

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

04 / 2025 ОКТЯБРЬ-ДЕКАБРЬ



МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ВРАЧА СТАТЬЯ

СТАТЬЯ Педагоги медицинского вуза.

Потребность в повышении квалификации

4

СТАТЬЯ Высшая школа.

Экзистенциальная разделенность

33

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР Ольга Федоровна Природова, к. м. н., доцент

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Моргун Алексей Николаевич, к. пс. н.; Фомина Мария Алексеевна, д. б. н., доцент

РЕДАКТОР Марина Владимировна Сырова

ПЕРЕВОДЧИК Диана Евгеньевна Куликова

ДИЗАЙН Марина Владимировна Доронина

ВЕРСТКА Игорь Александрович Кобзев



ПОДАЧА РУКОПИСЕЙ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Lenz Gerhard, MD, Medical University of Vienna (Вена, Австрия)

Stonans Ilmars, MD, Riga Stradins University (Рига, Латвия)

Богомолова Е. В., доктор педагогических наук, профессор, ФГКВОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» (Рязань, Россия)

Буромский И. В., д. м. н., профессор, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Вайндорф-Сысоева М. Е., д. пед. н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Россия)

Ельцов А. В., доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет им. Академика И. П. Павлова» Министерства здравоохранения РФ (Рязань, Россия)

Запесоцкая И. В., д. пс. н., доцент, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Клюева Н. В., д. пс. н., профессор, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (Ярославль, Россия)

Лазаренко В. А., д. м. н., профессор, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (Курск, Россия)

Левицкий А. Г., д. пед. н., профессор, ФБГОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта» (Санкт-Петербург, Россия)

Менделевич В. Д., д. м. н., профессор, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Казань, Россия)

Моргун А. Н., к. пс. н., ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Неволина В. В., д. пед. н., доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский педагогический университет» (Оренбург, Россия)

Никишина В. Б., д. пс. н., профессор, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Природова О. Ф., к. м. н., доцент, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Тастан Т. Р., д. пс. н., Центрально-Азиатское отделение Международной академии психологических наук (Шимкент, Казахстан)

Фомина М. А., д. м. н., доцент, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

Эттингер А. П., д. м. н., профессор, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) (Москва, Россия)

ПОДАЧА РУКОПИСЕЙ <https://mtcpe.rsmu.press/login?lang=ru>

ПЕРЕПИСКА С РЕДАКЦИЕЙ editor@rsmu.press

СОТРУДНИЧЕСТВО manager@rsmu.press

АДРЕС РЕДАКЦИИ ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117997

Журнал включен в РИНЦ

Здесь находится открытый архив журнала



DOI выпуска: 10.24075/MTCPE.2025-04

Свидетельство о регистрации средства массовой информации серия ЭЛ № ФС 77-75491 от 05.04.2019

Учредитель: ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России (Москва, Россия)

Издатель: ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России;

адрес: ул. Островитянова, д.1, г. Москва, 117997, Россия, 8(495)434-03-29

Журнал распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International www.creativecommons.org



Дата публикации 31.12.2025

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

EDITOR-IN-CHIEF Olga F. Prirodova, PhD in Medicine, Assistant Professor

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Alexey N. Morgun, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor; Maria A. Fomina, Doctor of Medicine, Assistant Professor

EDITOR Marina V. Syrova

TRANSLATOR Diana E. Kulikova

DESIGN Marina V. Doronina

LAYOUT Igor A. Kobzev



SUBMISSION

EDITORIAL BOARD

Lenz Gerhard, MD, Medical University of Vienna (Vienna, Austria)

Stonans Ilmars, MD, Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Bogomolova EV, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, General V.F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne Order of Suvorov Twice Red Banner Command School named after General of the Army V.F. Margelova (Ryazan, Russia)

Buromsky IV, Doctor of Medicine, Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Vayndorf-Sysoeva ME, Doctor of Education, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)

Eltsov AV, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academician I.P. Pavlov Ryazan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Ryazan, Russia)

Zapesotskaya IV, Doctor of Psychology, Assistant Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Klyueva NV, Doctor of Psychology, Professor, Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russia)

Lazarenko VA, Doctor of Medicine, Professor, Kursk State Medical University (Kursk, Russia)

Levitsky AG, Doctor of Education, Professor, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health (Saint-Petersburg, Russia)

Mendelevich VD, Doctor of Medicine, Professor, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Morgun AN, PhD in Psychology, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Nevolina VV, Doctor of Education, Assistant Professor, Orenburg Pedagogical University (Orenburg, Russia)

Nikishina VB, Doctor of Psychology, Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Prirodova OF, PhD in Medicine, Assistant Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Tastan TR, Doctor of Psychology, Central Asian Department of International Academy of Psychology (Shymkent, Kazakhstan)

Fomina MA, Doctor of Medicine, Assistant Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Ettinger AP, Doctor of Medicine, Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

SUBMISSION OF MANUSCRIPTS <https://mtcpe.rsmu.press/login?lang=en>

CORRESPONDENCE WITH EDITORS editor@rsmu.press

COLLABORATION manager@rsmu.press

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE ul. Ostrovityanova, d. 1, Moscow, Russia, 117997

Indexed in RSCI

Open access to archive



CYBERLENINKA

Issue DOI: 10.24075/MTCPE.2025-04

Mass media registration certificate series ЭЛ No. ФС 77-75491 as of 05.04.2019

Founder: Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia)

Publisher: Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia),
address: Ostrovityanova, 1, Moscow, 119997, Russia, 8(495)434-03-29

