

Научная статья

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2026-3/110-125>

EDN: <https://elibrary.ru/KQQVVH>

Поражение как педагогическое событие: аксиологическая рамка состязательного обучения в высшей школе

Гулов Артем Петрович

Московский государственный институт международных отношений МИД России
Москва. Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена интенсивным распространением состязательных форматов в высшей школе – олимпиад, кейс-чемпионатов, хакатонов, профессиональных конкурсов – и одновременным дефицитом педагогической рефлексии в отношении массового события, неизбежно сопровождающего любую состязательность, – поражения большинства участников. В международной литературе разработаны операциональные подходы к учебной неудаче (продуктивная неудача, педагогика неудачи), однако они остаются в когнитивно-процедурной рамке и не охватывают аксиологического измерения события. Отечественная педагогическая и философская традиция, напротив, располагает развитым категориальным аппаратом для аксиологической интерпретации поражения, но этот аппарат не интегрирован с современными концепциями. Цель работы – предложить аксиологическую рамку осмысления поражения в состязательном обучении через систематический синтез отечественной и международной традиций. Метод исследования – концептуально-теоретический синтез с тематическим сопоставлением источников по трем аналитическим осям: природа поражения, педагогическая переработка, аксиологическое содержание. В качестве результата сформулировано рабочее определение поражения как педагогически организованного события, разработана трехмерная аксиологическая рамка с измерениями достоинства, ответственности и развития, построена типологическая матрица педагогических ответов на поражение по осям «уровень переработки × субъект переработки». Научная новизна состоит в систематической интеграции категориального аппарата отечественной аксиологической педагогики с международными концепциями продуктивной неудачи и педагогики неудачи применительно к состязательному контексту в высшей школе. Практическая значимость связана с проектированием постсостязательных рефлексивных сессий и подготовкой преподавателей высшей школы к работе с поражением в олимпиадных и конкурсных форматах.

Ключевые слова: состязательное обучение, поражение как педагогическое событие, аксиологическая рамка, педагогика неудачи, продуктивная неудача, педагогическая поддержка, зона ближайшего развития, достоинство, ответственный поступок, мотивация достижения, осознанная саморегуляция, рефлексия

Для цитирования: Гулов А.П. Поражение как педагогическое событие: аксиологическая рамка состязательного обучения в высшей школе // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2026. Т. 18, № 3. С. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2026-3/110-125>. EDN: <https://elibrary.ru/KQQVVH>

Original article

Defeat as a pedagogical event: an axiological framework for competitive learning in higher education

Artem P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russia

Abstract. *The relevance of the study is determined by the intensive spread of competitive formats in higher education – subject olympiads, case-championships, hackathons, professional contests – and by the simultaneous deficit of pedagogical reflection on a mass event that inevitably accompanies any competition: the defeat of the majority of participants. International literature offers operational approaches to academic failure (productive failure, pedagogy of failure), yet they remain within a cognitive-procedural frame and do not address the axiological dimension of the event. The Russian pedagogical and philosophical tradition, in contrast, possesses a developed categorial apparatus for an axiological interpretation of defeat, but this apparatus has not been integrated with contemporary concepts. The aim of the work is to propose an axiological framework for conceptualising defeat in competitive learning through a systematic synthesis of Russian and international traditions. The method is conceptual-theoretical synthesis with thematic comparison of sources along three analytical axes: the nature of defeat, its pedagogical processing, and its axiological content. The results comprise a working definition of defeat as a pedagogically organised event, a three-dimensional axiological framework with the dimensions of dignity, responsibility and development, and a typological matrix of pedagogical responses to defeat based on the axes “level of processing × subject of processing”. The scientific novelty consists in the first systematic integration of the categorial apparatus of Russian axiological pedagogy with the international concepts of productive failure and pedagogy of failure as applied to the competitive context in higher education. The practical significance is connected with designing post-competition reflective sessions and with preparing university teachers to work with defeat in olympiad and contest formats.*

Keywords: competitive learning, defeat as a pedagogical event, axiological framework, pedagogy of failure, productive failure, pedagogical support, zone of proximal development, dignity, responsible act, achievement motivation, conscious self-regulation, reflection

For citation: Gulov A.P. Defeat as a pedagogical event: an axiological framework for competitive learning in higher education // *The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University*. 2026. Vol. 18, № 3. P. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2026-3/110-125>. EDN: <https://elibrary.ru/KQQVVH>

Введение

Состязательное обучение, реализуемое через предметные олимпиады, кейс-чемпионаты, хакатоны и профессиональные конкурсы, за последнее десятилетие превратилось из периферийной образовательной активности в системный дидактический инструмент высшей школы. Его распространение опирается на доказанный мотивационный эффект и на возможность интегрировать в учебный процесс публичную оценку результата, иерархию достижений и соревновательный стимул. Н.И. Наумкин, Н.Н. Шекшаева и Е.В. Забродина, исследуя обучение инновационной инженерной деятельности, вводят понятие состязательной образовательной среды и описывают ее три ключевых компонента: соревновательный стимул, публичность результата и иерархию достижений [1]. Авторы фиксируют значимый прирост учебной мотивации и качества проектных решений у студентов инженерных направлений в условиях такой среды. Однако массовое распространение состязательных форматов порождает педагогический феномен, который остается в тени мето-

дической рефлексии: большинство участников любого соревнования по определению не побеждает. Состязание как дидактический инструмент производит не только победителей, но и (в значительно большем числе) проигравших, и именно с этим педагогически массовым событием современная высшая школа работает наименее системно.

