304 p.

9. *Vechtomov E. M., Petrov A. A. Funkcional'naya algebra i polukol'ca. Polukol'ca s idempotentnym umnozheniem* [Functional Algebra and Semirings. Semirings with Idempotent Multiplication]. SPb., Lan', 2022. 180 p.

10. *Vechtomov E. M., Sidorov V. V. Abstraktnaya algebra. Bazovyj kurs* [Abstract Algebra. A Basic Course]. Kirov, Raduga-PRESS, 2014. 260 p.

11. *Vechtomov E. M., Shirokov D. V. Matematika: logika, mnozhestva, kombinatorika* [Mathematics: Logic, Sets, Combinatorics]. 2nd ed. M., Yurajt, 2018. 243 p.

12. *Vechtomov E. M., Shirokov D. V. Uporyadochennye mnozhestva i reshetki* [Ordered Sets and Lattices]. SPb., Lan', 2024. 248 p.

13. *Vechtomov E. M., Chermnyh V. V. Izuchenie algebraicheskoj struktury* [The Study of Algebraic Structure] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University of Humanities. 2012. No. 1 (3). Pp. 41–48.

14. *Kulikov L. Ya. Algebra i teoriya chisel* [Algebra and Number Theory]. M., Vysshaya shkola (Higher School), 1979. 559 p.

15. *Kulikov L. Ya., Moskalenko A. I., Fomin A. A. Sbornik zadach po algebre i teorii chisel* [A Collection of Problems in Algebra and Number Theory]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 1993. 288 p.

16. *Kurosh A. G. Kurs vysshej algebry* [A Course in Higher Algebra]. 9th ed. M., Nauka (Sciences), 1968. 432 p.

17. *Kurosh A. G. Lekcii po obshchej algebre* [Lectures on General Algebra]. 2nd ed. M., Nauka (Sciences), 1973. 400 p.

18. *Lubyagina E. N., Vechtomov E. M. Linejnaya algebra* [Linear Algebra]. 2nd ed. M., Yurajt, 2019. 150 p.

19. *Sotnikova O. A. Celostnost' vuzovskogo kursa algebry kak metodologicheskaya osnova ego ponimaniya* [The Integrity of the University Algebra Course as a Methodological Basis for Understanding It]. Arhangel'sk, Pomorskij universitet, 2004. 356 p.

20. *Sotnikova O. A. Metodologicheskij podhod k izucheniyu teoreticheskogo materiala kursa algebry pedagogicheskogo vuza* [A Methodological Approach to the Study of the Theoretical Material of the Algebra Course at a Pedagogical University]. Elec, Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I. A. Bunina, 2021. 177 p.

21. *Uchebnye programmy bloka disciplin "Algebra", "Teoriya chisel", "Chislovye sistemy" i kafedral'nyh disciplin (kafedra algebry)* [Curricula for the Block of Disciplines "Algebra", "Number Theory", "Number Systems" and Departmental Disciplines (Department of Algebra)] / comp. by E. M. Vechtomov. Kirov, Izd-vo Vyatskogo gos. ped. un-ta, 2002. 24 p.

Поступила в редакцию: 30.04.2026
Принята к публикации: 03.06.2026

EDN: PKOYER УДК 371.14+371.67

Аксиологическая гармонизация содержания повышения квалификации педагогов и содержания школьных учебников как механизм укрепления ценностных основ российского образования

Костенко Максим Александрович
кандидат социологических наук, доцент, директор, Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева. Россия, г. Москва. ORCID: 0009-0001-9682-9387. AuthorID: 113321.
E-mail: info@instrao.ru

Аннотация. Ведущим вектором развития всех уровней российской системы образования выступает приобщение обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, в частности формирование у них патриотических установок. Двумя важнейшими составляющими реализации данной задачи являются профессионально-личностная позиция педагогов и содержание школьных учебников. В статье обосновывается положение о необходимости гармонизации проектирования содержания данных компонентов как условия эффективности реализации государственной ценностной политики в школьном образовании. Методологически работа опирается на системный подход и сочетает анализ нормативных документов, сопоставление отечественных исследований в сфере дополнительного профессионального педагогического образования, анализ зарубежной литературы о моделях разработки, экспертизы, распространения и выбора учебников, а также интерпретацию эмпирических данных мониторинговых исследований 2023–2025 годов. Показано, что качество содержания учебников и эффективность их применения в образовательном процессе не формируются автоматически под воздействием рыночных механизмов, но требуют институционально закрепленных форм государственного регулирования и согласованного взаимодействия субъектов данного процесса. В качестве ключевой проблемы выделяется низкая корреляция обновления содержания учебников с содержанием и логикой повышения квалификации педагогов, которые демонстрируют неоднородность профессиональных позиций в оценке аксиологического потенциала современного школьного образования. Обоснован аксиологический подход к гармонизации содержания профессионального образования педагогических работников и ценностного базиса разработки содержания учебников. Предложены организационно-методические механизмы государственного регулирования, обеспечивающие взаимосвязь указанных процессов (педагогическая экспертиза, включение педагогов в разработку, апробацию и внедрение учебников, научно-методическое сопровождение и подготовка учителей к работе с учебниками), включая формирование «пакета внедрения» (программы ДПО, методические сценарии, диагностические инструменты). Практическая значимость предлагаемого подхода состоит в снижении рисков формального внедрения государственной ценностной политики в школьное образование, а также в повышении доверия и готовности к изменениям всех субъектов образовательных отношений (педагоги, обучающиеся, родители).

Ключевые слова: школьное образование, школьный учебник, дополнительное профессиональное педагогическое образование, повышение квалификации, экспертиза, государственное регулирование, аксиологический подход, содержание образования.

Введение. Укрепление ценностных основ выступает ведущим вектором развития российской системы образования в течение последнего десятилетия. Актуальность данной задачи сформулирована в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который стал эпохальным в объективно обусловленном переходе российской системы образования к ценностной парадигме. Нормативные документы в сфере государственной образовательной политики, принятые в период 2023–2025 годов, закрепляют традиционные российские духовно-нравственные ценности как аксиологическую основу дальнейшего развития содержания, средств, условий и методов образования и одновременно его целевые ориентиры. Наиболее актуальной исследовательской повесткой в настоящее время выступает разработка научных основ и методики реализации ценностной парадигмы развития российской системы образования посредством повышения аксиологического потенциала деятельности педагогических работников, гармониза-

© Костенко Максим Александрович, 2025

ции содержания профессиональных программ их подготовки и проектирования обновления педагогического инструментария. Таким образом, очевидна необходимость систематизации подходов к интеграции в дополнительное профессиональное образование педагогов практических аспектов обновления содержания новых дидактических и методических инструментов. В первую очередь это касается новых единых государственных школьных учебников, созданных на аксиологических основаниях. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 № 1688-р, актуализирует задачи совершенствования «системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования»[1].

Задачи практической реализации современной ценностной парадигмы образования закономерно переводят дискуссию из плоскости идеологических деклараций в плоскость выработки конкретных педагогических инструментов, условий и механизмов. Важно найти четкие ответы на вопросы: как именно традиционные российские духовно-нравственные ценности становятся частью повседневной образовательной практики? Какие педагогические инструменты и профессиональные компетенции эффективно обеспечат их трансляцию? Каким образом будет создаваться устойчивость воспроизводства культурных смыслов, задаваемых государственной образовательной политикой, а также какие наиболее эффективные инструменты/механизмы формирования у обучающихся патриотических ценностных ориентаций требуют диссеминации? Ключевое предположение настоящей статьи состоит в том, что потенциал эффективного приобщения школьников к традиционным российским духовно-нравственным ценностям в школе имеет как минимум две взаимодополняющие, но различающиеся по своей природе составляющие: профессионально-личностная позиция педагогов и содержание школьных учебников. При этом принципиально важна их гармонизация на уровне содержания профессионального педагогического образования и проектирования содержания школьных учебников. Иначе говоря, успешность реализации ценностной парадигмы развития образования обусловлена качеством подготовки педагогических кадров и качеством школьных учебников в контексте их аксиологического потенциала (в первую очередь патриотической направленности). Эффективность реализации ценностной парадигмы развития российского общего образования существенно возрастает при условии институциональной гармонизации содержания повышения квалификации педагогов и проектирования школьных учебников на единой аксиологической основе; отсутствие такой синхронизации приводит к фрагментарности внедрения ценностных ориентиров и снижению их практического эффекта в образовательной деятельности. Важно, чтобы обеспечивалось единство личных и профессиональных ценностей, формируемых у педагогических работников, и ценностных доминант содержания образования, транслируемых обучающимся посредством школьных учебников. Кроме того, необходимо, чтобы педагогические работники обладали достаточной профессиональной компетентностью для реализации ценностного потенциала содержания образования и приобщения школьников к традиционным российским ценностям в процессе обучения и воспитания.

Современный школьный учебник выступает важным инструментом достижения результатов, включающим предметные, личностные и метапредметные результаты. Учебник обеспечивает учащихся логически и системно выстроенными дидактическими материалами, практическими заданиями и вопросами для самопроверки, предлагает виды познавательной деятельности, направленные на развитие навыков самостоятельности, сотрудничества, ответственности, формирование критического и творческого мышления. Вместе с тем базово содержание учебника должно поддерживать и транслировать ценности государственной политики, выступать платформой культурного диалога, иллюстрировать позитивные установки и социально одобряемое поведение. Тем самым содержание учебника становится носителем и транслятором ценностного базиса государства и общества, выступая важнейшим компонентом аксиологической конструкции обучения, воспитания и развития личности обучающихся. Обеспечение

[1] Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/.

устойчивой и прозрачной системы проектирования содержания школьных учебников и их эффективного применения в учебном процессе включает комплекс аспектов. В целях эффективной подготовки учебников, как правило, формируется национальная книжная политика, вырабатываются нормативные и институциональные основания их разработки и апробации, обеспечивается бюджетирование издания и распространения, организуется экспертиза содержания, обеспечивается возможность профессионального педагогического образования для освоения педагогами методики работы с учебником [26]. Как правило, наибольший вес при освоении новых учебников и вносимых в них изменений возложен на сферу дополнительного профессионального педагогического образования в форме повышения квалификации. Реализация программ повышения квалификации предполагает формирование у педагогов профессиональных компетенций эффективной работы с обновленным учебником в условиях современной образовательной среды. Постоянно возрастающие требования к качеству профессиональной деятельности педагогов связаны как с потребностями, ожиданиями общества, так и с непосредственным влиянием образования на качество человеческих ресурсов, необходимых для социально-экономического развития страны, обеспечения ее национальной безопасности, мировоззренческого суверенитета, воспроизводства национальной культуры. Таким образом, практическая реализация современной ценностной парадигмы школьного образования с необходимостью предъявляет требования, во-первых, к качеству и аксиологической выверенности содержания школьных учебников, а во-вторых, к готовности и способности педагогических работников реализовывать аксиологический потенциал содержания в собственной педагогической деятельности. В связи с этим цель исследования – выявление путей дальнейшего повышения аксиологического потенциала российской школы в контексте гармонизации содержания обновленных школьных учебников и профессиональной позиции педагогических работников. Представляется, что данное направление анализа является механизмом обеспечения единства аксиологических основ развития российской системы образования и повышения потенциала общего образования в приобщении обучающихся к традиционным российским ценностям.

Методы. Работа выстраивалась на базе системного подхода, который создал основу для логического и последовательного рассмотрения поставленной цели. В ходе исследования были применены контент-анализ, сопоставление, сравнительно-исторический анализ, абстрагирование и конкретизация, обобщение, классификация и интерпретация, анализ теоретических источников и нормативных документов, эмпирических данных по итогам мониторинговых исследований, проведенных в рамках проектов ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» за 2023–2025 годы, опыта реализации институтом программ дополнительного профессионального образования.

Результаты и их обсуждение. В ходе работы проведен анализ отечественных исследований в области дополнительного профессионального педагогического образования, а также зарубежной литературы, раскрывающей подходы к регулированию подготовки школьных учебников и обучению педагогов методике работы с ними. Современные исследования в области образовательной политики, разработки учебников и профессионального развития педагогов демонстрируют устойчивый интерес к проблеме ценностных оснований содержания образования и механизмам их институциональной реализации [19].

Анализ современных отечественных исследований в области дополнительного профессионального педагогического образования показывает наличие трех основных направлений: во-первых, исследования профессионального обучения учителей-предметников (Е. Р. Зинкевич, В. М. Гребенникова, А. С. Соколова, О. А. Мокроусова, Л. Ф. Красинская и др.); во-вторых, работы, посвященные содержательным аспектам профессиональной подготовки педагогических работников или формированию определенных профессиональных компетенций (Е. В. Лапина, А. С. Фетисов, Л. Е. Халудорова, А. И. Салов, В. Г. Яфаева, О. В. Ройтблат, Д. В. Смирнов, Е. В. Чернобай и др.); третье направление – исследования в области управления системой дополнительного профессионального педагогического образования, включающие историко-педагогический анализ развития системы и иные управленческие аспекты (М. А. Червонный, Е. Н. Белова, И. Ю. Тарханова, А. И. Рытов и др.) [1; 3; 6].

Современные зарубежные исследования (A. Ash, A. Benavot, J. Bernard, P. Boyd, C. Chabbott, G. Russell, M. Sinclair, A. Smart, J. Williams и др.) рассматривают школьный учебник не только как дидактический инструмент, но и как транслятор национального нарратива, гражданских ориентиров и культурной идентичности. В связи с этим фиксируются значимые раз-

личия в подходах к разработке школьных учебников, проектированию их содержания, способам их экспертизы, применению и обучению учителей работе с учебником, обусловленных традициями реализации национальной государственной политики в сфере образования [26; 27]. При этом подчеркивается ограниченность модели «рыночного обеспечения» учебниками как универсального механизма улучшения качества образования: качество школьных учебников не является «самоорганизующимся» процессом и требует институциональных механизмов обеспечения качества и согласования интересов участников образовательного процесса [9]. К сожалению, взаимосвязь процессов развития содержания дополнительного профессионального педагогического образования, формирования у педагогов профессиональных компетенций и проектирования содержания школьных учебников, а также их эффективного применения в педагогической деятельности практически не рассматривалась, что задает проблемное поле настоящей статьи.

Проведенный анализ теории и практики аксиологизации содержания школьного образования позволяет выделить ряд противоречий, требующих решения на фундаментальном и прикладном уровнях. В их числе: противоречие между объективной необходимостью укрепления национальной безопасности, мировоззренческого суверенитета страны и отсутствием системно представленной аксиологии дополнительного профессионального педагогического образования во взаимосвязи с единым аксиологическим базисом разработки учебников; противоречие между возрастающими требованиями к профессиональным компетенциям педагогов, готовности к внедрению обновленных единых государственных учебников и недостаточно сформированной системой дополнительного профессионального образования в части преемственности содержания курсов повышения квалификации и отсутствия программ, раскрывающих потенциал содержания образования и учебных пособий в приобщении школьников разного возраста к традиционным ценностям.

Необходимость обоснования подхода, гармонизирующего аксиологическое содержание профессиональной подготовки учителей и содержания школьных учебников, опирается на эмпирические данные, которые демонстрируют неоднородность профессиональных позиций педагогов относительно аксиологического потенциала современных учебников в трансляции традиционных ценностей и приобщении к ним обучающихся. Результаты мониторинга особенностей формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в школе показывают, что лишь четвертая часть педагогов на уровне начального общего образования (и немногим меньше на уровнях основного и среднего образования) выражает полную уверенность в том, что современные учебники обладают высоким потенциалом в трансляции школьникам традиционных ценностей [2]. Более половины педагогических работников готовы скорее поддержать положительный ответ, однако с определенной долей сомнения. Еще от 17 % (начальное общее образование) до 25 % (среднее общее образование) педагогов либо выражают сомнения в наличии у учебников такого потенциала, либо дают ответ с преобладанием отрицательной оценки [2]. Представляется, что низкая оценка аксиологического потенциала учебников может отражать как качество самого пособия, так и уровень профессиональной компетентности педагога, включая его аксиологическую компетентность (способность видеть или не видеть аксиологический потенциал содержания образования). В любом случае очевидна необходимость особой поддержки группы педагогов, находящихся в затруднительном положении, а также педагогов, оценивающих потенциал учебников положительно, но с сомнениями. Тем самым мониторинговые данные фиксируют: обеспечение эффективности практической реализации ценностной образовательной парадигмы требует одновременного решения задач аксиологического качества содержания учебников (да и всего комплекса учебных материалов) и задач профессиональной подготовки учителя к их применению.

Анализ исследований показывает, что школьные учебники часто рассматриваются как пространство конструирования представлений об обществе и государстве, нации, гражданственности, национальных ценностях и т. п. Изменения политических и идеологических контекстов в обществе детерминируют трансформацию учебного содержания, что подтверждает зависимость содержания учебника от государственной ценностной политики [10]. Данный вывод принципиален для настоящего исследования, поскольку подчеркивает институциональную обусловленность ценностного содержания школьных учебников. В свою очередь, изменения содержания образовательных программ и учебников коррелируют с трансформациями представлений учащихся о национальной идентичности и национальных ценностях [16], то есть учебник не является лишь нейтральным носителем и транслятором знаний, его

также нужно рассматривать как механизм формирования национальных ценностей школьников и приобщения к ним [7]. Отсюда возникает необходимость и возможность разработки формализованных критериев экспертизы аксиологического потенциала содержания школьных учебников.

Наряду с анализом эволюции содержания учебников в последние годы активно развивается направление исследований, посвященное восприятию и использованию учебных материалов педагогами [8; 14; 15]. Выявлено, что оценка учебника учителями существенно варьируется и зависит от профессионального опыта и уровня их методической подготовки. Качество содержания учебника определяется учителями не только оценкой его дидактических характеристик, но и личностной готовностью педагога применять учебник в своей практике. Даже качественные материалы не обеспечивают образовательного эффекта без соответствующей профессиональной поддержки педагога и формирования установок на их осмысленное использование. Эти исследования подтверждают ключевой тезис данного исследования о том, что обновление учебников должно сопровождаться системной работой по повышению квалификации педагогов. Важный вклад в теоретическое обоснование системного подхода к гармонизации содержания школьных учебников и профессионального обучения педагогов внесли авторы концепции “coherent learning system” [12]. Данная концепция предполагает реализацию принципа согласованности образовательных стандартов, содержания образования, методики оценивания и профессионального обучения учителей. Их вывод о том, что фрагментарные реформы не обеспечивают устойчивого образовательного эффекта, служит методологическим основанием для идеи гармонизации обновления содержания учебников и повышения квалификации педагогов. Вовлеченность педагогов в проектирование содержания учебников способствует не только повышению их качества, но и профессиональному росту самих учителей. Повышение качества образования невозможно без одновременного совершенствования учебных материалов для обучающихся и методических руководств для учителей, так как наличие качественного учебника не гарантирует образовательных результатов без подготовки педагогов к его эффективному использованию. Тем самым подтверждается необходимость комплексного подхода, объединяющего разработку учебников и профессиональное развитие учителей [27; 28].

Проектирование содержания, издание и распространение учебников в образовательных организациях осуществляются как в централизованных, так и в децентрализованных системах школьного образования [26]. Национальные системы и традиции реализации государственной образовательной политики приводят к значительным различиям в подходах к разработке учебников и обучению учителей работе с учебником. Последние три десятилетия отмечалась серьезная зависимость содержания школьного образования от идеологии либеральной теории «рыночного обеспечения» учебниками (и другими средствами обучения), понимания улучшения качества содержания учебников лишь посредством давления рынка. При таком подходе роль учителя заключается в приспособлении собственной профессиональной позиции к «наиболее продающимся» учебникам. Но последние исследования показывают, что качество содержания школьных учебников не является «самоорганизующимся» процессом [9]. Контроль над содержанием учебников по большей части связан с контролем над национальным нарративом и государственной идеологией. В условиях централизованных систем школы могут получать конкретные учебники вместе с рекомендациями (требованиями) к учителю относительно порядка и логики их реализации [4; 29]. В таких случаях программы дополнительного профессионального педагогического образования проектируются в строгом соответствии с содержанием школьных учебников. Подобная связка учебника и профессиональной подготовки учителя существует в Японии [13], а также в ряде стран Центральной и Южной Азии, где действуют централизованные системы подготовки учебников и обучения учителей работе с ними [21]. С другой стороны, модель децентрализации может принимать институционально оформленные формы, при которых сохраняется государственная экспертиза и контроль качества школьных учебников, но расширяются возможности их адаптации (соответственно, и адаптации учебных программ) к локальным особенностям (региона, муниципалитета, населенного пункта внутри страны) [5]. Например, в Китае экспертизу общенациональных учебников осуществляет Национальная комиссия по пересмотру учебников для начальной и средней школы, а экспертизу учебников для местного использования – провинциальные комиссии [17; 23]. Такой подход позволяет адаптировать содержание учебника и школьной программы к потребностям китайских провинций. Наконец, существуют страны, в которых разработка и отбор учебников рас-

сматриваются как преимущественная ответственность собственно школ (их педагогических коллективов) при открытой и разрешительной системе выбора издателей [11; 20]. Кстати, подобный подход реализовывался последние тридцать лет и в России (до 2022 года). Кроме того, в Швеции, Дании, Мексике и ряде других стран государство не занимается подготовкой школьных учебников, а ключевую роль в выборе и практике их применения играют профессиональные сообщества на уровне школ, а обучение учителей педагогической работе с учебником отдано на откуп самим педагогическим коллективам и/или коммерческим издательствам [17; 25]. Есть ряд и других примеров, когда правительства меняли курс по регулированию подготовки учебников. В 2001 году Сингапур перешел от высокоцентрализованного подхода к подготовке учебников к подходу разрешения разных учебников [23]. Другим примером является отмена государственного регулирования учебников в ряде европейских стран, произошедшая в 1990-х годах, которая прошла без особого общественного внимания, и только в 2024 году появились признаки растущего беспокойства по поводу качества и эффективного использования учебников и других учебных изданий [22; 25]. При этом интересен опыт Финляндии: отказ от централизованного подхода к разработке учебников в начале 1990-х годов (до этого действовала централизованная модель) был сопряжен с усилением роли профессиональных сообществ учителей, подключаемых на самом раннем этапе проектирования содержания учебника, когда именно учителя определяют для издателей содержание учебников, методику изложения материала, подбор необходимых иллюстраций и т. д. [11; 22]. Отдельного внимания заслуживает опыт ряда стран постсоветского пространства, где в начале 1990-х годов государственное регулирование подготовки школьных учебников было отменено, а учебники стали восприниматься как ключевые инструменты формирования новой национальной идентичности и разрыва с «советским прошлым» [22]. Например, сегодня в ряде стран учебники по истории и обществознанию (гражданскому образованию) выступают инструментами продвижения новой национальной идентичности и формирования национального исторического сознания [26]. Данный сюжет однозначно подчеркивает: связь учебника с ценностным и национально-идеологическим контуром является не уникальной особенностью отдельных систем, а устойчивой закономерностью государственной образовательной политики, требующей продуманных процедур регулирования и согласования позиций участников образовательного процесса.

Сопоставление вышеописанных моделей позволяет сделать вывод о том, что независимо от степени централизации школьных систем устойчивый аксиологический эффект достигается там, где институционально оформлены отношения между субъектами образовательных правоотношений (государственные органы, эксперты, педагогическое сообщество, школы, издатели), а также там, где обеспечена гармонизация обновления содержания учебников и программ подготовки учителей к их применению. Иными словами, значимым ресурсом становится не только «контроль» над школьными учебниками и программами подготовки учителей как таковой, но и регулируемая согласованность, гармонизация институциональных процедур этих двух компонентов [18; 24; 30]. В условиях практической реализации ценностной образовательной парадигмы повышение квалификации учителей требует проектирования аксиологического ядра обучения, задающего целевые ориентиры, принципы отбора содержания и методику его педагогической реализации. Такое ядро должно обеспечивать понимание педагогом ценностных доминант содержания образования, владение методикой включения ценностных смыслов в образовательную ситуацию (обсуждение, интерпретация, анализ, рефлексия, проектная и социально значимая деятельность), способность работать с учебником как инструментом достижения предметных, метапредметных и личностных результатов, готовность к профессиональной коммуникации, в том числе в контуре «учитель – ученик – родитель», где учебник нередко выступает медиатором обсуждения ценностей и их спорных интерпретаций. В практическом плане аксиологическое ядро целесообразно оформлять как модульно-структурированную систему: базовый модуль (единые нормативно-ценностные ориентиры и педагогические принципы) и вариативные предметно-методические модули, в которых ценностный компонент переводится в конкретную методику преподавания учебного предмета на основе учебника. Параллельно необходимо формирование системы ценностных критериев содержания школьных учебников (например, соответствие целевым ориентирам, отсутствие внутренних противоречий, педагогическая реализуемость, коммуникативная корректность, дидактическая поддержка ценностного обсуждения, возрастная адекватность и др.), задающей требования к структуре, логике изложения, заданий, иллюстраций, вопросов самоподготовки и самопроверки и т. д. В соответствии с исходными положени-

ями нашего исследования учебник должен не только обеспечивать системность изучаемого в рамках учебного предмета материала и развитие познавательной деятельности обучающихся, но и выступать носителем и транслятором ценностной государственной политики. Следовательно, система ценностных критериев содержания школьного учебника должна быть встроена в процедуры проектирования содержания на самом начальном этапе, а не добавляться постфактум. Для обеспечения аксиологической гармонизации содержания педагогической деятельности учителей и содержания учебников принципиально важны организационно-методические механизмы. К ним можно отнести механизмы включения педагогов в экспертную работу в процессе разработки учебников, их апробации и внедрения в школьную практику, а также механизмы научно-методического сопровождения педагогов и их профессиональной подготовки к применению новых учебников [18; 24]. Если эти два направления реализуются на единой аксиологической основе, синхронизация и взаимосвязь будут устанавливаться эффективнее. В практическом измерении государственно-общественная педагогическая экспертиза учебников целесообразна как многоуровневая процедура: экспертный анализ содержания и методики, апробация в образовательных организациях, сбор структурированной обратной связи и ее перевод в корректирующие решения и т. д. Включение педагогов в работу над учебником обеспечит не только повышение его качества, но и рост профессиональной субъектности самого учителя, формирование у профессионального сообщества доверия к новым учебникам и снижение рисков формального внедрения в учебный процесс, когда обновленный учебник не приводит к обновлению педагогических практик [30]. С учетом того что наибольший вес при освоении учителями новых учебников (как и других изменений в сфере образования) возложен на сферу дополнительного профессионального педагогического образования (в первую очередь повышение квалификации), такое внедрение целесообразно сопровождать не единичными методическими мероприятиями, а разработкой «пакета внедрения учебника»: совокупности материалов и процедур, поддерживающих перевод содержания нового учебника в педагогическую практику. «Пакет» может включать программу повышения квалификации, ориентированную на методику работы с конкретным учебником; набор примерных сценариев уроков/занятий и методических комментариев к ним; банк типичных вопросов обучающихся и родителей и варианты профессиональной обратной связи; диагностические инструменты, позволяющие педагогу оценить достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения; рекомендации по включению учебника в воспитательную работу, проектную деятельность и другие школьные практики.

Представленные результаты исследования раскрывают пути обновления содержания дополнительного профессионального педагогического образования в целях повышения его эффективности на основе реализации аксиологического подхода и проектирования аксиологической модели системы профессионального развития педагогов. Реализация такой модели обеспечивает готовность педагогов к формированию поколений носителей российской культуры, укреплению ценностных основ образования и мировоззренческого суверенитета страны. Практическая значимость данного подхода состоит в возможности повышения эффективности системы разработки и государственно-общественной педагогической экспертизы новых школьных учебников [11; 20], а также применения при разработке программ повышения квалификации педагогов и развития профессиональных компетенций по реализации аксиологического потенциала содержания общего образования в целом.

Вместе с тем обсуждение предполагает выявление и фиксацию рисков и условий эффективности реализации предложенных механизмов. Во-первых, государственно-общественная педагогическая экспертиза должна быть институционально поддержана (регламент, критерии, прозрачная процедура обратной связи и внесения изменений и т. д.), иначе она превращается лишь в символическое действие [5; 11; 20]. Во-вторых, синхронизация подготовки новых учебников и программ повышения квалификации должна быть встроена в планирование обновления содержания школьного образования: если обновление учебников и запуск подготовки учителей будут разнесены по времени, то эффект будет ослаблен. В-третьих, необходимо учитывать неоднородность состава педагогического корпуса по уровню готовности и уверенности принять изменения и работать с ними: профессиональная методическая поддержка педагогов должна быть не универсальной, а дифференцированной для различных групп, о чем свидетельствуют результаты исследований [4].

Государственное регулирование системы подготовки учебников в части обеспечения их ценностных оснований и реализация аксиологического подхода к проектированию содержа-

тельного ядра дополнительного профессионального педагогического образования, условий для формирования у педагогов аксиологической компетентности, включая систему личностных и профессиональных ценностей и представлений о целевых ориентирах образования, которые будут реализованы педагогами в образовательной деятельности, позволят обеспечить единство аксиологического базиса российского образования, синхронизацию и гармонизацию процессов формирования кадрового корпуса и обновления содержания общего образования, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на формирование у подрастающих поколений ценностей российской культуры. Необходимо создание условий для формирования такого педагогического корпуса и нового поколения учебников, которые являлись бы носителями традиционных российских духовно-нравственных ценностей и могли бы полноценно донести эти ценности обучающимся, обеспечить эффективность процесса социального наследования культуры, ее воспроизводство, формирование ценностного отношения к родной стране, ее культурным кодам и традициям.

Заключение. В условиях интенсивного перехода российской системы образования к практической реализации ценностной парадигмы повышение ее аксиологического потенциала определяется не отдельными мероприятиями, но согласованной и гармоничной работой ключевых компонентов образовательной системы, прежде всего – профессиональной деятельности педагогических работников и содержания школьных учебников как основного дидактического инструмента. Анализ результатов исследований позволяет сформулировать несколько устойчивых выводов: во-первых, учебник признаётся носителем ценностного и национального нарратива; во-вторых, только лишь рыночные механизмы не имеют существенного потенциала обеспечения качества содержания школьных учебников, особенно его аксиологического компонента; в-третьих, эффективность применения учебника в образовательной деятельности зависит от профессиональной готовности педагога. Вместе с тем в современной литературе практически отсутствуют исследования, рассматривающие гармонизацию содержания дополнительного профессионального педагогического образования и проектирования содержания школьных учебников как единый аксиологический механизм реализации государственной ценностной политики. Данное обстоятельство определяет научную новизну и исследовательскую значимость настоящей работы.

Отечественная и зарубежные практики демонстрируют разнообразие моделей государственного регулирования разработки учебников и подготовки учителей работе с ними, а также подтверждают вывод о том, что устойчивый результат достигается при институционально оформленном согласовании и гармонизации данных процедур, иными словами – обеспечении тесной связи проектирования содержания учебников с системой профессионального обучения и дальнейшего методического сопровождения учителя. Обеспечение единства образовательного пространства требует не только унификации содержания, но и выработки процедур педагогической экспертизы и сопровождения внедрения новых учебников. Эти выводы усиливают необходимость институциональной гармонизации процессов разработки учебников и подготовки педагогов к работе с ними.

С учетом анализа отечественной и зарубежной литературы обоснован аксиологический подход к повышению аксиологического потенциала российской школы, включающий систему критериев и требований гармонизации проектирования содержательного ядра дополнительного профессионального педагогического образования и механизмов государственного регулирования институционализации обновления школьных учебников (разработка, экспертиза, издание, распространение, применение). К ключевым механизмам отнесены: проектирование аксиологического ядра повышения квалификации педагогов и системы ценностных критериев разработки учебников, государственно-общественная педагогическая экспертиза учебников, включение педагогов в цикл разработки, апробации и внедрения учебников, а также научно-методическое сопровождение к применению новых учебников в образовательной практике. Таким образом, новизна исследования состоит не только в уточнении аксиологического потенциала отдельных компонентов школьной образовательной системы, но и в разработке системной модели их институциональной взаимосвязи, обеспечивающей единство ценностного базиса содержания дидактических инструментов (учебник) и профессиональной деятельности педагогических работников. Представляется, реализация данных механизмов создает необходимые условия для устойчивого перевода ценностной рамки из идеолого-нормативного уровня на уровень повседневной образовательной деятельности. Реализация государственной ценностной политики в школьном образовании будет носить системный и устойчивый характер,

если процессы разработки, экспертизы и внедрения школьных учебников будут синхронизированы с проектированием содержания дополнительного профессионального педагогического образования и направлены на формирование у педагогов аксиологической компетентности; в противном случае высок риск формального воспроизводства ценностной риторики без ее реального воплощения в педагогической практике.

Список литературы

1. *Бичева И. Б., Филатова О. М.* Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 6, № 2 (23). С. 3.

2. *Гукаленко О. В., Вагнер И. В., Сериков В. В.* Формирование у обучающихся традиционных российских ценностей в общеобразовательной организации: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. № 2, т. 1. С. 63–75.

3. *Ледовская Т. В.* Аксиологический аспект непрерывности педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 211–214.

4. Положение о порядке подготовки и выпуска учебных изданий и их использования 22 марта 2023 г. № 107 : постановление Министерства образования Республики Беларусь.

5. Правила организации работы по подготовке, экспертизе, апробации и проведению мониторинга, изданию учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий : приказ министра образования и науки РК от 24 июля 2012 года № 344, ред. 19.05.2020 № 211.

6. *Сагитдинова Т. К.* Аксиологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (186). С. 4–10.

7. *Abu Kaf N. M. F.* The Degree to Which the National Identity Values are Included in the National and Civic Education Textbooks for the Sixth Grade in Jordan // Educational Sciences. 2023. Vol. 50, No. 2. Pp. 35–41.

8. *Alshumaimeri Y., Alharbi T.* English textbook evaluation: a Saudi EFL teacher's perspective // Frontiers in Education. 2024. Pp. 1–15.

9. *Boyd P., Ash A.* The Embedded Pedagogy of Textbooks: A 'Singapore Maths' Textbook Scheme as Mediating Artefact for Primary Teachers in England // European Educational Research Association Conference, Bolzano. 2018. URL: https://eera-ecer.de/ecerprogrammes/conference/23/contribution/44181/ (дата обращения: 02.04.2025).

10. Comparative Perspectives on School Textbooks: Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion / eds. D. Hildebrandt-Wypych, A. W. Wiseman. Palgrave Macmillan, 2021. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-68719-9 (дата обращения: 27.09.2025).

11. Education Bureau. Hong Kong. China. 2018. Guidelines on Submission of Printed Textbooks for Review. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guidelines%20on%20Submission%20of%20Printed%20TB%20for%20Review%202018%20e.pdf (дата обращения: 09.05.2025).

12. *He P., Krajcik J., Schneider B.* Transforming standards into classrooms… coherent learning system (curriculum + assessment + professional learning) // Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research. 2023. 5. P. 22. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s43031-023-00088-z (дата обращения: 22.09.2025).

13. Japan's School Textbook. URL: https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/sdetail02/1383719.html (дата обращения: 28.06.2025).

14. *Johansson H., Westman A.-K., Norberg M. et al.* Teachers' use of digital textbooks in mathematics and science education // LUMAT. 2024. Vol. 12, No 3. Pp. 2–25.

15. *Kuo Y.-C., Kuo Y.-T.* An Exploratory Study of K-12 Teachers' Perceptions of Adopting Open Educational Resources in Teaching // Education Sciences. 2025. 15(4). P. 468. DOI: 10.3390/educsci15040468.

16. *Lu B., Zhang F., Asipova N.* Comparative study of the national identity education in senior high school English textbooks from Kyrgyzstan and China. 2024. DOI: 10.54919/physics/55.2024.160vu0.

17. MOE press conference to present progress in textbook system during 13th Five-Year Plan period Source. URL: www.moe.gov.cn 2020-12-25 (дата обращения: 12.07.2025).

18. Paedagogisk Laeringscenter. URL: https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/paedagogisk-laeringscenter (дата обращения: 15.08.2025).

19. *Poleva E. A., Chervonnyy M. A., Gelfman E. G., Kondratets Y. K.* Modern school textbooks in the context of the tasks of ensuring a unified educational space and childhood safety // Pedagogical Review. 2024. No. 6 (58). Pp. 18–28.

20. Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024. URL: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/ resolucoes/2024/publicacao-da-retific-acao-da-resolucao-no-7-de-2-maio-de-2024.pdf/view (дата обращения: 12.09.2025).

21. *Smart A., Jagannathan S.* Textbook policies in Asia: Development, publishing, printing, distribution, and future implications. Manila : Asian Development Bank, 2018. 98 p.

22. *Smart A., Sinclair M., Benavot A. et al.* Learning for uncertain futures: the role of textbooks, curriculum and pedagogy. UNESCO. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078P (дата обращения: 28.07.2025).

23. Singapore Textbooks. URL: https://cpdsingapore.com/a-deep-dive-into-singapore-textbooks-shaping-the-future-of-education/ (дата обращения: 02.06.2025).
24. *Stöber G.* Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. URL: https://d-nb.info/1002260256/34#:~:text=Die%20meisten%20Gesetzestexte%20nennen%20verschiedene,vorgege%2D%20benen%20Lehrpl%C3%A4nen%2C%20Wirtschaftlichkeit (дата обращения: 13.05.2025).
25. Sweden. Teaching methods and materials. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/teaching-and-learning-single-structure-education (дата обращения: 15.09.2025).
26. Textbook availability and content. UNESCO. 2023. URL: https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/textbook-availability-and-content/ (дата обращения: 03.04.2025).
27. UNESCO GEM Report / Spotlight UNESCO report: Better textbooks and teacher guides needed… (Learning Counts). 2024. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/unesco-report-better-textbooks-and-teacher-guides-needed-improve-foundational-learning-africa (дата обращения: 18.03.2025).
28. UNESCO Institute for Statistics (UIS) February 2025 UIS Data Refresh. 2025. URL: https://www.unesco.org/en/articles/february-2025-uis-data-release-explore-latest-progress-sdg-95-research-and-development-through-key (дата обращения: 28.06.2025).
29. Updated textbooks. URL: http://ru.moe.gov.cn/about_MOE/departments/202001/t20200109_414923.html (дата обращения: 28.03.2025).
30. What Role Do States Play in Selecting K-12 Textbooks? URL: https://www.nasbe.org/what-role-do-states-play-in-selecting-k-12-textbooks/ (дата обращения: 03.05.2025).