All articles published by the Journal are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. www.creativecommons.org



Published 31.12.2025

Содержание
Contents

ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	4
Профессиональное развитие педагогов медицинского вуза: самооценка компетенций и анализ потребностей в повышении квалификации О. А. Степанова Professional development of medical university teachers: self-assessment of competencies and analysis of needs in advanced training Stepanova OA	
ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	13
Модель подготовки среднего медицинского персонала оренбургской области к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций Е. В. Булычева, О. В. Трофимова, Е. Д. Луцай Training mid-level personnel in the orenburg region for emergency response Bulycheva EV, Trofimova OV, Lutsai ED	
ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	20
Медицинское образование и формирование морально-нравственной позиции врача Захарова И. А., Ковтюх Г. С., Фалалеев П. И. Medical education and shaping physicians' ethical and moral frameworks Zakharova IA, Kovtyukh GS, Falaleev PI	
ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	24
Мария Вениаминовна Раскина — выпускница Высших женских курсов: жизненный путь, научное наследие и феномен повседневного служения в отечественной педиатрии XX века И. К. Рапопорт, Н. А. Скоблина, М. А. Куляпина Maria V. Raskina, a graduate of the Moscow higher courses for women: life path, scientific heritage and the phenomenon of daily service in russian pediatrics of the XX century Rapoport IK, Skoblina NA, Kulyapina MA	
ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	33
Кризис экзистенциальной разделенности в высшей школе: от инструментальной редукции к общности преподавателя и студента А. Н. Моргун The crisis of existential separation in higher education: from instrumental reduction to shared community Morgun AN	
ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ	46
Научная школа профессора Валентина Михайловича Буюнова: история и настоящее Г. В. Родоман, С. В. Харитонов, Т. В. Демидова The scientific school of professor Valentin Mikhailovich Buyanov: history and the present Rodoman GV, Kharitonov SV, Demidova TV	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: САМООЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ И АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

О. А. Степанова ✉

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский университет), Москва, Россия

В статье представлен комплексный анализ актуальных вопросов, связанных с профессиональным развитием преподавателей медицинских вузов в условиях современных образовательных вызовов. Исследование базируется на результатах анкетирования профессорско-преподавательского состава Пироговского Университета, что позволило получить актуальные данные о текущем состоянии кадрового потенциала. Рассматривается уровень владения преподавателями ключевыми профессиональными компетенциями, необходимыми для эффективной педагогической и научной деятельности. Особое внимание уделяется выявлению потребностей в дополнительном профессиональном образовании, а также определению основных барьеров, препятствующих профессиональному росту преподавательского корпуса медицинского вуза, среди которых преобладают организационные, психологические и методические трудности. На основе анализа полученных данных предложен ряд мер поддержки, направленных на повышение педагогического мастерства, развитие цифровых навыков и профилактику профессионального выгорания преподавателей. Подчеркивается важность создания мотивирующей образовательной среды и внедрения гибких программ повышения квалификации, учитывающих не только специфику работы в медицинском вузе, но и индивидуальные запросы и возможности педагогических работников. Результаты исследования могут быть полезны для руководителей образовательных организаций, методистов и специалистов, занимающихся развитием кадрового потенциала в сфере высшего медицинского образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, медицинские вузы, профессиональные компетенции, дополнительные профессиональные программы

Благодарности: автор благодарит Центр изучения общественного мнения ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет) за участие в составлении опросника и обработке данных исследования.

✉ **Для корреспонденции:** Ольга Алексеевна Степанова
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; Stepanova_oa@rsmu.ru

Статья поступила: 13.10.2025 **Статья принята к печати:** 26.11.2025 **Опубликована онлайн:** 18.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.23

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MEDICAL UNIVERSITY TEACHERS: SELF-ASSESSMENT OF COMPETENCIES AND ANALYSIS OF NEEDS IN ADVANCED TRAINING

Stepanova OA ✉

Pirogov Russian National Research Medical University (Pirogov University), Moscow, Russia

The article provides a complex analysis of pressing issues associated with the professional development of medical university teachers in the presence of modern educational challenges. The study is based on surveys of academic staff from the Pirogov University that enabled to obtain up-to-date data regarding the current state of workforce capacity. The level of possessing by teachers the key professional competencies required for effective pedagogical and scientific activity has been reviewed. Special emphasis is given to finding the needs in continuing professional education and defining the basic barriers that hinder the professional growth of medical teachers with the predominance of organizational, psychological and methodological difficulties. The obtained data were analyzed, and a number of support measures aimed at professional development of teachers, evolution of digital skills and prevention of professional burnout of teachers were suggested. The importance of creating a motivating educational environment and implementation of flexible programs of advanced training that consider not only the specifics of work at a medical university, but also individual requests and possibilities of teachers has been stressed. The study results can be useful for heads of educational organizations, experts in teaching methodology and professionals who develop workforce in higher medical education.

Keywords: Professional development, medical universities, professional competencies, and additional professional programs.

Acknowledgement: The author is grateful to the employees of the Center for Public Opinion Research of the Pirogov Russian National Research Medical University (Pirogov University), Ministry of Health of the Russian Federation, for their assistance in questionnaire development and data processing.