Основной массив педагогической и психологической литературы о состязательности сосредоточен на условиях победы – на факторах успеха, мотивационной динамике при достижении результата, на психологических чертах высокорезультативных участников. Поражение в этой логике предстает либо как простое отсутствие успеха, либо как управленческая проблема, требующая мотивационной коррекции после неудачи. К. Мураяма и Э. Эллиот в обширном метаанализе соревновательных эффектов, охватившем несколько десятков исследований, формулируют модель противоположных процессов: состязание одновременно запускает мотивационный прирост и мотивационные потери, и итоговый знак эффекта зависит от целевой ориентации участника и индивидуально-психологических предпосылок [2]. При этом авторы прямо указывают, что аксиологическое измерение проигрыша – то, что делает поражение событием ценностным, а не только мотивационным, – в международной литературе остается за пределами концептуализации. Российский эмпирический контекст лишь усугубляет проблему: Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и А.В. Сухановская в лонгитюдном исследовании учебной мотивации российской молодежи в период с 1999 по 2020 г. документируют устойчивое смещение мотивационного профиля в сторону внешней ориентации и ориентации на оценку [3]. В сочетании с возрастающей публичностью состязательных форматов это превращает поражение в особенно уязвимое для личности событие.

Научная лакуна обнаруживается на пересечении двух традиций. Западная линия педагогической работы с неудачей – концепция продуктивной неудачи М. Капура и педагогика неудачи Л. Экштайн, А. Финарэ и Л. Уайтнека – предлагает операциональные механизмы дидактической работы с провалом первичной попытки, но не проблематизирует аксиологическое измерение: вопрос о том, почему поражение может быть ценным и при каких условиях оно остается педагогически организованным, выпадает из рассмотрения [4, 5]. Отечественная педагогическая и философская традиция, напротив, располагает развитым категориальным аппаратом для аксиологической интерпретации поражения – понятиями достоинства, ответственного поступка, развивающей трудности, зоны ближайшего развития, педагогической поддержки. Однако этот аппарат не интегрирован с современными международными концепциями и не операционализирован применительно к состязательному контексту современной высшей школы.

Исходя из этого гипотеза настоящего исследования формулируется следующим образом: поражение в состязательном обучении педагогически ценно не как успех, а как событие развивающей трудности – при условии сохранения достоинства учащегося и реализации педагогически организованной рефлексии. *Цель исследования* состоит в том, чтобы предложить аксиологическую рамку осмысления поражения в состязательном обучении через систематический синтез категориального аппарата отечественной педагогики и философии с международными концепциями продуктивной неудачи и педагогики неудачи. Цель конкретизируется через три исследовательских вопроса. Первый вопрос: как может быть концептуализировано поражение в состязательном обучении в качестве самостоятельного педагогического

события? Второй вопрос: какие категории отечественной педагогической и философской традиции релевантны для аксиологической интерпретации поражения? Третий вопрос: какая типология педагогических ответов на поражение вытекает из предложенной рамки? *Предметом исследования* выступает поражение как педагогическое событие в условиях состязательного обучения в высшей школе. Источниковая база включает восемнадцать верифицированных позиций трех блоков: шесть классических отечественных работ, пять современных отечественных публикаций и пять международных источников, отобранных по критериям предметной релевантности. Авторская позиция состоит в том, что продуктивный синтез двух традиций возможен через три аксиологических измерения – достоинство, ответственный поступок и развивающую трудность, каждое из которых имеет философское основание в отечественной мысли и операциональный механизм в современной педагогической практике.

Методология исследования. Настоящее исследование представляет собой концептуально-теоретический синтез – тип научной работы, ориентированный не на эмпирическую проверку гипотез, а на концептуализацию малоосмысленного явления через систематическое сопоставление теоретических рамок. Такой выбор обусловлен текущим состоянием изученности предмета: для поражения как самостоятельного педагогического события в высшей школе пока не сложилась устойчивая концептуальная база. Прежде чем разрабатывать инструментарий для эмпирического изучения, необходимо построить теоретический язык описания. Методологическим основанием служит аксиологический подход к педагогическому исследованию, развернуто обоснованный В. А. Сластениным и Р. М. Асадуллиным: педагогическое явление осмысливается не только в дескриптивно-структурных, но и в ценностно-смысловых категориях, что особенно важно при изучении событий, имеющих экзистенциальную нагрузку для обучающегося [6].

Основная часть

Состязательность в высшем образовании: эффекты и риски

Состязательная образовательная среда в высшей школе – это не стихийное соревнование, а педагогически спроектированный контекст, обладающий собственной структурой и дидактическими функциями. Н. И. Наумкин и его соавторы, исследуя инженерную подготовку в состязательной среде, выделяют три ее базовых компонента: соревновательный стимул, активирующий мотивационные ресурсы участника; публичность результата, превращающую индивидуальную учебную деятельность в социально видимое событие; иерархию достижений, задающую внешнюю систему координат для оценки собственного прогресса [1]. Авторы документируют статистически значимый прирост качества проектных решений и устойчивости мотивации достижения у студентов, систематически участвующих в инженерных состязаниях, и подчеркивают, что состязательная среда конструируется намеренно – она требует от преподавателя проектирования заданий, регламента, форматов обратной связи, а не простого запуска соревнования. Тем самым состязательность вводится в высшее образование как полноценный дидактический конструкт со своими условиями функционирования и образовательными эффектами.