The Axiological Harmonization of the Content of Teacher Professional Development and the Content of School Textbooks as a Mechanism for Strengthening the Value Foundations of Russian Education

Kostenko Maksim Aleksandrovich
PhD in Sociology, associate professor, director, Institute of Content and Methods of Teaching n. a. V. S. Lednev. Russia, Moscow. ORCID: 0009-0001-9682-9387. AuthorID: 113321. E-mail: info@instrao.ru

Abstract. The leading vector of the development of all levels of the Russian education system is the introduction of students to traditional Russian spiritual and moral values, in particular the formation in them of patriotic attitudes. Two of the most important components in the realization of this task are the professional and personal position of teachers and the content of school textbooks. The article substantiates the proposition that it is necessary to harmonize the design of the content of these components as a condition for the effective implementation of state value policy in school education. Methodologically, the work rests on a systems approach and combines an analysis of regulatory documents, a comparison of domestic research in the field of supplementary professional pedagogical education, an analysis of foreign literature on models of the development, expert review, dissemination, and selection of textbooks, and an interpretation of empirical data from monitoring studies conducted in 2023–2025. It is shown that the quality of textbook content and the effectiveness of its use in the educational process are not formed automatically under the influence of market mechanisms, but require institutionally established forms of state regulation and the coordinated interaction of the agents involved in this process. Identified as the key problem is the low correlation between the updating of textbook content and the content and logic of teacher professional development, in which teachers demonstrate a heterogeneity of professional positions in assessing the axiological potential of contemporary school education. An axiological approach is substantiated for harmonizing the content of the professional education of teaching staff with the value basis for developing textbook content. Organizational and methodological mechanisms of state regulation are proposed that ensure the interconnection of these processes (pedagogical expert review, the inclusion of teachers in the development, testing, and implementation of textbooks, scientific and methodological support, and the preparation of teachers to work with textbooks), including the formation of an "implementation package" (supplementary professional education programs, methodological scenarios, diagnostic instruments). The practical significance of the proposed approach lies in reducing the risks of a merely formal implementation of state value policy in school education, and in increasing the trust and readiness for change of all participants in educational relations (teachers, students, parents).

Keywords: school education, school textbook, supplementary professional pedagogical education, professional development, expert review, state regulation, axiological approach, content of education.

References

1. *Bicheva I. B., Filatova O. M. Perspektivy professional'noj podgotovki pedagogov: aksiologicheskij podhod* [Prospects for the Professional Training of Teachers: An Axiological Approach] // *Vestnik Mininskogo universiteta* – Minin University Bulletin. 2021. Vol. 6, No. 2 (23). P. 3.

2. *Gukalenko O. V., Vagner I. V., Serikov V. V. Formirovanie u obuchayushchihsya tradicionnyh rossijskih cennostej v obshcheobrazovatel'noj organizacii: tendencii, problemy, usloviya* [The Formation of Traditional Russian Values in Students in a General Education Institution: Trends, Problems, Conditions] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and Foreign Pedagogy. 2025. No. 2, Vol. 1. Pp. 63–75.

3. *Ledovskaya T. V. Aksiologicheskij aspekt nepreryvnosti pedagogicheskogo obrazovaniya* [The Axiological Aspect of the Continuity of Pedagogical Education] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of Modern Teacher Education. 2021. No. 73-2. Pp. 211–214.

4. *Polozhenie o poryadke podgotovki i vypuska uchebnyh izdanij i ih ispol'zovaniya 22 marta 2023 g. No. 107 : postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus'* [Regulation on the Procedure for Preparing and Issuing Educational Publications and Their Use, No. 107 of March 22, 2023 : Decree of the Ministry of Education of the Republic of Belarus].

5. *Pravila organizacii raboty po podgotovke, ekspertize, aprobacii i provedeniyu monitoringa, izdaniyu uchebnikov, uchebno-metodicheskih kompleksov i uchebno-metodicheskih posobij : prikaz ministra obrazovaniya i nauki RK ot 24 iyulya 2012 goda No. 344, red. 19.05.2020 No. 211* [Rules for Organizing the Work of Preparing, Reviewing, Testing, and Monitoring, and of Publishing Textbooks, Teaching-Methodological Complexes, and Teaching Aids : Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 344 of July 24, 2012, as amended on May 19, 2020, No. 211].

6. *Sagitdinova T. K. Aksiologicheskij aspekt professional'noj podgotovki pedagogicheskih kadrov* [The Axiological Aspect of the Professional Training of Teaching Staff] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2024. No. 3 (186). Pp. 4–10.

7. *Abu Kaf N. M. F.* The Degree to Which the National Identity Values Are Included in the National and Civic Education Textbooks for the Sixth Grade in Jordan // Educational Sciences. 2023. Vol. 50, No. 2. Pp. 35–41.

8. *Alshumaimeri Y., Alharbi T.* English Textbook Evaluation: A Saudi EFL Teacher's Perspective // Frontiers in Education. 2024. Pp. 1–15.

9. *Boyd P., Ash A.* The Embedded Pedagogy of Textbooks: A "Singapore Maths" Textbook Scheme as Mediating Artefact for Primary Teachers in England // European Educational Research Association Conference, Bolzano. 2018. Available at: https://eera-ecer.de/ecerprogrammes/conference/23/contribution/44181/ (date accessed: 02.04.2025).

10. Comparative Perspectives on School Textbooks: Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion / eds. D. Hildebrandt-Wypych, A. W. Wiseman. Cham : Palgrave Macmillan, 2021. Available at: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-68719-9 (date accessed: 27.09.2025).

11. Education Bureau. Hong Kong. China. Guidelines on Submission of Printed Textbooks for Review. 2018. Available at: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guidelines%20on%20Submission%20of%20Printed%20TB%20for%20Review%202018%20e.pdf (date accessed: 09.05.2025).

12. *He P., Krajcik J., Schneider B.* Transforming Standards into Classrooms: A Coherent Learning System (Curriculum + Assessment + Professional Learning) // Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research. 2023. Vol. 5. P. 22. Available at: https://link.springer.com/article/10.1186/s43031-023-00088-z (date accessed: 22.09.2025).

13. Japan's School Textbook. Available at: https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/sdetail02/1383719.html (date accessed: 28.06.2025).

14. *Johansson H., Westman A.-K., Norberg M. et al.* Teachers' Use of Digital Textbooks in Mathematics and Science Education // LUMAT. 2024. Vol. 12, No. 3. Pp. 2–25.

15. *Kuo Y.-C., Kuo Y.-T.* An Exploratory Study of K-12 Teachers' Perceptions of Adopting Open Educational Resources in Teaching // Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 4. P. 468. DOI: 10.3390/educsci15040468.

16. *Lu B., Zhang F., Asipova N.* Comparative Study of the National Identity Education in Senior High School English Textbooks from Kyrgyzstan and China. 2024. DOI: 10.54919/physics/55.2024.160vu0.

17. MOE Press Conference to Present Progress in Textbook System During the 13th Five-Year Plan Period. Available at: http://www.moe.gov.cn (date accessed: 12.07.2025).

18. Paedagogisk Laeringscenter. Available at: https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/paedagogisk-laeringscenter (date accessed: 15.08.2025).

19. *Poleva E. A., Chervonnyy M. A., Gelfman E. G. et al.* Modern School Textbooks in the Context of the Tasks of Ensuring a Unified Educational Space and Childhood Safety // Pedagogical Review. 2024. No. 6 (58). Pp. 18–28.

20. Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024. Available at: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/publicacao-da-retificacao-da-resolucao-no-7-de-2-maio-de-2024.pdf/view (date accessed: 12.09.2025).

21. *Smart A., Jagannathan S.* Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications. Manila : Asian Development Bank, 2018. 98 p.

22. *Smart A., Sinclair M., Benavot A. et al.* Learning for Uncertain Futures: The Role of Textbooks, Curriculum and Pedagogy. UNESCO, 2021. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078P (date accessed: 28.07.2025).

23. Singapore Textbooks. Available at: https://cpdsingapore.com/a-deep-dive-into-singapore-textbooks-shaping-the-future-of-education/ (date accessed: 02.06.2025).

24. *Stöber G.* Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Available at: https://d-nb.info/1002260256/34 (date accessed: 13.05.2025).

25. Sweden. Teaching Methods and Materials. Available at: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/teaching-and-learning-single-structure-education (date accessed: 15.09.2025).

26. Textbook Availability and Content. UNESCO, 2023. Available at: https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/textbook-availability-and-content/ (date accessed: 03.04.2025).

27. UNESCO GEM Report. Better Textbooks and Teacher Guides Needed to Improve Foundational Learning in Africa. 2024. Available at: https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/unesco-report-better-textbooks-and-teacher-guides-needed-improve-foundational-learning-africa (date accessed: 18.03.2025).

28. UNESCO Institute for Statistics (UIS). February 2025 UIS Data Refresh. 2025. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/february-2025-uis-data-release-explore-latest-progress-sdg-95-research-and-development-through-key (date accessed: 28.06.2025).

29. Updated Textbooks. Available at: http://ru.moe.gov.cn/about_MOE/departments/202001/t20200109_414923.html (date accessed: 28.03.2025).

30. What Role Do States Play in Selecting K-12 Textbooks? Available at: https://www.nasbe.org/what-role-do-states-play-in-selecting-k-12-textbooks/ (date accessed: 03.05.2025).

Поступила в редакцию: 21.01.2026
Принята к публикации: 01.04.2026

EDN: PLWOOC УДК 371.13

Реализация интегративного подхода в практике наставничества: опыт регионального марафона «ТРИО: на одной волне»

Кобелева Галина Александровна[1], Галицких Елена Олеговна[2]
[1]директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Институт развития образования Кировской области. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0001-8099-7792. E-mail: ga.kobeleva@kirovipk.ru
[2]доктор педагогических наук, профессор, Институт развития образования Кировской области. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1145-3315. E-mail: galitskiheo@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – преодолению дефицита педагогических кадров средствами наставничества и ресурсами системы повышения квалификации в условиях Кировской области. Три ключевые идеи положены в основу научного замысла проекта: осознанность, событийность и проектность. Их реализация и интегративное сочетание обеспечивают возможность переноса полученного опыта на другой регион в условия деятельности разнообразных систем повышения квалификации педагогов, подготовки педагогических кадров средствами наставничества, педклассов и педагогических институтов.

Проект «ТРИО: на одной волне» создает в Кировской области «педагогический лифт» через взаимодействие разных поколений учителей. Ключевая идея – построение системы взаимной поддержки между опытными и начинающими педагогами. Ключевая идея – построение системы взаимной поддержки между опытными и начинающими педагогами – научно обоснована и раскрыта в методическом эксперименте. В пилотных школах региона организованы профильные педагогические классы для профориентации школьников. Проект «ТРИО: на одной волне» реализован как марафон в режиме инновационного способа повышения квалификации педагогов в роли наставников и наставляемых. Он ориентирован на интеграцию науки и практики, на сотрудничество педагогов разного возраста и опыта, на требования времени к их технологической подготовке и духовно-нравственному становлению. Результатом станет укрепление профессионального сообщества, повышение компетенций педагогов и развитие наставничества через деятельность ассоциаций молодых учителей и педагогов-наставников.

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования является интегративный подход к профессионально-личностному становлению педагога, теория и практика социально-педагогического сопровождения учителя в процессе его профессионального становления.

Авторами статьи были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме наставничества; анализ нормативных документов; целевая модель наставничества, концепция психолого-педагогических классов; метод проектирования процесса наставничества; сравнительно-педагогический анализ опыта профессиональной подготовки педагогов педагогических вузов России; моделирование педагогических условий; обобщение и систематизация данных).

Результаты исследования и заключение. Разработка и реализация теоретических основ и методик марафона опирается на сотрудничество и научный потенциал Педагогического института Вятского государственного университета, ресурсы Института развития образования Кировской области, пилотные школы Кировской области и опыт педагогических классов в регионе. Полученный опыт носит инновационный характер, он востребован педагогическим образованием региона, отражен в методических пособиях и статьях, в 600 постах в социальных сетях.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление педагога, интегративный подход, наставничество, проект, лаборатория профессионального роста, технология мастерских жизнетворчества, педкласс, марафон.

Введение. Актуальность проблемы преодоления дефицита педагогических кадров подтверждается государственной политикой [15], статистическими данными, анализом исследований по проблеме подготовки педагогических кадров в современных условиях. Так, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского провела исследование андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования педагогического сопровождения молодых педагогов (Е. Н. Верстукова), Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского инициировал работу фе-

© Кобелева Галина Александровна, Галицких Елена Олеговна, 2025

дерального научно-методического центра сопровождения педагогических работников под названием «Новая дидактика», Ассоциация учителей русского языка и литературы провела в апреле 2026 года Всероссийскую методическую школу для молодых педагогов-словесников «Твори! Мечтай! Вдохновляй!» с целью методического сопровождения начинающих учителей и реализации наставничества. Государственная поддержка наставничества отражена в Трудовом кодексе в статье 351.8 «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда» (Федеральный закон от 09.11.2024 № 381-ФЗ, вступил в силу 1 марта 2025 года).

Наставничество как процесс педагогического сопровождения и становления молодого специалиста находится в центре изучения и поиска путей реализации в каждом регионе. Поэтому и был проведен анализ кадрового состава образовательных организаций Кировской области [10]. Внести свой вклад в решение проблемы средствами наставничества и ресурсами педагогического образования возможно при условии взаимодействия Педагогического института Вятского государственного университета, Института развития образования Кировской области, пилотных школ, создавших профильные психолого-педагогические классы и использовавших свой эффективный опыт профессионально-личностного роста коллектива учителей [6; 9]. Для поиска пути решения проблемы было проведено диагностическое исследование в онлайн-формате с применением яндекс-форм в период с 01.10.2025 по 15.10.2025. В опросе приняли участие 1507 человек, в том числе педагоги-наставники – 539, кураторы профильных психолого-педагогических классов – 47, обучающиеся профильных психолого-педагогических классов – 564, молодые педагоги – 357 человек.

Полученные данные отразили достаточно серьезный кризис в профессиональном благополучии педагогов. Результаты анкетирования выстраиваются в несколько взаимосвязанных проблемных блоков. Перечислим их как итог анкетирования.

1) Эмоциональное выгорание, стресс и субъективно чрезмерная нагрузка как норма. 45 % респондентов часто или постоянно чувствуют эмоциональное истощение, 47 % испытывают стресс от профессиональных задач часто или постоянно. Почти каждый второй (48 %) оценивает свою нагрузку как чрезмерную или невыносимую.

2) Низкая профессиональная удовлетворенность, кризис идентичности и пессимистичный взгляд на будущее. Только 28 % респондентов удовлетворены своей деятельностью, 37 % задумываются о смене профессии иногда или часто. При этом 67 % не видят «радужных» перспектив в педагогической карьере.

3) Тотальная профессиональная изоляция и дефицит поддержки как ключевой фактор. 62 % педагогов редко или никогда не чувствуют поддержки. 73 % не ощущают себя частью профессионального сообщества – это тревожный показатель в анкете.

Современная образовательная экосистема сталкивается с комплексом взаимосвязанных вызовов, создающих риски ее устойчивости и развитию. Молодые педагоги, приходящие в школу с энтузиазмом и актуальными знаниями, зачастую оказываются в профессиональном вакууме: недостаток практических навыков, сложности в построении отношений с учениками и родителями, непонимание специфики школьной документации приводят к фрустрации и возможности раннего ухода из профессии. Опытные наставники, обладающие бесценным практическим опытом и методической мудростью, нередко чувствуют свою недооцененность, их роль сводится к формальному сопровождению без должного признания вклада в преемственность педагогических традиций. Образовательные организации в этой ситуации теряют педагогические кадры, сталкиваются с разрывом в методических подходах и ослаблением корпоративной культуры.

Выстраивание системы наставничества в условиях Кировской области опирается на три ключевые идеи, которые положены в основу научного замысла нашего проекта: осознанность, событийность и проектность. Их реализация и интегративное сочетание обеспечивают возможность переноса полученного опыта Кировской области в другой регион с учетом условий деятельности разнообразных систем повышения квалификации педагогов, подготовки педагогических кадров средствами наставничества, педклассов и педагогических институтов.

В ответ на эти критические точки, а также с целью профориентации обучающихся на педагогические специальности был разработан региональный просветительский образовательный марафон «ТРИО: на одной волне». Его концепция подразумевает не проведение разового мероприятия, а системный механизм построения устойчивых связей и взаимной поддержки внутри педагогического сообщества. Его фундаментальная миссия заключается в со-

здании и укреплении «живого моста» между разными поколениями педагогов и будущих педагогов [10; 13]. Этот мост строится на принципах интегративного подхода [5], взаимозависимости и взаимного обогащения:

– Опыт наставников становится стратегическим ресурсом: не просто набором советов, а структурированной системой передачи практических знаний, адаптационных приемов и профессиональных секретов, помогающих молодым коллегам избежать типичных ошибок и обрести уверенность.

– Энергия и свежий взгляд молодых специалистов и обучающихся в профильных психолого-педагогических классах – катализатор инноваций: их знакомство с современными образовательными технологиями, цифровыми инструментами и современными трендами вдохновляет наставников на обновление собственной практики, предотвращает профессиональное выгорание и становится драйвером развития всей школы.

– Административная поддержка руководства школ – гарант устойчивости и интеграции: руководители обеспечивают необходимые организационные условия, ресурсы и признание значимости процесса наставничества на институциональном уровне, трансформируя его из личной инициативы в неотъемлемую часть политики образовательной организации.

«ТРИО: на одной волне» – это уникальная возможность синхронизировать усилия всех участников образовательных отношений: увлечь наставников и наставляемых совместными проектами и событиями, открыть молодым педагогам многогранность и глубину профессии, сориентировать школьников на выбор профессии учителя и в конечном счете укрепить в каждом участнике понимание того, что настоящая педагогическая жизнь невозможна вне школы, ее сообщества и ее миссии.

Цели марафона являются логическим продолжением этой миссии и направлены на достижение следующих результатов.

1. Повышение значимости и престижа наставнической деятельности: трансформация роли наставника из добровольной нагрузки в признанную и уважаемую профессиональную функцию, важную для развития образовательной организации [10].

2. Закрепление молодых педагогов в образовательных организациях: снижение уровня профессионального стресса и повышение удовлетворенности трудом у начинающих специалистов, снижение текучести кадров на критически важном этапе адаптации [4; 20].

3. Профессиональная ориентация школьников на выбор педагогических специальностей, повышение престижа учительской профессии, увеличение доли обучающихся профильных психолого-педагогических классов, поступающих в педагогические колледжи и вузы [3; 17].

Достижение этих стратегических целей обеспечивается решением комплекса взаимосвязанных задач:

– оказание адресной методической помощи молодым педагогам в период их профессионального становления и адаптации к специфике конкретной школы, помощь в преодолении «разрыва» между теорией и практикой [19; 20];

– активизация и повышение эффективности деятельности наставников: создание условий и предоставление инструментов для того, чтобы их работа была не формальной, а результативной и приносящей удовлетворение [4];

– формирование позитивного, привлекательного и современного образа наставника внутри педагогического сообщества и за его пределами, осознание ценности их опыта и мудрости [2; 3];

– повышение уровня удовлетворенности всех участников марафона «ТРИО: на одной волне» от участия в программах наставничества, превращение его из обязанности в осознанный и ценный профессиональный выбор;

– организация и проведение мотивирующих событий на региональном уровне (семинары, тренинги, квесты) и последующая реализация деятельности по направлениям марафона непосредственно в школах, перенос знаний и навыков в реальную практику.

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования является интегративный подход к профессионально-личностному становлению педагога (М. Н. Берулава, Е. О. Галицких [3; 5], О. В. Давлятшина [7; 8], А. С. Роботова), теория и практика социально-педагогического сопровождения учителя в процессе его профессионального становления (О. Д. Фёдоров [18]), психология развития человека (В. И. Слободчиков), психология саморазвития личности (В. Г. Маралов [12], Н. А. Низовских [14]) и психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса (Б. С. Братусь, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Г. И. Симонова и др.).

Экспериментальная часть исследования опиралась на результаты деятельности лаборатории наставничества «Мастерская профессионального роста педагога», представленные в статьях и пособиях Е. О. Галицких [3; 4] и Г. А. Кобелевой [16]. Авторы использовали теоретические (анализ, синтез) и эмпирические (гуманитарную экспертизу, целенаправленное наблюдение, анализ эссе, обобщение и описание опыта, интервьюирование), андрагогические практики. Разработаны программы и технологии лаборатории по наставничеству, анкеты для наставников и молодых педагогов.

Профессионально-личностное становление педагога-наставника в диалоге с молодым педагогом – это сложный многомерный процесс, который открывает им путь в науку, дает возможность выстраивать свой мир ценностей, опыт творческой деятельности по самосовершенствованию и осмыслению «образовательных встреч» (В. И. Слободчиков). Он включает самообразование, самовоспитание и самоопределение личности в контексте времени и культуры. Свои духовно-нравственные ценности молодой педагог осуществляет осознанно, самостоятельно, уверенно и ответственно, он выстраивает свою «внутреннюю позицию личности» (В. С. Мухина), потому что «человек деятельный участник своих истин» (А. А. Ухтомский).

Марафон «ТРИО: на одной волне» – это не хаотичный набор мероприятий, а целенаправленное годовое путешествие, структурированное вокруг ключевых направлений, необходимых для профессионального становления и адаптации педагога в современной школе. Каждый этап посвящен глубокому погружению в одну актуальную тему, последовательно раскрывающую разные грани педагогической деятельности и решающую конкретные задачи развития команды, в которую входят наставники и молодые специалисты. Последовательность тем выстроена логично, начиная с фундамента – психофизического благополучия педагога – от личного ресурса к профессиональному мастерству.

В марафоне принимают участие не отдельные педагоги, а команда образовательной организации, включающая наставников и наставляемых. Такой состав обеспечивает комплексный охват всех уровней поддержки молодого специалиста. Наставник делится проверенными практиками, оказывает экспертную поддержку и помогает в адаптации новых знаний. Молодой специалист привносит актуальные педагогические тренды, энергию и готовность к экспериментам, обогащая учебно-воспитательный процесс.

Марафон спроектирован с двойной динамикой взаимодействия, создающей постоянное движение и практическую отдачу – «эффект двух крыльев марафона». Первое крыло – это региональные обучающие события, второе крыло – обязательная практическая реализация в школе.

Первое крыло – региональный импульс: команды встречаются на централизованных региональных событиях в течение года. Эти этапы включают: семинары и тренинги под руководством экспертов института развития образования и профильных ассоциаций; интерактивные форматы (квесты, мастерские, воркшопы), направленные на освоение новых компетенций; активное межкомандное общение и обмен лучшими педагогическими практиками.

Второе крыло – школьное воплощение (практика на местах). Ключевым и обязательным элементом после каждого этапа является реализация командами конкретных просветительских или методических проектов непосредственно в стенах своей образовательной организации. Именно здесь, на рабочем месте молодого специалиста, теория превращается в практику. Создание реальных ситуаций успеха и внедрение новых подходов в знакомой среде – главный инструмент решения проблем адаптации и закрепления полученных знаний. Без этой практической составляющей семинары остались бы лишь теорией. Например, после семинара о ресурсе команды организовывали в школах недели психологического здоровья с танцевальными зарядками и арт-терапией, после этапа по обучению работы в сетевых сообществах внедряли платформу в образовательный процесс и коммуникацию с родителями, по итогам квеста «Грани успеха» разрабатывали проекты для грантовых конкурсов, после семинара о воспитательной работе проводили тематические классные часы, активизировали работу с родителями, а после экскурсии в педвуз состоялись профориентационные встречи для старшеклассников. Типичными форматами школьных проектов становились методические мастерские для коллег, тематические классные часы, родительские лектории, школьные акции, профориентационные события и социальные инициативы [2; 9].

Для включения в марафон директор образовательной организации обязан зарегистрировать команду образовательной организации. Команды берут на себя обязательство активного участия во всех этапах марафона. Официальные уведомления о датах и формате каждого

предстоящего события рассылаются командам не позднее чем за одну неделю до его начала. Активность и результативность команд оценивается прозрачной системой накопления баллов, символично названных «жемчужинами». Баллы начисляются за активное участие, вклад в работу и выполнение заданий на каждом из региональных этапов. Дополнительные баллы присуждаются за каждое успешно проведенное образовательное событие в своей школе в межэтапный период и отраженное на сайте школы.

Каждый региональный этап начинался с подведения итогов предыдущего месяца и представлял собой уникальный интерактивный формат, напрямую связанный с тематикой направления. Раскроем содержание каждого этапа.

Сентябрь: ресурсное состояние педагога. Задача этапа – научить участников методам восстановления сил, профилактики выгорания и поддержания эмоционального благополучия. Для этого был выбран формат практического тренинга, включавшего диагностику эмоционального фона, освоение дыхательных техник для мгновенной релаксации и создание личной «копилки радости» как инструмента психологической самопомощи [19].

Октябрь: цифровая грамотность и безопасность. Этап направлен на обеспечение уверенного владения цифровыми инструментами и формирование навыков безопасного поведения в Сети. Достигался результат через интенсивную командную игру, где участники в реальном времени осваивали функционал платформы, решали практические кейсы по безопасности, сетевому этикету и разработке контента.

Декабрь: экономические возможности педагога. Этот этап раскрывал перед участниками спектр возможностей профессиональной реализации и дополнительного финансирования – от грантов и конкурсов до оказания платных услуг. Форматом стал тематический квест «Грани успеха», в рамках которого эксперты представили ключевые аспекты успеха (креативность, актуальность, маркетинг, творчество, поддержку) через призму конкретных педагогических практик.

Январь: воспитательная среда и традиционные российские ценности. Задача этапа заключалась в углублении понимания воспитательной функции школы, развитии навыков работы с родителями и формировании нравственных ориентиров [2]. Особую атмосферу и глубину теме придал формат семинара-диалога [5], проведенного в Музее воинской славы, где теоретические основы духовно-нравственного воспитания подкреплялись практическими кейсами взаимодействия с семьей.

Февраль: профориентация на педагогические профессии. На этом этапе была поставлена задача: раскрыть инструменты формирования у школьников позитивного образа профессии педагога. Реализовано это было через погружение в образовательную среду Института педагогики Вятского государственного университета, где участники посещали мастер-классы по предметам и активно разрабатывали сценарии профориентационных мероприятий для своих школ на специальном практикуме [10].

Апрель: самоорганизация и самопрезентация. Этап решал задачу повышения личной эффективности педагога через освоение техник тайм-менеджмента, планирования и уверенной самопрезентации. Формат практикума включал мастер-классы от опытных педагогов и победителей конкурса «Учитель года Кировской области», фокусировался на конкретных инструментах организации работы и публичных выступлениях.

Каждый региональный этап завершался конкретным домашним заданием – установкой на обязательное воплощение темы в школьной практике.

Информация о проведенных школьных событиях обязательно размещалась на официальных информационных ресурсах общеобразовательной организации (сайт, соцсети) с использованием единых хэштегов: #ТРИОнаоднойволне, #молодыепедагоги43, #наставники43, #АМПКО. Это не только форма отчетности, но и создание общего информационного поля, обмен опытом и формирование профессионального сообщества.

Итоговый рейтинг команды формировался как сумма баллов, полученных на региональных этапах, а также дополнительных баллов за проведенные школьные события. По завершении марафона определился рейтинг всех команд: победителями признаны команды, вошедшие в топ (не более 25 % от общего числа участников), призерами стали команды, следующие за победителями и составляющие не более 50 % от общего числа участников.

Таким образом, интерактивные региональные события дали импульс, актуальные знания и практические инструменты (первое крыло), а обязательная школьная практика обеспечила их адаптацию, закрепление и творческое воплощение в родных стенах (второе крыло).

Именно в единстве этого цикла – обучения на региональном уровне и немедленного применения на школьном – была достигнута главная цель марафона: глубокое профессиональное развитие и устойчивая адаптация молодого специалиста, профориентация на педагогические специальности, укрепление командного взаимодействия в образовательной организации. Разнообразие форматов региональных этапов – от психологического тренинга до квеста по грантам и экскурсии в университет – напрямую стимулировало богатство форм и содержания школьных проектов.

Результаты исследования. Марафон «ТРИО: на одной волне» – это продуманная система поддержки. Его эффективность может быть подтверждена уникальной моделью взаимодействия внутри школьной команды. Сила марафона в том, что он создает круг взаимной поддержки и развития: польза для каждого участника усиливает общий результат и укрепляет педагогическую среду школы. Результаты марафона выходят за рамки одного учебного года и закладывают основу для позитивных изменений в образовании региона, потому что результат носит интегративный характер и влияет на молодого педагога, наставника и школу.

Молодой педагог получает возможность быстро освоиться в профессии: значительно сократить период адаптации, снизить профессиональную тревожность; получить надежную поддержку наставника и администрации, психологическую опору «здесь и сейчас»; уверенность в себе, так как созданы условия преодоления трудностей и раннего выгорания; реальный опыт и признание. Участие в проектах марафона (региональных и школьных) формирует уверенность в своих силах; укрепляет желание работать в школе через формирование профессиональной идентичности и мотивации.

Педагог-наставник получает признание своей роли: важность и ценность наставничества публично подтверждаются на уровне школы и региона, повышается его статус; возможность обновить свои знания и методы: работа с молодым коллегой приносит свежие идеи, знакомство с новыми технологиями и взглядами на обучение; расширение профессионального арсенала: участие в этапах марафона помогает систематически осваивать современные инструменты и оставаться в тренде.

Обучающиеся профильных психолого-педагогических классов получают возможность увидеть профессию «изнутри»; попробовать себя в роли помощников учителя: могут принять посильное участие в некоторых проектах или событиях марафона под руководством наставников; расширяют практические навыки общения и организации мероприятий в реальной школьной среде; имеют возможность сделать осознанный выбор: убедиться на практике, подходит ли им профессия педагога или психолога.

Школа в целом укрепит коллектив: совместная работа над задачами марафона создаст атмосферу поддержки, разрушит барьеры между разными должностями и сформирует команду единомышленников; сохранит ценные кадры: молодые специалисты почувствуют себя нужными в коллективе. Школа сформирует конкурентные преимущества: проекты, разработанные на марафоне (особенно по экономической среде), могут выиграть гранты. Победы педагогов в конкурсах и система поддержки молодых специалистов повысят репутацию школы, ее инновационный опыт и авторитет.

Главный результат марафона «ТРИО: на одной волне» – создание сообщества единомышленников: педагогов-наставников, экспертов-ученых, молодых педагогов, учащихся педагогических классов. Наставники и молодые педагоги начинают по-настоящему «говорить на одной волне» – понимать общие задачи, разделять ценности и вместе искать «точки роста». Эта общая волна превращает школу в место притяжения, где хочется работать, развиваться и строить перспективы профессионального роста.

Количественные и качественные результаты отражены в статистических данных, монографических характеристиках педагогов, участвовавших в профессиональных конкурсах, гуманитарной экспертизе марафона, педагогических эссе. Количество профильных психолого-педагогических классов в период реализации проекта увеличилось с 24 до 50, в марафоне приняли участие 48 школьных команд из 11 муниципалитетов Кировской области, 86 молодых педагогов вступили в Ассоциацию молодых педагогов Кировской области, общее количество участников 1507 человек, опубликовали в социальных сетях более 600 постов, которые отражают обратную связь с педагогами.

А. А. Сухих, учитель русского языка и литературы МОАУ «Лицей № 21 г. Кирова», стаж работы три года, отметила в своем эссе: «Участие в марафоне позволило мне оказаться в среде единомышленников: творческих, инициативных молодых педагогов. У наставников (О. А. Сена-

торова, Е. О. Галицких) я нашла поддержку своим планам, преодоление профессиональных дефицитов в организации урока, проектной деятельности, перспектив чтения. Точкой роста для меня стало участие в турнире педагогических кейсов, тематическом квесте “Грани успеха” и радость рождения нового опыта в реверсивном наставничестве».

С. Г. Варина, заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ с. Гордино Афанасьевского муниципального округа Кировской области, отметила в своем педагогическом эссе: «Я – наставник. Молодые педагоги обращаются за советом, поддержкой, простым человеческим разговором. И в этом – главная миссия наставника, который сопровождает в жизни, даже когда уроки давно закончились. Сегодня у меня новая миссия, потому что я стала наставником для учеников психолого- педагогического класса. Мы только в начале пути, только осваиваем азы, но они уже ищут моей поддержки. Чему я их учу? Жизни… укрепляю любовь к нашей сложной, но интересной профессии, детям. Хочу, чтобы они не боялись трудностей, с которыми им придется столкнуться».

Обсуждение и заключение. Реализация марафона выявила следующие риски: 1) недостаточная заинтересованность руководителей образовательных организаций в участии педагогов в инновационной деятельности; 2) система наставничества рассчитана на пролонгированный результат; 3) в современных экономических условиях сложно ориентировать выпускников школ на педагогические специальности.

Марафон – это инвестиция в будущее: в каждого педагога, каждую школу и систему образования региона. Он формирует кадровый резерв, снижает риск выгорания и ухода молодых педагогов из профессии, передает лучшие традиции, обогащенные современными практиками, поддерживает педагогические династии.

Проект «ТРИО: на одной волне» создает в Кировской области «педагогический лифт» через взаимодействие разных поколений учителей. Он направлен на профилактику профессионального выгорания педагогов и повышение мотивации к педагогической профессии. Ключевая идея – построение системы взаимной поддержки между опытными и начинающими педагогами – обладает научным потенциалом, полезным в разных регионах РФ, в условиях организации профильных педагогических классов для профориентации школьников. Марафон включает образовательные события, обучение кураторов, создание практических кейсов и масштабную информационную кампанию. Результатом является укрепление профессионального сообщества, повышение компетенций педагогов и развитие наставничества через деятельность ассоциаций молодых учителей и педагогов-наставников. Обогащает содержательное наполнение марафона конкурсное движение, в котором есть номинации «Педагогический дебют» и «Педагог-наставник», деятельность педагогической лаборатории «Наставничество как образ жизни». Марафон «ТРИО: на одной волне» и опыт его реализации подтверждают мысль Александра Асмолова о счастье страны, которая «понимает своих учителей» [1, с. 347].

Практически созданный, теоретически представленный и научно осмысленный опыт наставничестве – это вклад в будущее образования, потому что наставник обретает новый смысл и признание своего опыта, молодой специалист чувствует поддержку, ценность своей работы и уверенность в выбранном пути, а обучающиеся понимают значимость профессии учителя. Марафон – это процесс создания профессионального педагогического сообщества, где рождается профессиональное взаимодействие творческой созидательной силы, потому что созданы условия для осознания и самореализации педагогами уникальности своей роли в общем деле – воспитании и обучении подрастающего поколения.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология достоинства. Искусство быть человеком. М., 2025. 398 с.

2. *Галицких Е. О.* Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М., 2016. 272 с.

3. *Галицких Е. О.* Лаборатория профессионального роста педагога как форма педагогического наставничества // Педагогический имидж. 2019. № 1(42). С. 23–38.

4. *Галицких Е. О., Двоеглазов В. В.* Профориентационный проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»: опыт реализации и перспективы внедрения // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 2(144). С. 66–75.

5. *Галицких Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие. М., 2004. 240 с.

6. *Давлятшина О. В.* Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2017. 274 с

7. *Давлятшина О. В.* Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации : учеб.-метод. пособие. Киров, 2015. 195 с.

8. *Кобелева Г. А.* Совместная деятельность обучающегося и педагога как средство реализации воспитательного потенциала урока // Образование в Кировской области. 2021. № 1(57). С. 50–52.

9. *Кобелева Г. А.*, *Коровкина М. Л.* Организация деятельности профильных психолого-педагогических классов в Кировской области // Образование в Кировской области. 2024. № 2(70). С. 19–22.

10. *Кобелева Г. А.*, *Кузнецова А. А.* Региональная система поддержки наставничества в образовательных организациях Кировской области: традиции, опыт, перспективы // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Екатеринбург, 16–17 февраля 2023 года. Т. 1. Ч. 2. Екатеринбург, 2023. С. 145–149.

11. *Колосова Н. Н.* Условия построения аксиологически ориентированной системы педагогического наставничества // Вестник Вятского государственного университета. 2025. № 1 (155). С. 55–64.

12. *Маралов В. Г.*, *Низовских Н. А., Щукина М. А.* Психология саморазвития : учеб. и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М., 2018. 320 с. (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс) // ЭБС Юрайт. URL: https://biblio-online.ru/bcode/415191 (дата обращения 04.09.2025).

13. *Марон А. Е., Резинкина Л. В.* Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога // Человек и образование. 2018. № 2(55). С. 27–31.

14. *Низовских Н. А.* Феномен внутренней позиции личности в контексте саморазвития // Развитие личности. 2018. № 4. С. 12–29.