✉ **Correspondence should be addressed:** Olga A. Stepanova
Ostrovityanova Str, 1, Moscow 117513; Stepanova_oa@rsmu.ru

Received: 13.10.2025 **Accepted:** 26.11.2025 **Published online:** 18.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.23

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Современная медицинская наука и система образования переживают период активной цифровой трансформации, который оказывает значительное влияние на качество подготовки специалистов и эффективность работы профессорско-преподавательского состава. В данной статье представлены результаты исследования,

направленного на изучение уровня владения основными профессиональными компетенциями, а также оценку потребности в повышении квалификации и барьеры, препятствующие профессиональному развитию профессорско-преподавательского состава Пироговского Университета. Исследование позволяет выявить актуальные

тенденции и предложить рекомендации по повышению мотивации преподавателей к профессиональному развитию и разработке для них дополнительных профессиональных программ.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось методом анонимного анкетирования профессорско-преподавательского состава Пироговского Университета в 2025 г. Всего опрошено 450 преподавателей, представляющих различные кафедры, должности, возрастные когорты и имеющих различный педагогический стаж. Для сбора данных использовалась авторская анкета, включающая вопросы о самооценке уровня владения различными

компетенциями, потребности в обучении и возможных барьерах, ограничивающих профессиональное развитие. Полученные данные обработаны методами математической статистики и количественно-качественного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полученные демографические показатели позволяют охарактеризовать состав респондентов по возрасту, полу, должности, педагогическому стажу и профилю кафедр, на которых они работают, а также по участию в реализации образовательных программ для высшего и дополнительного профессионального образования (рис. 1–6).

Состав респондентов характеризуется высоким уровнем квалификации и значительным опытом работы: 70,20%