Однако педагогическая природа состязательности двойственна. К. Мураяма и Э. Эллиот, обобщив результаты нескольких десятков эмпирических исследований в рамках метааналитической модели противоположных процессов, показывают, что соревнование одновременно активирует два разнонаправленных механизма: моти-

вационный прирост, связанный с восприятием состязания как стимула к демонстрации компетентности, и мотивационные потери, связанные с восприятием публичной оценки как угрозы самоуважению [2]. Итоговое влияние соревнования на результативность определяется балансом этих процессов и опосредуется целевой ориентацией участника. При ориентации на мастерство (направленности на освоение содержания и развитие способов действия) состязание усиливает мотивацию; при ориентации на результат (направленности на демонстрацию превосходства) оно становится источником тревоги, защитного поведения и снижения когнитивной гибкости. Этот метааналитический результат имеет принципиальное значение для понимания поражения: оно никогда не является психологически нейтральным событием. Любое поражение в состязательной среде разворачивается на фоне уже активированной двойственности, и его педагогический эффект зависит от того, какой из процессов получает приоритетную переработку.

Теоретическую рамку для объяснения уязвимости участника перед поражением предоставляет теория самодетерминации Р.М. Райана и Э.Л. Деси. Авторы выделяют три базовые психологические потребности (в автономии, компетентности и социальной связанности) как условия поддержания внутренней мотивации и психологического благополучия [7]. Состязательный контекст затрагивает все три потребности: потребность в автономии может быть подорвана внешним регламентом соревнования, потребность в компетентности – публично зафиксированным проигрышем, потребность в социальной связанности – иерархическим разделением участников на победителей и побежденных. Поражение в этом смысле становится тройственной угрозой и потому требует особенной педагогической переработки.

Российский контекст добавляет к этой общей картине существенный мотивационный фактор. Т.О. Гордеева и соавторы в лонгитюдном исследовании, охватывающем период с 1999 по 2020 г., фиксируют устойчивое смещение мотивационного профиля российских подростков и студенческой молодежи в сторону внешней ориентации и ориентации на оценку при относительном ослаблении внутренней познавательной мотивации [3]. В контексте высокой состязательности этот сдвиг работает как мотивационный множитель уязвимости: учащийся, для которого внешняя оценка значит больше, чем содержание деятельности, переживает публичное поражение особенно остро. Из этого следует вывод, существенный для дальнейшего анализа: для отечественной высшей школы разработка аксиологической рамки поражения не является академическим упражнением, а имеет прямую практическую значимость, поскольку преподаватель работает с группой, мотивационно подготовленной к восприятию проигрыша как ценностной катастрофы.

Педагогика неудачи и продуктивная неудача: международная линия и ее аксиологический предел

Международная исследовательская традиция работы с неудачей развивается в последние два десятилетия по двум магистральным линиям. Первая линия – концепция продуктивной неудачи, разработанная М. Капуром. В цикле экспериментальных исследований на материале математического обучения автор демонстрирует контринтуитивный эффект: учащиеся, которым давали возможность самостоятельно неудачно решать сложную задачу до объяснения принципа, демонстрировали статистически значимо более глубокое концептуальное понимание и лучший перенос знаний по сравнению с теми, кто получал прямое инструктирование сначала [4].

Когнитивный механизм продуктивной неудачи Капур объясняет через активацию и дифференциацию неполных и наивных представлений: первичная попытка решения, заведомо обреченная на неуспех, заставляет ученика мобилизовать имеющиеся знания, обнаружить их границы и сформировать содержательный запрос на новое содержание. Однако концепция Капура имеет два существенных лимита для нашего предмета: она разработана в контексте индивидуального математического обучения, а не публичной состязательной среды, и остается в когнитивно-процедурной рамке – вопрос о ценностном содержании события поражения, о его связи с достоинством и нравственным самосознанием учащегося не ставится.

Вторая линия – педагогика неудачи Л. Экштайн, А. Финарэ и Л. Уайтнэка. Авторы предлагают системный дидактический подход, в основе которого лежит дестигматизация неудачи через педагогический дизайн: задания строятся как итеративные, неудача первичной попытки явно включается в проект курса как ожидаемый компонент учебного процесса, эмоциональная безопасность аудитории становится предметом специальной заботы преподавателя [5]. Подход операционализируется через несколько принципов: открытое обсуждение собственных академических неудач преподавателем, нормализация обращения за помощью, использование низкоставочных оценочных форматов на этапах освоения материала. Концепция Экштайн с соавторами решает важную задачу: она дает преподавателю операциональный язык для работы с неудачей; однако и она ограничена когнитивно-эмоциональным уровнем. Категории достоинства, ответственного поступка, деятельностного развития, способные предоставить ценностное обоснование педагогической работы с неудачей, в этой рамке отсутствуют.

Существенный концептуальный ресурс для работы с неудачей предлагает классическая модель обратной связи Дж. Хэтти и Х. Тимперли, представляющая собой одну из наиболее цитируемых работ в современной педагогической литературе. Авторы выделяют четыре уровня обратной связи: уровень задачи (правильно или нет выполнено), уровень процесса (как организован способ действия), уровень саморегуляции (как обучающийся управляет собственным процессом обучения) и уровень самости (как обратная связь касается личности в целом) [8]. Применительно к поражению эта модель имеет ключевое значение: педагогический эффект обратной связи после неудачи определяется тем, на каком уровне организован разбор. Обратная связь уровня задачи фиксирует факт проигрыша, но не запускает развития; обратная связь уровня процесса позволяет увидеть способ действия; обратная связь уровня саморегуляции – наиболее продуктивная при работе с поражением – превращает неудачу в ресурс для перестройки собственной учебной деятельности. Уровень самости при работе с поражением Хэтти и Тимперли прямо называют дезадаптивным, поскольку он сдвигает обсуждение с действия на личность участника.