15. Распоряжение Минпросвещения России от 25 декабря 2019 года № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организации, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

16. Реализация системы наставничества в образовательных организациях Кировской области. Лучшие практики / сост. Г. А. Кобелева. Киров, 2023. 45 с. URL: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2025/10/ilovepdf_merged-1.pdf.

17. *Симонова Г. И.* Феноменология педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2006. № 15. С. 91–97.

18. *Федоров О. Д.* Теория и практика социально-педагогического сопровождения учителя в процессе его профессионального становления : дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.1. М., 2022. 379 с.

19. *Худотеплова Е. Н.* Личностный рост педагога как основа профессионального мастерства педагогов третьего тысячелетия // Проблемы и перспективы развития образования : материалы I междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 1. Пермь : Меркурий, 2011. С. 50–52. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/502 (дата обращения 04.09.2025).

20. *Черникова Е. Г.* Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ : монография. Челябинск, 2010. 184 с.

21. *Hobson A. J., Ashby P.* Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25. Pp. 207–216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001.

22. *Johnson W. B.* Ethical Considerations for Mentors: Toward a Mentoring Code of Ethics // The SAGE Handbook of Mentoring / eds. by D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, J. HaddockMillar. L. : SAGE, 2017. Pp. 105–118.

23. *Toh R. Q. E., Koh K. K., Lua J. K. et al.* The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation : a systematic scoping review // BMC Med Educ. 2022. Vol. 22. P. 531. DOI: 10.1186/s12909-022-03589-z.

Implementation of an Integrative Approach in the Practice of Mentoring: The Experience of the Regional Marathon "TRIO: On the Same Wave"

Kobeleva Galina Alexandrovna[1], Galitskikh Elena Olegovna[2]

[1]director of the Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, Institute for Education Development of the Kirov Region. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-8099-7792. E-mail: ga.kobeleva@kirovipk.ru

[2]Doctor of Pedagogy, professor, Institute for Education Development of the Kirov Region. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1145-3315. E-mail: galitskiheo@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to a pressing problem: overcoming the shortage of teaching staff through mentoring and the resources of the professional development system in the conditions of the Kirov Region. Three key ideas underlie the scholarly design of the project: mindfulness, eventfulness, and a project-based orientation. Their implementation and integrative combination make it possible to transfer the experience gained to another region, into the working conditions of diverse systems of teacher professional development, of the training of teaching staff through mentoring, of pedagogical classes, and of pedagogical institutes.

The project "TRIO: On the Same Wave" creates a "pedagogical lift" in the Kirov Region through the interaction of different generations of teachers. The key idea is the construction of a system of mutual support between experienced and novice teachers; this idea is scientifically grounded and elaborated in a methodological experiment. Specialized pedagogical classes for the career guidance of schoolchildren have been organized in the region's pilot schools. The project "TRIO: On the Same Wave" was implemented as a marathon in the mode of an innovative form of professional development for teachers in the roles of mentors and mentees. It is oriented toward the integration of science and practice, toward cooperation among teachers of different ages and levels of experience, and toward the demands of the times regarding their technological preparation and their spiritual and moral formation. The result will be the strengthening of the professional community, the enhancement of teachers' competencies, and the development of mentoring through the activities of associations of young teachers and mentor teachers.

Materials and research methods. The methodological basis of the study is an integrative approach to the professional and personal formation of the teacher, and the theory and practice of socio-pedagogical support for the teacher in the process of their professional formation. The authors of the article used the following research methods: a theoretical analysis of the scholarly literature on the problem of mentoring; an analysis of regulatory documents; the target model of mentoring and the conception of psychological-pedagogical classes; the method of designing the mentoring process; a comparative-pedagogical analysis of the experience of professional teacher training at Russian pedagogical universities; the modeling of pedagogical conditions; and the generalization and systematization of data.

Research results and conclusion. The development and implementation of the theoretical foundations and methods of the marathon draw on the cooperation and scholarly potential of the Pedagogical Institute of Vyatka State University, the resources of the Institute for Education Development of the Kirov Region, the pilot schools of the Kirov Region, and the experience of pedagogical classes in the region. The experience gained is innovative in character; it is in demand within the region's pedagogical education, and it is reflected in methodological manuals and articles and in 600 posts on social media.

Keywords: professional and personal formation of the teacher, integrative approach, mentoring, project, laboratory of professional growth, technology of life-creation workshops, pedagogical class, marathon.

References

1. *Asmolov A. G. Psihologiya dostoinstva. Iskusstvo byt' chelovekom* [The Psychology of Dignity. The Art of Being Human]. M., 2025. 398 p.

2. *Galickih E. O. Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with Enthusiasm: Life-Creation Workshops]. M., 2016. 272 p.

3. *Galickih E. O. Laboratoriya professional'nogo rosta pedagoga kak forma pedagogicheskogo nastavnichestva* [The Laboratory of a Teacher's Professional Growth as a Form of Pedagogical Mentoring] // *Pedagogicheskij imidzh* – Pedagogical Image. 2019. No. 1 (42). Pp. 23–38.

4. *Galickih E. O., Dvoeglazov V. V. Proforientacionnyj proekt "Obrazovatel'nye vstrechi s pedagogami-professionalami": opyt realizacii i perspektivy vnedreniya* [The Career Guidance Project "Educational Meetings with Professional Teachers": Implementation Experience and Prospects for Introduction] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2022. No. 2 (144). Pp. 66–75.

5. *Galickih E. O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti : ucheb.-metod. posobie* [Dialogue in Education as a Means of Forming Tolerance : A Teaching Aid]. M., 2004. 240 p.

6. *Davlyatshina O. V. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagogov obshcheobrazovatel'noj organizacii : dis. ... kand. ped. nauk* [Scientific and Methodological Support for the Professional and Personal Development of Teachers in a General Education Institution : dis. ... PhD in Pedagogy]. Kirov, 2017. 274 p.

7. *Davlyatshina O. V. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagogov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj organizacii : ucheb.-metod. posobie* [The Professional and Personal Development of Teachers in the Conditions of a General Education Institution : A Teaching Aid]. Kirov, 2015. 195 p.

8. *Kobeleva G. A. Sovmestnaya deyatel'nost' obuchayushchegosya i pedagoga kak sredstvo realizacii vospitatel'nogo potenciala uroka* [The Joint Activity of Student and Teacher as a Means of Realizing the Educational Potential of a Lesson] // *Obrazovanie v Kirovskoj oblasti* – Education in the Kirov Region. 2021. No. 1 (57). Pp. 50–52.

9. *Kobeleva G. A., Korovkina M. L. Organizaciya deyatel'nosti profil'nyh psihologo-pedagogicheskih klassov v Kirovskoj oblasti* [Organizing the Activity of Specialized Psychological-Pedagogical Classes in the Kirov Region] // *Obrazovanie v Kirovskoj oblasti* – Education in the Kirov Region. 2024. No. 2 (70). Pp. 19–22.

10. *Kobeleva G. A., Kuznecova A. A. Regional'naya sistema podderzhki nastavnichestva v obrazovatel'nyh organizaciyah Kirovskoj oblasti: tradicii, opyt, perspektivy* [The Regional System of Mentoring Support in the Educational Institutions of the Kirov Region: Traditions, Experience, Prospects] // *Nastavnichestvo v obrazovanii: kul'tura, idei, tehnologii : Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 16–17 fevralya 2023 goda* [Mentoring in Education: Culture, Ideas, Technologies : All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation, Yekaterinburg, February 16–17, 2023]. Vol. 1, part 2. Ekaterinburg, 2023. Pp. 145–149.

11. *Kolosova N. N. Usloviya postroeniya aksiologicheski orientirovannoj sistemy pedagogicheskogo nastavnichestva* [Conditions for Constructing an Axiologically Oriented System of Pedagogical Mentoring] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2025. No. 1 (155). Pp. 55–64.

12. *Maralov V. G., Nizovskih N. A., Shchukina M. A. Psihologiya samorazvitiya : ucheb. i praktikum dlya bakalavriata i magistratury* [The Psychology of Self-Development : A Textbook and Practicum for Bachelor's and Master's Programs]. 2nd ed., corr. and enl. M., 2018. 320 p. (Bakalavr i magistr. Akademicheskij kurs series.) Available at: https://biblio-online.ru/bcode/415191 (date accessed: 04.09.2025).

13. *Maron A. E., Rezinkina L. V. Nauchnye osnovy i podhody k postroeniyu modelej professional'no-lichnostnogo rosta pedagoga* [Scholarly Foundations of and Approaches to Constructing Models of a Teacher's Professional and Personal Growth] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and Education. 2018. No. 2 (55). Pp. 27–31.

14. *Nizovskih N. A. Fenomen vnutrennej pozicii lichnosti v kontekste samorazvitiya* [The Phenomenon of the Inner Position of the Personality in the Context of Self-Development] // *Razvitie lichnosti* – Personality Development. 2018. No. 4. Pp. 12–29.

15. *Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 25 dekabrya 2019 goda No. R-145 "Ob utverzhdenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayushchihsya dlya organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdu obuchayushchimisya"* [Order of the Ministry of Education of Russia No. R-145 of December 25, 2019 "On the Approval of the Methodology (Target Model) of Student Mentoring for Institutions Providing Education under General, Supplementary General, and Secondary Vocational Education Programs, Including Through the Use of Best Practices of Experience Exchange Among Students"].

16. *Realizaciya sistemy nastavnichestva v obrazovatel'nyh organizaciyah Kirovskoj oblasti. Luchshie praktiki* [The Implementation of the Mentoring System in the Educational Institutions of the Kirov Region. Best Practices] / comp. by G. A. Kobeleva. Kirov, 2023. 45 p. Available at: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2025/10/ilovepdf_merged-1.pdf.

17. *Simonova G. I. Fenomenologiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'noj adaptacii uchashchihsya* [The Phenomenology of Pedagogical Support for the Social Adaptation of Students] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University of Humanities. 2006. No. 15. Pp. 91–97.

18. *Fedorov O. D. Teoriya i praktika social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchitelya v processe ego professional'nogo stanovleniya : dis. … d-ra ped. nauk : 5.8.1* [The Theory and Practice of Socio-Pedagogical Support for the Teacher in the Process of Their Professional Formation : dis. ... Doctor of Pedagogy : 5.8.1]. M., 2022. 379 p.

19. *Hudoteplova E. N. Lichnostnyj rost pedagoga kak osnova professional'nogo masterstva pedagogov tret'ego tysyacheletiya* [The Personal Growth of the Teacher as the Basis of the Professional Mastery of Third-Millennium Teachers] // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : materialy I mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', aprel' 2011 g.)* [Problems and Prospects of the Development of Education : Proceedings of the 1st International Scientific Conference (Perm, April 2011)]. Vol. 1. Perm', Merkurij (Mercury), 2011. Pp. 50–52. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/502 (date accessed: 04.09.2025).

20. *Chernikova E. G. Sostoyanie i protivorechiya social'no-professional'noj adaptacii molodyh pedagogov: sociologicheskij analiz : monografiya* [The State and Contradictions of the Social and Professional Adaptation of Young Teachers: A Sociological Analysis : A Monograph]. Chelyabinsk, 2010. 184 p.

21. *Hobson A. J., Ashby P.* Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25. Pp. 207–216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001.

22. *Johnson W. B.* Ethical Considerations for Mentors: Toward a Mentoring Code of Ethics // The SAGE Handbook of Mentoring / ed. by D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, J. Haddock-Millar. London : SAGE, 2017. Pp. 105–118.

23. *Toh R. Q. E., Koh K. K., Lua J. K. et al.* The Role of Mentoring, Supervision, Coaching, Teaching and Instruction on Professional Identity Formation: A Systematic Scoping Review // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. P. 531. DOI: 10.1186/s12909-022-03589-z.

Поступила в редакцию: 29.12.2025
Принята к публикации: 11.06.2026

EDN: QBRWXL УДК 378.147

Формирование системы ценностей как компонента профессиональной культуры будущего педагога

Гаибова Вероника Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0003-1903-5329. E-mail: dr.gaibova@mail.ru

Аннотация. Традиционные ценности занимают важное место в системе воспитания и образования студентов высших учебных заведений. Эти ценности служат основой формирования личности, ориентированной на общественные идеалы, культуру и нравственность, а также составляют базу профессиональной культуры педагога. Для успешной профессиональной деятельности педагогу важно обладать не только профессиональными ценностями, без которых сложно эффективно работать в системе образования, но и духовно-нравственными ориентирами, которые будут формировать личность педагога и актуальные ценности обучающихся. Целью исследования является идея выделения ценностного компонента профессиональной культуры педагога, раскрытие составляющих данного компонента, а также проверка возможности формирования и развития выделенных ценностей в процессе преподавания педагогических дисциплин. Ведущими методами можно назвать опытно-экспериментальную работу (проектные задания, эвристическая беседа, метод кейсов), диагностические (анкетирование, обобщение независимых характеристик) и методы статистической обработки данных эксперимента. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: педагогические дисциплины действительно обладают ценностным потенциалом, который можно развивать у будущих педагогов при соответствующей организации практических занятий; в процессе работы над проектными и дискуссионными заданиями студенты смогли лучше понять, какие ценности будут важны для них как для профессионалов и как для личностей и граждан России, следовательно, происходит формирование ценностного компонента профессиональной культуры.

Область применения полученных результатов заключается в раскрытии ценностного потенциала педагогических дисциплин, который может быть также реализован в рамках других курсов (непедагогических), изучаемых в вузе.

Ключевые слова: ценностный компонент педагогической культуры, традиционные ценности, ценности педагога, ценности личности, ценности будущего гражданина.

Введение. Современное общество и государство ставят перед высшим образованием новые цели и задачи, которые являются серьезным вызовом системе подготовки высококвалифицированных кадров. В первую очередь это связано с тем, что долгие годы основной целью высшего образования было вооружение студентов теоретическими и практическими профессиональными знаниями и умениями. При этом воспитательный компонент образования, по мнению Е. О. Ивановой и других ученых, обеспечивающий развитие профессионально важных качеств личности студентов, их ценностных установок и убеждений, был менее разработан прежде всего из-за отсутствия единой аксиологической концепции высшего образования [9]. Это привело к тому, что процесс воспитания зачастую стал носить формальный характер или был принесен в жертву дидактическому процессу.

Сложившаяся в настоящее время в нашей стране ситуация настоятельно требует обновления взглядов на те ценности и качества личности, которые должны быть сформированы у обучающихся. В Указе Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» говорится о важности сохранения и передачи от поколения к поколению традиционных ценностей как нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение граждан России. Традиционные ценности – это устоявшиеся в обществе нормы и принципы, которые передаются из поколения в поколение [15]. В процессе обучения важно формировать у студентов чувство принадлежности к своей культуре, развивать у них понимание значимости общественных и моральных норм.

Педагогические дисциплины, как отмечает Е. О. Иванова и соавт., будучи фундаментом подготовки будущих учителей, являются важной платформой для трансляции традиционных

© Гаибова Вероника Евгеньевна, 2025

ценностей. Ценности формируют личностные качества и моральные ориентиры будущего специалиста, такие как ответственность, этика, гражданская позиция [9]. Образование, лишенное акцента на эти аспекты, может привести к деформации представлений о правильном поведении и взаимодействии в обществе.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. А. В. Шакурова в своем исследовании отмечала, что у студентов-выпускников педагогического вуза не сформировано четкое представление о тех профессиональных и личностных ценностях, которые им будут необходимы в профессиональной деятельности [18].

О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова определяют традиционные ценности российского педагогического образования как ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы российского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии российского человека, его этнического самосознания [3].

Т. Ю. Березина, Л. Г. Пузеп отмечают, что традиционные ценности в современном мире отходят на второй план на фоне материального благополучия и личной свободы молодежи. Поэтому важной задачей любого педагогического вуза должно быть осуществление воспитательной работы по формированию традиционных, в том числе семейных, ценностей [2].

Д. А. Стерликов в своем исследовании проанализировал контент студенческой медиагруппы ВГУИТ и пришел к выводу, что из того перечня традиционных ценностей, которые есть в указе президента, лишь несколько находят свое отражение в видеороликах, выпускаемых студентами и для студентов. Данное исследование отражает те основные приоритеты, которые есть у современной молодежи и в которых, к сожалению, практически отсутствуют и гражданственность, и семейные ценности [13].

При этом, как отмечают С. В. Данилов и М. И. Лукьянова, школа является той базой, которая позволяет сохранять сложившуюся в обществе систему ценностей, которая должна быть сформирована у каждого ребенка [5].

Зарубежные авторы в основном рассматривают «школьную культуру», которую должны формировать руководители и разделять все участники педагогического процесса. М. Тааямо и соавт. в своем исследовании отмечают, что «школьный климат» отражает нормы, цели, ценности, межличностные отношения, методы преподавания, а также организационные структуры, составляющие школьную жизнь, в целом являясь частью общей школьной культуры, которая положительно влияет на успеваемость учащихся и их мотивацию к учебе [24].

Р. Коэ в своей статье о том, как сделать процесс обучения эффективнее, также ссылается на важность конструктивного взаимодействия педагога и обучающихся, учета особенностей восприятия обучающимися информации, что будет невозможно без сформированных у педагога профессиональных и личностных ценностей [19].

Л. Кэтвик и другие ученые в своей работе рассматривали цели и ценности педагога как ведущий фактор формирования его личности и развития профессионализма [22].

А. Асгари и С. Брахмани в своем исследовании установили: организационная культура педагогов, основывающаяся в том числе на традиционных ценностях (созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, ответственность, справедливость), существенно влияет на развитие педагогической профессиональной этики, что, в свою очередь, повышает эффективность всего педагогического процесса [1].

М.-Е. Вонг в своем исследовании отмечает, что современная молодежь старается ориентироваться на усвоение духовно-нравственных установок для личностного совершенствования и успешной социализации в своей профессии [26].

С.-Л. Ченг и соавт. было проведено исследование, в котором определили, что чем больше педагог уверен в себе, своих способностях, чем больше профессиональных ценностей у него сформировано, тем больше различных педагогических технологий в своей деятельности он использует. А это влияет на эффективность всего педагогического процесса [20]. Таким образом, тема нашего исследования является актуальной и востребованной не только в России, но и за рубежом. Авторы исследований отмечают необходимость развития педагогической культуры для повышения эффективности обучения.

Для нашего исследования рационально рассмотреть понятие профессиональной педагогической культуры, формирование которой, по сути, будет являться основой нравственно-ценностных ориентиров при подготовке будущих педагогов. **Целью** исследования была идея выделения ценностного компонента профессиональной культуры педагога, а также проверка возможности формирования и развития выделенных ценностей в процессе преподавания педагогических дисциплин. Для этого мы предполагаем решение следующих задач:

1. Выделение основных составляющих в ценностном компоненте профессиональной культуры будущего педагога.

2. Обоснование возможности развития этих составляющих у студентов педагогического вуза в процессе изучения педагогических дисциплин, которые лишь опосредованно позволяют развивать ценностный компонент педагогической культуры.

3. Разработка заданий, позволяющих формировать и развивать ценностный компонент в рамках обозначенных курсов.

В данной работе мы опираемся на определение В. А. Сластенина, который отмечает, что «профессионально-педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий» [12, с. 47].

При этом различные исследователи включают профессиональные ценности как относительно устойчивые ориентиры, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность, в состав профессионально-педагогической культуры в качестве системообразующего элемента. В. А. Сластенин и соавт. говорят об аксиологическом компоненте культуры как о наборе педагогических ценностей, актуальных для педагога в данном обществе в данное время, и о личностно-творческом компоненте, связанном с творчеством педагога при осуществлении своей профессиональной деятельности и участии в формировании педагогических ценностей [12]. В рамках аксиологического подхода С. И. Маслов и Т. А. Маслова выделяют ценностный компонент профессиональной культуры как основной, которому в педагогических вузах следует уделять особое внимание, иначе не все специалисты будут готовы к полноценной работе [10].

М. А. Ерофеева и коллеги выделяют ценностный компонент профессиональной культуры педагога, включающий социальные и профессиональные ценности, а также личностный: его личностные и профессионально значимые качества [7]. С точки зрения О. А. Жиляевой, профессиональная культура педагога отражает совокупность духовных и материальных ценностей, степень творческой самореализации и актуализации личности [8].

В исследовании М. В. Мудрой, О. Б. Червенко и М. А. Зубатенко выделены несколько составляющих ценностей педагога: гуманистические (эмпатия, доброжелательность); личностные (самореализация в педагогической профессии); эмоционально-волевые и социальные; профессиональные (развитие и самосовершенствование) [11].

О. Войтовска и другие ученые выделяют ценностный компонент педагогической культуры (профессионально значимые ценности педагога), личностный (духовно-нравственную позицию педагога), а также социальный (передача наиболее значимых ценностей ученикам) [25].

О. А. Тойшева с соавт. выделяют аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты профессионально-педагогической культуры [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть ученых определяет ценностный компонент профессиональной культуры педагога как основной, при этом практически во всех исследованиях выделены профессиональные и личностные ценности, которые необходимы в работе педагога. В нашей работе мы будем говорить о *ценностном компоненте* профессиональной культуры педагога, в который будут входить *три составляющие*: ценности педагога как профессионала; ценности педагога как личности и гражданина России; а также те ценности, которые педагогу нужно будет развить *у учеников* в рамках своей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в теоретическом обосновании возможности формирования и развития ценностного компонента профессиональной культуры будущего педагога в рамках изучения педагогических дисциплин через систему специально разработанных заданий. Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что апробирована система педагогических заданий, логично вписывающихся в учебный план и способствующих развитию всех трех составляющих ценностного компонента профессиональной культуры будущего педагога.

Методы. Методами нашего исследования являются: опытно-экспериментальная работа (проектные задания, эвристическая беседа, метод кейсов), обсервационные методы (прямое и косвенное наблюдение), диагностические (анкетирование, обобщение независимых характеристик). Также отметим метод эвристической беседы, описанный нами ранее, который помогал студентам осмысленно приходить к выводам [4]. Для экспериментальной работы были выбраны студенты первого курса Ярославского педагогического университета им. К. Д. Ушинского дефек-

тологического факультета и факультета физической культуры, всего 137 человек, поступивших в 2023 году. Экспериментальная работа проводилась во втором семестре 2023/2024 учебного года в рамках дисциплины «Теория и методика педагогической деятельности», а также во втором семестре 2024/2025 учебного года в рамках дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями». Для статистической обработки данных применялись метод определения выборочной моды (по каждому показателю) и метод сравнения.

Результаты. До начала работы, на первой лекции, нами была проведена анкета, которая в обобщенном виде позволила увидеть, насколько студенты представляют себе, что такое традиционные ценности, какие ценности должны быть у педагога как профессионала своего дела и как личности. Всего в анкетировании приняли участие 137 человек. Результаты анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Осведомленность студентов о традиционных и профессиональных ценностях педагога (до экспериментальной работы)

Знаете ли вы, что такое традиционные ценности?	Знаю – 74 %	Представляю – 26 %
Можете ли назвать хотя бы четыре традиционные ценности гражданина России?	Могу – 38 % (ответственность, семья, патриотизм, свобода, жизнь – назвали большинство)	Затрудняюсь – 62 %
Должен ли педагог опираться на традиционные ценности (из предыдущего пункта)?	Да, должен – 53 %	Да, но для работы нужны и другие – 47 %
Какие ценности должны быть у педагога как профессионала своего дела? (Здесь приведены усредненные данные повторяющихся ответов, поэтому сумма более 100 %)	Перечислили 67 %, из них: Гуманизм, милосердие – 18 %. Справедливость – 63 %. Толерантность 47 %. Самосовершенствование – 45 %. Знание предмета – 74 %. Умение заинтересовать – 58 %. Умение конструктивно общаться – 67 %	
Какие ценности должны быть у педагога как личности?	Такие же, как у всех – 86 %	Частью свобод придется пожертвовать (разные фото в соцсетях) – 14 %
Какие ценности необходимы современной молодежи?	Да все есть – 47 %	Ответственность – 31 %. Толерантность – 25 %. Семейные ценности – 14 %
Может ли педагог помогать детям развивать в себе данные ценности (из предыдущего пункта)?	Может – 26 %	Может, если у педагога такие ценности есть – 74 %

По результатам анкетирования можно отметить, что студенты не очень конкретно понимают, что такое ценности (пришлось устно пояснять данный термин), про традиционные ценности слышали, но назвать смогли не все. Профессиональные ценности педагога также вызвали затруднение в понимании. Соответственно, в процессе работы было уделено особое внимание обнаруженным затруднениям.

«Теория и методика педагогической деятельности» является первой педагогической дисциплиной, которую изучают студенты в нашем вузе. Она направлена на знакомство студентов с педагогическими профессиями, требованиями к современному педагогу, методологическими подходами – ключевыми элементами построения педагогического процесса, основами теории обучения.

В первом блоке дисциплины «Теория и методика педагогической деятельности», который называется «Введение в педагогическую деятельность», студенты знакомятся с требованиями к педагогу на уровне закона «Об образовании в РФ» и профессионального стандарта «Педагог», формулируют для себя ответ на вопрос: каким должен быть учитель (его профессиональные и личностные качества) и какие качества он должен воспитывать у подрастающего поколения?

На семинаре студентам предлагается *проектное задание*: составить кластер «Идеальный учитель, какой он?», где важно отметить приоритетные профессиональные качества и

способности педагога, его личностные качества и ценности, на которых будет выстраиваться его индивидуальный стиль педагогической деятельности. В процессе обсуждения студенты вспоминают, что их привлекало в своих школьных учителях, а что не нравилось, в процессе обсуждения составляют перечень тех качеств, которые должны быть у идеального педагога их группы. Когда в мини-группах обсуждение завершилось, представитель каждой рассказывает о своем идеальном учителе, при этом остальные группы могут задавать вопросы или вносить свои предложения. По окончании занятия получается обобщенный портрет педагога с выделенными самими студентами важными профессиональными и личностными качествами и ценностями, которые они будут стараться сформировать в себе в процессе получения высшего образования.

Следующий блок дисциплины «Теория и методика педагогической деятельности» называется «Общие основы педагогики» и здесь мы говорим о педагогике как науке и об основных методологических подходах, которые должен знать каждый учитель. Также уделяем внимание целевому подходу, в его рамках студентам предлагается смоделировать личность выпускника современной школы, который должен не только освоить общее образование, но и овладеть базовой культурой, основанной на традиционных ценностях РФ, о чем говорил В. В. Путин в своем указе [15]. У студентов обычно получается своеобразный портрет выпускника, который надо достойно представить на занятии во время выступления представителя группы. Во время обсуждения студенты выделяют наиболее актуальные для них ценности, качества личности, которые будут необходимы человеку во взрослой жизни, а также будут соответствовать их возрастным и индивидуальным потребностям, интересам, склонностям. И как вывод из этого задания – ответ на вопрос: как студенты – будущие педагоги смогут помочь школьникам стать именно той личностью, которую сами «нарисовали» в процессе обсуждения? По мере знакомства студентов с темами данного блока важно обращать их внимание на то, как изучаемые подходы помогут им в реализации тех ценностей, которые были ими выделены для идеального учителя, какие профессиональные ценности смогут студенты развить у себя, используя данные подходы, и как реализация этих подходов сможет помочь развить или сформировать у обучающихся те ценности, которые студенты вынесли в портрет выпускника. При выполнении этого задания и аналогичных ему был использован *метод эвристической беседы*, подробно описанный нами ранее и способствующий как развитию критического мышления студентов, так и самостоятельности и осмысленности в выводах, к которым приходят студенты [4].

Заключительным блоком данной дисциплины является «Теория обучения», где студенты знакомятся с теоретическими основами современной дидактики, продолжают формировать свою педагогическую направленность и педагогическое мышление, а также приобретают элементарные дидактические умения. Одним из заданий в данном блоке может быть следующее: на основе знакомства с современной трактовкой содержания образования проанализировать один из учебников для общеобразовательной школы по своему предмету (направлению подготовки) с точки зрения наличия в нем таких компонентов содержания образования, как знания о мире и способах деятельности, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений. Анализируя задания выбранного учебника, студенты смогут понять, какие ценности могут формироваться/ развиваться в рамках той или иной дисциплины, каким образом это предлагают сделать авторы учебника, а также могут высказать свои комментарии (замечания или пожелания) по поводу формирования системы взглядов и убеждений учащихся. Важно понимать, что, излагая тот или иной материал, педагог транслирует учащимся свои личностные ценности через высказывание своей точки зрения по изучаемому вопросу, профессиональные ценности, выбирая способ подачи материала и придерживаясь того типа взаимодействия, который, по мнению педагога, будет наиболее эффективен для понимания детьми обсуждаемых вопросов. В процессе же взаимодействия у обучающихся развиваются те ценностные ориентации, которые могут способствовать их успешному обучению. К сожалению, данные ценностные ориентации могут быть не только положительными, но и отрицательными, так как будут зависеть от отношения обучаемого к учебному предмету. Чтобы уменьшить эти риски, важно помнить, что отношение к предмету будет зависеть в том числе от тех отношений, которые сложились у данного педагога с учащимся.

При изучении блока «Теория обучения» на каждом семинаре предполагается просмотр видеозаписей уроков – преимущественно по профилю подготовки студентов, где необходимо выделить цели и задачи урока (образовательные, воспитательные и развивающие), применя-

емые педагогом формы взаимодействия с учениками и методы обучения, а также те ценности, которые на данном уроке развивались у обучающихся.

Личностный пример педагога, его отношение к традициям и ценностям общества являются важным фактором формирования у студентов правильных моральных ориентиров, что будет актуальным при изучении следующей педагогической дисциплины – «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями», введение которой было продиктовано факторами и рисками современного общества. Занимаясь со студентами по данному курсу, мы делаем акцент на том, что недопустимо имитировать работу с учениками, скрывать реальные трудности и достижения учеников, давать ложные обещания ребенку и его родителям. В этом заключается формирование ценностного компонента профессиональной культуры педагога: систематизировав основные психолого-физиологические особенности каждой из рассматриваемых в рамках дисциплины категорий детей с особыми потребностями в образовании, студенты могут понять, какие методы, технологии обучения и воспитания будут наиболее эффективны для каждого ребенка с учетом его особенностей, какие средства обучения и воспитания целесообразно применить в конкретной ситуации.

На практических занятиях идет работа по анализу фильмов и роликов, имеющихся в сети Интернет, которые показывают как ошибки педагогов при работе с детьми с особыми потребностями в образовании, так и реально работающие методы и приемы, которые можно взять на вооружение.

При этом студенты могут реально увидеть, с какими сложностями им предстоит столкнуться, какие затруднения есть у детей, обучающихся в инклюзивной среде, и как можно решить, а иногда и предотвратить некоторые из возможных проблем. Также студенты смогут пополнить перечень ценностей, которые будут необходимы педагогу как профессионалу и как личности при работе с детьми с особыми потребностями в образовании.

По окончании второго курса мы вновь задали вопросы из анкеты, которую проводили в самом начале нашей работы. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Осведомленность студентов о традиционных и профессиональных ценностях педагога (после экспериментальной работы) и изменения в результатах по сравнению с начальными

Вопросы	Результат после эксперимента		Изменение результата	
Знаете ли вы, что такое традиционные ценности?	Знаю – 97 %	Представляю – 3 %	Знаю: +23 %	Представляю: –23 %
Можете ли назвать хотя бы четыре традиционные ценности гражданина России?	Могу – 94 % (большая часть ценностей была перечислена)	Затрудняюсь – 6 %	Могу: +56 % (большая часть ценностей была перечислена)	Затрудняюсь: –54 %
Должен ли педагог опираться на традиционные ценности (из предыдущего пункта)?	Да, должен –31 %	Да, но для работы нужны и другие – 69 %	Да, должен: +22 %	Да, но для работы нужны и другие: –22 %
Какие ценности должны быть у педагога как профессионала своего дела? (Здесь приведены усредненные данные повторяющихся ответов, поэтому сумма более 100 %)	Перечислили 96 %, из них: Гуманизм, милосердие – 43 %. Справедливость – 76 %. Толерантность – 37 %. Самосовершенствование – 72 %. Профессиональные знания (в качестве когнитивного компонента системы ценностей) – 84 %. Умение заинтересовать – 87 %. Умение конструктивно общаться – 67 %		Перечислили +29 %, из них: Гуманизм, милосердие: +25 %. Справедливость: +13 %. Толерантность: –10 %. Самосовершенствование: +27 %. Профессиональные знания (в качестве когнитивного компонента системы ценностей): –10 %. Умение заинтересовать: +29 %. Умение конструктивно общаться: 0 %	
Какие ценности должны быть у педагога как личности?	Такие же, как у всех – 61 %	Частью свобод придется пожертвовать (разные фото в соцсетях), а часть добавится – 39 %	Такие же, как у всех: –25 %	Частью свобод придется пожертвовать (разные фото в соцсетях), а часть добавится: +25 %

Окончание табл. 2

Вопросы	**Результат после эксперимента**		**Изменение результата**	
Какие ценности необходимы современной молодежи?	Да все есть – 36 %	Ответственность – 37 %. Толерантность – 23 %. Семейные ценности – 21 %	Да все есть: –11 %	Ответственность: +6 %. Толерантность: +2 %. Семейные ценности: +7 %
Может ли педагог помогать детям развивать в себе данные ценности (из предыдущего пункта)?	Может – 13 %	Может, если у педагога такие ценности есть – 87 %	Может: +13 %	Может, если у педагога такие ценности есть: +13 %

По результатам, представленным в табл. 2, можно отметить, что осведомленность о традиционных ценностях стала выше после проведенной работы, также студенты лучше стали понимать, что такое ценности, какими ценностями должен обладать педагог как профессионал и как личность. Как видим из табл. 2, практически все студенты знают, что такое традиционные ценности и на 56 % больше тех, кто смог назвать хотя бы четыре ценности. Большее количество студентов (количество выросло на 29 %) смогли перечислить профессионально значимые ценности для педагога. Также большее количество студентов (на 13 %) отмечают, что для формирования у обучающихся актуальных ценностей, педагог должен ими обладать сам.

В целом после проведенной экспериментальной работы студенты стали точнее понимать, что такое российские традиционные ценности и какими ценностями они должны обладать в рамках педагогической профессии.

Обсуждение. В рамках проведенного исследования можно отметить, что целенаправленная работа по формированию ценностей у студентов помогает им разобраться для начала, что такое традиционные ценности, какие ценности должны быть у педагога как профессионала своего дела, как у личности и гражданина своей страны, а также какие ценности целесообразно формировать у будущих поколений в процессе педагогической деятельности. При этом в рамках обсуждения полученных результатов педагог помогал студентам увидеть сложности и ошибки, которые были допущены, через метод эвристической беседы, когда не говорится о неточности вывода напрямую, а выстраивается цепочка вопросов, позволяющих студентам переосмыслить предложенные ими варианты.

В исследовании О. Е. Костюченковой, где она выявляла ценностные ориентации педагогов в возрасте до 25 лет, работающих в общеобразовательных школах, получились следующие результаты: наиболее сформированной является направленность на профессиональную деятельность и на развитие собственной личности (45 % и 39 % соответственно). А менее выражена направленность на коммуникацию и на ребенка (примерно 16 %) [23, с. 64–65]. Это подтверждает высказывание о том, что воспитание в вузах ушло на задний план, а приоритет отдается дидактической составляющей. В нашем анкетировании в начале работы мы видим примерно такую же картину: что-то о ценностях студенты слышали, но конкретизировать, какие именно ценности являются традиционными для российского общества, не могут. При этом наиболее важные ценности для педагога часть студентов смогла назвать.

С. В. Данилов и соавт. разработали программу дополнительного образования, в которой доказали возможность развития компонентов профессионально-ценностных ориентаций молодых педагогов. В качестве компонентов они рассматривали когнитивный (ценности-отношения и ценности-знания, эмоциональный (ценности-цели и ценности-результат) и поведенческий (ценности-качества и ценности-умения) [6]. Это перекликается с нашей работой, но мы разрабатывали задания, направленные на формирование ценностей у будущих педагогов. Конечно, результаты С. В. Данилова получились выше, но там принимали участие только те обучающиеся, которые выбрали данный курс, а в нашей работе участвовали все студенты, которые проходили обучение на первом и втором курсах, поэтому наши результаты не такие высокие.

Э. Эндерсон в качестве эффективного инструмента нравственного воспитания студентов предлагает ролевое моделирование, когда студент «примеряет» на себя роль той личности, какой он хотел бы стать, с одной стороны, и роль того, на кого будет направлено воздействие, с другой стороны [21]. Данную идею мы и реализовывали в экспериментальной работе и в проектных заданиях. Студенты вспоминали, например, какие учителя им нравились и по-

чему, какие качества их привлекали в педагогах, какие качества они хотели бы видеть у педагога, и как они сами будут развивать в себе данные качества, чтобы потом стать действительно хорошими учителями.

По результатам проведенной работы можно утверждать, что цель нашего исследования достигнута: в *ценностном компоненте* профессиональной культуры педагога мы выделили *три составляющие*: ценности педагога как профессионала; ценности педагога как личности и гражданина России; а также те ценности, которые педагогу нужно будет развить в учениках в рамках своей профессиональной деятельности; разработали систему заданий, которые позволят развивать эти составляющие ценностного компонента. Также подтвердили нашу идею о том, что через систему заданий, разработанных в рамках существующих педагогических курсов, действительно можно развивать систему ценностей студентов как будущих педагогов (составление кластера «Идеальный учитель, какой он?»; «Портрет выпускника школы»; анализ учебников и видеоуроков – в каждом задании проговариваются/выделяются наиболее актуальные ценности как педагога, так и обучающихся). Конечно, количество часов, отведенных на курсы, не позволяет полноценно реализовывать нашу идею. Для этого хотелось бы разработать системы аналогичных заданий для других курсов, изучаемых в нашем вузе. С другой стороны, менее трети студентов связывает свое будущее с педагогической деятельностью, что сильно уменьшает их мотивацию к качественному освоению педагогических дисциплин.