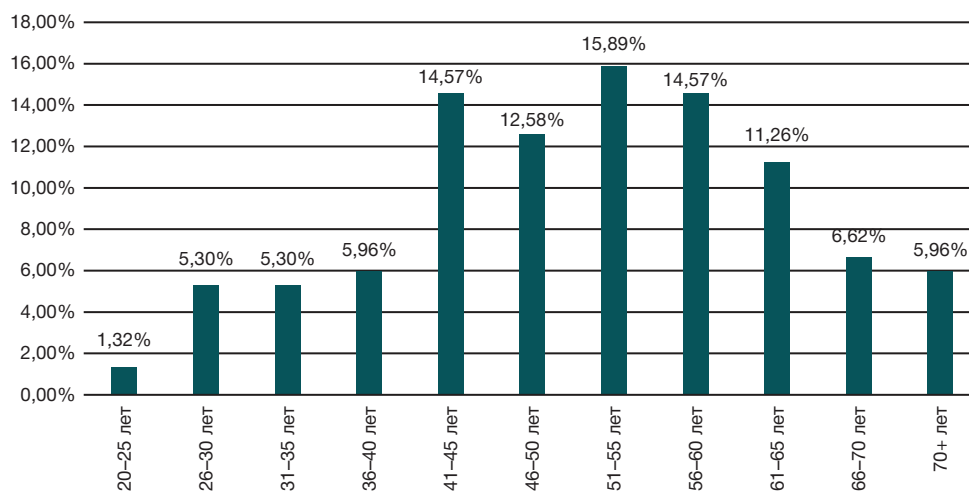


Рис. 1. Распределение респондентов по возрасту, в %

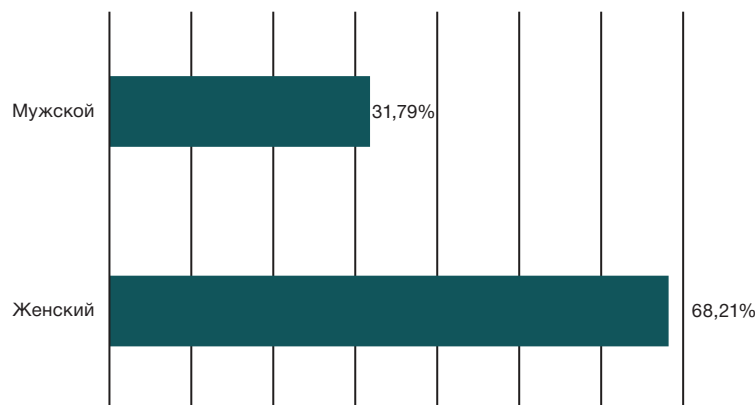


Рис. 2. Распределение респондентов по полу, в %

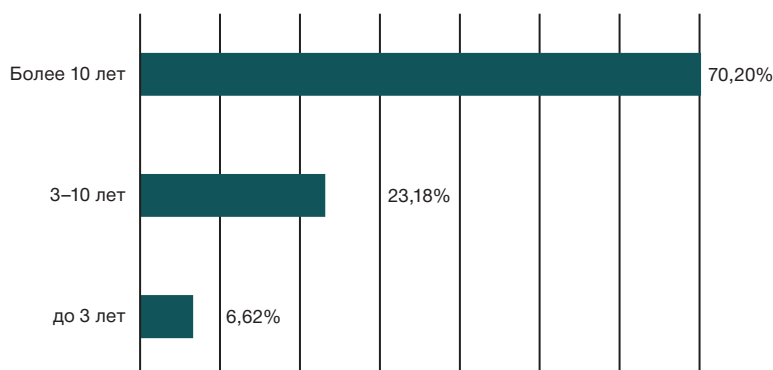


Рис. 3. Распределение респондентов по стажу педагогической деятельности, в %

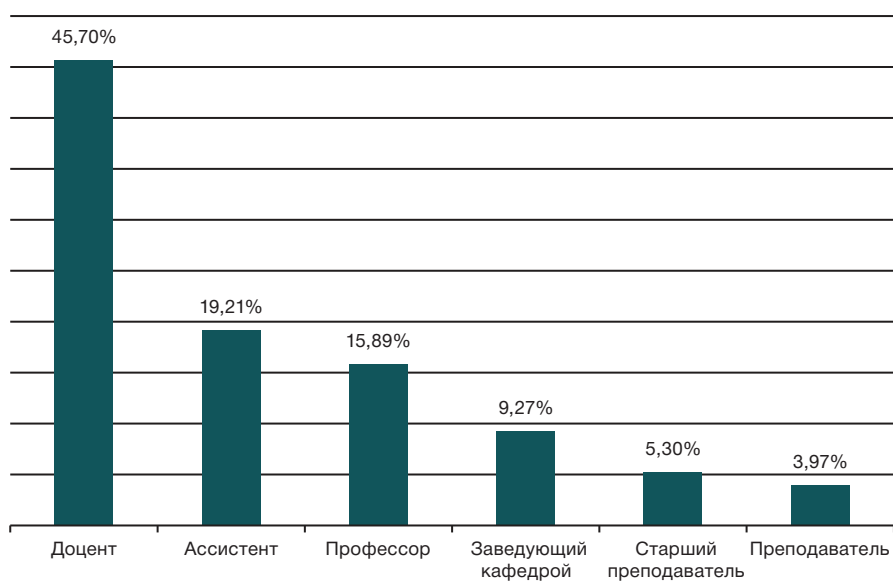


Рис. 4. Распределение респондентов по должности, в %

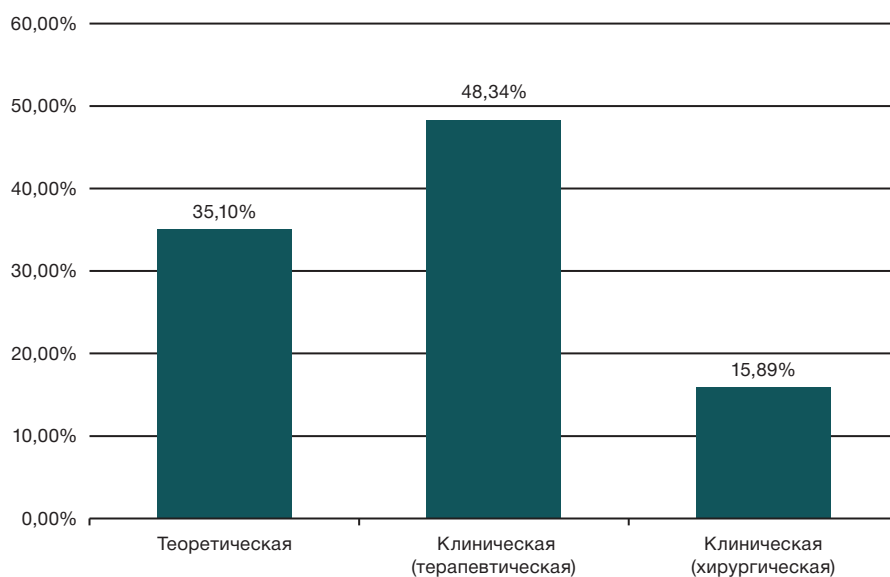


Рис. 5. Распределение респондентов по профилю кафедры, в %

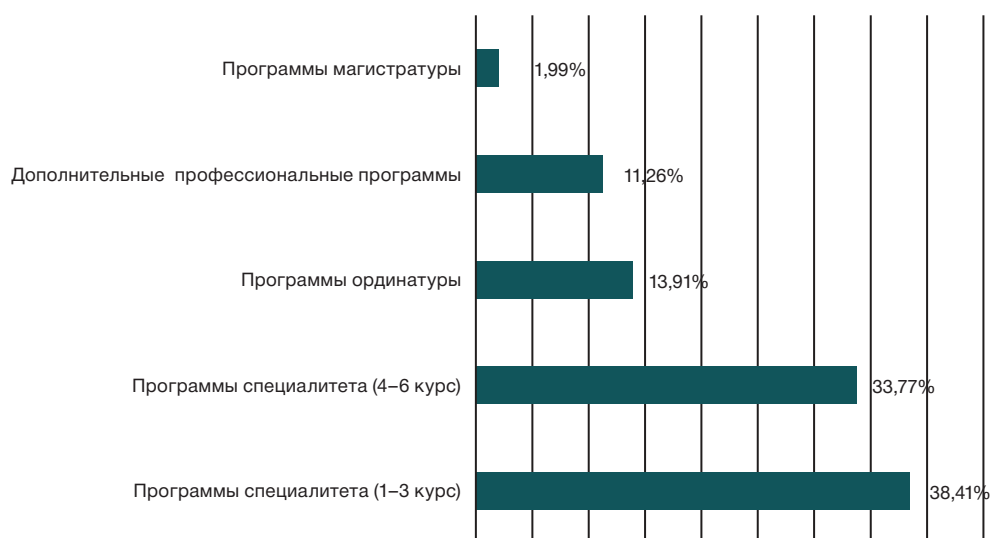


Рис. 6. Распределение респондентов с учетом реализуемой образовательной программы, в %

Таблица 1. Результаты самооценки компетенций психолого-дидактического блока, в баллах

Стаж работы	1.1. Знание современных образовательных технологий и методик преподавания	1.2. Умение разрабатывать учебные программы и планы	1.3. Навыки проведения лекций и практических занятий	1.4. Умение адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности обучающихся	1.5. Использование цифровых технологий в образовательной деятельности	Средний балл
До 3 лет	6,10	5,30	6,80	6,80	7,70	6,54
3–10 лет	6,80	5,94	7,37	7,40	6,89	6,88
Более 10 лет	7,53	7,84	8,94	8,68	7,93	8,18