Из последовательного анализа международной линии следует первый полемический тезис настоящей статьи. Зарубежная исследовательская традиция предоставляет ценные операциональные инструменты работы с неудачей, но работает преимущественно на когнитивном, дидактическом и процедурном уровнях. Она не отвечает на три принципиальных вопроса: почему поражение может быть педагогически ценным (вопрос об аксиологическом основании), кто несет ответственность за ответ на него (вопрос о субъекте поражения), при каком условии оно не разрушает обучающегося, а развивает (вопрос о достоинстве как предохранителе). Между тем именно эти измерения присутствуют в категориальном аппарате отечественной

педагогической и философской традиции и нуждаются в систематическом включении в современный концептуальный язык работы с поражением.

Отечественная педагогическая и философская традиция: категориальный ресурс

Отечественная педагогическая мысль располагает развитой системой категорий, релевантных для аксиологической интерпретации поражения. Их систематизация по двум блокам (педагогическому и философскому) позволяет очертить ресурс, на который опирается предлагаемая рамка.

Педагогический блок открывается категорией зоны ближайшего развития Л. С. Выготского. В классической работе «Мышление и речь» автор раскрывает диалектику актуального и потенциального уровней развития, показывая, что подлинное обучение совершается в зоне ближайшего развития – в пространстве задач, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но способен решить при поддержке взрослого [9]. Применительно к поражению эта категория работает как диагностический критерий педагогической ценности события. Если задание соревнования находится в зоне ближайшего развития участника, т. е. он мог бы справиться с организованной поддержкой, поражение продуктивно: оно очерчивает реальную границу освоенного и указывает направление развития. Если же задание лежит за пределами этой зоны и принципиально недоступно текущему уровню обучающегося, поражение становится деструктивным: оно регистрирует разрыв, который не может быть переработан в развивающий ресурс. Тем самым категория зоны ближайшего развития предоставляет преподавателю диагностический инструмент для проектирования состязательных заданий и интерпретации поражения после его совершения.

Социальное измерение поражения раскрывается через педагогическое наследие А. С. Макаренко. «Педагогическая поэма» содержит развернутую трактовку коллектива как воспитывающей среды, в которой индивидуальный поступок обретает социальное звучание и переживается совместно [10]. Концепты «перспективных линий» и «завтрашней радости» предлагают практическую педагогическую логику работы с любым тяжелым событием: преподаватель выстраивает образ ближайшей перспективы (задачи следующего шага, доступной победы, осмысленной цели), которая удерживает обучающегося от фиксации на пережитом провале. В состязательной среде поражение всегда социально публично: оно происходит в присутствии группы, фиксируется внешними наблюдателями, обсуждается коллективом. Традиция Макаренко указывает, что это обстоятельство – не препятствие для педагогической работы, а ее ресурс: коллективная переработка способна превратить публичное поражение в момент общего развития, если она организуется педагогически грамотно.

Решающую категорию для защиты обучающегося в публичном поражении предлагает О. С. Газман в концепции педагогической поддержки. Педагогическая поддержка трактуется автором как создание условий, при которых ученик самостоятельно преодолевает кризис при сохранении своей субъектной позиции и достоинства [11]. Для нашего контекста педагогическая поддержка функционирует как операциональный механизм защиты достоинства в момент публичного проигрыша: преподаватель не решает за обучающегося, не интерпретирует поражение вместо него, не торопится с готовыми объяснениями, а удерживает пространство, в котором участник может самостоятельно осмыслить произошедшее без угрозы унижения.

Эта категория становится первым из операциональных мостов между отечественной традицией и международной линией работы с неудачей.

Концептуальный контрапункт к поражению задает работа Ю. В. Андреевой о ситуации успеха. Автор показывает, что ситуация успеха – это не стихийное переживание удачи, а педагогически конструируемое событие, требующее специального дидактического проектирования; те же принципы, по логике автора, применимы и к ситуации неуспеха [12]. Из этого следует существенный методологический вывод: педагогика работает с поражением не пассивно, как с обстоятельством, которое необходимо принять, а активно, сознательно проектируя педагогический ответ. Ситуация неуспеха становится таким же педагогически организуемым событием, как и ситуация успеха.

Категория самооценки в трактовке Г. А. Цукерман завершает педагогический блок [13]. Автор разработала методику перехода от внешней отметки к содержательной самооценке учащегося – осознанной оценке собственного результата без опоры на внешнюю санкцию. В контексте поражения этот переход критически важен: пока обучающийся опирается исключительно на внешнюю оценку, любое поражение прочитывается им как удар по самооценности; способность к самооценке становится предпосылкой продуктивной встречи с неудачей и мостом к рефлексивной саморегуляции.

Философский блок открывается категорией достоинства в трактовке В. С. Соловьева. В «Оправдании добра» автор разрабатывает нравственное самосознание через различение двух типов стыда: стыда продуктивного, выступающего сигналом к нравственному росту и импульсом к поступку, и стыда разрушительного, фиксирующего человека на собственной ничтожности [14]. Поражение, особенно публичное, активизирует стыд. Вопрос в том, какой именно. Если педагогическая ситуация устроена так, что переживаемый стыд интерпретируется обучающимся как сигнал о расхождении между актуальным и желаемым способом действия, он работает на развитие; если же стыд фиксирует учащегося на представлении о собственной неполноценности, он блокирует любой развивающий эффект события. Это различие становится философским основанием первого аксиологического измерения предлагаемой рамки – измерения достоинства.