Заключение. Анализируя результаты проведенной работы, можно сделать следующие выводы. В основе профессиональной культуры педагога лежат ценности, которые должны быть сформированы у выпускника вуза в рамках профессиональной деятельности как личности и гражданина своей страны, а также готовность формировать у обучающихся наиболее актуальные для современности ценности. Педагогические дисциплины, обладая хорошим ценностным потенциалом, позволяют проводить работу по формированию ценностного компонента профессиональной культуры будущего педагога довольно эффективно. При этом мы рассматривали только те дисциплины, где ценностная составляющая рассматривается косвенно, основной упор в изучении идет на содержание дисциплины.

Для дальнейшей работы мы возьмем следующий курс «История педагогики», который изучается на третьем курсе. Там ценности педагога можно будет рассматривать в историческом аспекте: как менялись ценности в разные эпохи и в разных странах.

Список литературы

1. *Асгари А., Бахмани С.* Роль организационной культуры в формировании профессиональной этики учителей // Интеграция образования. 2022. № 1, Т. 26. С. 10–26. DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.010-026.

2. *Березина Т. Ю., Пузеп Л. Г.* Формирование представлений о семейных духовно-нравственных ценностях у студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 31–35.

3. *Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И.* Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–16.

4. *Гаибова В. Е.* Эвристическая беседа как один из видов дискуссии // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 18–21.

5. *Данилов С. В., Лукьянова М. И.* Аксиологическая модель современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15348&ysclid=lzawdy4i5y374047897.

6. *Данилов С. В., Шустова Л. П., Симонова Г. И., Печенкина Е. Н.* Развитие ценностных ориентаций молодых педагогов как предиктора профессиональной деятельности // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 573–589.

7. *Ерофеева М. А., Коповская О. В., Шанин С. В.* Профессиональная культура педагога как условие организации эффективного педагогического взаимодействия // Прикладная психология и педагогика. 2021. № 4, т. 6. С. 12–24.

8. *Жиляева О. А.* Содержание профессиональной культуры личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 63-1. С. 105–109.

9. *Иванова Е. О., Гаибова В. Е., Тишко А.* Реализация ценностного потенциала педагогических дисциплин в вузе: из опыта работы // Инновации в образовании. М. : Изд-во АЭО, 2024. № 12. С. 92–104.

10. *Маслов С. И., Маслова Т. А.* Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 204–208.

11. *Мудрая М. В., Червенко О. Б., Зубатенко М. А.* Ценностные основы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка и литературы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, вып. 1. URL: Ценностные основы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка и литературы – Педагогика. Вопросы теории и практики. DOI: 10.30853/ped20250005.

12. Педагогическая аксиология : монография / В. А. Сластенин и др. ; М-во образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию и науке, Российская акад. образования, Сибирский гос. технологический ун-т. Красноярск : Сибирский гос. технологический ун-т, 2008. 293 с.

13. *Стерликов Д. А.* Сетевой студенческий видеоконтент: проблема трансляции традиционных ценностей // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2024. № 4 (54). С. 48–55.

14. *Тойшева О. А., Панцева Е. Ю., Шалугина Т. В.* Основополагающие компоненты профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 269–272.

15. Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019.

16. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы. СПб. : Тип. М. Меркушева, 1895. С. 16–17.

17. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=4.

18. *Шакурова А. В.* Роль традиционных ценностей в формировании профессиональной идентичности современных учителей // Вестник Вятского государственного университета. 2013. № 3(1). С. 24–27.

19. *Coe R.* 6 elements of great teaching // Cambridge CEM. 2017. No. 11. URL: https://www.cambridge.org/insight/blog/6-elements-of-great-teaching.

20. *Cheng S.-L., Lu L., Xie K., Vongkulluksn V. W.* Understanding teacher technology integration from expectancy-value perspectives // Teaching and Teacher Education. 2020. 91. P. 103062. URL: https://www.researchgate.net/publi-cation/339828883_Understanding_teacher_technology_integration_from_expectancy-value_perspectives. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103062.

21. *Henderson E.* The educational salience of emulation as a moral virtue // Journal of Moral Education. 2022. No. 53. Pp. 73–88. DOI: 10.1080/03057240.2022.2130882.

22. *Katwijk van L., Berry A., Jansen E.* "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers // Teaching and Teacher Education. 2019. No. 86. Pp. 102–868. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.022.

23. *Kostyuchenkova O. E.* Comparative longitudinal study of value orientations and personality orientation of teachers of secondary schools // Bulletin of SUSU. Series "Psychology". 2011. Vol. 5, no. 12. Pp. 62–67.

24. *Taajamo M., Jäppinen A.-K., Nissinen K.* Understanding the essential elements of school culture in global contexts: exploring the TALIS 2018 data on school principals // International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice. 2023. DOI: 10.1080/13603124.2023.2234859.

25. *Voitovska O., Tolochko S., Ridei N.* Professional and Pedagogical Culture and Teachers' professional Competence as Components of their Professionalism // Edukacja – Technika – Informatyka. 2019. No. 10. Pp. 241–246.

26. *Wong M.-Y.* University students' perceptions of learning of moral education: a response to lifelong moral education in higher education // Teaching in Higher Education Critical Perspectives. 2023. Vol. 28. Pp. 654–671. DOI: 10.1080/13562517.2020.1852201.

The Formation of a System of Values as a Component of the Professional Culture of the Future Teacher

Gaibova Veronika Evgenyevna
PhD in Pedagogy, associate professor, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University. Russia, Yaroslavl.
ORCID: 0000-0003-1903-5329. E-mail: dr.gaibova@mail.ru

Abstract. Traditional values occupy an important place in the system of the upbringing and education of students of higher educational institutions. These values serve as the basis for the formation of a personality oriented toward social ideals, culture, and morality, and they also constitute the basis of the professional culture of the teacher. For successful professional activity, it is important for a teacher to possess not only professional values, without which it is difficult to work effectively in the education system, but also spiritual and moral guidelines that will shape the teacher's personality and the values relevant to students. The aim of the study is the idea of singling out the value component of a teacher's professional culture, of disclosing the constituents of this component, and of testing the possibility of forming and developing the values thus singled out in the process of teaching pedagogical disciplines. Among the leading methods are experimental work (project assignments, heuristic conversation, the case method), diagnostic methods (questionnaires, the generalization of independent characteristics), and methods of the statistical processing of the experimental data. As a result of the study conducted, the following conclusions may be drawn: pedagogical disciplines do indeed possess a value potential that can be developed in future teachers given an appropriate organization of practical classes; in the course of working on project and discussion assignments, students were able to understand better which

values will be important to them as professionals and as individuals and citizens of Russia, and consequently the formation of the value component of professional culture takes place.

The field of application of the results obtained consists in disclosing the value potential of pedagogical disciplines, which may also be realized within the framework of other (non-pedagogical) courses studied at university.

Keywords: value component of pedagogical culture, traditional values, values of the teacher, values of the individual, values of the future citizen.

References

1. *Asgari A., Bahmani S. Rol' organizacionnoj kul'tury v formirovanii professional'noj etiki uchitelej* [The Role of Organizational Culture in the Formation of Teachers' Professional Ethics] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of Education. 2022. No. 1, Vol. 26. Pp. 10–26. DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.010-026.

2. *Berezina T. Yu., Puzep L. G. Formirovanie predstavlenij o semejnyh duhovno-nravstvennyh cennostyah u studentov pedagogicheskogo vuza* [The Formation of Ideas About Family Spiritual and Moral Values in Students of a Pedagogical University] // *Vysshee obrazovanie segodnya* – Higher Education Today. 2018. No. 10. Pp. 31–35.

3. *Vasil'eva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I. Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [The Traditional Values of Modern Russian Pedagogical Education] // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* – Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education. 2022. No. 4. Pp. 4–16.

4. *Gaibova V. E. Evristicheskaya beseda kak odin iz vidov diskussii* [Heuristic Conversation as One of the Types of Discussion] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2008. No. 2 (55). Pp. 18–21.

5. *Danilov S. V., Luk'yanova M. I. Aksiologicheskaya model' sovremennogo obrazovaniya* [The Axiological Model of Modern Education] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern Problems of Science and Education. 2014. No. 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15348.

6. *Danilov S. V., Shustova L. P., Simonova G. I., Pechenkina E. N. Razvitie cennostnyh orientacij molodyh pedagogov kak prediktora professional'noj deyatel'nosti* [The Development of the Value Orientations of Young Teachers as a Predictor of Professional Activity] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Perspectives of Science and Education. 2022. No. 2 (56). Pp. 573–589.

7. *Erofeeva M. A., Kopovskaya O. V., Shanin S. V. Professional'naya kul'tura pedagoga kak uslovie organizacii effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodejstviya* [The Professional Culture of the Teacher as a Condition for Organizing Effective Pedagogical Interaction] // *Prikladnaya psihologiya i pedagogika* – Applied Psychology and Pedagogy. 2021. No. 4, Vol. 6. Pp. 12–24.

8. *Zhilyaeva O. A. Soderzhanie professional'noj kul'tury lichnosti* [The Content of the Professional Culture of the Individual] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – Izvestia of the Herzen University of Russia. 2008. No. 63-1. Pp. 105–109.

9. *Ivanova E. O., Gaibova V. E., Tishko A. Realizaciya cennostnogo potenciala pedagogicheskih disciplin v vuze: iz opyta raboty* [Realizing the Value Potential of Pedagogical Disciplines at University: From Practical Experience] // *Innovacii v obrazovanii* – Innovations in Education. M., Izd-vo AEO, 2024. No. 12. Pp. 92–104.

10. *Maslov S. I., Maslova T. A. Aksiologicheskij podhod v pedagogike* [The Axiological Approach in Pedagogy] // *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* – Izvestiya of Tula State University. Humanities. 2013. No. 2. Pp. 204–208.

11. *Mudraya M. V., Chervenko O. B., Zubatenko M. A. Cennostnye osnovy professional'noj podgotovki budushchih uchitelej russkogo yazyka i literatury* [The Value Foundations of the Professional Training of Future Teachers of Russian Language and Literature] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* – Pedagogy. Theory and Practice. 2025. Vol. 10, Is. 1. DOI: 10.30853/ped20250005.

12. *Pedagogicheskaya aksiologiya : monografiya* [Pedagogical Axiology : A Monograph] / V. A. Slastenin i dr. ; M-vo obrazovaniya i nauki RF, Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu i nauke, Rossijskaya akad. obrazovaniya, Sibirskij gos. tehnologicheskij un-t. Krasnoyarsk, Sibirskij gos. tehnologicheskij un-t, 2008. 293 p.

13. *Sterlikov D. A. Setevoj studencheskij videokontent: problema translyacii tradicionnyh cennostej* [Online Student Video Content: The Problem of Transmitting Traditional Values] // *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* – Sign: The Problem Field of Media Education. 2024. No. 4 (54). Pp. 48–55.

14. *Tojsheva O. A., Panceva E. Yu., Shalugina T. V. Osnovopolagayushchie komponenty professional'no-pedagogicheskoj kul'tury prepodavatelya vysshej shkoly* [The Fundamental Components of the Professional and Pedagogical Culture of a Higher School Lecturer] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of Modern Teacher Education. 2022. No. 74-1. Pp. 269–272.

15. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9.11.2022 No. 809 "Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej"* [Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022 "On the Approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values"]. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019.

16. *Ushinskij K. D. O pol'ze pedagogicheskoj literatury* [On the Usefulness of Pedagogical Literature]. SPb., Tip. M. Merkusheva, 1895. Pp. 16–17.

17. *Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 No. 304-FZ "O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon 'Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii' po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya"* [Federal Law No. 304-FZ of July 31, 2020 "On Amendments to the Federal Law 'On Education in the Russian Federation' Regarding the Upbringing of Students"]. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=4.

18. *Shakurova A. V. Rol' tradicionnyh cennostej v formirovanii professional'noj identichnosti sovremennyh uchitelej* [The Role of Traditional Values in the Formation of the Professional Identity of Modern Teachers] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2013. No. 3 (1). Pp. 24–27.

19. *Coe R.* 6 Elements of Great Teaching // Cambridge CEM. 2017. No. 11. Available at: https://www.cambridge.org/insight/blog/6-elements-of-great-teaching.

20. *Cheng S.-L., Lu L., Xie K., Vongkulluksn V. W.* Understanding Teacher Technology Integration from Expectancy-Value Perspectives // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 91. P. 103062. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103062.

21. *Henderson E.* The Educational Salience of Emulation as a Moral Virtue // Journal of Moral Education. 2022. No. 53. Pp. 73–88. DOI: 10.1080/03057240.2022.2130882.

22. *Katwijk van L., Berry A., Jansen E.* "It's Important, but I'm Not Going to Keep Doing It!": Perceived Purposes, Learning Outcomes, and Value of Pre-Service Teacher Research Among Educators and Pre-Service Teachers // Teaching and Teacher Education. 2019. No. 86. Pp. 102–868. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.022.

23. *Kostyuchenkova O. E.* Comparative Longitudinal Study of Value Orientations and Personality Orientation of Teachers of Secondary Schools // Bulletin of SUSU. Series "Psychology". 2011. Vol. 5, No. 12. Pp. 62–67.

24. *Taajamo M., Jäppinen A.-K., Nissinen K.* Understanding the Essential Elements of School Culture in Global Contexts: Exploring the TALIS 2018 Data on School Principals // International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice. 2023. DOI: 10.1080/13603124.2023.2234859.

25. *Voitovska O., Tolochko S., Ridei N.* Professional and Pedagogical Culture and Teachers' Professional Competence as Components of Their Professionalism // Edukacja – Technika – Informatyka. 2019. No. 10. Pp. 241–246.

26. *Wong M.-Y.* University Students' Perceptions of Learning of Moral Education: A Response to Lifelong Moral Education in Higher Education // Teaching in Higher Education. Critical Perspectives. 2023. Vol. 28. Pp. 654–671. DOI: 10.1080/13562517.2020.1852201.

Поступила в редакцию: 27.08.2025
Принята к публикации: 14.04.2026

EDN: JYKNLU УДК 378:371.263

Анализ работ входного контроля студентов-математиков ВятГУ

Лубягина Елена Николаевна[1], Широков Дмитрий Владимирович[2]
[1]кандидат физико-математических наук, доцент, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: usr11870@vyatsu.ru
[2]кандидат физико-математических наук, доцент, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: usr11727@vyatsu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов входного контроля знаний и умений, полученных при изучении школьного курса математики. Диагностические работы были проведены среди студентов первого курса, поступивших на направления подготовки «Математика и компьютерные науки» и «Педагогическое образование (с профилем Математика)» Вятского государственного университета в 2024/2025 и 2025/2026 учеб. гг., в них в общей сложности участвовали 97 студентов. Предложенные задания охватывали ключевые темы школьного курса математики (текстовые задачи, функции и их графики, уравнения и неравенства, их системы, планиметрию, стереометрию, тригонометрию), часть из них требовала умения проводить и оформлять математическое доказательство утверждения. Чтобы подчеркнуть доступность задач, предложенных для входного контроля, приведены задания, которые должен был решить абитуриент математического факультета Вятского государственного педагогического университета на вступительных испытаниях в 2000 г.

В статье приведены статистические данные по количеству и качеству выполнения заданий. Тот факт, что данные, полученные по отдельным группам, оказались схожими, говорит об однородности всей выборки. Наиболее успешно вчерашние школьники выполнили две задачи, соответствующие первой части ЕГЭ. Наименьший процент решивших наблюдается в геометрических задачах на доказательство. В данной работе подробно проанализированы ошибки, совершенные студентами, отмечены разные способы решения предложенных им задач. Полученные в результате выводы подчеркивают необходимость развития доказательной базы в школьном курсе математики и усиления подготовки школьников по геометрии (как по стереометрии, так и по планиметрии).

Ключевые слова: остаточные знания, математическое образование, ЕГЭ, входной контроль.

Согласно ФГОС среднего общего образования, вчерашний выпускник школы – студент первого курса – кроме прочего, должен уметь проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач (см. [13]). Основная часть ЕГЭ ориентирована на типовые задания и способствует развитию навыков шаблонного решения, но не стимулирует развитие логического мышления, геометрической интуиции, умения строить строгие математические рассуждения. В статье [12] дается оценка влияния ЕГЭ на содержание образования, а о математической ЕГЭ-подготовке абитуриентов ВятГУ можно судить из источника [10] по данным результатов ЕГЭ в Кировской области за 2025 г.

Закономерно, что студенты, имеющие относительно высокий балл по математике, могут испытывать серьезные трудности уже на первых занятиях вуза по дисциплинам, требующим теоретической строгости, доказательности и пространственного воображения. О проблемах формального усвоения алгоритмов без понимания сути, на основе лишь вычислительных навыков говорится в работе по философии математики [2] и в методической литературе [3; 11].

Поскольку балл ЕГЭ не всегда позволяет достоверно оценить реальные остаточные знания, глубину понимания ключевых математических концепций и способность к их применению, то для выявления пробелов в школьной подготовке возникает объективная необходимость в проведении входного контроля по профильным математическим дисциплинам.

В рамках первой профильной дисциплины студентам последних двух лет первого курса направлений «Математика и компьютерные науки» (далее – МК1) и «Педагогическое образование (с профилем Математика)» (далее – ПОД1) была дана работа из 10 задач, приведенных далее (каждое задание оценивалось исходя из двух баллов). Всего в эксперименте участвовало 97 студентов.

Представим анализ решений, предложенных студентами. В общий статистический анализ не была включена работа выпускницы средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов (математика) № 61 города Кирова (условно обозна-

© Лубягина Елена Николаевна, Широков Дмитрий Владимирович, 2025

ченной как Алиса), поскольку ее решения существенно отличаются более высоким качеством (несмотря на пару вычислительных ошибок и невнимательность). Включение работы Алисы в выборку исказило бы статистику типичной картины остаточных знаний большинства студентов-первокурсников.

1 (2025 г.). *Имеется 45 граммов 70 %-го раствора кислоты. Сколько граммов воды нужно добавить в этот раствор, чтобы получить 9 %-й раствор кислоты?*

1 (2024 г.). *Вычислить а)* $\left(7\frac{4}{5} - 6\frac{1}{2}\right) : \frac{1}{5}$, *б)* $15^{-2,7} \cdot 3^{3,7} \cdot 5^{1,7}$.

Это типовая задача первой части ЕГЭ. Доля решивших ее составила 55,7 %, еще 17,5 % решавших предложили верную модель, но допустили ошибку вычислительного характера (задача 2025-го года) либо решили один пункт задания (задача 2024-го года). В 2025/2026 учеб. г. большинство студентов верно составило пропорцию из данных о доле кислоты: 0,7·45 = 0,09·(45+x), где x – масса добавленной воды. Однако в некоторых работах найдена масса всей воды. Вычислительное задание 2024/2025 учеб. г. оказалось чуть проще.

2. *В системе координат изобразите параболу* $y = -x^2 + 4x - 5$. *Найдите расстояние от вершины параболы до точки пересечения прямых* $y = 3 - 4x$, $y = 6x - 2$.

С задачей построения графика параболы справились далеко не все. Доля выполнивших задание полностью – 4,7 %, еще 16,5 % писавших работу верно построили параболу, но не определили расстояние.

Отметим, что расстояние между точками в большинстве работ находилось как длина гипотенузы соответствующего прямоугольного треугольника. У Алисы и в некоторых работах использовалась формула расстояния между точками.

3. *Решите систему неравенств* $\begin{cases} x < \frac{4}{x} \\ (x-1)^2 > 0 \end{cases}$.

Доля решивших – 8,2 %, еще 14,4 % первокурсников верно решили только одно из неравенств системы. При решении первого неравенства наиболее распространенной ошибкой стало умножение обеих частей неравенства на выражение, содержащее переменную, без учета знака этого выражения.

В паре работ применялась неверная формула квадрата суммы/разности – переход $(a\pm b)^2 \longrightarrow a^2\pm b^2$, что свидетельствует о слабом владении базовыми тождествами.

Заметим, что в ряде работ наблюдалась неоптимальная стратегия работы с выражением вида $(x-1)^2$: рассматривалось соответствующее квадратное уравнение, через дискриминант находился кратный корень $x=1$, и делался вывод о решении неравенства, хотя очевидно, что квадрат любого действительного выражения неотрицателен, а равенство нулю достигается только при $x=1$. Пожелаем студентам не ограничиваться формальным решением задачи, а искать наиболее рациональный путь, что играет важную роль в развитии математической культуры.

4. *Решите: а)* $\sqrt{1-x} = 5 + x$; *б)* $\sqrt{1-x} < 5 + x$.

Доля решивших и уравнение, и неравенство составила 7,2 %, а выполнивших ровно одно задание (как правило, уравнение) – 25,8 %. Как и в задании 3, предложенные большинством студентов решения указывают на формальное усвоение алгоритмов решения уравнений и неравенств без понимания логики эквивалентных преобразований. Распространенная ошибка – формальное возведение обеих частей в квадрат без учета условий эквивалентности.

5. *Дан треугольник ABC со сторонами AB = BC = 4, AC = 2. Найдите длины высоты и медианы, которые проведены к стороне BC.*

Доля обоснованно нашедших и высоту, и медиану составила 5,2 %, а лишь чего-то одного – 8,2 %. При нахождении высоты h, проведенной к боковой стороне треугольника ABC ($AB = BC = 4$, $AC = 2$), большинство студентов использовали метод равенства площадей: находили площадь S

треугольника *ABC* и выражали ее через h: $\frac{1}{2} \cdot 4 \cdot h = S \Rightarrow h = \frac{S}{2}$. Отметим, что только один студент нашел *S* через высоту, проведенную к основанию: $S = \frac{1}{2} \cdot 2 \cdot \sqrt{16 - 1} = \sqrt{15}$. Остальные использовали формулу Герона: $S = \sqrt{5 \cdot 1 \cdot 1 \cdot 3} = \sqrt{15}$.

Нередкой ошибкой стал поиск высоты, проведенной к основанию, вместо высоты, проведенной к боковой стороне. В нескольких работах встретилось существенное заблуждение в том, что любая высота в равнобедренном треугольнике является медианой. Это свидетельствует о неполном понимании свойств равнобедренного треугольника, указывает на формальное заучивание свойств без геометрической интерпретации.

Один студент нашел медиану, опираясь на то, что каждая медиана точкой их пересечения делится в отношении 2:1, считая от вершины. Остальные использовали готовую формулу длины медианы $m_b = \frac{1}{2}\sqrt{2a^2 + 2c^2 - b^2}$, которая выводится, например, из теоремы косинусов.

6. *Для треугольника ABC со сторонами AB = BC = 4, AC = 2 найдите радиус R описанной окружности и радиус r вписанной окружности.*

Доля нашедших оба радиуса составляет 2,1 %, только одного – 7,2 %. Отметим, что формула $S = pr$, связывающая радиус вписанной окружности с площадью треугольника, была указана в задаче № 10. Также студенты использовали для нахождения радиуса описанной окружности формулу $S = \frac{abc}{4R}$. Не было ни одного чертежа, в котором просматривалось иное (конструктивное) решение.

7. *Решите уравнение* $x^2 - 3x - 10 = 0$ *без опоры на формулу корней, описав алгоритм решения квадратного уравнения.*

Верные ответы без какого-либо обоснования оценивались в 0 баллов. В 13,4 % работ чаще предлагались решения, опирающиеся на теорему Виета, либо приводилось разложение на множители – они оценивались в 1 балл, поскольку выполняемые в них действия не дают общего алгоритма решения квадратного уравнения. Одна работа (доля 1 %) содержала выделение полного квадрата и оценивалась в 2 балла.

Отметим, что различные способы решения квадратных уравнений – в том числе с помощью выделения полного квадрата – рассматриваются, например, в учебниках А. Г. Мордковича [4–7] и способствуют развитию гибкости мышления.

8. *Чему равен угол между диагональю куба и диагональю его грани? Найдите все варианты.*

Полностью задача никем не была решена, что указывает на недостаточную подготовку по стереометрии. Доля обоснованно нашедших один из углов – 11,3 %. Остальные не справились даже со случаем, когда диагональ грани и диагональ куба имеют общую вершину. Среди попыток решения в отдельных работах встречались грубые геометрические ошибки. В частности, длина диагонали куба ошибочно принималась равной длине его ребра, что свидетельствует о непонимании пространственной структуры куба. Отметим лаконичное решение Алисы нахождения тангенса одного угла для диагоналей с общей вершиной (жаль, что сам угол указан неверно) и обоснованием равенства 90^o другого угла с помощью теоремы о трех перпендикулярах.

Необходимость развития доказательной базы в школьном курсе подчеркивается в методических трудах Г. И. Саранцева [11]. В большинстве школ доказательства вводятся с 7-го класса (см., например, учебник Л. С. Атанасяна [1]), однако есть подозрение, что в школьной практике они часто опускаются из-за нехватки времени. Менее популярны учебники И. Ф. Шарыгина, последовательно развивающие идею «геометрии как искусства доказательства», что особенно важно для будущих математиков [14; 15]. Углубленный курс геометрии (например, в учебнике Е. В. Потоскуева и Л. И. Звавича) включает систематическое изучение пространственных фигур, но адресован учащимся профильных классов [8; 9].

9. *Докажите (без использования тригонометрии) теорему: катет прямоугольного треугольника, лежащий напротив угла* 30^o*, равен половине гипотенузы.*

Доля доказавших указанное утверждение составила 11,3 %, недостаточно обосновавших – 8,2 %. Наиболее распространенным методом стало построение равностороннего треугольника на катете a, прилежащем к углу в 60^o: студенты проводили медиану из прямого угла (по всей видимости, они пользовались тем, что медиана, проведенная к гипотенузе, равна ее половине), откуда следовала искомая пропорция.

Другой частый прием – достраивание исходного треугольника до равностороннего путем симметричного отражения относительно катета, лежащего против угла 60^o. Это позволяло использовать свойства равностороннего треугольника для обоснования равенства сторон.

В отдельных работах применялось достраивание до прямоугольника с последующим анализом диагоналей и углов.

В 1 балл оценивались следующие рассуждения: брался равносторонний треугольник, в котором выделялся прямоугольный треугольник с углом в 30^o, для последнего доказывалось требуемое свойство. Такое решение нельзя считать полным, поскольку не было отмечено, что таким образом можно получить любой прямоугольный треугольник с углом в 30^o.

Отметим, что даже в тех работах, где был выбран верный геометрический прием, обоснование часто носило фрагментарный или интуитивный характер, без четкой логической цепочки и ссылок на аксиомы или теоремы. Это подчеркивает общую слабость подготовки по геометрическим доказательствам у большинства первокурсников и свидетельствует о недостаточном внимании к дедуктивному мышлению в школьном курсе математики.

10. *Докажите, что площадь треугольника может быть вычислена по формуле $S = pr$, где p – половина периметра (полупериметр) треугольника, r – радиус вписанной в треугольник окружности.*

Полностью задание выполнил (не считая Алису) один студент (доля – 1 %), частично (привели чертеж без пояснений) – трое (3,1 %). Предложенные доказательства опираются на разбиение треугольника на три с общей вершиной в центре вписанной окружности. Однако даже такой простой шаг вчерашние абитуриенты, выбравшие математический профиль обучения, в подавляющем большинстве сделать не смогли.

Доля студентов, применивших формулу $S = pr$ в задаче 6, больше, чем доказавших ее в задании 10.

Подведем итоги. Задания работы 1, 2, 4а, за которые можно было заработать 5 баллов (25 % от максимального балла), соответствуют первой части ЕГЭ, на которую школьники опираются при подготовке «на 60–70 баллов». Сложность остальных заданий выше, соответствующие задачи в ЕГЭ решаются реже. Проведенная диагностическая работа содержала задания по стереометрии, требовала продемонстрировать навыки доказательства – то, что существенно ослаблено у среднестатистического абитуриента. Это объясняет, почему даже студенты с 70+ баллами на ЕГЭ могут испытывать трудности с заданиями 8–10.

Как можно убедиться далее, данные, полученные по отдельным группам, схожи, что говорит об однородности всей выборки. Уточним, что в исследовании участвовали следующие группы студентов: ПОД1 в 2024/2025 учеб. г. – 19 человек, ПОД1 в 2025/2026 учеб. г. – 33 чел., МК1 в 2024/2025 учеб. г. – 24 чел., МК1 в 2025/2026 учеб. г. – 21 чел.

Максимальный процент набранных баллов за два года – 55 %, усредненный – 8 %. Соотношения студентов, набравших указанный процент от максимального балла, представлены на рис. 1. Видим, что в 2024/2025 учеб. г. доля нулевых работ меньше, чем в 2025/2026 учеб. г.: в 2024/2025 учеб. г. первая задача требовала только вычислительных навыков и была решена существенно лучше, чем заменившая ее текстовая задача в 2025/2026 учеб. г.

Наиболее успешно выполнены задачи практического характера 1 и 2. Наименьший процент решивших наблюдается в геометрических задачах 6–8 и 10 на доказательство.

Можно заключить, что в целом у студентов со школы сохраняется базовая вычислительная культура, но наблюдаются серьезные пробелы в заданиях, требующих геометрической интуиции (особенно в стереометрии), умения строить доказательства и понимания графической интерпретации функций.

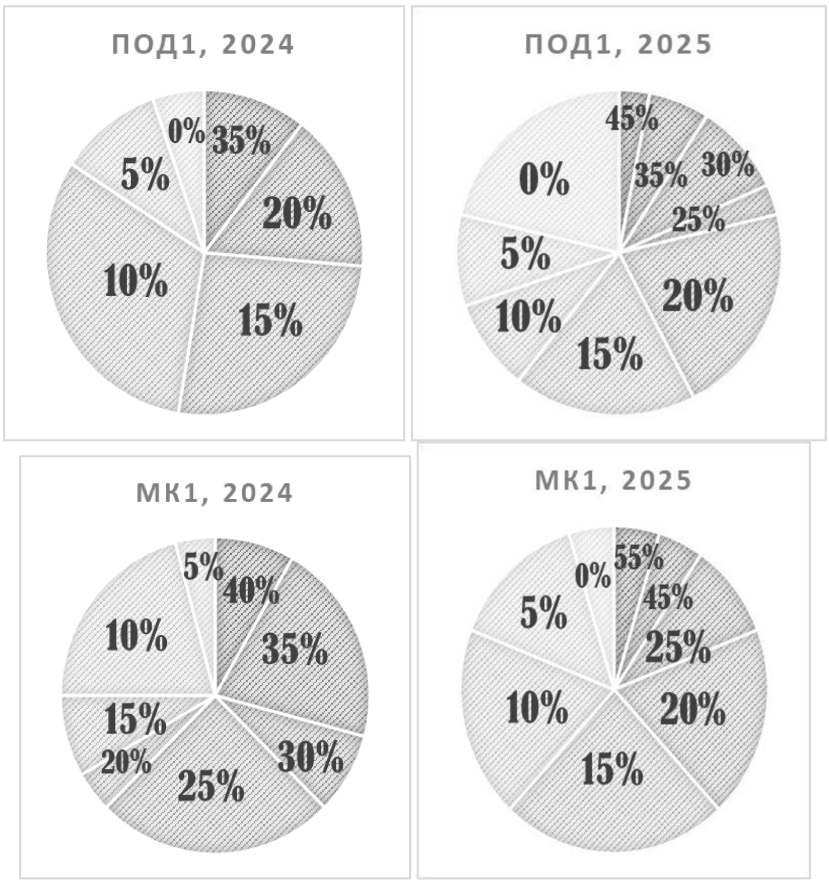


Рис. 1. Соотношения студентов, набравших указанный процент от максимального балла

Результаты, обработанные по трем категориям: полностью справился (2 балла), справился частично (1 балл), не справился, – представлены на рис. 2.

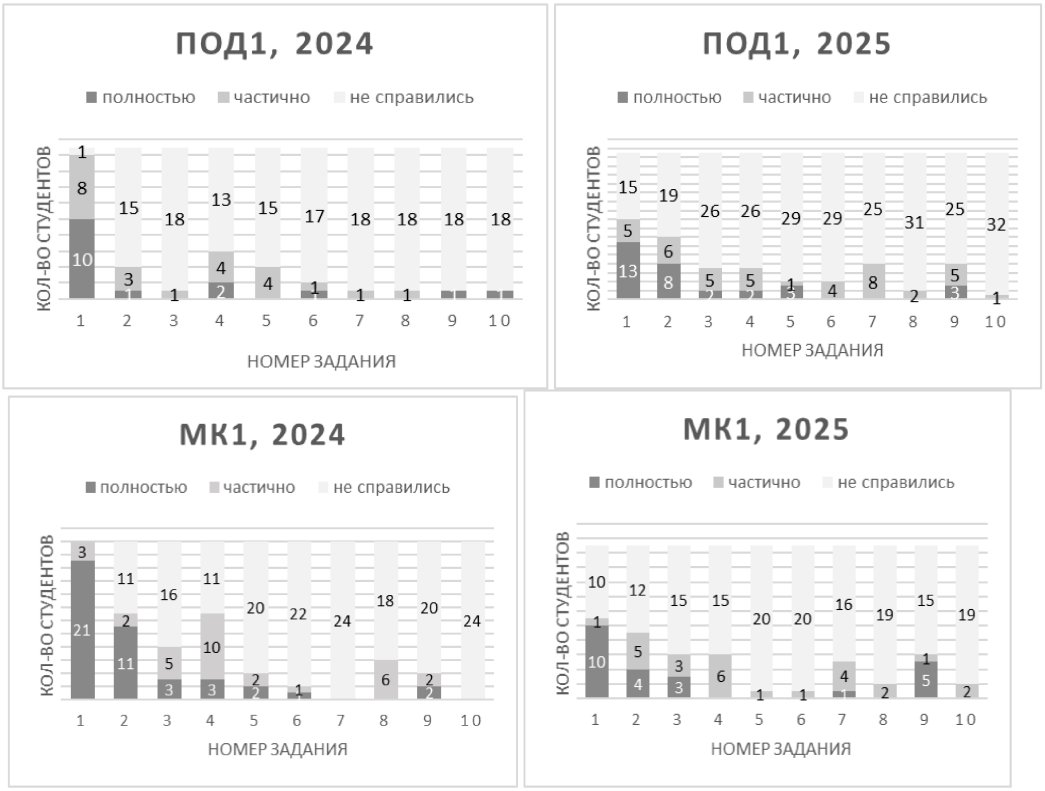


Рис. 2. Доля студентов, решивших (полностью/частично) каждую из задач

На рис. 3 приведены не учтенные выше результаты работы Алисы: в заданиях 2 и 8 она ошиблась в расчетах.

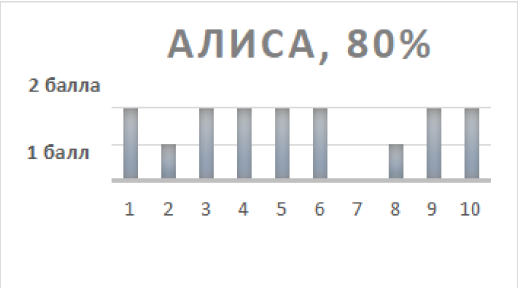


Рис. 3. Результаты работы Алисы

Отметим, что в сентябре 2024 и 2025 гг. использование Интернета при решении диагностической работы было сведено к минимуму. Сейчас среди студентов становится модно использовать в учебе искусственный интеллект. На рис. 4 приведены результаты решения тех же задач искусственным интеллектом Qwen3 (https://chat.qwen.ai/): во 2-й он не нарисовал с первого раза параболу, в 7-й не обосновал ответ, в 8-й написал, что есть только одно значение угла между диагональю куба и диагональю его грани.

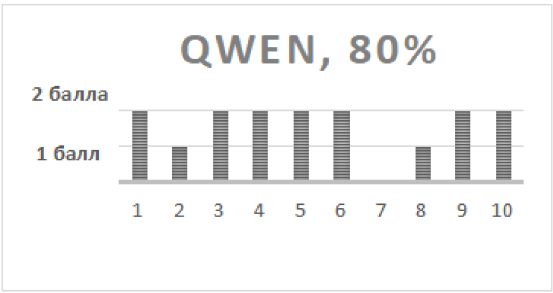


Рис. 4. Результаты, полученные от искусственного интеллекта Qwen3

Чтобы подчеркнуть доступность задач, предложенных для входного контроля, приведем задания, которые должен был решить абитуриент математического факультета Вятского государственного педагогического университета на вступительных испытаниях в 2000 г.

Вариант задач письменного экзамена (на работу отводилось 4 часа)

1. Решить уравнение $\frac{\cos 2x - (10 - \sqrt{3})\sin x + 5\sqrt{3} - 1}{\cos 2x + 5\cos x - 2} = 0$.

2. Решить неравенство $\log_9 x + 1 \leq 2\log_x 9$.

3. Пусть $AD = 2$ и $BC = 6$ – основания трапеции $ABCD$. На продолжении стороны AD выбрана такая точка K, что прямая CK делит площадь трапеции пополам. Найти длину отрезка AK.

4. При каком значении a система $\begin{cases} y = -(x-1)^2 \\ x - y = a \end{cases}$ имеет одно решение? Найти это решение.

5. На плоскости лежат, касаясь друг друга, три шара радиуса 1. Сверху на них положили шар радиуса 2. Найти высоту построенной конструкции.

Вариант заданий устного экзамена (на подготовку 1 час)

Теоретические вопросы

1. Разложение квадратного трехчлена на линейные множители.
2. Прямоугольник, ромб, квадрат, их свойства.

Задачи

3. Решить уравнение $\lg \frac{x+9}{x+1} = \lg x$.