Таблица 2. Результаты самооценки компетенций психолого-дидактического блока с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Показатель	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
1.1. Знание современных образовательных технологий и методик преподавания	$t \approx 2,09; p \approx 0,045$	$t \approx 5,42; p < 0,001$
1.2. Умение разрабатывать учебные программы и планы	$t \approx 5,56; p < 0,001$	$t \approx 4,67; p < 0,001$
1.3. Навыки проведения лекций и практических занятий	$t \approx 2,86; p \approx 0,007$	$t \approx 5,98; p < 0,001$
1.4. Умение адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности обучающихся	$t \approx 3,52; p < 0,001$	$t \approx 5,68; p < 0,001$
1.5. Использование цифровых технологий в образовательной деятельности	$t \approx -3,79; p < 0,001$	$t \approx 2,82; p \approx 0,008$

респондентов имеют стаж педагогической деятельности более десяти лет, в то время как доля молодых специалистов со стажем до трех лет составляет лишь 6,62%. В гендерной структуре преобладают женщины (68,21%).

Преобладающее большинство респондентов занимают должности доцентов (45,70%), вторую по количеству группу составляют ассистенты (19,21%) и третья — профессора (15,89%). Распределение по типам кафедр показывает, что наибольшую активность в опросе проявили представители терапевтических и теоретических кафедр (48,34 и 35,10% соответственно). Доля респондентов, работающих на кафедрах хирургического профиля, составила 15,89%. Более половины респондентов заявили о преобладающем участии в реализации программ специалитета (72,18%), 13,91% — программ ординатуры, 11,26% — дополнительных профессиональных программ и 2% — программ магистратуры.

Самооценка компетенций профессорско-преподавательского состава проводилась по пяти блокам: психолого-дидактические, научно-исследовательские, клинические (для преподавателей с клинической практикой), личностно-коммуникативные, организационно-управленческие компетенции. Каждый из показателей, включенных в перечисленные блоки, оценивался респондентами по шкале от 1 балла (отсутствие умения/навыка) до 10 баллов (экспертный уровень владения умением/навыком).

Анализ компетенций психолого-дидактического блока позволил установить, что с увеличением стажа педагогической деятельности самооценка преподавателей в этой сфере в большинстве случаев повышается, однако выявилась и обратная тенденция, когда респонденты группы со стажем работы от 3 до 10 лет в среднем оценивали свои умения в области использования цифровых технологий в образовательной деятельности несколько ниже по сравнению с респондентами других групп (табл. 1).

Для анализа достоверности различий между группами респондентов с разным стажем работы (до 3 лет,

3–10 лет, более 10 лет) по каждому из показателей психолого-дидактического блока был применен *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Сравнивались пары: «до 3 лет» и «3–10 лет», а также «3–10 лет» и «более 10 лет» (табл. 2).

Представленные в Таблице 2 данные свидетельствуют о том, что различия между группами с опытом до 3 лет и 3–10 лет статистически достоверны по всем показателям психолого-дидактического блока. Наиболее выражены различия между группами с опытом до 3 лет и более 10 лет: по всем показателям различия высоко достоверны ($p < 0,001$).

По показателю «Использование цифровых технологий» респонденты со стажем до 3 лет оценивают себя выше, чем коллеги со стажем 3–10 лет (различия достоверны), однако при сравнении с группой «более 10 лет» преимущество уже у последней.

Средний балл показателей самооценки компетенций преподавателей в рамках научно-исследовательского блока (7,65) оказался ниже по сравнению со средним баллом психолого-дидактического блока (8,18), но величина показателей также характеризовалась зависимостью от стажа педагогической работы (табл. 3).

Приведенные в Таблице 4 данные демонстрируют, что между группами с опытом работы до 3 лет и 3–10 лет статистически значимых различий по самооценке показателей научно-исследовательского блока не выявлено. В то же время между группами с опытом 3–10 лет и более 10 лет различия по всем показателям высоко достоверны ($p < 0,001$): педагоги с большим стажем оценивают свои компетенции в научно-исследовательской деятельности значительно выше.

Результаты обработки самооценки компетенций, отнесенных к клиническому блоку (табл. 5), также продемонстрировали прямую корреляцию с педагогическим стажем респондентов.

Между группами с опытом работы до 3 лет и 3–10 лет статистически значимых различий по самооценке

Таблица 3. Результаты самооценки компетенций научно-исследовательского блока, в баллах

Стаж работы	2.1. Знание современных тенденций и достижений в своей профессиональной области	2.2. Умение проводить научные исследования в своей области	2.3. Умение анализировать и интерпретировать научные данные	2.4. Навыки написания научных статей и публикаций	2.5. Участие в грантовых проектах и конкурсах	Средний балл
До 3 лет	7,20	7,30	7,30	7,10	4,80	6,74
3–10 лет	7,54	7,46	7,63	7,34	5,03	7,00
Более 10 лет	8,29	8,04	8,30	8,14	5,49	7,65

Таблица 4. Результаты самооценки компетенций научно-исследовательского блока с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Показатель	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
2.1. Знание современных тенденций и достижений в своей профессиональной области	$t \approx 1,45; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,25; p < 0,001$
2.2. Умение проводить научные исследования в своей области	$t \approx 1,26; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,89; p < 0,001$
2.3. Умение анализировать и интерпретировать научные данные	$t \approx 1,67; p \approx 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,23; p < 0,001$
2.4. Навыки написания научных статей и публикаций	$t \approx 1,26; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 6,47; p < 0,001$
2.5. Участие в грантовых проектах и конкурсах	$t \approx 0,84; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 3,58; p < 0,001$