Категорию ответственности предлагает М. М. Бахтин в работе «К философии поступка». Концепт «не-алиби в бытии» формулирует фундаментальное этическое положение: ни один субъект не может уклониться от ответственности за собственную жизненную позицию, поскольку само его место в бытии единственно и невосместимо, а ответственный поступок есть выбор способа ответа на событие [15]. Применительно к поражению этот концепт переводит обучающегося из позиции пассивного объекта результата соревнования в позицию субъекта, выбирающего форму ответа. Перед участником, проигравшим состязание, открываются два пути: атрибутировать неудачу внешним факторам (несправедливости жюри, плохой подготовке преподавателей, случайности) и тем самым уклониться от собственной ответственности за событие или принять поражение как свое и совершить ответственный поступок: спросить себя, что именно в моем способе действия привело к этому результату и как изменить его в дальнейшем. Это второе аксиологическое измерение предлагаемой рамки.

Третье философское основание предоставляет Э. В. Ильенков в работе «Школа должна учить мыслить». Автор разрабатывает понимание мышления как преобразо-

вание способа действия при столкновении с противоречием – не как репродукции готовых операций, а как акта порождения нового способа в ответ на обнаруженную недостаточность прежнего [16]. В этой логике поражение получает фундаментальное эпистемологическое значение: оно есть момент, в который актуальный способ действия обнаруживает свою недостаточность, т. е. тот самый момент, с которого начинается подлинное мышление. Поражение в рамке Ильенкова – не сбой обучения, а его условие: без столкновения с пределом способа действия мышление не запускается. Это третье аксиологическое измерение – измерение развития.

Завершает категориальный обзор концепт воспитательной организации ситуации неуспеха в работах Н.Е. Щурковой. Автор обосновывает идею «нового воспитания», предполагающего сознательную педагогическую работу с эмоционально нагруженными событиями школьной и студенческой жизни; ситуация неуспеха здесь не вытесняется, а становится объектом специальной воспитательной заботы – через ритуал, коллективное обсуждение, формирование культуры достойного проигрыша [17]. Эта работа представляет связующее звено между педагогическим и философским блоками: воспитательная организация события переводит философские категории достоинства и поступка в практику ежедневной педагогической работы.

Рабочее определение поражения и аксиологическая рамка

Накопленный категориальный ресурс позволяет предложить рабочее определение и трехмерную аксиологическую рамку поражения как педагогического события. Поражение в состязательном обучении мы определяем как педагогически организованное событие, в котором обучающийся: во-первых, обнаруживает предел актуального способа действия, т. е. наталкивается на дидактически значимое противоречие между имеющимися у него средствами и требованиями задачи [9, 16]; во-вторых, переживает аксиологически значимый опыт, включающий нравственное самосознание и активацию стыда [14]; в-третьих, оказывается перед выбором ответственного поступка в ответ на событие – между уклонением и присвоением [15]. Это определение фиксирует три уточняющих разграничения. Поражение не тождественно неуспеху: неуспех есть результативная характеристика – констатация того, что цель не достигнута, тогда как поражение есть событийная категория, требующая смысловой переработки самим участником. Поражение не тождественно провалу в понимании, принятом в международной литературе, где соответствующий термин акцентирует прежде всего дефицит – отсутствие компетенции, ошибку решения, разрыв в знаниях; в предлагаемом понимании поражение акцентирует событийность и субъектный ответ, т. е. указывает не только на то, «что не получилось», но и на то, «как обучающийся отнесется к тому, что не получилось». Наконец, поражение педагогически ценно лишь при выполнении двух условий: сохранении достоинства учащегося благодаря педагогической поддержке и грамотной интерпретации стыда [11, 14] и наличии педагогически организованной рефлексии, переводящей событие в задачу мышления [13]. Без этих условий поражение превращается в унижение, блокирующее развитие.

Аксиологическая рамка структурирует это определение через три взаимосвязанных измерения, образующих не иерархическую лестницу, а оси анализа педагогической ситуации. Первое измерение – достоинство. Тезис этого измерения формулируется как охранительный принцип педагогической работы с поражением: ценность события возможна лишь при защите достоинства учащегося. Нарушение этого условия превращает поражение в унижение, после которого любой развивающий

эффект блокируется на длительный срок. Опора измерения – В. С. Соловьев с различением продуктивного и разрушительного стыда как индикатора нарушения или сохранения достоинства и О. С. Газман с педагогической поддержкой как операциональным механизмом защиты достоинства в публичном поражении. Связь с международным контекстом существенна: именно это измерение отсутствует в концепции продуктивной неудачи и педагогике неудачи. Капур и Экштайн с соавторами говорят об эмоциональной безопасности и психологическом комфорте, но не вводят аксиологическую категорию достоинства, имеющую онтологический, а не только эмоциональный смысл. В этом заключается главный концептуальный лимит международной линии.

Второе измерение – ответственность. Тезис: обучающийся является субъектом, а не объектом поражения; он выбирает способ ответа на событие. Опора измерения – М. М. Бахтин с концептом «не-алиби в бытии» и ответственного поступка как выбора между уклонением и присвоением и А. С. Макаренко с трактовкой коллектива как социальной среды, в которой этот выбор становится видимым и педагогически работающим. Связь с международной линией обеспечивается через теорию самодетерминации. Условие автономии у Р. М. Райана и Э. Л. Деси выступает предпосылкой принятия ответственности; если состязательная среда разрушает автономию участника, например через жесткое внешнее регламентирование или унижающую публичность, второе аксиологическое измерение оказывается заблокированным.