4. Найти наибольшее и наименьшее значения функции $y = \sin^2 x - 20\cos x + 1$.

Сделаем выводы. Бесспорно, проведение входного диагностического тестирования профильных знаний необходимо хотя бы на первых курсах. Его результаты позволят вернее построить дальнейшую логику изложения материала первых базовых дисциплин. Проведенная нами работа выявила необходимость формирования у студентов привычки к обоснованию своих действий, работе с контрпримерами, выделению структуры теорем (в том числе в

рамках школьной программы). Указанный навык особенно значим для будущих учителей математики (в эксперименте это группа ПОД1), от которых (в том числе) в дальнейшем зависит судьба наших будущих абитуриентов.

В заключение пожелаем и школе, и университету долгожданных перемен.

Список литературы

1. *Атанасян Л. С. и др.* Геометрия. 7–9 классы : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2018. 384 с.

2. *Беляев Е. А.*, *Перминов В. Я.* Философские и методологические проблемы математики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 208 с.

3. *Колягин Ю. М.* Задачи в обучении математике / Научно-исслед. ин-т школ Министерства просвещения РСФСР. Ч. 1 : Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. М. : Просвещение, 1977. 111 с.

4. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа: 10-й класс, базовый уровень : учеб. в 2 ч. / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов, Л. А. Александрова, Е. Л. Мардахаева. 2-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. Ч. 1. 255 с.

5. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа: 10-й класс, базовый уровень : учеб. : в 2 ч. / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов, Л. А. Александрова, Е. Л. Мардахаева. 2-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. Ч. 2. 207 с.

6. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа: 11-й класс, базовый уровень : учеб. : в 2 ч. / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов, Л. А. Александрова, Е. Л. Мардахаева. 2-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. Ч. 1. 222 с.

7. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа: 11-й класс, базовый уровень : учеб. : в 2 ч. / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов, Л. А. Александрова, Е. Л. Мардахаева. 2-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. Ч. 2. 206 с.

8. *Потоскуев Е. В., Звавич Л. И.* Геометрия. 10 класс. Углубленный уровень. М. : Просвещение, 2023. 223 с.

9. *Потоскуев Е. В., Звавич Л. И.* Геометрия. 11 класс. Углубленный уровень. М. : Просвещение, 2023. 384 с.

10. *Ряттель А. В.* Методические рекомендации по совершенствованию преподавания учебного предмета «Математика (профильный уровень)» на основе анализа результатов ЕГЭ-2025 в Кировской области.

11. *Саранцев Г. И.* Методика обучения математике в средней школе: учебное пособие для студентов педвузов. Саранск : Красный Октябрь, 2001. 288 с.

12. *Семенов А. Л.* Вариативная математика // Образовательная политика. 2015. № 1 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/variativnaya-matematika (дата обращения: 27.11.2025).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (редакция № 8 от 27.12.2023, действующая) : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012. URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31.

14. *Шарыгин И. Ф.* Геометрия. 7–9 кл. : учеб. М. : Просвещение, 2022. 460 с.

15. *Шарыгин И. Ф.* Геометрия. 10–11 кл.: базовый уровень : учеб. М. : Просвещение, 2022. 237 с.

An Analysis of the Entrance Assessment Papers of Mathematics Students at Vyatka State University

Lubyagina Elena Nikolaevna[1], Shirokov Dmitry Vladimirovich[2]
[1]PhD in Physics and Mathematics, associate professor, Vyatka State University. Russia, Kirov.
E-mail: usr11870@vyatsu.ru
[2]PhD in Physics and Mathematics, associate professor, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: usr11727@vyatsu.ru

Abstract. The article is devoted to an analysis of the results of the entrance assessment of the knowledge and skills acquired in the school mathematics course. The diagnostic papers were carried out among first-year students admitted to the degree programs "Mathematics and Computer Science" and "Pedagogical Education (with a profile in Mathematics)" at Vyatka State University in the 2024/2025 and 2025/2026 academic years; a total of 97 students took part in them. The tasks proposed covered the key topics of the school mathematics course (word problems, functions and their graphs, equations and inequalities and their systems, plane geometry, solid geometry, trigonometry), and some of them required the ability to construct and set out a mathematical proof of a statement. In order to emphasize the accessibility of the tasks proposed for the entrance assessment, the article presents the tasks that an applicant to the Faculty of Mathematics of Vyatka State Pedagogical University had to solve in the entrance examinations of 2000.

The article presents statistical data on the quantity and quality of task completion. The fact that the data obtained for the separate groups turned out to be similar indicates the homogeneity of the entire sample. The recent school leavers performed most successfully on two tasks corresponding to the first part of the Unified State Examination. The lowest percentage of those who solved the task is observed in the geometric proof problems. The present work analyzes in detail the errors made by the students and notes the various methods of solving the tasks proposed to them. The conclusions obtained emphasize the need to develop the demonstrative basis of the school mathematics course and to strengthen schoolchildren's preparation in geometry (both solid and plane geometry).

Keywords: residual knowledge, mathematical education, Unified State Examination, entrance assessment.

References

1. *Atanasyan L. S. et al. Geometriya. 7–9 klassy : ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij* [Geometry. Grades 7–9 : A Textbook for General Education Institutions]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2018. 384 p.

2. *Belyaev E. A., Perminov V. Ya. Filosofskie i metodologicheskie problemy matematiki* [Philosophical and Methodological Problems of Mathematics]. M., Izd-vo MGU (Moscow University Press), 1981. 208 p.

3. *Kolyagin Yu. M. Zadachi v obuchenii matematike* [Problems in the Teaching of Mathematics] / Nauchno-issled. in-t shkol Ministerstva prosveshcheniya RSFSR. Part 1 : *Matematicheskie zadachi kak sredstvo obucheniya i razvitiya uchashchihsya* [Mathematical Problems as a Means of Teaching and Developing Students]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 1977. 111 p.

4. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza: 10-j klass, bazovyj uroven' : ucheb. v 2 ch.* [Mathematics: Algebra and the Elements of Mathematical Analysis, Geometry. Algebra and the Elements of Mathematical Analysis: Grade 10, Basic Level : A Textbook in 2 parts] / A. G. Mordkovich, P. V. Semenov, L. A. Aleksandrova, E. L. Mardahaeva. 2nd ed., stereotype. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. Part 1. 255 p.

5. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza: 10-j klass, bazovyj uroven' : ucheb. : v 2 ch.* [Mathematics: Algebra and the Elements of Mathematical Analysis, Geometry. Algebra and the Elements of Mathematical Analysis: Grade 10, Basic Level : A Textbook : in 2 parts] / A. G. Mordkovich, P. V. Semenov, L. A. Aleksandrova, E. L. Mardahaeva. 2nd ed., stereotype. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. Part 2. 207 p.

6. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza: 11-j klass, bazovyj uroven' : ucheb. : v 2 ch.* [Mathematics: Algebra and the Elements of Mathematical Analysis, Geometry. Algebra and the Elements of Mathematical Analysis: Grade 11, Basic Level : A Textbook : in 2 parts] / A. G. Mordkovich, P. V. Semenov, L. A. Aleksandrova, E. L. Mardahaeva. 2nd ed., stereotype. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. Part 1. 222 p.

7. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza: 11-j klass, bazovyj uroven' : ucheb. : v 2 ch.* [Mathematics: Algebra and the Elements of Mathematical Analysis, Geometry. Algebra and the Elements of Mathematical Analysis: Grade 11, Basic Level : A Textbook : in 2 parts] / A. G. Mordkovich, P. V. Semenov, L. A. Aleksandrova, E. L. Mardahaeva. 2nd ed., stereotype. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. Part 2. 206 p.

8. *Potoskuev E. V., Zvavich L. I. Geometriya. 10 klass. Uglublennyj uroven'* [Geometry. Grade 10. Advanced Level]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2023. 223 p.

9. *Potoskuev E. V., Zvavich L. I. Geometriya. 11 klass. Uglublennyj uroven'* [Geometry. Grade 11. Advanced Level]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2023. 384 p.

10. *Ryattel' A. V. Metodicheskie rekomendacii po sovershenstvovaniyu prepodavaniya uchebnogo predmeta "Matematika (profil'nyj uroven')" na osnove analiza rezul'tatov EGE-2025 v Kirovskoj oblasti* [Methodological Recommendations for Improving the Teaching of the Subject "Mathematics (Advanced Level)" Based on an Analysis of the 2025 Unified State Examination Results in the Kirov Region].

11. *Sarancev G. I. Metodika obucheniya matematike v srednej shkole : uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov* [Methods of Teaching Mathematics in Secondary School : A Textbook for Students of Pedagogical Universities]. Saransk, Krasnyj Oktyabr' (Red October), 2001. 288 p.

12. *Semenov A. L. Variativnaya matematika* [Variable Mathematics] // *Obrazovatel'naya politika* – Educational Policy. 2015. No. 1 (67). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/variativnaya-matematika (date accessed: 27.11.2025).

13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (redakciya No. 8 ot 27.12.2023, dejstvuyushchaya) : utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.05.2012* [The Federal State Educational Standard of Secondary General Education (Revision No. 8 of December 27, 2023, in force) : Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012]. Available at: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31.

14. *Sharygin I. F. Geometriya. 7–9 kl. : ucheb.* [Geometry. Grades 7–9 : A Textbook]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. 460 p.

15. *Sharygin I. F. Geometriya. 10–11 kl.: bazovyj uroven' : ucheb.* [Geometry. Grades 10–11: Basic Level : A Textbook]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. 237 p.

Поступила в редакцию: 11.12.2025
Принята к публикации: 15.04.2026

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDN: LTWBUT УДК 37.048.45

Факторы влияния на профориентацию школьников

Мосунова Людмила Александровна
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2130-6872. E-mail: lmosunova@hotmail.com

Аннотация. *Проблема и цель.* Исследуется проблема повышения эффективности профессиональной ориентации школьников, обусловленная тем, что система профориентации в образовательных учреждениях, требуя современных подходов и методов проведения профориентационной работы, не всегда отвечает потребностям обучающихся. Ставится цель выявить актуальные факторы, влияющие на эффективность профориентации школьников. Предполагается, что это содействует переходу к индивидуализации профориентационной работы в школе и проведению такой работы в систематическом порядке. Задача статьи – представить анализ факторов эффективности профориентации, приведя данные эмпирического исследования.

Методология. Методология исследования строится на основе сочетания фундаментальных идей трех смежных дисциплин: педагогики, психологии и социологии, относящихся к сфере профориентации школьников. Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов (концепция связи всех уровней образования, идея о необходимости комплексного подхода к профориентации школьников, идея как можно более раннего старта профориентации в условиях цифровой трансформации образования и др.) и эмпирических методов (метод онлайн-опроса, полуструктурированное интервью с педагогами).

Результаты. Автором рассмотрены такие факторы эффективности профориентации, как осведомленность школьников о профессиональной ориентации; субъекты влияния на профессиональное самоопределение школьников; мнение школьников о процессе профориентации в учебном заведении; эффективность профориентационных мер в учебном заведении. Выявлены уязвимые места в процессе профориентации. Факты, полученные в результате исследования, подтверждают гипотезу о недостаточной индивидуализации и систематичности профориентационной работы в школе. Выделена актуальная в эпоху цифровизации проблема в области повышения эффективности профориентации: нехватка ресурсов и разработок современной методологии.

Заключение. Делается вывод о наиболее важных условиях повышения эффективности профориентации школьников (индивидуальный подход, совпадение цели профориентации и реального запроса, учет личных навыков и интересов). Практическое значение статьи определяется возможностью использования выводов и результатов исследования для совершенствования системы профориентации.

Ключевые слова: профориентация школьников, анализ факторов эффективности профориентации, индивидуальный подход, профессиональное самоопределение, субъекты влияния на профессиональное самоопределение, персонализация профориентации.

Введение. Профориентация школьников всегда была и остается важнейшей государственной задачей, поскольку именно молодому поколению предстоит развивать нашу страну в будущем. Заинтересованность государства в подготовке подрастающего поколения к будущей профессии проявляется в системном регулировании этого процесса нормативными документами разного уровня, которые включают федеральные законы, приказы, стратегии, методические указания на основе приказов и др. Так, ключевые положения о профессиональной ориентации обучающихся мы находим в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [20]. Статьи закона выражают идею о необходимости комплексного подхода к профориентации школьников, начиная с психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и заканчивая содержанием общего и дополнительного образования. Все эти меры, по замыслу законодателей, должны содействовать адаптации новых поколений к жизни в обществе и реализации всех их возможностей и способностей.

© Мосунова Людмила Александровна, 2025

Важен в данном контексте приказ Минтруда России от 30 декабря 2022 г. № 831 «Об утверждении списка наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования», насчитывающий 63 позиции (прежний список – 50) [16]. Исходя из него в приказе Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» отмечается необходимость не только учета потребностей и возможностей обучающихся, но прежде всего социально-экономической ситуации на рынке труда [17]. Поэтому стратегии, воплощающие эти законы и указы в жизнь, определяют профориентацию в современных, стремительно меняющихся условиях жизни.

Таков Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», направленный на содействие профессиональному самоопределению обучающихся с учетом потребностей экономики страны и регионов, подготовку высококвалифицированных кадров для современных предприятий [13]. В его рамках реализован проект ранней профориентации школьников «Билет в будущее», ориентированный на школьников 6–11-х классов. Проект включает комплексную диагностику навыков с помощью тестирования и погружение в профессию посредством практических мероприятий, в том числе в ведущих компаниях страны [там же].

В настоящее время укрепление связи всех уровней образования – от школы до вуза – важно, чтобы подростки стали профессионалами, готовыми трудиться в экономике XXI века. Профориентация школьников сегодня определяется совокупностью влияния учебных заведений, родителей, внешкольных мероприятий и организаций и многих других факторов. Вместе с развитием общества идет развитие и сферы профориентации в учебных заведениях, призванных отвечать на вызовы современного мира [18].

Актуальность исследования факторов влияния на профориентацию школьников с целью повышения ее эффективности заключается в том, что сегодня, в контексте сплошной цифровизации, система профориентации в образовательных учреждениях, как никогда ранее, требует современных подходов и методов, но она не всегда отвечает потребностям обучающихся. Очевиден факт, что с ускорением цифровизации общества во многих сферах жизни происходит переход к автоматизации и индивидуализации взаимодействия субъектов, в том числе в процессе профессиональной ориентации. Однако не секрет, что образовательные учреждения нередко работают по устаревшим стандартам, которые не могут быть результативными в современном мире. Следовательно, ученикам сложно правильно определиться с выбором будущей профессии, что приводит к трудностям при дальнейшем образовании и построении успешной карьеры. В итоге это приводит к повышению уровня безработицы в стране.

Социально-психологическая значимость изучения проблемы эффективности профориентации сегодня осознаётся многими учеными. Стоит отметить, что в научной электронной библиотеке eLibrary в период с 2020 по 2025 год было опубликовано более 3000 психологических работ, посвященных профессиональному самоопределению. Факт свидетельствует об устойчивом интересе исследователей к этой теме.

Психологи, рассматривая факторы, которые влияют на индивида в выборе профессии, подразделяют их на внутренние и внешние. К внутренним относят личные интересы, навыки, предрасположенности, качества индивида. Однако если мы говорим о профориентации школьников, то несформированной личности сложно определиться с будущей профессией, основываясь лишь на своих убеждениях. Поэтому важную роль играют внешние факторы. К ним относятся все субъекты, которые влияют на мнение человека. Это могут быть родители, друзья, популярные блогеры или лидеры мнений и, конечно же, образовательные учреждения, где определяющим фактором является готовность педагогов к работе в новых условиях [8; 12].

Совокупность всех факторов влияния должна сформировать у индивида целостное представление о будущей профессии. Вместе с тем отметим, что влияние внешних факторов иногда может навредить формированию мнения ученика не только из-за недостаточности его осведомленности, образованности, жизненного опыта, но и из-за проблем во внешней среде.

Так, П. А. Амбарова и М. В. Немировский выявили барьеры, мешающие современной российской школе успешно справляться с задачей профориентации учащихся: перегруженность учителей, неразвитость сетевых связей с вузами, колледжами, трудовыми организациями, «текучесть» мира профессий и др. Среди факторов, снижающих эффективность профориентационной работы, авторы отмечают непонимание ментальной и социокультурной специфики

нового поколения, дефицит информации о рынке труда и мире профессий, неадекватный современным реалиям опыт родителей, влияние СМИ и многие другие факторы [1, с. 188–189].

Направление научных поисков целенаправленно движется к осмыслению роли цифровизации общества во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в подготовке к выбору профессии у новых поколений [19]. Примечательно, что эффективность профориентации И. С. Деркачев связывает с понятием ее персонализации и изучает специфику персонализированной профориентационной работы в контексте цифровой среды. Исследователь обосновывает возможность персонализации профориентации в школе, в отличие от традиционных фронтальных форм профориентационной работы, использованием современных информационно-коммуникационных технологий [7, с. 261]. Заслуживает внимания тот факт, что в научно-педагогическом сообществе вопросы эффективности профориентации обсуждаются в аспекте как можно более раннего ее старта, вплоть до начальной школы [14, с. 102].

В последние 3–5 лет исследователи активно обсуждают перспективы развития профориентации в условиях меняющегося рынка труда и новых требований к специалистам. В данной области появились интересные работы, посвященные современным методам, цифровым технологиям, влиянию ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение и новым проблемам в этой сфере.

Так, зарубежные ученые (С. А. Атаева, З. Бабаева, Э. Ковусова) особое внимание уделяют комплексному использованию методов профориентации с целью более точного определения профессиональных предпочтений и разработки индивидуальной стратегии профессионального роста. В структуру современных методов профориентации они закономерно включают диагностический, информационный, активизирующий и формирующий компоненты [2].

В последние годы активно обсуждается использование искусственного интеллекта для карьерного консультирования [15], интерактивных тестов, виртуальных досок (например, Miro, Padlet), онлайн-видео и интерактивных лекций, геймификации. Эти инструменты усиливают эффект от личной работы с подростками и помогают адаптировать профориентацию под реальность цифрового поколения [6].

Глубокое психологическое исследование С. Н. Барыльник «Профессиональное самоопределение молодежи в условиях современных вызовов России» посвящено взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностно-смысловой сферы личности. Автор анализирует, как в настоящее время профессиональная определенность или неопределенность связаны с ценностными ориентациями испытуемых. В работе показано, что четкое понимание профессиональных планов, восприятие профессии не только как средства жизнеобеспечения, но прежде всего как средства самореализации или призвания, а также ориентация на статус профессии имеют специфические ценностные корреляции. Это подчеркивает важность ценностных ориентаций и индивидуального подхода в процессе профессионального самоопределения [3].

Современным вызовам России, которые существенно влияют на ценностно-смысловую сферу школьников и в итоге на их профессиональное самоопределение – рискам цифровизации образования, фрагментарности восприятия, редукции воображения в мультимедийной среде, – посвящены и наши предыдущие работы [9–11].

Таким образом, в психологии, педагогике, социологии и других смежных дисциплинах рассматривается текущее состояние проблемы профессионального самоопределения школьников, включая факторы, влияющие на выбор профессии, и сложности, с которыми сталкиваются учащиеся. Для решения задачи повышения эффективности профориентации в современных условиях учеными предлагаются интересные и эвристичные концепции, например, в рамках экзистенциального подхода [4], философской идеи поиска дела жизни [5], в условиях цифровизации профориентации [19]. Вместе с тем вопросы актуальных психолого-педагогических и информационных условий повышения эффективности профориентации школьников изучены недостаточно, так как уже имеющиеся данные не поспевают за стремительно развивающимися технологиями.

Отсюда ***цель*** статьи – выявить актуальные факторы, влияющие на эффективность профориентации школьников, приведя данные эмпирического исследования.

Методы и материалы. В целях определения результативности мер школьной профориентации, выявления ее достоинств и недостатков, а также ее сравнения с внешкольной профориентацией на основании теоретического анализа была разработана система взаимосвязанных факторов и осуществлена их структурно-содержательная интерпретация (табл. 1).

Таблица 1

Факторы результативности мер профориентации школьников

Факторы	Структура фактора
1. Осведомленность школьников о профессиональной ориентации	• Информированность о профориентации. • Личная заинтересованность
2. Стимулы, влияющие на профессиональное самоопределение школьников	• Потребность общества и рынка труда. • Престиж профессии. • Позиция родителей. • Личные интересы и способности. • Занятия по профориентации в учебном заведении. • Внешкольные профориентационные мероприятия • СМИ. • Выбор друзей/одноклассников
3. Мнение школьников о процессе профориентации в учебном заведении	• Систематичность профориентационных мер. • Проведение занятий специалистом. • Широкая осведомленность специалиста. • Индивидуальный подход. • Начало проведения занятий. • Технологическое оснащение
4. Эффективность профориентационных мер в учебном заведении	• Личная заинтересованность. • Процесс занятий. • Оценка профориентационных мер. • Результативность занятий

Материалом исследования послужила также теоретическая интерпретация и операционализация ключевых ***понятий*** исследуемой области, а именно:

– *профориентация* – комплекс мер, направленный на определение будущей профессии, основанный на интересах, предпочтениях и навыках индивида; система занятий и действий по выявлению предрасположенностей к той или иной сфере деятельности и развитию личных качеств ученика;

– *профессиональное самоопределение* – форма личностного выбора в определении профессии индивидом, основанного на самостоятельной оценке своих возможностей, интересов, склонностей и представлений о потребностях общества через призму личного жизненного опыта;

– *образование* – процесс приобретения умений, знаний, навыков в различных сферах деятельности в целях личного развития, удовлетворения образовательных потребностей индивида; отвечает интересам человека, семьи, общества и государства;

– *дополнительное образование* – процесс, направленный на получение новых разносторонних знаний, умений и навыков, удовлетворяющих личные потребности индивида в развитии, который идет параллельно с основным;

– *профессия* – род трудовой деятельности индивида, требующий определенных знаний, навыков и подготовки в данной области; деятельность, которая является источником дохода и может стать «призванием» человека;

– *профессионал* – индивид, имеющий высококлассные навыки, знания и подготовку к определенной трудовой деятельности;

– *индивидуализация* – процесс выделения индивида из общества как отдельного самостоятельного субъекта, со своими индивидуальными потребностями и интересами.

В данной работе в качестве одного из эмпирических методов, помимо наблюдения и беседы, использовался ***метод*** онлайн-опроса. Сбор информации проводился с использованием системы Google-Forms, обработка данных осуществлялась с помощью программы Excel. В онлайн-опросе приняло участие 300 человек, 100 % опрошенных – ученики 9–11-х классов кировских учебных учреждений.

Составляя портрет респондента, важно сделать следующие примечания. В б***о***льшем количестве в опросе приняли участие ученики 11-х классов – 41 %, из 10-х классов – 32 %, меньше всего из 9-х классов – 27 % опрошенных. В преобладающем большинстве респонденты – девушки (67 %), юношей 33 %. Интересно, что больше половины учеников, откликнувшихся на предложение пройти опрос, учатся на хорошие и отличные оценки – 51 %, отличников 22 %, ненамного больше тех, кто учится на «4» и «3», – 23 %, и совсем немного учеников с низкой успеваемостью – 4 %. В подавляющем большинстве респонденты учатся в государственных школах – 85 %, а остальные 15 % – учащиеся частных школ, лицеев, гимназий и кадетских корпусов.

Результаты. Первоначальным результатом исследования стало представление о таком факторе, как *осведомленность школьников о профессиональной ориентации*, включающем информированность о будущей профессии и личную заинтересованность в таковой. Изучение данного фактора позволило установить степень определенности и осознанности в выборе профессии. Выявлено, что лишь две трети учеников выпускных классов предметно задумывались о своем будущем. Б***о***льшая часть из них планирует связать свою жизнь с техническими профессиями; на втором месте по популярности – профессии в сфере медицины и творческие профессии; также нередко называются профессии психолога, педагога и юриста. Из определившихся 82 % уверены, что выбранная ими профессия будет востребована в будущем. Остальные респонденты, которых почти треть (29 %), еще не определились с будущей профессией либо указали отдельные малоизвестные специальности.

Отвечая на вопрос о своем процессе определения с профессией, они обычно дают такой комментарий: «*У меня хорошие знания по некоторым предметам, я буду их сдавать на экзаменах и потом посмотрю, на какую профессию можно поступить*». Однако четверть опрошенных (26 %) отвечает примерно так: «*Я с детства знал, кем стану, когда вырасту», «Я точно определился с моей будущей профессией, уже давно изучаю предметы, которые мне пригодятся в этом направлении*» и т. п. По нашим наблюдениям, факт значительной неопределенности на пороге ответственного выбора является типичным, а более раннее представление о будущей профессии, к которому склоняют исследователи, является скорее исключением, чем правилом.

Полученные нами данные наглядно представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Кем бы Вы хотели стать в будущем?» (% от общего числа опрошенных)

Технические профессии	20
Медицина	14
Творческие профессии	14
Психолог	8
Педагог	6
Юрист	5
Управление/руководящие должности	4
Другое/не определились	29
Всего	100

Важным результатом исследования стали данные о втором факторе – о *влиянии на профессиональное самоопределение школьников* различных причин, который включал целый комплекс движущих сил профориентации (см. табл. 1). Данные позволили сделать сравнительный анализ особенностей влияния школьной и внешкольной среды (влияние родителей, общества, сторонних профориентационных мероприятий и так далее) на профориентацию школьников.

Анализируя ответы на вопрос о том, какие конкретно факторы и насколько те или иные факторы влияют на выбор профессии, можно утверждать, что наибольшее влияние на принятие школьниками решения в выборе будущей профессии оказывают их личные навыки и увлечения. Этот фактор очень влияет на 53 % опрошенных и совсем не влияет только на 4 %. Нейтральна в данном вопросе лишь четверть опрошенных. Престиж профессии и потребность рынка труда тоже можно считать одним из ключевых факторов для школьников при выборе профессии; здесь количество тех, на кого очень влияют эти факторы, заметно больше, чем тех, на кого не влияют совсем – 15 % к 27 % и 16 % к 23 % соответственно (рис. 1).

Примечательно, что умеренным оказалось влияние учреждений дополнительного образования (36 % – совсем не влияют, 12 % – очень влияют) и основного образовательного учреждения (30 % – совсем не влияют, 12 % – очень влияют); на рисунке у этих двух категорий факторов промежуточные ответы распределены в линейном убывании в соответствии с крайними точками. Требует осмысления тот факт, что влияние родителей также является умеренным (34 % – совсем не влияют, 14 % – очень влияют); здесь промежуточные ответы распределены примерно поровну.

Интересно, что в значительно меньшей степени на формирование выбора профессии, по нашим данным, оказывают влияние блогеры, хотя сегодняшние школьники практически оби-

тают в электронной среде (67 % – совсем не влияют, только 2 % – очень влияют). Мало воздействуют на выбор профессии СМИ (61 % – совсем не влияют, лишь 3 % – очень влияют) и друзья/одноклассники (57 % – совсем не влияют, 2 % – очень влияют). Промежуточные ответы на рисунке также распределены в линейном убывании в соответствии с крайними точками

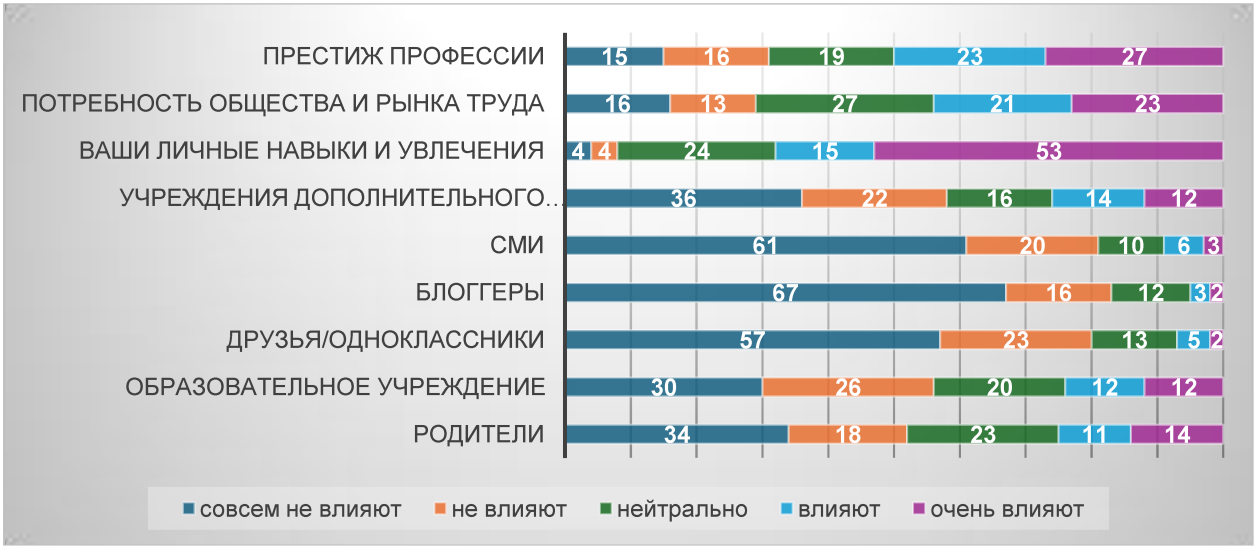


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Оцените по шкале от 1 до 5, насколько влияют на Ваш выбор будущей профессии следующие факторы» (1 – совсем не влияют, 5 – очень влияют) (% от общего числа опрошенных)

Анализ другого, взаимосвязанного, фактора – вопроса о помощи: «Кто и что из перечисленного ниже Вам в наибольшей степени *помогает* в определении будущей профессии?» – привел к неоднозначным выводам. С одной стороны, школьники говорят о незначительном влиянии родителей на их выбор, а с другой – именно родители в 50 % случаев оказывают ученикам наибольшую помощь в выборе профессии. Очевидно, родители достаточно часто говорят с учащимися об их будущем – 49 % опрошенных регулярно общаются с родителями на предмет будущей профессии, и половина из них прислушивается к мнению старших.

Респонденты также отдают должное самостоятельной обработке информации из Интернета и социальных сетей (48 %).

Менее «полезными» в этом вопросе ученики считают образовательные учреждения (25 %), учителей (18 %), друзей/одноклассников (21 %), учреждения дополнительного образования (21 %). Анализируя вопрос о пользе внешкольной деятельности (кружки, музыка, танцы, спорт и так далее), можно с уверенностью сказать, что, как правило, ученики не связывают будущую профессию со своими сегодняшними увлечениями.

Наименьшую помощь, по мнению школьников, оказывают блогеры, подготовительные занятия в школах, олимпиады городского, регионального и всероссийского уровней – менее 12 % по каждой позиции, и совершенно ничего из перечисленного не помогает 18 % опрошенных (рис. 2). В онлайн-опросе испытуемые могли выбрать не один ответ на данный вопрос, так как здесь определялась общая тенденция.

Друзья и одноклассники, как считают респонденты, незначительно помогают в выборе профессии, тем не менее третья часть опрошенных выбирает предметы для ЕГЭ, ориентируясь на выбор, сделанный другими, и объясняет это следующим образом: «*Моему другу сложно было определиться с направлением, и он решил сделать, как я*» – 9 %, «*Вместе удобнее готовиться*» – 16 %, «*Мы всегда и везде вместе и поступать будем тоже вместе*» – 8 %. Примечательно, что 12 человек из 300 (4 %) вовсе не затруднили себя ответственным процессом самостоятельного выбора, следуя логике большинства: «*Если большинство выбрало эти предметы – значит, и мне нужно, не может так много людей ошибиться в выборе*».

Еще одним значимым результатом данного исследования являются данные по третьему фактору – *мнение школьников о процессе профориентации в учебном заведении* (см. табл. 1). Полученные факты позволяют определить достоинства и недостатки процесса школьной профориентации.



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Кто и что из перечисленного ниже Вам в наибольшей степени помогает в определении будущей профессии?»

В основном профориентационные занятия у учеников начинаются в 9-м классе – на это указала треть опрошенных; чуть более четверти опрошенных показали, что такие занятия начинаются уже в 8-м классе; у 29 % – до 8-го класса и у 10 % – в 10-х и 11-х классах. Таким образом, можно утверждать, что под влиянием школьных профориентационных мероприятий большинству учеников приходится задумываться о выборе профессии только в преддверии экзаменов в 9–11-х классах (рис. 3).

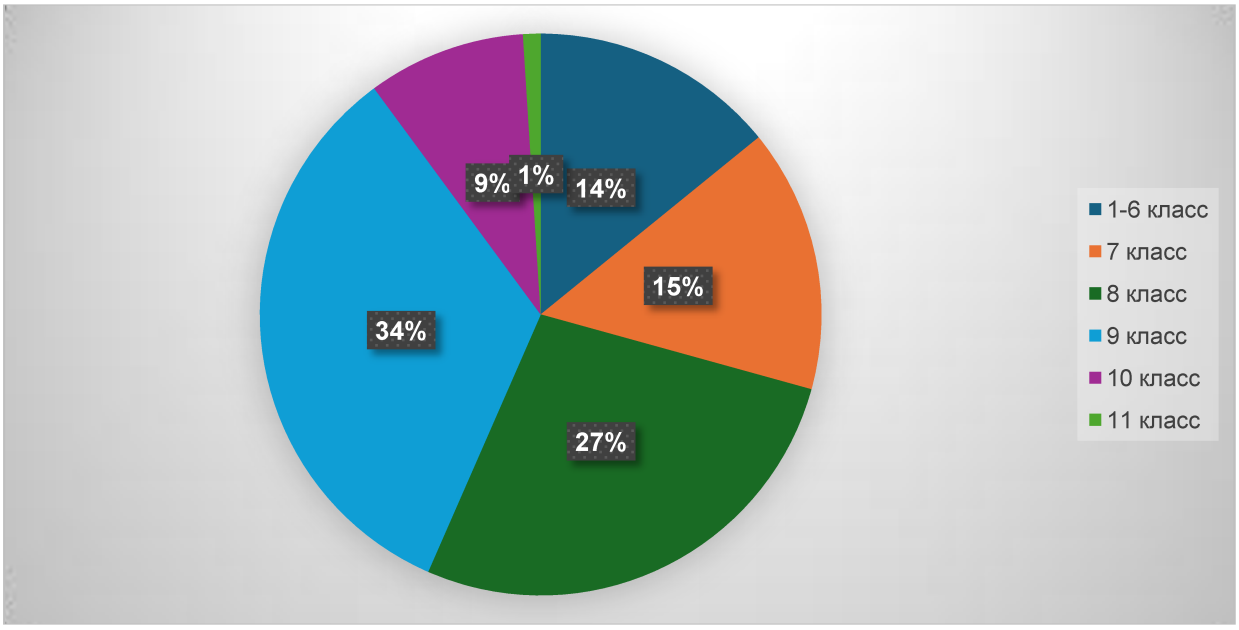


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Вспомните, в каком классе у Вас было первое занятие/мероприятие по профориентации?»

Опрос показал, что профориентационные занятия в учебных заведениях нельзя назвать частыми и регулярными, кроме того, они не являются обязательными для всех учащихся (рис. 4).

Вместе с тем профориентация, безусловно, не только занятия и беседы с учениками,

существуют разнообразные формы подготовки учеников к будущей профессии, что можно отнести к преимуществам школы. У семи из десяти опрошенных в учебном заведении присутствует разделение по профилям обучения (гуманитарный, физико-математический, социально-экономический профиль и так далее). Значительная доля учеников проходит тестирования по профориентации (59 %) и слушает специальные лекции (53 %). У 44 % проводятся в школе профильные дополнительные занятия (кружки) по интересам, 41 % участвует в олимпиадах и профессиональных конкурсах, у 40 % в школе ведется проектная деятельность. У трети опрошенных бывают встречи с интересными людьми, общие занятия по профориентации, посещение дней открытых дверей в вузах. Однако только у 18 % учеников в школах размещены информационные плакаты по теме профориентации, и лишь у 15 % проходят индивидуальные профориентационные занятия (рис. 5).

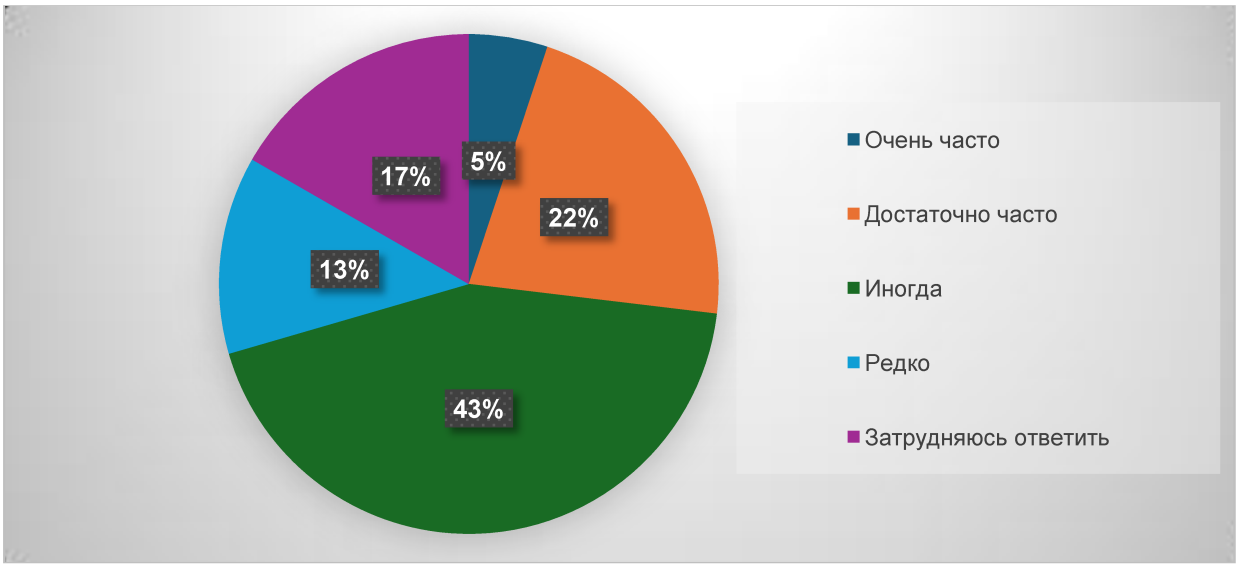


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Как часто в Вашей школе проходят мероприятия по профориентации?»