Таблица 5. Результаты самооценки компетенций клинического блока (для преподавателей с клинической практикой), в баллах

Стаж работы	3.1. Владение современными методами диагностики и лечения	3.2. Умение работать с пациентами и их родственниками	3.3. Навыки междисциплинарного взаимодействия в клинической практике	3.4. Знание современных клинических протоколов и стандартов	3.5. Умение передавать обучающимся клинические навыки	Средний балл
До 3 лет	7,57	7,43	7,43	7,71	7,43	7,51
3–10 лет	7,42	7,83	7,79	7,50	7,63	7,63
Более 10 лет	8,21	8,34	8,31	8,00	8,35	8,24

Таблица 6. Результаты самооценки компетенций клинического блока с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Показатель	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
3.1. Владение современными методами диагностики и лечения	$t \approx -0,87; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,78; p < 0,001$
3.2. Умение работать с пациентами и их родственниками	$t \approx 1,56; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,25; p < 0,001$
3.3. Навыки междисциплинарного взаимодействия в клинической практике	$t \approx 1,42; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,59; p < 0,001$
3.4. Знание современных клинических протоколов и стандартов	$t \approx -1,24; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 3,67; p < 0,001$
3.5. Умение передавать обучающимся клинические навыки	$t \approx 0,86; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,29; p < 0,001$

клинических компетенций не выявлено (табл. 6). Между группами с опытом 3–10 лет и более 10 лет различия по всем показателям высоко достоверны ($p < 0,001$): преподаватели с большим стажем оценивают свои компетенции в клиническом блоке значительно выше.

На фоне предыдущих данных оказался интересным факт некоторого снижения самооценки по всем показателям *личностно-коммуникативного блока* в группе респондентов со стажем работы от 3 до 10 лет по сравнению с группой со стажем работы до 3 лет (табл. 7). Предполагаем, что это может быть связано с более критичным отношением к себе и своим компетенциям в личностно-коммуникативной сфере по сравнению с другими группами респондентов и может стать в дальнейшем предметом отдельного исследования.

Анализ данных самооценки респондентов в рамках *личностно-коммуникативного блока* установил отсутствие статистически значимых различий между группами с опытом до 3 лет и 3–10 лет (табл. 8). Одновременно между группами с опытом работы 3–10 лет и более 10 лет различия по всем показателям высоко достоверны ($p < 0,001$): респонденты с большим стажем оценивают свои компетенции в этом блоке значительно выше.

В Таблице 9 представлены результаты обработки показателей самооценки респондентов в рамках *организационно-управленческого блока*, которые подтверждают тенденцию более высокой оценки своих компетенций с увеличением стажа педагогической работы.

Анализ данных самооценки в рамках *организационно-управленческого блока* (табл. 10)

Таблица 7. Результаты самооценки компетенций личностно-коммуникативного блока, в баллах

Стаж работы	4.1. Навыки эффективного общения с обучающимися и коллегами	4.2. Умение работать в команде	4.3. Навыки управления конфликтами	4.4. Способность к саморазвитию и обучению	4.5. Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость	Средний балл
До 3 лет	7,70	7,70	7,10	7,70	7,10	7,46
3–10 лет	7,29	7,57	6,97	8,06	6,69	7,31
Более 10 лет	8,53	8,66	8,23	8,65	7,96	8,41

Таблица 8. Результаты самооценки компетенций личностно-коммуникативного блока с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Показатель	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
4.1. Навыки эффективного общения с обучающимися и коллегами	$t \approx 1,27; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 4,72; p < 0,001$
4.2. Умение работать в команде	$t \approx 0,45; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,29; p < 0,001$
4.3. Навыки управления конфликтами	$t \approx 0,48; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,68; p < 0,001$
4.4. Способность к саморазвитию и обучению	$t \approx -1,26; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 3,52; p < 0,001$
4.5. Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость	$t \approx 1,67; p \approx 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,23; p < 0,001$

Таблица 9. Результаты самооценки компетенций организационно-управленческого блока, в баллах

Стаж работы	5.1. Умение планировать и организовывать образовательный процесс	5.2. Навыки управления учебной группой	5.3. Участие в разработке стратегий развития кафедры / института	5.4. Умение работать с учебной документацией и отчетностью	5.5. Навыки управления проектами	Средний балл
До 3 лет	6,20	6,90	5,80	6,20	6,20	6,26
3–10 лет	7,03	7,03	5,71	6,86	6,26	6,58
Более 10 лет	8,35	8,51	7,45	7,91	7,33	7,91

Таблица 10. Результаты самооценки компетенций организационно-управленческого блока с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Показатель	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
5.1. Умение планировать и организовывать образовательный процесс	$t \approx 2,48; p \approx 0,02$	$t \approx 5,76; p < 0,001$
5.2. Навыки управления учебной группой	$t \approx 0,45; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 6,82; p < 0,001$
5.3. Участие в разработке стратегий развития кафедры / института	$t \approx -0,29; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,48; p < 0,001$
5.4. Умение работать с учебной документацией и отчетностью	$t \approx 2,17; p \approx 0,04$	$t \approx 4,59; p < 0,001$
5.5. Навыки управления проектами	$t \approx 0,22; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,29; p < 0,001$

свидетельствует, что между группами с педагогическим стажем до 3 лет и 3–10 лет статистически значимые различия выявлены только по показателям «Планирование и организация образовательного процесса» и «Работа с учебной документацией и отчетностью». По остальным показателям различия не подтверждаются. Между группами с педагогическим стажем 3–10 лет и более 10 лет различия по всем показателям высоко достоверны ($p < 0,001$): респонденты с большим стажем оценивают свои организационно-управленческие компетенции значительно выше.