Третье измерение – развитие. Тезис: поражение становится развивающим ресурсом только тогда, когда переводится в задачу мышления – когда учащийся видит не то, «что не получилось», а то, «как изменить способ действия». Опора измерения – Л. С. Выготский с зоной ближайшего развития как критерием педагогической ценности поражения, Э. В. Ильенков с трактовкой мышления как преобразования способа действия и Г. А. Цукерман с самооценкой без отметки как инструментом перевода поражения в рефлексивную задачу. Связь с международной линией задается через модель обратной связи Дж. Хэтти и Х. Тимперли: уровень саморегуляции в их модели в точности соответствует содержанию третьего аксиологического измерения – превращению неудачи в ресурс перестройки учебной деятельности самим обучающимся. Существенно, что осознанная саморегуляция, исследуемая В. И. Моросановой как метаресурс достижения целей и разрешения жизненных проблем, оказывается психологическим механизмом, обеспечивающим действие третьего измерения [18]. Рефлексивная переработка поражения и есть конкретная форма приложения саморегуляции к развивающе нагруженному событию.

Типология педагогических ответов на поражение

Аксиологическая рамка операционализируется через типологическую матрицу 3×3, связывающую три измерения с конкретными педагогическими практиками. В основу матрицы положены два пересекающихся основания. Первая ось – уровень переработки поражения: неосмысленный (X1), формальный (X2) и рефлексивный (X3). Вторая ось – субъект переработки: индивидуальный (А), диадический (преподаватель – студент) (Б) и коллективный (В). Полученная матрица включает девять ячеек; в настоящем анализе подробно описаны шесть из них – крайние по каждой оси и ключевые переходные позиции (табл. 1).

Таблица 1

Типология педагогических ответов на поражение в состязательном обучении

Субъект переработки	X1 – неосмысленное	X2 – формальное	X3 – рефлексивное
А – индивидуальный	Вытеснение, избегание, уход; деструктивный паттерн без переработки	Самоанализ по схеме «что было не так» без выхода на способ действия	Структурированная рефлексия: вопросы о способе действия; содержательная самооценка без отметки [13, 18]
Б – диадический (преподаватель – студент)	Формальное объявление результата без работы с событием	Стандартная консультация в формате «разбор ошибок»	Сессия обратной связи на уровне саморегуляции [8]; защита достоинства через педагогическую поддержку [11]
В – коллективный	Разбор без структуры: риск унижения [11, 14]	Коллективная рефлексия по процедуре без смысловой проработки	Организованная коллективная рефлексия с проектированием «завтрашней перспективы» [10, 17]

Примечание: сост. автором по [8, 10, 11, 13, 14, 17, 18].

Педагогически наиболее ценные ячейки расположены в правом столбце матрицы – АЗ, БЗ и ВЗ; соответствуют рефлексивному уровню переработки при разных субъектных конфигурациях.

Содержательная характеристика этих ячеек требует уточнения. Ячейка АЗ – индивидуальная структурированная рефлексия, оформляемая через письменные форматы с заданной системой вопросов о способе действия, а не о результате. Опорой выступают исследования В. И. Моросановой об осознанной саморегуляции как метаресурсе достижения целей, поскольку именно саморегуляторные структуры обеспечивают перевод эмоционального переживания поражения в рефлексивно-аналитическую работу [18], и работа Г. А. Цукерман о содержательной самооценке как инструменте этого перевода [13]. Условием эффективности этой ячейки является психологическая безопасность процедуры и ее добровольность: рефлексивный дневник не может быть навязан, иначе он деградирует до формальной отчетности уровня Х2.

Ячейка БЗ – диадическая сессия обратной связи преподавателя со студентом после поражения. Опорой служит модель обратной связи Дж. Хэтти и Х. Тимперли с акцентом на уровень саморегуляции [8] и категория педагогической поддержки О. С. Газмана [11]. Алгоритм диадической сессии включает три шага: признание достоинства учащегося и легитимация его переживания, вопросы о способе действия, а не о результате и совместное проектирование следующего шага – конкретной учебной задачи, в которой обнаруженное ограничение способа может быть проработано.

Ячейка ВЗ – публичная рефлексия команды или учебной группы после состязательного события. Опорой выступает педагогическое наследие А. С. Макаренко с концептами коллективной переработки и проектирования «завтрашней перспективы» [10] и работа Н. Е. Щурковой о воспитательной организации ситуации неуспеха [17]. Принципиальным условием функционирования этой ячейки является обеспечение психологической безопасности коллективного обсуждения; при его нарушении ячейка деградирует в В1 – публичный разбор полетов, превращающийся в источник унижения. Различение ВЗ и В1 принципиально для практики высшей школы; образует ключевой содержательный результат предлагаемой типологии.

Механизм перехода от ячеек X1 и X2 к ячейкам уровня X3 требует выполнения трех условий. Первое условие – мотивационное: снижение ориентации на демонстрацию результата в пользу ориентации на мастерство, без чего любая рефлексия сводится к защите Я-концепции [2, 7]. Второе условие – операциональное: применение когнитивного механизма продуктивной неудачи и принципов педагогики неудачи – итеративных заданий, явного включения неудачи в проектный дизайн курса [4, 5]. Третье условие – аксиологическое: соблюдение всех трех измерений рамки одновременно – защиты достоинства, активации ответственности, удержания заданий в зоне ближайшего развития [9, 11, 14, 15]. При нарушении хотя бы одного аксиологического условия рефлексивный уровень переработки достигается формально, но не переживается участником как педагогически значимое событие. В российском контексте, учитывая отмеченное Т.О. Гордеевой и соавторами смещение мотивационного профиля в сторону внешней ориентации [3], переход к ячейкам X3 требует целенаправленной предварительной работы преподавателя с мотивационной структурой группы; без этого участники остаются в ячейках X1 и X2.