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Выберите из нижеперечисленных мероприятий по профессиональной ориентации те, которые присутствуют в Вашей школе»

Обращаясь к вопросам о сотруднике, который проводит профориентационные занятия, можно сказать, что большая часть опрошенных (38 %) указала школьного психолога, только у

24 % учеников есть отдельный специалист данного профиля; у 19 % эти занятия проводит классный руководитель, у 14 % – педагог-предметник. Часто (67 %) ученики описывают этого педагога в положительном ключе: «*Он/она увлеченно и интересно рассказывает о профессиях, много знает о современных потребностях и тенденциях развития рынка труда, помогает раскрыть в себе интерес к той или иной профессии*». Однако 24 % учеников считают эти занятия бесполезными.

Общее мнение учеников от школьной профориентации можно назвать скорее положительным. Типичные ответы представлены на рис. 6.

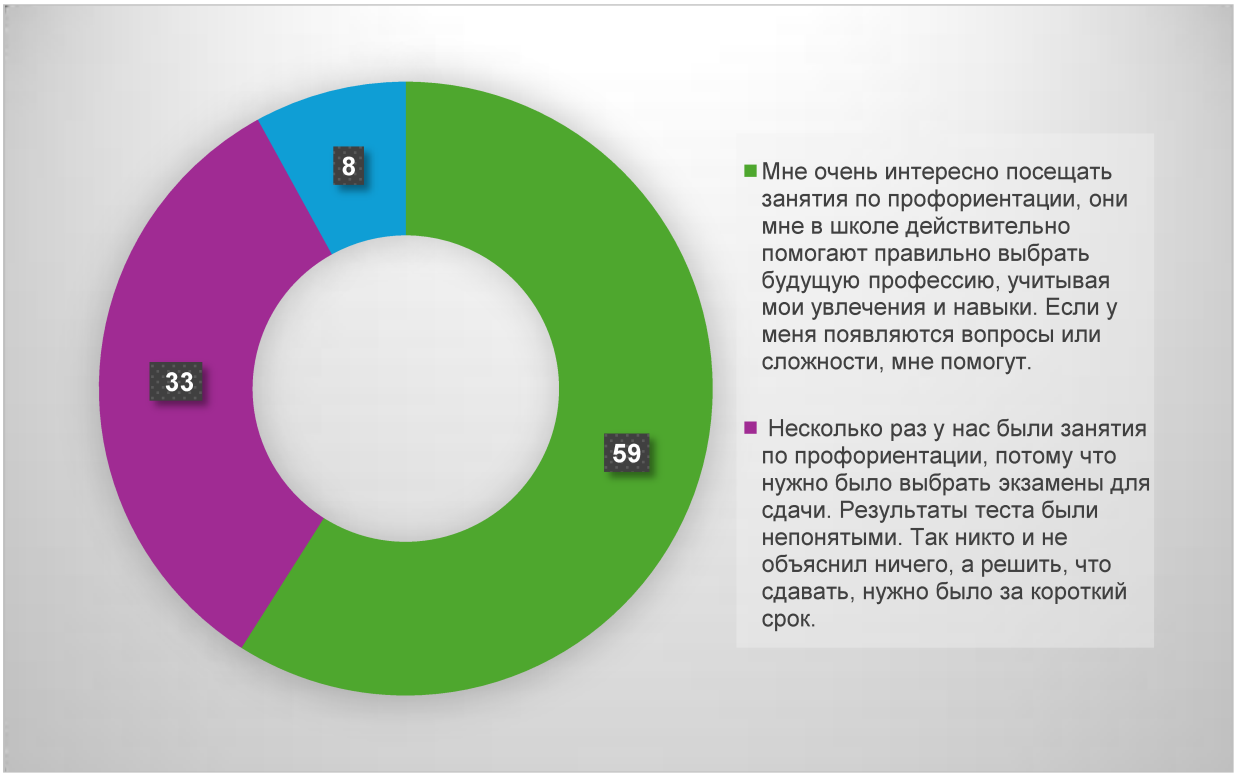


Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «Выберите суждение, которое более точно описывает Ваше впечатление о школьных профориентационных мерах» (%)

Таким образом, обобщая данные по третьему фактору (см. табл. 1), мы видим, что занятия по профессиональной ориентации в школах не являются обязательными для кировских учеников, в некоторых школах они не присутствуют вовсе, а там, где есть, посещаются не всеми учениками, а по желанию или иным причинам. Также у большинства учеников профориентационные мероприятия проводятся недостаточно часто и регулярно. К положительным сторонам можно отнести наличие в школах у большинства опрошенных разделения классов по профилям обучения, прохождение профориентационного тестирования, наличие дополнительных занятий (кружков), возможность участия в конкурсах и олимпиадах, проектной деятельности. Однако не у многих бывают встречи с интересными людьми, общие занятия по профориентации и посещения дней открытых дверей в вузах; только у небольшого количества учеников в школах размещены информационные плакаты по теме профориентации, и совсем редкость – индивидуальные профориентационные занятия.

Наконец, четвертый фактор – *эффективность профориентационных мер в учебном заведении* – направляет исследовательское внимание на действенность мер профессиональной ориентации, реализуемой в кировских школах. Для лучшего понимания эффективности школьных профориентационных мер испытуемым было предложено продолжить фразу: «Занятия по профориентации в моей школе...» Интересно, что больше половины считает профориентационные занятия в школе «толчком» к самостоятельному изучению вопроса о будущей профессии, а никак не помогли такие занятия около трети учеников, и 5 % только запутались в своем выборе. Однако 12 % учеников утверждают, что именно школьные занятия окончательно помогли им определиться с будущей профессией (рис. 7).

В свободных ответах респондентов был получен самый неожиданный результат иссле-

дования: системность и регулярность занятий не является важным фактором для учеников, иногда достаточно одной яркой встречи, чтобы в сознании школьника возник образ их профессионального будущего.



Рис. 7. Распределение ответов на вопрос: «Продолжите, пожалуйста, высказывание: “Занятия по профориентации в моей школе...”» (%)

Обсуждение результатов. Для понимания и оценки результатов исследования в целом возникла необходимость выйти на новый уровень обобщения, сопоставив данные, полученные с помощью нашего исследования, с результатами, полученными другими авторами. Мы согласны с авторами П. А. Амбаровой, М. В. Немировским, С. Н. Барыльник [1; 3], что изменяющийся мир порождает все новые факторы влияния на профессиональное самоопределение школьников и тем самым обусловливает необходимость их постоянного учета. Современные вызовы служат мотивом поиска эффективных путей и средств профессиональной ориентации школьников как взаимосвязи факторов, благодаря которым больше половины испытуемых считают профориентационные занятия в школе импульсом к изучению вопроса о будущей профессии. Это подтвердили данные эксперимента.

Полученные нами факты также согласуются с выводами Л. А. Васильевой [4] и М. Васильченко [5] о необходимости решения проблемы эффективности профориентационной работы как проблемы экзистенциальной, связанной с определением своего места в жизни. Поэтому так важен фактор помощи в этом выборе. В связи с этим повышается значимость практико-ориентированных моделей в профориентации обучающихся [6].

Результаты можно сопоставить с уже проведенными исследованиями, из которых следует, что решение проблемы повышения эффективности профессиональной ориентации школьников зависит от повышения удовлетворенности самих педагогов возможностями своего профессионального развития [8], от грамотного организационно-методического сопровождения повышения квалификации учителей в контексте цифровизации [12], а также связано с учетом всех рисков цифровизации образования: слабости воображения, не позволяющей школьнику увидеть перспективу своей жизни [9], фрагментарности восприятия окружающей действительности, препятствующей формированию целостной картины мира [11] и др.

Важно отметить, что, в отличие от других исследователей, на основе теоретического анализа нами впервые выделены четыре взаимосвязанных фактора и осуществлена их структурно-содержательная интерпретация. Используя традиционные методы исследования, мы опирались на данные, полученные с помощью онлайн-опроса, удобного и привычного для молодого поколения. Это развивает и дополняет идеи ученых о цифровизации профориентации [19]; развивает представления об использовании искусственного интеллекта в планировании карь-

еры [15]; дополняет знание о методах профориентации в современной психологии [2], о сопровождении персонализации профориентационной работы в цифровой среде [7]. Все это согласуется с результатами автора данной статьи.

Заключение. Наиболее важные условия повышения эффективности профориентации школьников: индивидуальный подход, совпадение цели профориентации и реального запроса, учет личных навыков и интересов – обеспечиваются взаимосвязанными актуальными факторами: осведомленностью школьников о профессиональной ориентации, помощью им в выборе профессии и характером этой помощи, учетом их мнения. Препятствующие проведению качественной профессиональной ориентации в кировских школах факторы – недостаток ресурсов: отсутствие квалифицированных специалистов в данной области, невозможность создания условий для развития индивидуальных способностей ученика. Для решения проблемы в ВятГУ уже несколько лет проводится бесплатное профориентационное тестирование для старшеклассников, в том числе для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Тестирование проходит с помощью компьютерной диагностической программы «Профориентатор», разработанной центром «Гуманитарные технологии» МГУ. Оно позволяет оценить профессиональные интересы, интеллектуальные способности и личностные особенности старшеклассника, а на основе результатов – предложить широкий спектр современных профессий.

К выявленным достоинствам школьной профориентации можно отнести ее обязательную направленность на каждого ученика, а к недостаткам – отсутствие системности и небольшую вариативность занятий в данном направлении. Несмотря на проведение занятий по профессиональному определению в образовательных учреждениях в соответствии с требованиями государства, профориентационная работа в школах пока является недостаточно эффективной. Так, преподаватели считают, что профориентация, проводимая в школе, нуждается в качественных изменениях и не соответствует желаемому уровню.

В наибольшей степени на выбор школьниками будущей профессии влияют их личные навыки и интересы, самостоятельный анализ информации из открытого доступа в Интернете; важную роль в выборе профессии играют родители – большинство опрошенных достаточно часто общается с ними на тему выбора профессии, и многие из них стараются прислушаться к их мнению. В настоящее время обращается пристальное внимание на престиж профессии и потребности рынка труда. Поэтому важно повышение роли в этом вопросе СМИ и различных конкурсов и олимпиад, особенно в цифровой среде.

Список литературы

1. *Амбарова П. А., Немировский М. В.* Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий // Образование: вызовы нового времени. 2020. С. 188–199. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/80855/1/iurp-2020-195-21.pdf.

2. *Атаева С. А., Бабаева З., Ковусова Э.* Методы профориентации в современной психологии: подходы и перспективы // Вестник науки. 2023. № 10 (67), т. 1. С. 226–230.

3. *Барыльник С. Н.* Профессиональное самоопределение молодежи в условиях современных вызовов России // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. Vol. 1–2 (100). DOI: 10.24412/2500-1000-2025-1-2-27-31.

4. *Васильева Л. А.* «Самоопределение и профориентация» в рамках экзистенциального подхода // Психологические проблемы смысла жизни и акме : электронный сб. материалов XXVI Междунар. симпозиума / отв. ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельникова, Т. А. Попова. М. : ФГБНУ ПИ РАО, 2021. С. 171–175.

5. *Васильченко М.* Современная профориентация: как искать дело жизни. Екатеринбург : Издательские решения, 2020. URL: https://www.litres.ru/maksim-vasilchenko-2337/sovremennaya-proforientaciya-kak-iskat-delo-zhizni/.

6. *Гатальская А. В., Медведева Л. Н.* Особенности применения практико-ориентированных форматов в профориентации обучающихся // Образование. Карьера. Общество. 2021. № 1 (68). С. 6–7.

7. *Деркачев И. С.* Ключевые особенности сопровождения персонализированной профориентационной работы в цифровой профориентационной среде школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, вып. 3. С. 261–268.

8. *Мосунова Л. А.* Изучение удовлетворенности учителей возможностями своего профессионального развития // Перспективы науки и образования. 2025. № 6 (78). С. 667–682.

9. *Мосунова Л. А.* Редукция воображения читателя в условиях мультимедийной среды // Вестник белорусского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 4 (42). С. 109–119.

10. *Мосунова Л. А.* Риски цифровизации образования // Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы. 2020. № 7. С. 14–18. DOI: 10.36535/0548-0019-2020-07-2.

11. *Мосунова Л. А.* Словесное рисование как способ преодоления фрагментарности восприятия // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 1. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2024-85-1-7-15.

12. *Мосунова Л. А., Юсипова М. А.* Проблема организационно-методического сопровождения повышения квалификации педагогов в контексте цифровизации // Вестник Вятского государственного университета. 2024. № 4 (154). С. 122–131. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82672954.

13. Национальный проект «Образование» 2019–2024. URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 18.01.2026).

14. *Паламарчук Е. В.* Профориентация в начальной школе // Вестник науки и образования. 2021. № 12. (115). Ч. 1. С. 102–109. URL: https://scientificjournal.ru/images/PDF/2021/115/VNO-12-115-I-.pdf.

15. *Попова А. В.* Использование искусственного интеллекта в планировании карьеры: новые возможности для карьерных специалистов // Кадровик бюджетной организации. 2024. № 1 (63). С. 89–97.

16. Приказ Минтруда России от 30 декабря 2022 г. № 831 «Об утверждении списка наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406226101/?ysclid=mlkdirn3tc32864479 (дата обращения: 12.01.2026).

17. Приказ Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407680888/?ysclid=mlkdujxj8d726027373 (дата обращения: 13.01.2026).

18. *Сахарова В. И.* Формирование профессионального самоопределения обучающихся в процессе профориентации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39).

19. *Тарлавский В. И.* Цифровизация профориентации: региональный профориентационный интернет-портал «Регион – профессия – личность» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58).

20. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mlkde676tr958499328 (дата обращения: 11.01.2026).

Factors Influencing the Career Guidance of Schoolchildren

Mosunova Lyudmila Aleksandrovna
Doctor of Psychology, associate professor, professor of the Department of Journalism and Integrated Communications, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2130-6872.
E-mail: lmosunova@hotmail.com

Abstract. Problem and aim. The article investigates the problem of increasing the effectiveness of the career guidance of schoolchildren, a problem determined by the fact that the career guidance system in educational institutions, while requiring modern approaches and methods of career guidance work, does not always meet the needs of students. The aim is to identify the currently relevant factors affecting the effectiveness of schoolchildren's career guidance. It is assumed that this will contribute to a transition toward the individualization of career guidance work at school and to the conduct of such work on a systematic basis. The task of the article is to present an analysis of the factors of career guidance effectiveness, drawing on the data of an empirical study.

Methodology. The methodology of the study is built on a combination of the fundamental ideas of three adjacent disciplines relating to the sphere of schoolchildren's career guidance: pedagogy, psychology, and sociology. The study was conducted on the basis of a complex of theoretical approaches (the conception of the connection between all levels of education, the idea of the need for a comprehensive approach to the career guidance of schoolchildren, the idea of the earliest possible start of career guidance in the conditions of the digital transformation of education, and others) and of empirical methods (an online survey and semi-structured interviews with teachers).

Results. The author examines such factors of career guidance effectiveness as schoolchildren's awareness of career guidance; the agents influencing schoolchildren's professional self-determination; schoolchildren's opinion of the career guidance process at their educational institution; and the effectiveness of career guidance measures at the educational institution. Vulnerable points in the career guidance process are identified. The facts obtained as a result of the study confirm the hypothesis of an insufficient individualization and systematicity of career guidance work at school. A problem relevant to the era of digitalization is singled out in the field of increasing the effectiveness of career guidance: a shortage of resources and of developments in modern methodology.

Conclusion. A conclusion is drawn regarding the most important conditions for increasing the effectiveness of schoolchildren's career guidance (an individual approach, the coincidence of the aim of career guidance with the actual request, and consideration of personal skills and interests). The practical significance of the article is determined by the possibility of using the conclusions and results of the study to improve the career guidance system.

Keywords: career guidance of schoolchildren, analysis of the factors of career guidance effectiveness, individual approach, professional self-determination, agents influencing professional self-determination, personalization of career guidance.

References

1. *Ambarova P. A., Nemirovskij M. V. Novye podhody k professional'noj orientacii v shkole v usloviyah izmenyayushchegosya mira professij* [New Approaches to Career Guidance at School in the Conditions of a Changing World of Professions] // *Obrazovanie: vyzovy novogo vremeni* [Education: The Challenges of a New Age]. 2020. Pp. 188–199. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/80855/1/iurp-2020-195-21.pdf.

2. *Ataeva S. A., Babaeva Z., Kovusova E. Metody proforientacii v sovremennoj psihologii: podhody i perspektivy* [Methods of Career Guidance in Modern Psychology: Approaches and Prospects] // *Vestnik nauki* – Bulletin of Science. 2023. No. 10 (67), Vol. 1. Pp. 226–230.

3. *Baryl'nik S. N. Professional'noe samoopredelenie molodezhi v usloviyah sovremennyh vyzovov Rossii* [The Professional Self-Determination of Young People in the Conditions of Russia's Contemporary Challenges] // *International Journal of Humanities and Natural Sciences* – International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. Vol. 1–2 (100). DOI: 10.24412/2500-1000-2025-1-2-27-31.

4. *Vasil'eva L. A. "Samoopredelenie i proforientaciya" v ramkah ekzistencial'nogo podhoda* ["Self-Determination and Career Guidance" Within the Framework of the Existential Approach] // *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme : elektronnyj sb. materialov XXVI Mezhdunar. simpoziuma* [Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme : Electronic Proceedings of the 26th International Symposium] / eds. G. A. Vajzer, N. V. Kisel'nikova, T. A. Popova. M., FGBNU PI RAO, 2021. Pp. 171–175.

5. *Vasil'chenko M. Sovremennaya proforientaciya: kak iskat' delo zhizni* [Modern Career Guidance: How to Search for One's Life's Work]. Ekaterinburg, Izdatel'skie resheniya (Publishing Solutions), 2020. Available at: https://www.litres.ru/maksim-vasilchenko-2337/sovremennaya-proforientaciya-kak-iskat-delo-zhizni/.

6. *Gatal'skaya A. V., Medvedeva L. N. Osobennosti primeneniya praktiko-orientirovannyh formatov v proforientacii obuchayushchihsya* [Features of the Application of Practice-Oriented Formats in the Career Guidance of Students] // *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo* – Education. Career. Society. 2021. No. 1 (68). Pp. 6–7.

7. *Derkachev I. S. Klyuchevye osobennosti soprovozhdeniya personalizirovannoj proforientacionnoj raboty v cifrovoj proforientacionnoj srede shkoly* [Key Features of Supporting Personalized Career Guidance Work in the Digital Career Guidance Environment of a School] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* – Pedagogy. Theory and Practice. 2024. Vol. 9, Is. 3. Pp. 261–268.

8. *Mosunova L. A. Izuchenie udovletvorennosti uchitelej vozmozhnostyami svoego professional'nogo razvitiya* [A Study of Teachers' Satisfaction with the Opportunities for Their Professional Development] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Perspectives of Science and Education. 2025. No. 6 (78). Pp. 667–682.

9. *Mosunova L. A. Redukciya voobrazheniya chitatelya v usloviyah mul'timedijnoj sredy* [The Reduction of the Reader's Imagination in the Conditions of a Multimedia Environment] // *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* – Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts. 2021. No. 4 (42). Pp. 109–119.

10. *Mosunova L. A. Riski cifrovizacii obrazovaniya* [The Risks of the Digitalization of Education] // *Nauchno-tehnicheskaya informaciya. Seriya 1: Organizaciya i metodika informacionnoj raboty* – Scientific and Technical Information. Series 1: Organization and Methods of Information Work. 2020. No. 7. Pp. 14–18. DOI: 10.36535/0548-0019-2020-07-2.

11. *Mosunova L. A. Slovesnoe risovanie kak sposob preodoleniya fragmentarnosti vospriyatiya* [Verbal Drawing as a Means of Overcoming the Fragmentariness of Perception] // *Russkij yazyk v shkole* – Russian Language at School. 2024. Vol. 85, No. 1. Pp. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2024-85-1-7-15.

12. *Mosunova L. A., Yusipova M. A. Problema organizacionno-metodicheskogo soprovozhdeniya povysheniya kvalifikacii pedagogov v kontekste cifrovizacii* [The Problem of the Organizational and Methodological Support of Teacher Professional Development in the Context of Digitalization] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2024. No. 4 (154). Pp. 122–131. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=82672954.

13. *Nacional'nyj proekt "Obrazovanie" 2019–2024* [The National Project "Education" 2019–2024]. Available at: https://edu.gov.ru/national-project (date accessed: 18.01.2026).

14. *Palamarchuk E. V. Proforientaciya v nachal'noj shkole* [Career Guidance in Primary School] // *Vestnik nauki i obrazovaniya* – Bulletin of Science and Education. 2021. No. 12 (115), part 1. Pp. 102–109. Available at: https://scientificjournal.ru/images/PDF/2021/115/VNO-12-115-I-.pdf.

15. *Popova A. V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v planirovanii kar'ery: novye vozmozhnosti dlya kar'ernyh specialistov* [The Use of Artificial Intelligence in Career Planning: New Opportunities for Career Specialists] // *Kadrovik byudzhetnoj organizacii* – HR Specialist of a Budgetary Organization. 2024. No. 1 (63). Pp. 89–97.

16. *Prikaz Mintruda Rossii ot 30 dekabrya 2022 g. No. 831 "Ob utverzhdenii spiska naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, trebuyushchih srednego professional'nogo obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 831 of December 30, 2022 "On the Approval of the List of the Most In-Demand, New, and Promising Professions Requiring Secondary Vocational Education"]. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406226101/ (date accessed: 12.01.2026).

17. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31 avgusta 2023 g. No. 650 "Ob utverzhdenii Poryadka osuhchestvleniya meropriyatij po professional'noj orientacii obuchayushchihsya po obrazovatel'nym programmam osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Education of Russia No. 650 of August 31, 2023 "On the Approval of the Procedure for Carrying Out Career Guidance Activities for Students in Basic General and Secondary General Education Programs"]. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407680888/ (date accessed: 13.01.2026).

18. *Saharova V. I. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v processe proforientacii* [The Formation of Students' Professional Self-Determination in the Process of Career Guidance] // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* – Professional Education in Russia and Abroad. 2020. No. 3 (39).

19. *Tarlavskij V. I. Cifrovizaciya proforientacii: regional'nyj proforientacionnyj internet-portal "region – professiya – lichnost'"* [The Digitalization of Career Guidance: The Regional Career Guidance Internet Portal "Region – Profession – Personality"] // *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* – Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2021. No. 2 (58).

20. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation"]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date accessed: 11.01.2026).

Поступила в редакцию: 13.02.2026
Принята к публикации: 14.04.2026

EDN: GWGFJE УДК 159.923

Взаимосвязь уровня созависимости и системы базовых убеждений личности

Ершова Регина Вячеславовна[1], Соколова Анна Викторовна[2]
[1]доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии и педагогики,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-5054-1177. E-mail: ershova-rv@rudn.ru
[2]клинический психолог, КПТ-терапевт (частная практика). Россия, г. Волгоград.
ORCID: 0000-0002-4418-6121. E-mail: asokolova.psy@gmail.com

Аннотация. Созависимость представляет собой устойчивый дезадаптивный паттерн, характеризующийся нарушением личностных границ, трудностями самоидентификации и чрезмерной поглощенностью проблемами другого человека. Несмотря на отсутствие официального статуса в диагностических классификаторах, эмпирические исследования подтверждают связь созависимости с повышенным уровнем тревоги, депрессии и снижением психологического благополучия. В современной когнитивной парадигме дезадаптивные реляционные паттерны рассматриваются как производные от ранних дезадаптивных схем и базовых убеждений личности. Однако прямые эмпирические исследования, связывающие созависимость с конкретными конфигурациями базовых убеждений, остаются ограниченными.

В статье представлен анализ взаимосвязи уровня созависимости и системы базовых убеждений личности. Созависимость измерялась посредством многофакторной модели (регулятивный, эмоциональный, когнитивный, мотивационный, поведенческий компоненты). Выборка составила 250 респондентов, разделенных на группы с низким, средним и высоким уровнями созависимости. Применены дисперсионный и внутригрупповой корреляционный анализ.

Выявлена нелинейная динамика взаимосвязи. По мере роста созависимости наиболее выраженную деформацию претерпевают убеждения о благосклонности мира и ценности собственного «Я». Установлены три конфигурации корреляционных связей. При низком уровне фиксируется разветвленная сеть отрицательных корреляций («избегающая автономия»): независимость базируется на негативном образе мира и дефиците самоценности. На среднем уровне происходит редукция связей, формируется сильная отрицательная связь когнитивного компонента созависимости с самоценностью ($r = –0,641$) при автономизации аффективно-поведенческих паттернов. При высоком уровне созависимости сохраняются две изолированные связи: отрицательная – когнитивного компонента с самоценностью ($r = –0,366$) – и положительная – мотивационного компонента с верой в контролируемость мира ($r = 0,283$), что отражает диссоциацию и интериоризацию самообесценивания.

Показано, что прогрессирующее снижение самоценности и личной агентности наблюдается на всех уровнях выраженности созависимости. Результаты позволяют дифференцировать направления психологической коррекции в зависимости от уровня личностной дезадаптации.

Ключевые слова: созависимость, базисные убеждения созависимого, многофакторная модель созависимости, уровни созависимости, ценности созависимого.

Введение. Концепция созависимости возникла в терапии зависимостей [15; 29], однако в современной психологии личности она рассматривается как устойчивый дезадаптивный паттерн, характеризующийся нарушением личностных границ, трудностями самоидентификации и чрезмерной поглощенностью проблемами другого [15; 18; 31]. Эмпирические исследования подтверждают связь созависимости с повышенным уровнем тревоги, депрессии и снижением психологического благополучия [19; 23; 25].

В отечественной психологии значительный вклад в изучение созависимости внесли Г. А. Ананьева [1], В. Д. Москаленко [5], Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева [4], Г. В. Старшенбаум [9], Н. Г. Артемцева [2], С. Т. Посохова и И. А. Стряпухина [7], Р. В. Ершова и А. В. Соколова [3], которые подчеркивают личностную природу данного феномена.

Согласно когнитивным и схемно-фокусированным подходам, в основе устойчивых дезадаптивных паттернов лежат ранние дезадаптивные схемы (далее – РДС) – когнитивно-аффективные структуры о себе, других и мире, впервые систематически описанные Дж. Янгом

© Ершова Регина Вячеславовна, Соколова Анна Викторовна, 2025

[10; 36]. Убеждения («Я незначим», «Мир опасен», «Другим нельзя доверять») формируются под влиянием неблагоприятного детского опыта и организуют восприятие в близких отношениях [14; 17; 27]. Данные схемы пересекаются с РДС «зависимость», «дефективность», «покинутость», «самопожертвование» [11] и выступают когнитивной основой созависимости [13; 22]. Как показано в работе А. В. Соколовой и Р. В. Ершовой [8], структурно-уровневый анализ позволяет дифференцировать вклад различных РДС в формирование созависимости. Однако прямые эмпирические исследования, связывающие созависимость с конкретными конфигурациями базовых убеждений личности, остаются ограниченными [26; 28], а уровневая динамика этих связей ранее не изучалась.

Методологическую основу исследования составила многофакторная модель созависимости [3], определяющая ее как интегральную характеристику личности, проявляющуюся на мотивационном, когнитивном, эмоциональном, регулятивном и поведенческом уровнях. Для диагностики использована «Многофакторная шкала созависимости» (МШС) [3] (α-Кронбаха = 0,942). Базовые убеждения измерялись адаптированной Шкалой базовых убеждений (WAS) Р. Янова-Бульмана [25] в адаптации М. А. Падун [6].

Цель исследования – анализ уровней выраженности созависимости и соответствующей им динамики взаимосвязи с системой базовых убеждений личности.

Выборка: 250 респондентов (низкий, средний, высокий уровни созависимости; N= 36, 171, 43 соответственно). Применение дисперсионного и корреляционного анализа позволило выявить статистически значимые различия в мировосприятии между группами и проследить качественную трансформацию структурных взаимосвязей компонентов созависимости и глубинных убеждений при разных уровнях выраженности созависимости. Результаты исследования позволяют более точно определить особенности взаимосвязи компонентов созависимости с системным нарушением когнитивных схем и открывают перспективы для дифференцированной коррекции [24; 12].

Процедура и методы исследования. В качестве концептуальной основы исследования использовалась многофакторная модель созависимости, определяющая ее как интегральную характеристику личности, формирующуюся под влиянием комплекса биологических, психологических и социальных факторов и реализующуюся в дисфункциональных межличностных отношениях. Согласно модели, созависимость проявляется на пяти взаимосвязанных уровнях функционирования: мотивационном, когнитивном, эмоциональном, регулятивном и поведенческом.

Методики исследования:

1. «Многофакторная шкала созависимости» (Ершова, Соколова, 2024). Состоит из 43 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликерта, включает пять субшкал, соответствующих компонентам модели. Надежность α-Кронбаха = 0,942.

2. Адаптированная Шкала базовых убеждений (далее – ШБУ) Р. Янова-Бульмана (адаптация М. А. Падун). Измеряет восемь субшкал: Благосклонность мира, Доброта людей, Справедливость мира, Контролируемость мира, Случайность событий, Степень самоконтроля, Ценность собственного «Я», Степень удачи.

Процедура исследования включала сбор данных с помощью следующих методик. Для объективного разделения выборки на группы по уровням выраженности общего показателя созависимости был применен иерархический кластерный анализ (метод Уорда). На основании результатов анализа выборка была разделена на три кластера, интерпретированных как группы с низким (N = 36), средним (N = 171) и высоким (N = 43) уровнями сформированности созависимости.

Для проверки гипотез о различиях в базовых убеждениях между группами с разным уровнем созависимости был применен однофакторный дисперсионный анализ.

Для изучения взаимосвязей между компонентами созависимости и базовыми убеждениями внутри каждой группы использовался корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции Пирсона (r). Уровень статистической значимости определялся при p <.05, p <.01 и p <.001. Обработка данных проводилась с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics.

Участники. В исследовании приняли участие 279 человек (19–39 лет, M = 23,8). После верификации окончательная выборка составила 250 респондентов (68 мужчин, 182 женщины; средний возраст мужчин 21,7, женщин 24,3). Формирование выборки – онлайн-опросы. Участие добровольное, анонимное, получено информированное согласие.

Гипотезы исследования: 1) уровень созависимости связан со степенью деформации базовых убеждений; 2) существуют значимые различия между группами по показателям ШБУ; 3) структура корреляционных связей качественно различается в зависимости от уровня созависимости.

Результаты исследования. Для объективного разделения выборки на группы по выраженности созависимого поведения был применен иерархический кластерный анализ (метод Уорда) на основе пяти компонентных показателей Многофакторной шкалы созависимости. В результате было выделено три статистически обоснованных кластера, которые были интерпретированы как группы с низким, средним и высоким уровнями сформированности созависимости (табл. 1).

Таблица 1

Результаты кластерного анализа выборки по уровню созависимости методом Уорда

Кластеры	Компоненты созависимости					
	Регулятивный	Эмоциональный	Когнитивный	Мотивационный	Поведенческий	Созависимость
1	10,08	16,38	13,55	12,14	9,80	61,94
2	12,66	22,04	17,56	16,41	13,21	81,88
3	16,93	26,52	24,52	22,51	18,09	108,56
Всего	13,38	22,04	18,79	17,29	13,92	85,42

Примечание. 1 – группа с низким уровнем созависимости, 2 – группа со средним уровнем созависимости, 3 – группа с высоким уровнем созависимости.

Кластерный анализ выявил три группы, закономерно различающиеся по всем компонентам. Наибольший относительный прирост при переходе от низкого к высокому уровню – у когнитивного (+81 %) и поведенческого (+85 %) компонентов. Интегральный показатель созависимости линейно возрастает (61,94 → 108,56).

Таблица 2

Сравнение базовых убеждений между группами с разным уровнем созависимости

		N	Среднее		F	Значимость
Благосклонность мира	1,00	36	19,1389	Между группами	6,918	,001
	2,00	171	16,6257			
	3,00	43	16,4186	Внутри групп		
	Всего	250	16,9520	Всего		
Доброта людей	1,00	36	17,2778	Между группами	4,303	,015
	2,00	171	15,4094			
	3,00	43	15,1860	Внутри групп		
	Всего	250	15,6400	Всего		
Справедливость мира	1,00	36	14,4722	Между группами	2,149	,119
	2,00	171	13,4678			
	3,00	43	14,5349	Внутри групп		
	Всего	250	13,7960	Всего		
Контролируемость мира	1,00	36	14,8889	Между группами	,782	,459
	2,00	171	14,9298			
	3,00	43	15,5581	Внутри групп		
	Всего	250	15,0320	Всего		
Случайность как принцип происходящих событий	1,00	36	13,6944	Между группами	4,560	,011
	2,00	171	15,5848			
	3,00	43	15,9535	Внутри групп		
	Всего	250	15,3760	Всего		
Степень самоконтроля	1,00	36	17,8889	Между группами	3,061	,049
	2,00	171	16,7836			
	3,00	43	16,2558	Внутри групп		
	Всего	250	16,8520	Всего		
Ценность собственного «Я»	1,00	36	20,7778	Между группами	25,392	,000
	2,00	171	18,1754			
	3,00	43	15,0465	Внутри групп		
	Всего	250	18,0120	Всего		

Окончание табл. 2

		N	Среднее		F	Значимость
Степень удачи или везения	1,00	36	16,0000	Между группами	2,897	,057
	2,00	171	15,2047			
	3,00	43	14,1628	Внутри групп		
	Всего	250	15,1400	Всего		

Примечание. * p <.05, ** p <.01, *** p <.001.

Выявлены статистически значимые различия между группами по пяти шкалам базовых убеждений. Наиболее выраженные различия зафиксированы по шкалам «Благосклонность мира» (F = 6,918; p < 0,001) и «Ценность собственного «Я» (F = 25,392; p < 0,001). Респонденты с низким уровнем созависимости оценивают мир как более безопасный (M = 19,14), а собственную ценность – выше (M = 20,78), чем группы со средним (M = 16,63 и 18,18 соответственно) и высоким уровнями (M = 16,42 и 15,05).

Значимые различия также обнаружены по шкалам «Доброта людей» (F = 4,303; p = 0,015) и «Случайность событий» (F = 4,560; p = 0,011): при низкой созависимости люди воспринимаются более добрыми (M = 17,28), а мир – менее хаотичным (M = 13,69); по мере роста созависимости эти показатели ухудшаются (M = 15,19–15,41 и M = 15,58–15,95 соответственно). По шкале «Степень самоконтроля» различия на грани значимости (F = 3,061; p = 0,049): уверенность в контроле снижается от низкого (M = 17,89) к высокому уровню (M = 16,26).

По шкалам «Справедливость мира», «Контролируемость мира» и «Степень удачи» статистически значимых различий не выявлено (p > 0,05).

Таким образом, повышение уровня созависимости сопровождается деформацией базовых убеждений: мир воспринимается как угрожающий и хаотичный, люди – как недобрые, собственная ценность и самоконтроль снижаются. Для анализа структурных взаимосвязей проведен корреляционный анализ внутри групп.

Таблица 3

Анализ корреляционных связей между показателями созависимости и ШБУ в группе с низкими показателями созависимости

Низкий уровень созависимости	Регулятивный	Эмоциональный	Когнитивный	Мотивационный	Поведенческий
Благосклонность мира	–0,285**	–0,147	–0,115	–0,048	–0,063
Доброта людей	–0,24*	0,041	–0,122	–0,034	–0,152
Справедливость мира	–0,221*	–0,052	–0,106	–0,027	–0,108
Контролируемость мира	0,021	–0,092	0,005	0,09	0,104
Случайность как принцип распределения происходящих событий	0,09	–0,021	0,327**	–0,063	–0,063
Степень самоконтроля	–0,153	–0,22*	–0,318**	–0,215*	–0,053
Ценность собственного «Я»	–0,015	–0,245*	–0,311**	–0,206*	–0,036
Степень удачи или везения	–0,22*	–0,151	–0,195	–0,071	0,242*

Примечание. * p <.05, ** p <.01, *** p <.001.

Корреляционный анализ в группе с низким уровнем созависимости (N = 36) выявил 12 статистически значимых связей между компонентами созависимости и базовыми убеждениями.

Регулятивный компонент обнаруживает отрицательные корреляции со шкалами «Благосклонность мира» (r = –0,285; p < 0,01), «Доброта людей» (r = –0,240; p < 0,05), «Справедливость мира» (r = –0,221; p < 0,05) и степени удачи (r = –0,220; p < 0,05).

Когнитивный компонент положительно коррелирует со шкалой «Случайность как принцип распределения происходящих событий» (r = 0,327; p < 0,01) и отрицательно – со

шкалами «Ценность собственного “Я”» (r = –0,311; p < 0,01) и «Степень самоконтроля» (r = –0,318; p < 0,01).

Эмоциональный и мотивационный компоненты также обнаруживают отрицательные корреляции со шкалами «Ценность собственного “Я”» и «Степень самоконтроля» (p < 0,05 для всех указанных связей).