Таким образом, исследование по пяти блокам компетенций выявило достаточно высокий уровень

показателей самооценки респондентов, однако при этом прослеживается значимый разрыв между средним баллом в блоке организационно-управленческих компетенций (6,92) и клинических компетенций (7,79). Значительный разрыв прослеживается также между средним баллом с учетом всех пяти блоков компетенций между группами респондентов со стажем педагогической работы до 3-х лет и со стажем свыше 10 лет (табл. 11).

Между группами с опытом до 3 лет и 3–10 лет статистически значимых различий в интегральной самооценке компетенций не выявлено. Между группами с опытом работы 3–10 лет и более 10 лет различия по всем показателям высоко достоверны ($p < 0,001$). С увеличением

Таблица 11. Результаты интегральной самооценки компетенций респондентов, в баллах

Стаж работы	Психолого-дидактические компетенции	Научно-исследовательские компетенции	Клинические компетенции	Личностно-коммуникативные компетенции	Организационно-управленческие компетенции	Средний балл
До 3 лет	6,54	6,74	7,51	7,46	6,26	6,90
3–10 лет	6,88	7	7,63	7,31	6,58	7,08
Более 10 лет	8,18	7,65	8,24	8,41	7,91	8,08
Средний балл	7,2	7,13	7,79	7,73	6,92	7,35

Таблица 12. Результаты интегральной самооценки компетенций между группами респондентов с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок

Блок компетенций	Сравнение «до 3 лет» vs «3–10 лет»	Сравнение «3–10 лет» vs «более 10 лет»
1. Психолого-дидактические	$t \approx 1,56; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 7,24; p < 0,001$
2. Научно-исследовательские	$t \approx 1,28; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,48; p < 0,001$
3. Клинические	$t \approx 0,58; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 5,48; p < 0,001$
4. Личностно-коммуникативные	$t \approx 0,76; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 7,24; p < 0,001$
5. Организационно-управленческие	$t \approx 1,28; p > 0,1$ (различия не значимы)	$t \approx 7,24; p < 0,001$

преподавательского стажа у респондентов наблюдается устойчивый рост средних баллов по интегральной самооценке компетенций (табл. 12).

Анализ полученных данных демонстрирует, что в целом для всех трех групп респондентов характерен высокий уровень уверенности в проведении лекций и практических занятий, а также в передаче клинических навыков в группе респондентов, включенных в клиническую практику (среднее значение — 8,44 и 8,13 из 10 баллов соответственно). Отмечена положительная корреляция между педагогическим стажем и уверенностью в педагогических навыках — сотрудники со стажем более 10 лет оценили свои лекторские способности выше (8,94 балла), чем молодые специалисты со стажем работы до 3 лет (6,80 баллов). Наименьшие показатели самооценки наблюдались в части участия в грантовых проектах и конкурсах (5,34 балла).

Исследование запросов на профессиональное развитие в рамках преподавательской должности показало высокий интерес респондентов к совершенствованию знаний и умений в области современных образовательных технологий (63,58%), использования цифровых технологий (64,90%), участия в грантовых проектах (58,94%) и работы с учебно-методической документацией (56,95%). Молодые специалисты чаще выражали потребность в освоении цифровых технологий (90%) и современных методик преподавания (80%), тогда как среди опытных преподавателей эти показатели ниже (67,92 и 60,38% соответственно). В открытых ответах отмечен высокий уровень психоэмоционального напряжения и запрос на развитие психологической устойчивости и навыков бесконфликтного общения.

Основными барьерами профессионального роста респонденты назвали недостаток времени из-за высокой нагрузки (68,21%), отсутствие финансирования обучения и участия в конференциях (35,76%), а также недостаток информации о возможностях профессионального развития (23,18%). Кроме того, в ряду барьеров были названы избыточная отчетность, бюрократические процедуры и неудобство информационных систем как источников стресса.

Наиболее востребованными формами методической поддержки образовательного процесса названы готовые шаблоны и чек-листы (43,71%), регулярный разбор лучших практик (37,09%). Среди форматов обучения лидируют асинхронные онлайн-курсы (67,55%) и микро-обучение (33,11%). Традиционные интенсивы востребованы лишь у 13,25% опрошенных. Отмечена инициатива по внедрению регламента служебной коммуникации («цифровой этикет») для защиты личного времени.

ВЫВОДЫ

Полученные в ходе исследования данные позволяют сформулировать некоторые выводы, связанные с анализом показателей самооценки компетенций профессорско-преподавательского состава по отношению к стажу педагогической работы. Так, на начальном этапе работы в вузе (до 3 лет) преподаватели демонстрируют базовый уровень самооценки компетенций. Значения по всем пяти блокам находятся на среднем уровне, что характерно для периода адаптации и накопления первичного опыта.

У преподавателей со стажем от 3 до 10 лет отмечается незначительный рост среднего интегрального балла (на 0,18), однако статистически значимых изменений по сравнению с группой со стажем до 3-х лет не выявлено. Это свидетельствует о стабилизации профессиональных навыков и переходе к более осознанной профессиональной деятельности.