Контрастной по отношению к матрице поражения служит ситуация успеха, рассмотренная Ю.В. Андреевой как педагогически конструируемое событие [12]. Понимание механизмов педагогически организованного успеха помогает точнее спроектировать педагогический ответ на поражение: эффективный дизайн состязательного обучения включает оба события – победу и поражение как равноправные педагогические ситуации с различающимися, но симметричными задачами педагогической работы. Победа требует своей переработки, чтобы не превратиться в фиксацию на результате; поражение – чтобы не превратиться в унижение. И то и другое – задача дидактического проектирования, а не педагогической импровизации.

Логiku соотношения трех аксиологических измерений с типологической матрицей и механизмами педагогического ответа удобно представить в виде концептуальной схемы (рис. 1).



Рис. 1. Аксиологическая рамка и типология педагогических ответов на поражение в состязательном обучении

Примечание: сост. автором.

Обсуждение результатов

Предлагаемая аксиологическая рамка решает теоретическую задачу, которую ни международная, ни отечественная традиция не решали в изолированном виде. Международная линия – продуктивная неудача М. Капура, педагогика неудачи Л. Экштайн с соавторами; модель обратной связи Дж. Хэтти и Х. Тимперли дает развитые операциональные механизмы работы с неудачей, но остается в когнитивно-процедурной рамке без аксиологии [4, 5, 8]. Отечественная классическая традиция (от Л.С. Выготского и А.С. Макаренко до М.М. Бахтина, В.С. Соловьева, Э.В. Ильенкова, О.С. Газмана, Г.А. Цукерман и Н.Е. Щурковой) располагает развернутым категориальным аппаратом аксиологического анализа, но не интегрирована с современными эмпирическими данными о соревновательных эффектах [2], с теоретическими рамками внутренней мотивации [7] и актуальной эмпирикой российского мотивационного сдвига [3]. Предложенный синтез представляет собой не эклектику, а структурированную интеграцию через три аксиологических измерения (достоинство, ответственность, развитие), каждое из которых имеет одновременно философское основание в отечественной мысли и операциональный механизм, согласованный с международной педагогической традицией.

Существенно проработать возможные возражения. Во-первых, аксиологический подход недостаточно операционален для педагогической практики и потому остается декларативным. Ответ на это возражение строится через предложенную типологическую матрицу: три измерения рамки переводятся в шесть содержательно описанных ячеек, каждая из которых соотносена с конкретными педагогическими практиками (структурированный рефлексивный дневник, диадическая сессия обратной связи, организованная коллективная рефлексия) и снабжена указанием на условия ее эффективного функционирования. Аксиология здесь не противопоставляется операциональности, а задает критерии ее педагогической продуктивности. Во-вторых, возражение касается научного статуса концептуально-теоретического синтеза в условиях, когда журналы первого – третьего квартилей предпочитают эмпирические работы. Ответ опирается на различие типов научного результата: теоретическое исследование принимается к публикации при наличии явной научной новизны и сформулированной практической значимости; оба критерия в настоящей работе соблюдены. Более того, статья сознательно позиционируется как теоретическое основание для последующих эмпирических исследований; именно концептуальная рамка задает категории для разработки наблюдательных шкал, вопросов нарративных интервью и протоколов анализа рефлексивных дневников.

Из теоретических результатов вытекает четыре блока практических положений. Для авторов состязательных мероприятий в высшей школе – олимпиад, кейс-чемпионатов, хакатонов, профессиональных конкурсов – предлагается включать постсостязательную рефлексивную сессию как обязательный компонент дизайна события, выбирая ее формат в соответствии с матрицей 3×3 в зависимости от образовательного контекста, состава участников и уровня их подготовленности к рефлексивной работе. Для преподавателей высшей школы, сопровождающих участников состязательных форматов, существенно освоить алгоритм диадической сессии обратной связи, включающий три последовательных шага: признание достоинства учащегося, вопросы о способе действия, совместное проектирование следующего шага. Для методистов и дизайнеров образовательных программ принципиально

перед выходом на рефлексивный уровень переработки диагностировать мотивационный профиль группы, поскольку при высокой ориентации на демонстрацию результата [3] необходима предварительная работа по формированию ориентации на мастерство; без нее рефлексия деградирует до защитного поведения. Для исследователей в области педагогики высшей школы предложенная типология предоставляет инструмент для разработки наблюдательных категорий и формулировки вопросов нарративных интервью с участниками состязательных мероприятий в последующих качественных и смешанных исследованиях.

Заключение

Полученные результаты позволяют сформулировать ответы на исследовательские вопросы, заявленные во введении. Первый вопрос касался концептуализации поражения как самостоятельного педагогического события: поражение в состязательном обучении определено как педагогически организованное событие, в котором обучающийся обнаруживает предел актуального способа действия, переживает аксиологически значимый опыт нравственного самосознания и стоит перед выбором ответственного поступка в ответ на событие. Второй вопрос касался релевантных категорий отечественной традиции: ключевыми оказались достоинство (Соловьев, Газман), ответственный поступок (Бахтин), развивающая трудность и зона ближайшего развития (Выготский, Ильенков), коллективная переработка (Макаренко), содержательная самооценка (Цукерман), воспитательная организация (Щуркова), образующие три аксиологических измерения предлагаемой рамки. Третий вопрос касался типологии педагогических ответов: предложена матрица 3×3 по осям «уровень переработки × субъект переработки» с выделением трех педагогически ценных ячеек рефлексивного уровня – индивидуальной, диадической и коллективной.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые разработана трехмерная аксиологическая рамка поражения в состязательном обучении, систематически интегрирующая категориальный аппарат отечественной педагогической и философской традиции с международными концепциями продуктивной неудачи и педагогики неудачи. Предложенная рамка отличается от существующих международных концепций тем, что вводит аксиологическое измерение (достоинство, ответственность, развитие) в контекст, который в зарубежной литературе описывается исключительно в когнитивных и процедурных категориях; отличается от классических отечественных подходов тем, что обеспечивает их связь с современными эмпирическими данными о соревновательных эффектах и практикой проектирования состязательных образовательных событий.