Поведенческий компонент положительно коррелирует со шкалой «Степень удачи или везения» (r = 0,242; p < 0,05).

Таким образом, низкий уровень созависимости отражает стратегию «избегающей автономии»: независимость достигается через изоляцию и утрату доверия на фоне негативного образа мира и дефицита самоценности. Мишени психокоррекции – реконструкция дисфункциональных убеждений и формирование самоэффективности. Данная конфигурация выступает индикатором латентной уязвимости, требующим превентивных мер.

Таблица 4

Анализ корреляционных связей между показателями созависимости и ШБУ в группе со средними показателями созависимости

Средний уровень созависимости	**Регулятивный**	**Эмоциональный**	**Когнитивный**	**Мотивационный**	**Поведенческий**
Благосклонность мира	0,037	0,087	–0,134	0,167	–0,077
Доброта людей	0,152	0,085	–0,054	0,233*	–0,137
Справедливость мира	–0,059	0,165	–0,123	0,164	0,029
Контролируемость мира	–0,098	–0,11	0,022	0,038	0,093
Случайность как принцип распределения происходящих событий	0,014	0,014	0,154	–0,072	–0,111
Степень самоконтроля	–0,437 ***	–0,138	–0,28**	–0,133	0,075
Ценность собственного «Я»	–0,188	0,048	–0,641***	–0,089	0,015
Степень удачи или везения	–0,119	0,046	–0,159	0,19	0,011

Примечание. * p <.05, ** p <.01, *** p <.001.

На среднем уровне созависимости (N = 171) общее количество значимых корреляционных связей между компонентами созависимости и базовыми убеждениями сокращается до 4. Данное сокращение может свидетельствовать об уменьшении числа связей при сохранении наиболее выраженных корреляционных отношений.

Наибольшая по абсолютной величине отрицательная корреляция на данном уровне зафиксирована между когнитивным компонентом и шкалой «Ценность собственного “Я”» (r = –0,641; p < 0,001). Регулятивный компонент обнаруживает отрицательную корреляцию со шкалой «Степень самоконтроля» (r = –0,437; p < 0,001).

Мотивационный компонент обнаруживает положительную корреляцию со шкалой «Доброта людей» (r = 0,233; p < 0,05). Эмоциональный и поведенческий компоненты не демонстрируют статистически значимых корреляций с базовыми убеждениями.

Таким образом, на среднем уровне фиксируется автономизация дезадаптивного паттерна: самообесценивание интериоризировано, экстернальный локус контроля устойчив. Положительная связь мотивационного компонента с верой в доброту людей носит компенсаторный характер и не снижает дезадаптацию. Направления психологической коррекции на данном уровне могут включать работу, направленную на восстановление субъектности и интеграцию автоматизированных эмоциональных и поведенческих реакций в систему осознанной регуляции.

Таблица 5

Анализ корреляционных связей между показателями созависимости и ШБУ в группе с высокими показателями созависимости

Высокий уровень созависимости	**Регулятивный**	**Эмоциональный**	**Когнитивный**	**Мотивационный**	**Поведенческий**
Благосклонность мира	–0,062	0,016	0,101	0,053	0,187
Доброта людей	0,039	0,029	0,137	–0,085	–0,085
Справедливость мира	–0,106	–0,085	0,198	0,019	–0,033
Контролируемость мира	–0,018	0,255	0,182	0,283*	0,257
Случайность как принцип распределения происходящих событий	0,123	0,132	–0,069	0,075	0,17
Степень самоконтроля	–0,163	–0,033	0,05	0,155	0,176
Ценность собственного «Я»	–0,151	–0,256	–0,366**	–0,137	–0,143
Степень удачи или везения	–0,175	–0,185	–0,042	–0,088	0,059

Примечание. * p <.05, ** p <.01, *** p <.001.

При высоком уровне созависимости (N = 43) корреляционная структура включает две статистически значимые связи. Сокращение числа значимых корреляций может свидетельствовать об относительной автономизации психологических процессов, связанных с созависимостью, по отношению к системе осознаваемых базовых убеждений.

Корреляция когнитивного компонента со шкалой «Ценность собственного “Я”» на высоком уровне составляет r = –0,366, что ниже по абсолютной величине по сравнению со средним уровнем (r = –0,641). Данное снижение может быть интерпретировано не как ослабление связи, а как результат интериоризации самообесценивающих убеждений: они становятся менее рефлексируемыми и в меньшей степени требуют постоянного когнитивного подтверждения.

Корреляция мотивационного компонента с убеждением в контролируемости мира составляет r = 0,283. Данная связь может рассматриваться как компенсаторный механизм, при котором поддержание иллюзии контроля сопряжено с установкой на самопожертвование, когнитивно интерпретируемое как адаптивное поведение.

Таким образом, на высоком уровне созависимости две сохраняющиеся корреляционные связи отражают следующую конфигурацию: интериоризированное самообесценивание сочетается с компенсаторной верой в контролируемость мира через самопожертвование. В рамках данного паттерна снижение самоценности становится имплицитным компонентом самосознания. Направления психологической коррекции на данном уровне могут быть ориентированы на реконструкцию субъектности в большей степени, чем на модификацию отдельных поведенческих проявлений.

Обсуждение. Настоящее исследование позволило эмпирически подтвердить ключевую гипотезу о существовании глубокой и закономерной связи между уровнем сформированности созависимости и системой базовых убеждений личности. Статистический анализ не только выявил значимые различия в картине мира между группами с низким, средним и высоким уровнями, но и, что более важно, продемонстрировал качественную трансформацию самой структуры этих взаимосвязей. Полученные данные позволяют рассматривать созависимость не как статичный набор поведенческих черт, а как динамический процесс, проходящий в своем развитии три качественно различные фазы, каждая из которых характеризуется специфическим соотношением между когнитивными схемами, аффективной регуляцией и поведением.

Интеграция данных теоретического анализа и эмпирических измерений, полученных с помощью ШБУ, позволяет рассматривать созависимость не только как поведенческий паттерн, но и как многокомпонентный личностный феномен, связанный с глубинными когнитивными структурами. Как отмечают [22] и [30], в публичном дискурсе описания созависимо-

сти нередко соотносятся с гендерными нормами самопожертвования. Данный социокультурный контекст может способствовать формированию и закреплению определенных базовых убеждений. Эмпирические данные настоящего исследования подтверждают, что эти убеждения образуют иерархическую структуру, которая изменяется в зависимости от уровня выраженности созависимости.

Центральным связующим звеном выступает концепция ранних дезадаптивных схем (РДС) и негативных глубинных убеждений, описанных в работе [26]. Теоретический обзор прямо указывает, что типичные для созависимости установки: «Я ценен только тогда, когда нужен», «Мои потребности эгоистичны» – концептуально пересекаются со схемами «Дефективность/стыд», «Самопожертвование» и «Подчинение» [11]. Именно эти когнитивные образования и были выявлены в исследовании ШБУ в форме катастрофически низких показателей по шкале «Ценность собственного “Я”». Особенно показательна динамика: если на низком уровне мы видим умеренные обратные корреляции, свидетельствующие о наличии самообесценивающих убеждений, то на среднем уровне связь достигает своего экстремума ($r = –0,641$). На высоком уровне выраженности созависимости величина данной корреляции снижается (с $r = –0,641$ до $r = –0,366$). Снижение тесноты связи при переходе от среднего уровня к высокому может быть интерпретировано как интериоризация самообесценивающих убеждений: по мере их закрепления они перестают нуждаться в постоянной актуализации и когнитивном подтверждении, становясь имплицитным компонентом самосознания.

В теоретических моделях когнитивной психологии описываются механизмы, посредством которых глубинные убеждения влияют на поведение. Один из таких механизмов связан с искажениями процессов переработки информации. Согласно данным [17], индивиды с негативными реляционными схемами демонстрируют избирательность внимания и памяти в конфликтных ситуациях. Burris [13] описал сходный феномен применительно к созависимости – повышенную реактивность в ситуациях, воспринимаемых как эксплуатация.

Эмпирические данные настоящего исследования, полученные на низком уровне созависимости, согласуются с этими положениями. Отрицательные корреляции регулятивного компонента с убеждениями о благосклонности мира и доброте людей могут рассматриваться как проявление схемы «Недоверие/ожидания жестокого обращения». Такие индивиды склонны избирательно фиксировать и запоминать информацию, подтверждающую враждебность окружающего мира, что поддерживает соответствующий паттерн межличностного функционирования.

При переходе от низкого уровня созависимости к среднему происходит изменение структуры корреляционных связей. Эмоциональный и поведенческий компоненты утрачивают статистически значимые связи с осознаваемыми базовыми убеждениями. Данный факт может свидетельствовать об автоматизации соответствующих психологических процессов: эмоциональные реакции (тревога) и поведенческие паттерны (самопожертвование) начинают воспроизводиться без прямой актуализации породивших их когнитивных структур, по механизму, аналогичному формированию условных реакций.

В рамках когнитивного подхода созависимость рассматривается как личностный паттерн, в основе которого лежат ранние дезадаптивные схемы [16]. Полученные в настоящем исследовании данные позволяют дифференцировать направления психологической коррекции в зависимости от уровня выраженности созависимости. На низком и среднем уровнях, где сохраняются статистически значимые связи между когнитивными убеждениями и поведенческими проявлениями, целесообразна работа, направленная на реструктуризацию дисфункциональных убеждений. На высоком уровне, характеризующемся редукцией корреляционных связей и интериоризацией самообесценивающих убеждений, приоритетное значение приобретают методы, направленные на реконструкцию субъектности и личностной идентичности [24].

Таким образом, интеграция теоретической модели и эмпирических данных подтверждает эвристическую ценность схемного подхода для понимания личностной детерминации созависимости и позволяет выделить дифференцированные направления психологической коррекции в зависимости от уровня выраженности личностной дезадаптации.

Заключение. Теоретический анализ позволяет интерпретировать эмпирические закономерности, выявленные с помощью Шкалы базовых убеждений. Эмпирические данные, в свою очередь, подтверждают и конкретизируют теоретические положения, демонстрируя наличие устойчивых корреляционных связей и их уровневой динамики. В совокупности теоретические и эмпирические результаты свидетельствуют о том, что созависимость может быть описана как сложноорганизованный личностный паттерн, связанный с деформацией базовых убеждений и сопровождающийся прогрессирующим снижением самоценности.

Ограничения. Несмотря на значимость выводов, исследование имеет ряд методологических ограничений, которые требуют взвешенной интерпретации его результатов. Ограничения исследования включают: 1) перекрестный дизайн, не позволяющий делать каузальные выводы; 2) опору на самоотчетные методики, данные которых подвержены влиянию социальной желательности, уровня рефлексии и эмоционального состояния респондентов, что критично при измерении неосознаваемых когнитивных структур.

Список литературы

1. *Ананьева Г. А.* Семья: химическая зависимость и созависимость. Работа с созависимостью. М. : Класс, 2003. 187 с.

2. *Артемцева Н. Г.* Феномен созависимости. Общее, типологическое, индивидуальное. М. : Litres, 2022. 227 с.

3. *Ершова Р. В., Соколова А. В., Шляхта Д. А.* Психометрическое обоснование многофакторной шкалы созависимости // Вестник Вятского государственного университета. 2024. Т. 3, № 153. С. 131–143.

4. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н.* Идентичность в норме и патологии. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2000. 256 с.

5. *Москаленко В. Д.* Созависимость при алкоголизме и наркомании. М. : Анахарсис, 2009.

6. *Падун М. А., Котельникова А. В.* Методика исследования базисных убеждений личности. М. : Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса ИП РАН, 2007. 25 с.

7. *Посохова С. Т., Стряпухина Ю. В.* Некоторые подходы к определению феномена созависимости // Modernity: человек и культура. СПб., 2022. С. 130–138.

8. *Соколова А. В., Ершова Р. В.* Ранние дезадаптивные схемы в генезисе созависимости: структурно-уровневый анализ // Психолог. 2026. № 2. С. 1–23. DOI: 10.25136/2409-8701.2026.2.77878.

9. *Старшенбаум Г. В.* НеЗависимость. Как избавиться от психологической или химической зависимости. М. : АСТ, 2018.

10. *Янг Дж., Клоско Дж., Вайсхаар М.* Схема-терапия. Практическое руководство / пер. с англ. СПб. : Диалектика, 2020. 464 с.

11. *Alimoradi Z. et al.* The relationship between cognitive schemas activated in sexual context and early maladaptive schemas among married women of childbearing age // BMC Psychology. 2022. Vol. 10. Art. 177. DOI: 10.1186/s40359-022-00829-1.

12. *Araújo G. E., Cruz O. S., Moreira D.* Maladaptive Beliefs of Young Adults in Interpersonal Relationships: A Systematic Literature Review // Trauma, Violence, & Abuse. 2021. Vol. 24, No. 2. Pp. 646–661. DOI: 10.1177/15248380211038684.

13. *Burris C.* Stand by Your (Exploitive) Man: Codependency and Responses to Performance Feedback // Journal of Social and Clinical Psychology. 1999. Vol. 18, No. 3. Pp. 277–298. DOI: 10.1521/JSCP.1999.18.3.277.

14. *Calvete E., Estévez A., Corral S.* Posttraumatic Stress Disorder and its relationship with negative cognitive schemas in battered women // Psicothema. 2007. Vol. 19, No. 3. Pp. 446–451.

15. *Cermak T. L.* Diagnosing and treating co-dependence: a guide for professionals who work with chemical dependents, their spouses, and children. Minneapolis : Johnson Institute Books, 1986.

16. *Craigie F., Tan S.* Changing Resistant Assumptions in Christian Cognitive-Behavioral Therapy // Journal of Psychology and Theology. 1989. Vol. 17, No. 2. Pp. 93–100. DOI: 10.1177/009164718901700201.

17. *Douglas A. N. et al.* Reading Relationships, But Seeing Betrayal: Impact of Relational Health Schemas on Processing of Interpersonal Conflict // Journal of Social and Clinical Psychology. 2013. Vol. 32, No. 9. Pp. 964–988. DOI: 10.1521/JSCP.2013.32.9.964.

18. *Fischer J. L., Spann L.* Measuring codependency // Alcoholism Treatment Quarterly. 1991. Vol. 8, No. 1. Pp. 87–100. DOI: 10.1300/J020v08n01_06.

19. *Happ Z., Bodó-Varga Z., Bandi S. A. et al.* How codependency affects dyadic coping, relationship perception and life satisfaction // Current Psychology. 2022. DOI: 10.1007/s12144-022-02875-9.

20. *Gierymski T., Williams T.* Codependency // Journal of Psychoactive Drugs. 1986. Vol. 18, No. 1. Pp. 7–13. DOI: 10.1080/02791072.1986.10524474.

21. *Gomberg E. L.* On terms used and abused: The concept of “codependency” // Drugs and Society. 1989. Vol. 3. Pp. 113–132.

22. *Irvine L.* Codependency and Recovery: Gender, Self, and Emotions in Popular Self-Help // Symbolic Interaction. 1995. Vol. 18, No. 2. Pp. 145–163. DOI: 10.1525/SI.1995.18.2.145.

23. *Kaplan V.* The relationship between adolescents' codependency levels and family relationships // Extreme Psychology and Personal Safety. 2025. Vol. 2, No. 4. Pp. 69–85. DOI: 10.17759/epps.2025020405.

24. *Kaufman J., Allbaugh L. J., Wright M. O.* Relational wellbeing following traumatic interpersonal events and challenges to core beliefs // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2018. Vol. 10, No. 1. Pp. 103–111.

25. *Marks A. D. G. et al.* Development and validation of a revised measure of codependency // Australian Journal of Psychology. 2012. Vol. 64, No. 3. Pp. 119–127.

26. *Osmo F. et al.* The Negative Core Beliefs Inventory: Development and Psychometric Properties // Journal of Cognitive Psychotherapy. 2018. Vol. 32, No. 1. Pp. 67–84. DOI: 10.1891/0889-8391.32.1.67.

27. *Ponce A., Williams M. K., Allen G.* Experience of Maltreatment as a Child and Acceptance of Violence in Adult Intimate Relationships: Mediating Effects of Distortions in Cognitive Schemas // Violence and Victims. 2004. Vol. 19, No. 1. Pp. 97–108.

28. *Soygüt G., Nelson L., Safran J.* The relationship between interpersonal schemas and personality characteristics // Journal of Cognitive Psychotherapy. 2001. Vol. 15, No. 2. Pp. 99–108.

29. *Wegscheider-Cruse S.* Another Chance: Hope and Health for the Alcoholic Family. Palo Alto, Calif. : Science and Behavior Books, 1981.

30. *Winter K.* Experiences and expertise of codependency: Repetition, claim-coupling, and enthusiasm // Public Understanding of Science. 2018. Vol. 28, No. 2. Pp. 146–160.

31. *Wright P. H.* The acquaintance description form // Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach. 1985. Pp. 39–62.

The Relationship Between the Level of Codependency and the System of a Person's Core Beliefs

Ershova Regina Vyacheslavovna[1], Sokolova Anna Viktorovna[2]

[1]Doctor of Psychology, professor, professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-5054-1177.
E-mail: ershova-rv@rudn.ru

[2]clinical psychologist, CBT therapist (private practice). Russia, Volgograd. ORCID: 0000-0002-4418-6121.
E-mail: asokolova.psy@gmail.com

Abstract. Codependency is a persistent maladaptive pattern characterized by a violation of personal boundaries, difficulties of self-identification, and an excessive preoccupation with the problems of another person. Despite the absence of official status in the diagnostic classifications, empirical studies confirm the connection of codependency with an increased level of anxiety and depression and with a decrease in psychological well-being. In the modern cognitive paradigm, maladaptive relational patterns are regarded as derivatives of early maladaptive schemas and of a person's core beliefs. However, direct empirical studies linking codependency with specific configurations of core beliefs remain limited.

The article presents an analysis of the relationship between the level of codependency and the system of a person's core beliefs. Codependency was measured by means of a multifactor model (regulatory, emotional, cognitive, motivational, and behavioral components). The sample consisted of 250 respondents divided into groups with low, medium, and high levels of codependency. Analysis of variance and within-group correlation analysis were applied.

A nonlinear dynamic of the relationship was revealed. As codependency increases, the beliefs about the benevolence of the world and about the worth of one's own self undergo the most pronounced deformation. Three configurations of correlational links were established. At a low level, an extensive network of negative correlations is registered ("avoidant autonomy"): independence is based on a negative image of the world and a deficit of self-worth. At the medium level, a reduction of links occurs, and a strong negative link is formed between the cognitive component of codependency and self-worth ($r = -0.641$) alongside an autonomization of affective and behavioral patterns. At a high level of codependency, two isolated links are preserved: a negative one, between the cognitive component and self-worth ($r = -0.366$), and a positive one, between the motivational component and belief in the controllability of the world ($r = 0.283$), which reflects dissociation and the internalization of self-devaluation.

It is shown that a progressive decrease in self-worth and personal agency is observed at all levels of the severity of codependency. The results make it possible to differentiate the directions of psychological correction depending on the level of personal maladaptation.

Keywords: codependency, core beliefs of the codependent person, multifactor model of codependency, levels of codependency, values of the codependent person.

References

1. *Anan'eva G. A. Sem'ya: himicheskaya zavisimost' i sozavisimost'. Rabota s sozavisimost'yu* [The Family: Chemical Dependency and Codependency. Working with Codependency]. M., Klass (Class), 2003. 187 p.

2. *Artemceva N. G. Fenomen sozavisimosti. Obshchee, tipologicheskoe, individual'noe* [The Phenomenon of Codependency. The General, the Typological, the Individual]. M., Litres, 2022. 227 p.

3. *Ershova R. V., Sokolova A. V., Shlyahta D. A. Psihometricheskoe obosnovanie mnogofaktornoj shkaly sozavisimosti* [The Psychometric Substantiation of a Multifactor Scale of Codependency] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2024. Vol. 3, No. 153. Pp. 131–143.

4. *Korolenko C. P., Dmitrieva N. V., Zagorujko E. N. Identichnost' v norme i patologii* [Identity in Norm and Pathology]. Novosibirsk, Izd-vo NGPU, 2000. 256 p.

5. *Moskalenko V. D. Sozavisimost' pri alkogolizme i narkomanii* [Codependency in Alcoholism and Drug Addiction]. M., Anaharsis, 2009.

6. *Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Metodika issledovaniya bazisnyh ubezhdenij lichnosti* [A Method for Studying a Person's Core Beliefs]. M., Laboratoriya psihologii i psihoterapii posttravmaticheskogo stressa IP RAN, 2007. 25 p.

7. *Posohova S. T., Stryapuhina Yu. V. Nekotorye podhody k opredeleniyu fenomena sozavisimosti* [Some Approaches to Defining the Phenomenon of Codependency] // *Modernity: chelovek i kul'tura* [Modernity: Man and Culture]. SPb., 2022. Pp. 130–138.

8. *Sokolova A. V., Ershova R. V. Rannie dezadaptivnye shemy v genezise sozavisimosti: strukturno-urovnevyj analiz* [Early Maladaptive Schemas in the Genesis of Codependency: A Structural-Level Analysis] // *Psiholog* – Psychologist. 2026. No. 2. Pp. 1–23. DOI: 10.25136/2409-8701.2026.2.77878.

9. *Starshenbaum G. V. NeZavisimost'. Kak izbavit'sya ot psihologicheskoj ili himicheskoj zavisimosti* [In(de)pendence. How to Rid Oneself of Psychological or Chemical Dependency]. M., AST, 2018.

10. *Yang Dzh., Klosko Dzh., Vajshaar M. Shema-terapiya. Prakticheskoe rukovodstvo* [Young J., Klosko J., Weishaar M. Schema Therapy. A Practitioner's Guide] / transl. from English. SPb., Dialektika (Dialectics), 2020. 464 p.

11. *Alimoradi Z. et al.* The Relationship Between Cognitive Schemas Activated in Sexual Context and Early Maladaptive Schemas Among Married Women of Childbearing Age // BMC Psychology. 2022. Vol. 10. Art. 177. DOI: 10.1186/s40359-022-00829-1.

12. *Araújo G. E., Cruz O. S., Moreira D.* Maladaptive Beliefs of Young Adults in Interpersonal Relationships: A Systematic Literature Review // Trauma, Violence, & Abuse. 2021. Vol. 24, No. 2. Pp. 646–661. DOI: 10.1177/15248380211038684.

13. *Burris C.* Stand by Your (Exploitive) Man: Codependency and Responses to Performance Feedback // Journal of Social and Clinical Psychology. 1999. Vol. 18, No. 3. Pp. 277–298. DOI: 10.1521/JSCP.1999.18.3.277.

14. *Calvete E., Estévez A., Corral S.* Posttraumatic Stress Disorder and Its Relationship with Negative Cognitive Schemas in Battered Women // Psicothema. 2007. Vol. 19, No. 3. Pp. 446–451.

15. *Cermak T. L.* Diagnosing and Treating Co-Dependence: A Guide for Professionals Who Work with Chemical Dependents, Their Spouses, and Children. Minneapolis : Johnson Institute Books, 1986.

16. *Craigie F., Tan S.* Changing Resistant Assumptions in Christian Cognitive-Behavioral Therapy // Journal of Psychology and Theology. 1989. Vol. 17, No. 2. Pp. 93–100. DOI: 10.1177/009164718901700201.

17. *Douglas A. N. et al.* Reading Relationships, But Seeing Betrayal: Impact of Relational Health Schemas on Processing of Interpersonal Conflict // Journal of Social and Clinical Psychology. 2013. Vol. 32, No. 9. Pp. 964–988. DOI: 10.1521/JSCP.2013.32.9.964.

18. *Fischer J. L., Spann L.* Measuring Codependency // Alcoholism Treatment Quarterly. 1991. Vol. 8, No. 1. Pp. 87–100. DOI: 10.1300/J020v08n01_06.

19. *Gierymski T., Williams T.* Codependency // Journal of Psychoactive Drugs. 1986. Vol. 18, No. 1. Pp. 7–13. DOI: 10.1080/02791072.1986.10524474.

20. *Gomberg E. L.* On Terms Used and Abused: The Concept of "Codependency" // Drugs and Society. 1989. Vol. 3. Pp. 113–132.

21. *Happ Z., Bodó-Varga Z., Bandi S. A. et al.* How Codependency Affects Dyadic Coping, Relationship Perception and Life Satisfaction // Current Psychology. 2022. DOI: 10.1007/s12144-022-02875-9.

22. *Irvine L.* Codependency and Recovery: Gender, Self, and Emotions in Popular Self-Help // Symbolic Interaction. 1995. Vol. 18, No. 2. Pp. 145–163. DOI: 10.1525/SI.1995.18.2.145.

23. *Kaplan V.* The Relationship Between Adolescents' Codependency Levels and Family Relationships // Extreme Psychology and Personal Safety. 2025. Vol. 2, No. 4. Pp. 69–85. DOI: 10.17759/epps.2025020405.

24. *Kaufman J., Allbaugh L. J., Wright M. O.* Relational Wellbeing Following Traumatic Interpersonal Events and Challenges to Core Beliefs // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2018. Vol. 10, No. 1. Pp. 103–111.

25. *Marks A. D. G. et al.* Development and Validation of a Revised Measure of Codependency // Australian Journal of Psychology. 2012. Vol. 64, No. 3. Pp. 119–127.

26. *Osmo F. et al.* The Negative Core Beliefs Inventory: Development and Psychometric Properties // Journal of Cognitive Psychotherapy. 2018. Vol. 32, No. 1. Pp. 67–84. DOI: 10.1891/0889-8391.32.1.67.

27. *Ponce A., Williams M. K., Allen G.* Experience of Maltreatment as a Child and Acceptance of Violence in Adult Intimate Relationships: Mediating Effects of Distortions in Cognitive Schemas // Violence and Victims. 2004. Vol. 19, No. 1. Pp. 97–108.

28. *Soygüt G., Nelson L., Safran J.* The Relationship Between Interpersonal Schemas and Personality Characteristics // Journal of Cognitive Psychotherapy. 2001. Vol. 15, No. 2. Pp. 99–108.

29. *Wegscheider-Cruse S.* Another Chance: Hope and Health for the Alcoholic Family. Palo Alto, CA : Science and Behavior Books, 1981.

30. *Winter K.* Experiences and Expertise of Codependency: Repetition, Claim-Coupling, and Enthusiasm // Public Understanding of Science. 2018. Vol. 28, No. 2. Pp. 146–160.

31. *Wright P. H.* The Acquaintance Description Form // Understanding Personal Relationships: An Interdisciplinary Approach. 1985. Pp. 39–62.

Поступила в редакцию: 13.02.2026
Принята к публикации: 14.04.2026

EDN: EBCBOB УДК 37.016:811.581

Классификация нейродидактических методов в обучении китайскому языку: когнитивные и аффективные аспекты

Трункина Елена Владимировна
преподаватель, Сургутский государственный университет. Россия, г. Сургут.
ORCID: 0009-0008-7485-0004. E-mail: elena_trunkina@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации методологических подходов в высшем образовании в условиях стремительного роста информационных потоков и цифровизации обучения. Особую значимость данная задача приобретает в контексте преподавания китайского языка, который для носителей индоевропейских языков характеризуется максимальной типологической дистанцией и когнитивной сложностью. Тональная природа и логографическая письменность требуют от обучающихся активации специфических нейробиологических ресурсов, что делает традиционные методики недостаточно эффективными. Постановка проблемы заключается в существующем разрыве между фундаментальными достижениями современной когнитивной нейронауки и реальной практикой лингводидактики. Несмотря на доказанную значимость нейробиологических принципов, в научной литературе фиксируется дефицит системных методических разработок, адаптированных под уникальные вызовы восточной лингвокультуры. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и разработке классификации нейродидактических методов, учитывающих специфику усвоения китайского языка. Методологическую базу работы составил теоретический анализ концепций нейропластичности, теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера и принципов аффективной нейронауки. В результате исследования авторами предложена оригинальная систематизация методов, дифференцированная по четырем функциональным кластерам: когнитивно-ориентированные (интервальное повторение, интерливинг), аффективно-мотивационные (геймификация, регуляция дофаминергической системы), сенсомоторные (мультимодальная интеграция) и социально-интерактивные. Описаны нейрофизиологические механизмы воздействия каждой группы методов на эффективность усвоения языкового материала. Доказано, что эффективность обучения напрямую зависит от способности педагога управлять когнитивной нагрузкой, минимизируя внешний шум и стимулируя релевантные усилия, а также от создания эмоционально безопасной среды, предотвращающей «миндалевидный захват». Нейродидактика рассматривается не как набор приемов, а как фундаментальная база для трансформации языкового образования. Область применения результатов охватывает проектирование образовательных программ высшей школы по направлению «Востоковедение», разработку адаптивных цифровых учебных платформ и модернизацию методик подготовки к стандартизированным экзаменам уровня HSK.

Ключевые слова: нейродидактика, преподавание китайского языка, когнитивная нагрузка, нейропластичность, аффективные факторы, мультимодальный подход.

Введение. Трансформация современной системы высшего образования детерминирована необходимостью поиска инновационных методологических платформ, способных обеспечить качественный рост эффективности обучения в условиях увеличения информационных потоков. В авангарде данного процесса находится нейродидактика – междисциплинарная область, возникшая на стыке педагогики, психологии и нейронаук [2]. Рост интереса к данному вектору обусловлен не только прогрессом в технологиях нейровизуализации (fMRI, MEG, DTI), позволяющих объективизировать процессы, происходящие в мозге обучающегося, но и назревшей потребностью в преодолении кризиса традиционных методик, зачастую игнорирующих биологические закономерности усвоения знаний.

Особую остроту проблема неадаптированности классических подходов приобретает в контексте преподавания китайского языка. Для носителей индоевропейских языков китайский представляет собой систему с предельно высокой «когнитивной дистанцией» [10]. Тональная природа фонологии требует радикальной перестройки слухоречевых механизмов, а логографическая письменность – активации специфических зрительно-пространственных ресурсов мозга. Традиционные методы, апеллирующие к механическому заучиванию, ведут к стремительной перегрузке рабочей памяти и росту аффективных барьеров, что коррелирует с высоким уровнем демотивации на начальных этапах.

© Трункина Елена Владимировна, 2025

Несмотря на наличие фундаментальных немногочисленных зарубежных трудов (M. Tokuhama-Espinosa [31], M. H. Immordino-Yang [15], E. Y. Barbosa [9]) и значимый вклад отечественной нейропсихологической школы (А. Р. Лурия [4], Т. В. Ахутина [1]), в современной научной литературе наблюдается дефицит целостных методических систематизаций, ориентированных на специфику китайского языка. Существующий разрыв между фундаментальными открытиями когнитивистики и прикладными задачами лингводидактики диктует необходимость разработки интегративной классификации методов, учитывающей как универсальные свойства нейропластичности, так и уникальные вызовы восточной лингвокультуры. Научная новизна работы заключается в предложении авторской классификации нейродидактических методов, объединяющей когнитивные, аффективные, сенсомоторные и социальные измерения учебного процесса.

Теоретические основы. Краеугольным камнем современной нейробиологии выступает концепция нейропластичности – фундаментального свойства нервной системы реорганизовывать свою структурно-функциональную архитектуру в ответ на когнитивную деятельность и внешние стимулы [19]. В парадигме лингводидактики данное положение трансформирует понимание процесса овладения китайским языком: он интерпретируется не как линейное накопление вербальных единиц, а как физиологически детерминированная перестройка нейронных сетей обучающегося.

Эмпирические данные, полученные исследователями E. Gkintoni, S. P. Vassilopoulos, G. Nikolaou, свидетельствуют о том, что иноязычная речевая деятельность во взрослом возрасте инициирует специфические адаптационные перестройки мозга. Ключевыми маркерами этих изменений являются: усиление функциональной связности между речевыми центрами (зонами Брока и Вернике), консолидация префронтально-париетальных путей, обеспечивающих исполнительный контроль, а также микроструктурные изменения белого вещества [12]. Согласно систематическому обзору, выполненному вышеуказанными авторами на базе 80 исследований, зрелый мозг сохраняет высокий регенеративный и адаптационный потенциал. Однако динамика нейропластических изменений находится в прямой зависимости от интенсивности обучения и мультимодальности образовательной среды. Доказано, что иммерсивное погружение и работа с культурно-аутентичными контекстами стимулируют более выраженный рост кортикальной толщины во фронто-темпоральных зонах по сравнению с традиционными аудиторными форматами. Применительно к синологии нейровизуализационные исследования J. T. Crinion фиксируют увеличение плотности нейрональной ткани в правой передней височной доле и левой островковой доле – областях, ответственных за перцепцию тональных модуляций и ритмической организации речи [10].

Таким образом, нейропластичность рассматривается как динамический ресурс, требующий целенаправленной активации посредством специализированного педагогического дизайна. Однако рассмотрение нейрофизиологических механизмов структурной трансформации мозга было бы неполным без анализа факторов, регулирующих эффективность данных процессов. Биологическая способность к перестройке неразрывно связана с психоэмоциональным состоянием субъекта, что подводит нас к принципу единства аффективной и когнитивной сфер [14].

Современная когнитивистика преодолела традиционную дихотомию «интеллект – эмоции». Опираясь на теоретическую модель M. Immordino-Yang, эмоциональные процессы следует рассматривать не как эпифеномен познания, а как регуляторный механизм, управляющий вниманием, мнемоническими процессами и принятием решений. Исследования подтверждают глубокую интеграцию когнитивных функций (рабочей памяти, логического мышления) с системами эмоциональной регуляции [15].

В процессе изучения китайского языка, характеризующегося высокой когнитивной сложностью, аффективный статус обучающегося приобретает критическое значение. Состояние стресса и феномен «языковой тревожности» провоцируют гиперактивацию миндалевидного тела, что, в свою очередь, ингибирует активность префронтальной коры. В условиях такой «нейробиологической блокады» ресурсы рабочей памяти перераспределяются на обработку эмоциональной угрозы, делая невозможным усвоение сложных грамматических конструкций или фонологических различий [16]. Напротив, положительное эмоциональное подкрепление стимулирует выработку дофамина. Активация системы вознаграждения способствует укреплению нейронных связей и надежному сохранению информации в долговременной памяти.

Педагогическим следствием данного принципа является необходимость создания психологически безопасной образовательной среды. Эффективность обучения коррелирует с

чувством социальной принадлежности и субъективной значимостью материала для студента. Информация, лишенная личностного смысла, воспринимается мозгом как биологически ирелевантная и отсеивается. В связи с этим нейродидактический подход предполагает интеграцию личного опыта и развитие «трансцендентного мышления», позволяющего встраивать учебный контент в систему глобальных ценностных ориентиров личности.

Вместе с тем создание благоприятного эмоционального фона является необходимым, но не достаточным условием. Даже при высокой мотивации эффективность усвоения материала ограничивается естественными лимитами пропускной способности мозга, что актуализирует проблему оптимизации когнитивной нагрузки. Теория когнитивной нагрузки (англ. Cognitive load theory) Дж. Свеллера, дополненная данными нейрофизиологии об ограничениях рабочей памяти, постулирует необходимость строгого дозирования учебной информации. Согласно теоретической модели M. Klepsch, T. Seufert, когнитивная нагрузка в процессе обучения не является однородной и подразделяется на три функциональных компонента: внутренний, внешний, релевантный [17].

1. Внутренняя нагрузка (intrinsic load) определяется объективной сложностью учебного контента и степенью взаимосвязанности его элементов. В контексте лингводидактики китайского языка этот показатель достигает максимальных значений, так как требует от обучающегося одновременной обработки трех разнородных параметров: графической структуры иероглифа, его тонального контура и семантического значения.

2. Внешняя нагрузка (extraneous load) не связана с содержанием предмета и порождается несовершенством методического дизайна. К ее росту ведут такие факторы, как избыточность текстовых пояснений, нарушение логики подачи материала или отсутствие визуальных опор. Такая нагрузка считается деструктивной, так как она поглощает ограниченные ресурсы рабочей памяти, не принося пользы обучению.

3. Релевантная нагрузка (germane load) представляет собой полезное ментальное усилие, которое мозг затрачивает на реальное усвоение знаний. Она направлена на структурирование информации, создание устойчивых ментальных схем и автоматизацию навыков. Задача педагога заключается в том, чтобы за счет снижения внешней нагрузки высвободить когнитивный ресурс студента для этого вида продуктивной деятельности.

Резюмируя теоретический анализ, можно констатировать, что успешность овладения китайским языком детерминирована синергией трех принципов: активацией механизмов нейропластичности, созданием эмоционально безопасной среды и жестким управлением структурой когнитивной нагрузки. Биологическая адекватность обучения достигается лишь в том случае, если педагогический дизайн направлен на минимизацию внешней нагрузки и подавление «миндалевидного захвата» при одновременной стимуляции релевантных усилий обучающегося.

Выявленные закономерности позволяют перейти от абстрактного теоретизирования к практической плоскости: разработке прикладного методического инструментария. Учитывая необходимость дифференцированного воздействия на когнитивные, аффективные и сенсомоторные системы мозга, мы разработали авторскую классификацию, которая систематизирует нейродидактические методы по их функциональному назначению и активируемым нейронным сетям.

Обсуждение. Первая группа нейродидактических методов – когнитивно-ориентированные, направленные на оптимизацию базовых психических функций: внимания, рабочей и долговременной памяти, а также механизмов автоматизации навыков. В основе данных стратегий лежат фундаментальные нейробиологические закономерности кодирования и консолидации информации, что позволяет проектировать педагогический процесс с учетом естественных когнитивных ограничений и ресурсов мозга.

Центральным инструментом в данной группе выступает **метод интервального повторения** (англ. spaced repetition). Его эффективность, постулируемая еще в классических работах, на современном этапе находит подтверждение в теории системной консолидации. Периодическое извлечение информации через пролонгированные интервалы инициирует укрепление нейронных связей в системе «гиппокамп – неокортекс», обеспечивая интеграцию новых знаний в долговременную память [27]. Практическая реализация данного принципа сегодня осуществляется посредством адаптивных алгоритмов цифровых платформ (например, Duolingo), которые персонализируют график повторений на основе анализа массивов данных.

Важным дополнением к мнемоническим техникам служит стратегия интерливинга (англ. interleaving), т. е. чередования разнородных учебных задач в рамках одной сессии [25].

В отличие от блоковой отработки материала, данный подход активирует аналитические процессы сравнения и контрастирования. Применительно к китайскому языку это открывает возможности для эффективной дифференциации фонетических оппозиций (тоновые пары), визуально схожих графем и функционально близких синтаксических конструкций, способствуя переносу навыков в новые контексты. Третьим компонентом выступают методы активного обучения, предполагающие генеративную переработку информации (эвристические беседы, моделирование ситуаций, мозговые штурмы и т. д.). Согласно исследованиям, такая когнитивная активность формирует гибкие и глубоко интегрированные ментальные схемы, что обеспечивает оперативный доступ к усвоенному материалу и облегчает его воспроизведение. Однако их имплементация в преподавание китайского языка требует обязательной адаптации к его типологической специфике, сопряженной с высокой нагрузкой на зрительно-пространственные и моторные анализаторы.

Вторая группа методов, аффективно-мотивационные, базируется на признании определяющей роли эмоционального статуса в регуляции высших психических функций. Нейропсихологические данные свидетельствуют о том, что эффективность когнитивной обработки информации находится в прямой зависимости от эмоционального фона образовательной среды. Восприятие учебной ситуации как потенциально угрожающей активирует нейронные контуры, идентичные реакции на физическую опасность, что провоцирует ингибирование префронтальной коры и, как следствие, дисфункцию внимания и рабочей памяти. В связи с этим создание психологически безопасного пространства трансформируется из педагогической рекомендации в обязательное нейробиологическое условие успешного обучения [15].

Ключевым инструментом реализации данных принципов выступает геймификация, рассматриваемая в современной науке не как декоративный элемент, а как технология модуляции нейрофизиологических механизмов научения [3]. Механизм эффективности геймификации обусловлен ее способностью воздействовать на дофаминергическую систему вознаграждения, которая регулирует процессы консолидации памяти и подкрепления поведения. Биологическим драйвером здесь выступает кодирование «ошибки предсказания вознаграждения». Фазовые всплески дофамина, возникающие в ответ на позитивное рассогласование между ожиданием и результатом (награды, достижения), усиливают синаптические связи [32]. Цифровые образовательные среды, использующие системы вариативного подкрепления (рейтинги, знаки отличия), искусственно генерируют поток малых ошибок предсказания, поддерживая стабильно высокий уровень вовлеченности и мотивационной устойчивости [23].

Теоретическим фундаментом интеграции игровых механик служит теория самодетерминации (SDT). Согласно данной концепции, глубинная мотивация формируется при удовлетворении трех базовых потребностей: компетентности, автономии и социальной связанности [11]. Грамотный педагогический дизайн геймификации позволяет симультанно воздействовать на эти компоненты: визуализация прогресса подкрепляет чувство компетентности, вариативность траекторий обеспечивает автономию, а элементы командного взаимодействия реализуют потребность в связанности. При этом эмпирически подтверждено, что эффективность игровых стратегий достигается лишь при их ориентации на поддержку внутренней мотивации, тогда как избыточное давление внешних рейтингов может провоцировать тревожность и снижение результатов [8].

Третья группа нейродидактических методов базируется на принципе мультимодальной интеграции, согласно которому эффективность кодирования и последующего извлечения знаний прямо пропорциональна количеству задействованных сенсорных и моторных каналов. Формирование многомерных нейронных репрезентаций обеспечивает создание разветвленной когнитивной архитектуры, устойчивой к забыванию [20].

Теоретическим ядром данного подхода выступает синтез теории двойного кодирования А. Пайвио и концепции воплощенного познания. Первая постулирует наличие независимых, но взаимосвязанных систем обработки вербальной и визуальной информации, симультанная активация которых дает синергетический эффект в обучении [22]. Вторая концепция углубляет это понимание, указывая на сенсомоторный субстрат когнитивных процессов: восприятие языковых единиц неотделимо от физического опыта. Эмпирически подтверждено, что интеграция кинестетического компонента (жестов, мимики) в лингвистический тренинг существенно повышает ретенцию лексики [18].

В методике преподавания китайского языка реализация этих принципов приобретает критическую значимость. Овладение иероглификой рассматривается как сложная зрительно-моторная задача, где обучение письму выступает не механической тренировкой, а ключе-

вым нейрофизиологическим механизмом формирования ортографических связей [29]. Дополнительным инструментом структурирования информации служит визуализация (ментальные карты, схемы), способствующая формированию иерархических когнитивных схем и облегчающая перенос знаний в новые контексты. Таким образом, данный подход реализует целостное включение обучающегося в процесс познания через триаду «образ – действие – слово».

Четвертая группа методов – социально-интерактивные, которые базируются на фундаментальном постулате культурно-исторической психологии, определяющем язык как высшую психическую функцию, генезис которой невозможен вне социального контекста. В данной парадигме языковая компетенция рассматривается не как результат пассивного заучивания правил, а как динамический конструкт, формирующийся в процессе коммуникативной координации и совместной деятельности.

На практике этот подход реализуется через стратегии кооперативного обучения (структурированные дискуссии, групповое решение проблем). Механизмы диалогического взаимодействия инициируют процессы вербализации понимания и взаимной верификации когнитивных гипотез, что способствует углубленной переработке информации и развитию метакогнитивной регуляции [31].

Таким образом, представленная систематизация демонстрирует, что эффективное обучение иностранному языку требует синтеза когнитивных, эмоциональных, сенсомоторных и социальных методов, каждый из которых активирует специфические нейропсихологические механизмы. Однако общая эффективность этих методов в значительной степени зависит от их адекватности лингвокультурной и когнитивной специфике целевого языка. В случае с китайским языком, системой, сочетающей тональную устную речь, логографическую письменность и аналитическую грамматику, требуется не просто применение универсальных нейродидактических приемов, а их целенаправленная адаптация и интеграция. Обобщенное представление о предлагаемой нами классификации методов отображено в таблице.

Таблица 1

Классификация нейродидактических методов в языковом обучении (составлено авторами)

Группа методов	Ключевая идея	Задействованные нейропроцессы	Примеры практик
Когнитивно-ориентированные	Фокус на управлении вниманием и памятью для устойчивого усвоения и автоматизации языковых навыков	Работа рабочей памяти; перенос информации в долговременную память; активное извлечение; укрепление когнитивных связей	Интервальное повторение; чередование сходных языковых элементов (тоны, иероглифы); мини-тесты без подсказок; объяснение правил «своими словами»; отсроченное воспроизведение
Аффективно-мотивационные	Формирование эмоционально безопасной среды, снижающей тревожность и поддерживающей внутреннюю мотивацию	Регуляция дофаминовой системы; снижение амигдальной реакции; усиление нейропластичности через позитивный опыт	Геймификация; парное и взаимное обучение; поддерживающая обратная связь без санкций; создание психологически комфортной атмосферы в группе
Сенсомоторные и мультимодальные	Освоение языка через одновременное включение нескольких каналов восприятия и действия	Двойное кодирование (слово + образ); embodied cognition; активация зрительных, моторных и пространственных зон мозга	Карточки «слово – образ»; жесты и движения; письмо иероглифов от руки; ментальные карты; аудиовизуальные задания с мимикой и жестами
Социально-интерактивные	Развитие языка через диалог, совместную деятельность и аутентичное общение	Работа сетей социального познания; зеркальные нейроны; межполушарное взаимодействие; совместная регуляция внимания и эмоций	Проектная работа; командные ролевые игры; совместное создание медиаконтента; групповые дискуссии по культурным темам

Вместе с тем интеграция нейродидактических подходов в образовательную практику сопряжена с рядом существенных ограничений, требующих критического осмысления. Во-пер-

вых, внедрение сенсомоторных и мультимодальных методов (например, VR/AR-сред или систем жестовой интеграции) характеризуется высокой ресурсоемкостью и требует значительных инфраструктурных затрат. Кроме того, существует риск эффекта обратного действия: эмпирические данные показывают, что избыточная мультимодальность (например, одновременная анимация порядка черт и цветовая маркировка радикалов иероглифа) может парадоксальным образом увеличивать внешнюю когнитивную нагрузку у начинающих, перегружая визуальный анализатор [33].

Во-вторых, серьезным барьером остается проблема экологической валидности. Значительный пласт фундаментальных данных о нейропластичности получен в строго контролируемых лабораторных условиях с использованием fMRI или высокоточной ЭЭГ. Масштабирование этих парадигм на реальную, «шумную» аудиторию технически сложно и сопряжено с новыми этическими вызовами касательно сбора и защиты нейроданных студентов.

Наконец, фундаментальной системной проблемой остается глубокая укорененность «нейромифов» в педагогической среде. Масштабные международные исследования фиксируют, что преподаватели разделяют в среднем 13 из 21 популярного заблуждения о работе мозга, причем эти искаженные идеи зачастую транслируются через официальные программы подготовки учителей [6]. Опора на псевдонаучные концепции искажает саму суть нейробиологического подхода: образовательные учреждения выстраивают искусственные барьеры для обучения и тратят ресурсы на неэффективные методики, игнорируя реальные механизмы нейропластичности.

Заключение. Обобщение результатов проведенного исследования позволяет квалифицировать нейродидактику не как совокупность разрозненных методических инноваций, а как фундаментальную методологическую базу для качественной трансформации системы иноязычного образования. Специфика освоения китайского языка, сопряженная с экстремальной когнитивной нагрузкой и высоким уровнем психоэмоционального напряжения, диктует императивную необходимость перехода к стратегиям обучения, которые согласуются с естественными нейробиологическими ресурсами и ограничениями обучающихся.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что предложенная классификационная система создает теоретический фундамент для построения комплексной педагогической модели обучения китайскому языку. Данная модель позволяет адаптировать универсальные закономерности нейрофизиологии к типологической уникальности иероглифической и тональной систем, обеспечивая органичность и результативность образовательного процесса. Практическая имплементация предложенного подхода неразрывно связана с интеграцией современных цифровых инструментов и стандартов нового поколения (HSK 3.0), создающих технологические условия для персонализации обучения.

Перспективы дальнейших исследований в данной предметной области неразрывно связаны с переходом от теоретического моделирования к строгой эмпирической верификации предложенной классификации в условиях реальной образовательной практики. Оценка эффективности нейродидактических стратегий требует комплексного применения валидированного психометрического инструментария. В частности, для измерения динамики когнитивной нагрузки при усвоении китайского языка целесообразно использование опросника NASA-TLX, позволяющего дифференцировать внутреннюю, внешнюю и релевантную нагрузку. Диагностика аффективного кластера должна опираться на стандартизированные инструменты: шкалу иноязычной тревожности FLCAS (или ее краткую форму S-FLCAS) и опросники теории самодетерминации (SDT). Наиболее перспективной методологической стратегией для будущих исследований представляется реализация смешанных трехуровневых дизайнов. Такой подход подразумевает интеграцию поведенческих самоотчетов студентов и стандартизированных метрик академической успешности. Подобная конвергенция методов позволит получить объективные, доказательные данные о влиянии нейродидактики на архитектуру когнитивных процессов обучающихся.

Список литературы

1. *Ахутина Т. В.* Нейролингвистический подход к анализу речевой деятельности // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 34–45.

2. *Зеер Э. Ф.* Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4. С. 30–38.

3. *Коренева О. Б.* Элементы геймификации и новые технологии на службе современной дидактики: обучение немецкому языку как иностранному для письменного и устного перевода // Speech Tech-

nologies. 2023. № 3. С. 16–24.

4. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М. : Академия, 2003. 384 с.

5. *Соломина А. И.* Нейролингвистические методы и традиционные подходы в преподавании иностранного языка: экспериментальное исследование // Концепт. 2025. № 9. С. 63–78.

6. *Adiguzel O. C. et al.* Belief in Neuromyths among primary school teachers: A cross-national study of 11 countries // Trends in Neuroscience and Education. 2025. P. 100264.

7. *Arango E. S.* Neurodidactics in the training of professionals in early childhood education: Systematic review // TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2025. Vol. 32, No. S2 (2025). Pp. 705–720.

8. *Artemova I.* Bridging Motivation and AI in Education: An Activity Theory Perspective // Digital Education Review. 2024. Vol. 45. Pp. 59–69.

9. *Barbosa E. Y.* Foreign Language Neurodidactics: A Neuroscientific Perspective in ELT // Journal of Foreign Language Education and Technology. 2021. Vol. 6, No. 2. Pp. 23–38.

10. *Crinion J. T.* Neuroanatomical markers of speaking Chinese // Human brain mapping. 2009. Vol. 30, No. 12. Pp. 4108–4115.

11. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-determination research: Reflections and future directions // Handbook of self-determination research / eds. by E. L. Deci, R. M. Ryan. Rochester, N. Y. : University of Rochester Press, 2002. Pp. 431–441.

12. *Gkintoni E.* Challenging cognitive load theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy // Brain Sciences. 2025. Vol. 15, No. 2. P. 203.

13. *Gkintoni E., Vassilopoulos S. P., Nikolaou G.* Brain-Inspired Multisensory Learning: A Systematic Review of Neuroplasticity and Cognitive Outcomes in Adult Multicultural and Second Language Acquisition // Biomimetics. 2025. Vol. 10, No. 6. P. 397.

14. *Goldberg H.* Growing brains, nurturing minds—neuroscience as an educational tool to support students' development as life-long learners // Brain sciences. 2022. Vol. 12, No. 12. P. 1622.

15. *Immordino-Yang M. H.* Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. N. Y. : W. W. Norton, 2015. 208 p.

16. *Jiang C.* Effects of Strategies, Motivation, Cognitive Load and Anxiety on Chinese Undergraduates' English Reading Performance // Reading. 2025. Vol. 8, No. 9. Pp. 67–76.

17. *Klepsch M., Seufert T.* Understanding instructional design effects by differentiated measurement of intrinsic, extraneous, and germane cognitive load // Instructional Science. 2020. Vol. 48, No. 1. Pp. 45–77.

18. *Macedonia M.* Can gestures help children learn a foreign language? // International Journal of Second Language Acquisition. 2011. Vol. 1, No. 1. Pp. 47–62.

19. *Machado S.* Learning and implicit memory: mechanisms and neuroplasticity // Revista de neurologia. 2008. Vol. 46, No. 9. Pp. 543–549.

20. *Mayer R. E.* Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 55 p.

21. *Moeller A. J.* The interplay of emotion, cognition, and learning in the language classroom. 2021.

22. *Paivio A.* Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. 432 p.

23. *Perez Sanchez C. J.* Learning analytics to predict students' performance: A case study of a neurodidactics-based collaborative learning platform // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, No. 9. Pp. 12913–12938.

24. *Pradeep K.* Neuroeducation: Understanding neural dynamics in learning and teaching // Frontiers in Education. Frontiers Media SA, 2024. Vol. 9. P. 1437418.

25. *Samani J.* Interleaved practice enhances memory and problem-solving ability in undergraduate physics //npj Science of Learning. 2021. Vol. 6, No. 1. P. 32.

26. *Shiwlani A., Hasan S. U., Kumar S.* Artificial Intelligence in Neuroeducation: A systematic review of AI applications aligned with neuroscience principles for optimizing learning strategies // Journal of Development and Social Sciences. 2024. Vol. 5, No. 4. Pp. 578–593.

27. *Smith C. D.* Spacing repetitions over long timescales: a review and a reconsolidation explanation // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 241716.

28. *Sweller J.* The role of evolutionary psychology in our understanding of human cognition: Consequences for cognitive load theory and instructional procedures // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34, No. 4. Pp. 2229–2241.

29. *Tan L. H.* Reading depends on writing, in Chinese // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS). 2005. Vol. 102, No. 24. Pp. 8781–8785.

30. *Tokuhama-Espinosa T.* Radical neuroconstructivism: a framework to combine the how and what of teaching and learning? // Frontiers in Education. Frontiers Media SA. 2023. Vol. 8. P. 1215510.

31. *Tokuhama-Espinosa M.* Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science. N. Y. : W. W. Norton & Company, 2014. 336 p.

32. *Wang A. R.* The role of dopamine in reward-related behavior: shining new light on an old debate // Journal of Neurophysiology. 2020. Vol. 124, No. 2. Pp. 309–311.

33. *Wang Y., Wang X.* Using AR-assisted approach in Chinese character acquisition for adult CFL learners //Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29, No. 14. Pp. 18023–18047.

34. *Zhang J. et al.* A Review of Neuroimaging Research of Chinese as a Second Language: Insights from the Assimilation-Accommodation Framework // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, No. 9. P. 1243.

The Classification of Neurodidactic Methods in Teaching Chinese: Cognitive and Affective Aspects

Trunkina Elena Vladimirovna
lecturer, Surgut State University. Russia, Surgut. ORCID: 0009-0008-7485-0004.
E-mail: elena_trunkina@mail.ru

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to modernize methodological approaches in higher education amid the rapid growth of information flows and the digitalization of learning. This task acquires particular significance in the context of teaching Chinese, which, for speakers of Indo-European languages, is characterized by maximal typological distance and cognitive complexity. Its tonal nature and logographic writing system require learners to activate specific neurobiological resources, which renders traditional methods insufficiently effective. The statement of the problem consists in the existing gap between the fundamental achievements of contemporary cognitive neuroscience and the actual practice of linguodidactics. Despite the proven significance of neurobiological principles, the scholarly literature registers a deficit of systematic methodological developments adapted to the unique challenges of Eastern linguoculture. The aim of the article is the theoretical substantiation and development of a classification of neurodidactic methods that take into account the specifics of acquiring Chinese. The methodological basis of the work consists of a theoretical analysis of the concepts of neuroplasticity, J. Sweller's cognitive load theory, and the principles of affective neuroscience. As a result of the study, the authors propose an original systematization of methods differentiated into four functional clusters: cognitively oriented (spaced repetition, interleaving), affective-motivational (gamification, regulation of the dopaminergic system), sensorimotor (multimodal integration), and socio-interactive. The neurophysiological mechanisms by which each group of methods affects the efficiency of acquiring linguistic material are described. It is demonstrated that the effectiveness of instruction depends directly on the teacher's ability to manage cognitive load, minimizing extraneous noise and stimulating germane effort, as well as on the creation of an emotionally safe environment that prevents "amygdala hijack." Neurodidactics is considered not as a set of techniques but as a fundamental basis for the transformation of language education. The scope of application of the results covers the design of higher education programs in the field of Oriental Studies, the development of adaptive digital learning platforms, and the modernization of methods of preparation for the standardized HSK examinations.

Keywords: neurodidactics, teaching Chinese, cognitive load, neuroplasticity, affective factors, multimodal approach.

References

1. *Ahutina T. V. Nejrolingvisticheskij podhod k analizu rechevoj deyatel'nosti* [A Neurolinguistic Approach to the Analysis of Speech Activity] // *Voprosy psihologii* – Voprosy Psychologii. 2015. No. 4. Pp. 34–45.

2. *Zeer E. F. Nejrodidaktika – innovacionnyj trend personalizirovannogo obrazovaniya* [Neurodidactics as an Innovative Trend of Personalized Education] // *Professional'noe obrazovanie i rynok truda* – Vocational Education and Labour Market. 2021. No. 4. Pp. 30–38.

3. *Koreneva O. B. Elementy gejmifikacii i novye tehnologii na sluzhbe sovremennoj didaktiki: obuchenie nemeckomu yazyku kak inostrannomu dlya pis'mennogo i ustnogo perevoda* [Gamification Elements and New Technologies in the Service of Modern Didactics: Teaching German as a Foreign Language for Written and Oral Translation] // *Speech Technologies* – Speech Technologies. 2023. No. 3. Pp. 16–24.

4. *Luriya A. R. Osnovy nejropsihologii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.* [The Foundations of Neuropsychology : A Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. M., Akademiya (Academy), 2003. 384 p.

5. *Solomina A. I. Nejrolingvisticheskie metody i tradicionnye podhody v prepodavanii inostrannogo yazyka: eksperimental'noe issledovanie* [Neurolinguistic Methods and Traditional Approaches in Foreign Language Teaching: An Experimental Study] // *Koncept* – Koncept. 2025. No. 9. Pp. 63–78.

6. *Adiguzel O. C. et al.* Belief in Neuromyths Among Primary School Teachers: A Cross-National Study of 11 Countries // Trends in Neuroscience and Education. 2025. P. 100264.

7. *Arango E. S.* Neurodidactics in the Training of Professionals in Early Childhood Education: Systematic Review // TPM–Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2025. Vol. 32, No. S2. Pp. 705–720.

8. *Artemova I.* Bridging Motivation and AI in Education: An Activity Theory Perspective // Digital Education Review. 2024. Vol. 45. Pp. 59–69.

9. *Barbosa E. Y.* Foreign Language Neurodidactics: A Neuroscientific Perspective in ELT // Journal of Foreign Language Education and Technology. 2021. Vol. 6, No. 2. Pp. 23–38.

10. *Crinion J. T.* Neuroanatomical Markers of Speaking Chinese // Human Brain Mapping. 2009. Vol. 30, No. 12. Pp. 4108–4115.

11. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-Determination Research: Reflections and Future Directions // Handbook of Self-Determination Research / eds. E. L. Deci, R. M. Ryan. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002. Pp. 431–441.

12. *Gkintoni E.* Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy // Brain Sciences. 2025. Vol. 15, No. 2. P. 203.

13. *Gkintoni E., Vassilopoulos S. P., Nikolaou G.* Brain-Inspired Multisensory Learning: A Systematic Review of Neuroplasticity and Cognitive Outcomes in Adult Multicultural and Second Language Acquisition // Biomimetics. 2025. Vol. 10, No. 6. P. 397.

14. *Goldberg H.* Growing Brains, Nurturing Minds – Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners // Brain Sciences. 2022. Vol. 12, No. 12. P. 1622.

15. *Immordino-Yang M. H.* Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York : W. W. Norton, 2015. 208 p.

16. *Jiang C.* Effects of Strategies, Motivation, Cognitive Load and Anxiety on Chinese Undergraduates' English Reading Performance // Reading. 2025. Vol. 8, No. 9. Pp. 67–76.

17. *Klepsch M., Seufert T.* Understanding Instructional Design Effects by Differentiated Measurement of Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load // Instructional Science. 2020. Vol. 48, No. 1. Pp. 45–77.

18. *Macedonia M.* Can Gestures Help Children Learn a Foreign Language? // International Journal of Second Language Acquisition. 2011. Vol. 1, No. 1. Pp. 47–62.

19. *Machado S.* Learning and Implicit Memory: Mechanisms and Neuroplasticity // Revista de Neurología. 2008. Vol. 46, No. 9. Pp. 543–549.

20. *Mayer R. E.* Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 55 p.

21. *Moeller A. J.* The Interplay of Emotion, Cognition, and Learning in the Language Classroom. 2021.

22. *Paivio A.* Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. 432 p.

23. *Perez Sanchez C. J.* Learning Analytics to Predict Students' Performance: A Case Study of a Neurodidactics-Based Collaborative Learning Platform // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, No. 9. Pp. 12913–12938.

24. *Pradeep K.* Neuroeducation: Understanding Neural Dynamics in Learning and Teaching // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. P. 1437418.

25. *Samani J.* Interleaved Practice Enhances Memory and Problem-Solving Ability in Undergraduate Physics // npj Science of Learning. 2021. Vol. 6, No. 1. P. 32.

26. *Shiwlani A., Hasan S. U., Kumar S.* Artificial Intelligence in Neuroeducation: A Systematic Review of AI Applications Aligned with Neuroscience Principles for Optimizing Learning Strategies // Journal of Development and Social Sciences. 2024. Vol. 5, No. 4. Pp. 578–593.

27. *Smith C. D.* Spacing Repetitions over Long Timescales: A Review and a Reconsolidation Explanation // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 241716.

28. *Sweller J.* The Role of Evolutionary Psychology in Our Understanding of Human Cognition: Consequences for Cognitive Load Theory and Instructional Procedures // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34, No. 4. Pp. 2229–2241.

29. *Tan L. H.* Reading Depends on Writing, in Chinese // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2005. Vol. 102, No. 24. Pp. 8781–8785.

30. *Tokuhama-Espinosa T.* Radical Neuroconstructivism: A Framework to Combine the How and What of Teaching and Learning? // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. P. 1215510.

31. *Tokuhama-Espinosa T.* Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science. New York : W. W. Norton & Company, 2014. 336 p.

32. *Wang A. R.* The Role of Dopamine in Reward-Related Behavior: Shining New Light on an Old Debate // Journal of Neurophysiology. 2020. Vol. 124, No. 2. Pp. 309–311.

33. *Wang Y., Wang X.* Using an AR-Assisted Approach in Chinese Character Acquisition for Adult CFL Learners // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29, No. 14. Pp. 18023–18047.

34. *Zhang J. et al.* A Review of Neuroimaging Research of Chinese as a Second Language: Insights from the Assimilation-Accommodation Framework // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, No. 9. P. 1243.

Поступила в редакцию: 17.02.2026
Принята к публикации: 14.04.2026

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

EDN: CBRZPZ

УДК 378.4(470.342)(091)

Тридцать лет первой защите в первом диссертационном совете Вятского государственного педагогического университета

Сауров Юрий Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

Нет большего блага, чем радоваться своим делам,
Ибо в этом и доля человека...
Экклезиаст[1]

Аннотация. Существенным шагом в развитии научно-педагогической деятельности Вятского государственного педагогического (позднее гуманитарного) университета, преемника Кировского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, было открытие в 1995 году диссертационного совета на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. И первые десять лет этот шаг особенно влиял на многие события в нашем вузе, в том числе на судьбы преподавателей вуза – членов диссертационного совета и, конечно, соискателей. Но первая защита как завязь Дела особенно осталась в памяти.

Ключевые слова: педагогическое образование, научная деятельность, педагогика и методика обучения физике, личность ученого, проблемы образовательной деятельности.

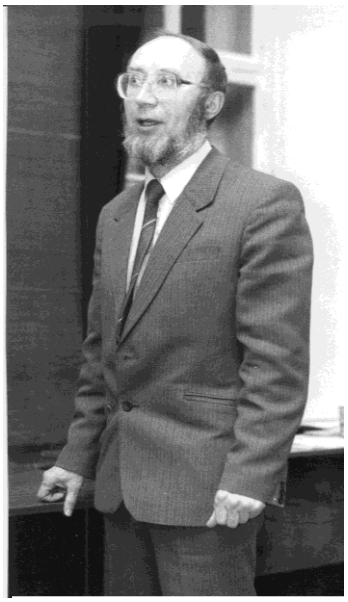


Рис. 1. Г. А. Бутырский отвечает на вопросы

Из истории. Всегда осознавалось, а тем более сейчас, отстраненно во времени, что открытие в сложный, переломный период жизни нашего вуза диссертационного совета было вызвано желанием-волей руководства вуза, прежде всего ректора А. М. Слободчикова и проректора по науке А. Г. Балыбердина, закрепить полученный в 1995 году Кировским государственным педагогическим институтом статус университета.

Объективно в Кировской области и ближайших регионах была потребность в кадрах высшей квалификации. Было немало преподавателей, окончивших аспирантуру, но из-за организационных трудностей так и не вышедших на защиту. В нашем вузе уже активно функционировали аспирантуры по педагогике и истории педагогики, методике преподавания физики. И вот у аспирантов и соискателей появилась немаловажная возможность сделать последний шаг в достижении цели – защитить диссертацию и стать кандидатом наук.

В 1996 году о событии первой защиты член диссертационного совета В. Б. Помелов, сейчас известный профессор, точно оценивающе писал: «26 января 1996 года навсегда войдет в историю…».

Первым соискателем ученой степени кандидата педагогических наук по специальности «Методика преподавания физики» стал известный в вузе и образовании Кировской области преподаватель Герман Александрович Бутырский. Это был необычный соискатель. Во-первых, он окончил аспирантуру по геофизике, вел занятия по физике и теоретической физике, но постоянно и заинтересованно занимался методикой обучения физике. Во-вторых, к этому времени у него был тридцатилет-

© Сауров Юрий Аркадьевич, 2025

[1] Поэзия и проза Древнего Востока. М. : Худож. лит., 1973. С. 642.

ний стаж работы в вузе, он уже был доцентом (1991), автором большого числа методических работ, в том числе ряда методических публикаций федерального уровня [2–4]. В-третьих, обоснованно, но и уникально защита проходила по научному докладу, что все же было смелым решением диссертационного совета, тем более по первой защите. Но параметры научной деятельности соискателя были весомы: всего по теме исследования на тот момент было опубликовано более пятидесяти работ, среди которых 20 пособий, монография, 12 статей в известном своим статусом журнале «Физика в школе»…



Рис. 2. Председатель диссертационного совета Ю. А. Сауров

Следует признать, что опыт-образец первой защиты и быстрое утверждение диссертации изменили психологическую атмосферу в планировании педагогических исследований. Оказалось, практически реально пройти в родном институте на хорошем уровне все этапы аттестации научной работы и быть признанным в качестве кандидата наук.

Оппонентами данного научного исследования были заведующий кафедрой теоретической физики и методики преподавания физики нашего вуза, доктор педагогических наук, профессор В. В. Мултановский и заведующий кафедрой методики физики Нижегородского госпедуниверситета, кандидат физико-математических наук, доцент В. Н. Горшенков. А ведущая организация тоже была солидной – Московский педагогический государственный университет.

Содержательное и процессуальное действие самой защиты диссертации. Помню, как тщательно и многократно осваивались процедуры действий на этапах представления работы и самой защиты. Многое было в первый раз: организация и форма проведения предзащиты на кафедре, оформление соответствующих решений, экспертиза документов и материалов в диссертационном совете на предмет принятия к защите, отбор и утверждение оппонентов и ведущей организации, регламенты действий на самой защите, вплоть до заключительного слова соискателя...

Большой опыт преподавательской деятельности Г. А. Бутырского удачно реализовался в свободном, жестко структурированном, принципиальном, идейно-содержательном докладе. Но, прежде всего, следует признать, что смелым, с богатыми содержательными решениями, был выбор темы исследования и соответственно, научного доклада: «Проблема использования экспериментальных задач при обучении физике в старших классах средней школы» (Киров, 1995. 26 с.). Это в конечном итоге определило весь остальной успех.

Вот как представлял соискатель в докладе методологический аппарат исследования. **Научная проблема исследования** «вытекает из объективно существующего противоречия между огромными возможностями экспериментальных задач и практическим отсутствием использования их при обучении, которое объясняется низким уровнем сформированности умений школьников, неподготовленностью учителей к преодолению затруднений, встречающихся в процессе обучения решению задач…». «Объект исследования: деятельность учителя физики по использованию системы экспериментальных задач в процессе обучения физике. Предмет исследования: методика использования системы экспериментальных задач на базе типового оборудования школьного физического кабинета. **Гипотеза исследования**: если разработать систему экспериментальных задач и обеспечить ее внедрение в учебный процесс на основе деятельностного подхода, то это будет способствовать формированию интеллектуальных и практических умений школьников, совершенствованию профессионального мастерства учителя при овладении методикой использования экспериментальных задач».

Прошло тридцать лет, но ясность и точность этих формулировок остается актуальной. Не случайно и сейчас фундаментальная черта педагогической деятельности доцента Г. А. Бутырского – понимание и стремление улучшить реальную практику обучения физике.

На защите острый и мудрый рецензент В. В. Мултановский оценил работу так: «В диссертации – научных публикациях и научном докладе – подведены итоги обширного и многолетнего исследования ее автора. Если на первых его этапах автор, в силу своих склонностей и интересов,

подбирал известные и конструировал новые экспериментальные задачи, то в дальнейшем он поставил и разрешил, в значительной степени, теоретическую проблему места экспериментальной задачи в познавательном процессе изучения физики в школе в рамках общепризнанного деятельностного подхода к учебному познанию и цикла теоретического обобщения, создал соответствующую такому решению систему экспериментальных задач.



Рис. 3. Члены диссертационного совета академик РАО, профессор В. Г. Разумовский и профессор В. В. Мултановский



Рис. 4. Участники защиты диссертации: в последнем ряду в центре – ректор вуза А. М. Слободчиков, в первом ряду слева – А. А. Галицкий, во втором ряду в центре – Л. А. Мосунова… (кабинет 202 корпуса по ул. Ленина, 111)

Актуальность исследования Г. А. Бутырского состоит в том, что он занимался недостаточно разработанными в методике обучения физике вопросами теории использования экспериментальных задач как метода, приема и средства обучения на разных этапах урока, для разных категорий школьников, наконец, на разных этапах в цикле учебного процесса…

Существенным практическим результатом исследования Г. А. Бутырского является внедрение разработанной им системы экспериментальных задач и методики их решения в практику обучения физике как в школе, так и в педагогическом вузе. На это основное направление исследования были затрачены значительные и многолетние усилия соискателя.

Одним из методов исследования явилось изучение и изменение педагогической действительности при внедрении новых решений. В частности, были разработаны программы курсов переподготовки учителей, пособия по решению экспериментальных задач для учителей, модели уроков с использованием экспериментальных задач.

В теоретическом плане Герман Александрович определил значение и место экспериментальной задачи в системе других средств и методов обучения, включил ее как необходимый элемент процесса учебного познания физического мира… [5, с. 153].

На наш взгляд, даже через тридцать лет актуальным и современным является определение дидактических функций экспериментальных задач согласно идее В. Г. Разумовского об этапах научного метода познания «Факты – Модель – Следствия – Эксперимент» [1, с. 9].

Заключение. После успешной защиты диссертации произошло дальнейшее центрирование научной деятельности Г. А. Бутырского на методике обучения физике. Назову здесь только две работы, которые вышли в издательстве «Просвещение» вскоре после защиты: «Молекулярная физика: модели уроков» (М. : Просвещение, 1998. 144 с.) и два издания пособия «Экспериментальные задачи по физике: 10–11 кл.» (М. : Просвещение, 1998, 2000. 102 с.).

Значимость этих пионерских работ для физического образования в России, а тем более для физического образования Вятского края трудно переоценить.

Список литературы

1. *Бутырский Г. А.* Проблема использования экспериментальных задач при обучении физике в старшей классах средней школы : дис. в виде науч. докл. Киров, 1995. 26 с.

2. *Бутырский Г. А., Сауров Ю. А.* Магнитное поле : метод. рек. к поурочному планированию. М. : АПН СССР, 1987. 89 с.

3. *Горев Л. А., Бутырский Г. А., Пантюхин В. И. и др.* Практикум по физике для факультативных занятий. Киров : КГПИ, 1973. 115 с.

4. *Сауров Ю. А., Бутырский Г. А.* Электродинамика: модели уроков. М. : Просвещение, 1992. 304 с.

5. *Сауров Ю. А.* Научное творчество профессора В. В. Мултановского: о личности в образовании : монография. Киров : О-Краткое, 2015. 256 с.

Thirty Years Since the First Defense in the First Dissertation Council of Vyatka State Pedagogical University

Saurov Yuri Arkadyevich
Doctor of Pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

Abstract. A significant step in the development of the academic and pedagogical activity of Vyatka State Pedagogical (later Humanities) University, the successor of the V. I. Lenin Kirov State Pedagogical Institute, was the establishment in 1995 of a dissertation council for the degree of PhD in Pedagogy. For the first ten years, this step had a particular influence on many events at our university, including the careers of the university teachers who were members of the dissertation council and, of course, of the candidates themselves. Yet it is the first defense, as the germ of the whole enterprise, that has remained especially memorable.

Keywords: pedagogical education, academic activity, pedagogy and methods of teaching physics, the personality of the scholar, problems of educational activity.

References

1. *Butyrskij G. A. Problema ispol'zovaniya eksperimental'nyh zadach pri obuchenii fizike v starshih klassah srednej shkoly : dis. v vide nauch. dokl.* [The Problem of Using Experimental Tasks in Teaching Physics in the Senior Classes of Secondary School : dis. in the form of a scientific report]. Kirov, 1995. 26 p.

2. *Butyrskij G. A., Saurov Yu. A. Magnitnoe pole : metod. rek. k pourochnomu planirovaniyu* [The Magnetic Field : Methodological Recommendations for Lesson Planning]. M., APN SSSR (USSR Academy of Pedagogical Sciences), 1987. 89 p.

3. *Gorev L. A., Butyrskij G. A., Pantyuhin V. I. i dr. Praktikum po fizike dlya fakul'tativnyh zanyatij* [A Physics Practicum for Elective Classes]. Kirov, KGPI, 1973. 115 p.

4. *Saurov Yu. A., Butyrskij G. A. Elektrodinamika: modeli urokov* [Electrodynamics: Lesson Models]. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 1992. 304 p.

5. *Saurov Yu. A. Nauchnoe tvorchestvo professora V. V. Multanovskogo: o lichnosti v obrazovanii : monografiya* [The Scholarly Work of Professor V. V. Multanovsky: On Personality in Education : A Monograph]. Kirov, O-Kratkoe, 2015. 256 p.

Поступила в редакцию: 05.02.2026
Принята к публикации: 30.03.2026

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 4 (158) (2025)

16+

Технический редактор **Л. А. Кислицына**
Дизайн обложки **А. К. Долгова**
Редактор выпускающий **А. Ю. Егоров**
Ответственный за выпуск **И. В. Смольняк**

Подписано в печать 05.09.2026 г.
Дата выхода в свет 08.10.2026 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 15,35. Тираж 200 экз. Заказ № 213.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36