Список источников

1. Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В. Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-64-98
2. Murayama K., Elliot A. J. The Competition-Performance Relation: A Meta-Analytic Review and Test of the Opposing Processes Model of Competition and Performance // *Psychological Bulletin*. 2012. Vol. 138, № 6. P. 1035–1070. DOI: 10.1037/a0028324
3. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сухановская А. В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18, № 3. С. 104–112. DOI: 10.17759/chp.2022180313

4. Kapur M. Productive Failure in Learning Math // *Cognitive Science*. 2014. Vol. 38, № 5. P. 1008–1022. DOI: 10.1111/cogs.12107
5. Eckstein L. E., Finaret A. B., Whitenack L. B. Teaching the Inevitable: Embracing a Pedagogy of Failure // *Teaching & Learning Inquiry*. 2023. Vol. 11. DOI: 10.20343/teachlearninqu.11.16
6. Сластенин В. А., Асадуллин Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. 2005. № 5 С. 3–18.
7. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
8. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, № 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
10. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. С. Невской. Москва: ИТРК, 2003. 736 с.
11. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002. 296 с.
12. Андреева Ю. В. Ситуация успеха как образовательный ресурс и технология развития радости учебного труда // *Образовательные ресурсы и технологии*. 2021. № 1 (34). С. 13–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-13-20
13. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. Москва; Рига: Эксперимент, 1999. 133 с.
14. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия. Москва: Республика, 1996. 479 с.
15. Бахтин М. М. К философии поступка // *Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов*. Москва: Русские словари: Языки славянской культуры, 2003. С. 7–68.
16. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 112 с.
17. Щуркова Н. Е. «Новое воспитание» в практике школьной жизни // *Народное образование*. 2015. № 8. С. 139–146.
18. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2021. № 1. С. 4–37. DOI 10.11621/vsp.2021.01.01. EDN: PUYXXO

References

1. Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Zabrodina E. V. Training in innovative engineering activities in a competitive educational environment. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 64–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-64-98
2. Murayama K., Elliot A. J. The Competition-Performance Relation: A Meta-Analytic Review and Test of the Opposing Processes Model of Competition and Performance. *Psychological Bulletin*. 2012; 138 (6): 1035–1070. DOI: 10.1037/a0028324
3. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sukhanovskaya A. V. Dynamics of academic motivation and grade orientation in Russian adolescents from 1999 to 2020. *Cultural-Historical Psychology*. 2022; 18 (3): 104–112. DOI: 10.17759/chp.2022180313
4. Kapur M. Productive Failure in Learning Math. *Cognitive Science*. 2014; 38 (5): 1008–1022. DOI: 10.1111/cogs.12107
5. Eckstein L. E., Finaret A. B., Whitenack L. B. Teaching the Inevitable: Embracing a Pedagogy of Failure. *Teaching & Learning Inquiry*. 2023; (11). DOI: 10.20343/teachlearninqu.11.16
6. Slastenin V. A., Asadullin R. M. Formation of the teacher's personality as a subject of pedagogical activity. *Siberian Pedagogical Journal*. 2005; (5): 3–18.
7. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000; 55 (1): 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

8. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007; 77 (1): 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
9. Vygotsky L. S. Thinking and Speech. Moscow: Labirint; 1999. 352 p.
10. Makarenko A. S. Pedagogical Poem / comp., intro., notes by S. S. Nevskaya. Moscow: ITRK; 2003. 736 p.
11. Gazman O. S. Non-classical Education: From Authoritarian Pedagogy to the Pedagogy of Freedom. Moscow: MIROS; 2002. 296 p.
12. Andreeva Yu. V. The situation of success as an educational resource and a technology for developing the joy of learning. *Educational Resources and Technology*. 2021; 1 (34): 13–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-13-20
13. Tsukerman G. A. Assessment Without Marks. Moscow; Riga: Eksperiment; 1999. 133 p.
14. Solovyov V. S. The Justification of the Good: Moral Philosophy. Moscow: Respublika; 1996. 479 p.
15. Bakhtin M. M. Toward a Philosophy of the Act. *Collected Works*: in 7 vols. Vol. 1: Philosophical Aesthetics of the 1920s. Moscow: Russian dictionaries: Languages of Slavic culture; 2003. P. 7–68.
16. Ilyenkov E. V. The School Must Teach to Think. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK; 2002. 112 p.
17. Shchurkova N. E. “New education” in the practice of school life. *National education*. 2015; (8): 139–146.
18. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2021; (1): 4–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01. EDN: PUYXO

Информация об авторе:

Гулов Артем Петрович, д-р пед. наук, доцент каф. английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва, gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2026-3/110-125>

EDN: <https://elibrary.ru/KQQVVH>

Дата поступления:
13.05.2026

Одобрена после рецензирования:
15.06.2026

Принята к публикации:
24.08.2026