В группе преподавателей со стажем более 10 лет наблюдается качественный скачок — средний балл увеличивается на 1,00 по сравнению с группой со стажем 3–10 лет и на 1,18 по сравнению с группой до 3 лет, при этом различия высоко статистически значимы ($p < 0,001$). Преподаватели с большим стажем демонстрируют и значительно более высокую самооценку по всем блокам компетенций.

В целом исследование позволило выявить, что увеличение стажа преподавательской деятельности сопровождается не только количественным, но и качественным изменением компетенций,

что подтверждают данные ранее проведенных исследований [1–5]. Наиболее выраженный прогресс самооценки отмечается после 10 лет работы, что связано с накоплением опыта, развитием управленческих и наставнических навыков, а также формированием устойчивой профессиональной идентичности.

Одновременно анализ данных, связанных с самооценкой компетенций преподавательского корпуса позволяет сделать вывод о том, что динамика роста компетенций не является однородной, а профессиональный рост преподавателя — это нелинейный процесс, где разные типы компетенций выходят на пик развития на разных этапах карьеры:

- у преподавателей с большим стажем работы (более 10 лет) наблюдается качественный скачок по всем группам компетенций;
- личностно-коммуникативные и организационно-управленческие компетенции демонстрируют при самооценке более ранний и выраженный рост по сравнению с психолого-дидактическими и научно-исследовательскими;
- наибольший разрыв между опытными и молодыми преподавателями наблюдается в самооценке организационно-управленческих и личностно-коммуникативных компетенций.

В ходе исследования установлено, что несмотря на высокий уровень базовой подготовки в области медицины и профессиональной переподготовки по педагогической специальности, наблюдается закономерный запрос профессорско-преподавательского состава на совершенствование компетенций в области применения цифровых технологий, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности. При этом очевиден запрос молодых специалистов на освоение современных образовательных технологий и методик преподавания учебных дисциплин, а опытные преподаватели чаще сталкиваются в работе с информационной перегрузкой и дефицитом времени.

Как следствие выявленных запросов возникает необходимость в проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ, адресованных разным целевым группам педагогических работников вуза. Для более молодых и менее педагогически опытных преподавателей должны быть предложены программы повышения квалификации, направленные на совершенствование компетенций в области учебно-методической работы, а для их более опытных коллег — программы, связанные с профилактикой профессионального выгорания и повышением профессиональной эффективности. При этом в равной степени все группы с разным опытом работы нуждаются

в практико-ориентированных программах, нацеленных на развитие компетенций в области цифровых технологий с учетом специфики преподаваемых учебных дисциплин. При разработке программ следует учитывать высказанные предпочтения преподавателей к асинхронным форматам обучения и микро-обучению, позволяющим осваивать материал в удобное время и в комфортном темпе, тогда как традиционные интенсивы полного дня востребованы лишь у части опрошенных.

Дополнительными инструментами поддержки преподавательского корпуса, мотивации к саморазвитию и совершенствованию компетенций в области педагогической деятельности могут стать автоматизация рутинных процессов, связанных с организацией учебной работы, а также предоставление современных методических материалов и организация обмена лучшими педагогическими практиками. Отдельно стоит отметить инициативу респондентов по введению регламента служебной коммуникации («цифровой этикет»), направленную на защиту личного пространства и минимизацию рабочих контактов вне рабочего времени.

Проведенное исследование подтверждает необходимость регулярного мониторинга самооценки компетенций и анализа образовательных запросов преподавателей, а также проектирование и внедрение в вузах системы управления профессиональным развитием лиц из числа профессорско-преподавательского состава [2, 6–9]. На основе полученных данных рекомендуется формировать гибкие программы повышения квалификации, учитывающие специфику разных групп педагогических работников и одновременно актуальные вызовы медицинского образования в целом [5, 7]. Акцент в разрабатываемых программах должен быть смещен в сторону развития знаний и практических умений, актуальных в условиях цифровой трансформации [10–12], а также на использование потенциала искусственного интеллекта в сфере образования и медицины.

В то же время важнейшими задачами поддержки профессионального развития педагогических работников вузов остаются устранение барьеров временной нагрузки, обеспечение доступа к результатам современных научных исследований, качественным методическим материалам и руководствам, базирующимся на доказательном подходе, а также их более активное включение в профессионально-значимые научно-образовательные мероприятия. Реализация этих мер позволит повысить мотивацию преподавательского корпуса медицинских вузов к профессиональному росту и совершенствованию педагогического мастерства, обеспечив устойчивое развитие медицинской науки и образования.

Литература

1. Борова Е. А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Оренбург, 2020; 222 с.
2. Ефимова Г. З. Карьерный путь преподавателей высшей школы. Социологическая наука и социальная практика. 2022; 10(1): 24–40. Режим доступа: <https://www.socnp.ru/index.php/snsp/article/view/8859/8705> (дата обращения: 20.11.2025).
3. Лонская Л. В., Малютин Т. В. Специфика развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей медицинского вуза: уровни сформированности. Научный вестник Омского государственного медицинского университета. 2022; 2(1(5)): 39–45.
4. Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Куровская Л. В., Смышляев К. А. Оценка и развитие профессионализма преподавателей высшего педагогического образования: изменения концепции и технологии. Вестн. Том. гос. ун-та. 2022; 483. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-razvitiye-professionalizma-prepodavateley-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-izmeneniya-kontseptsii-i-tehnologii> (дата обращения: 20.11.2025).

5. Стародубцев В. А., Исаева Е. В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития. Высшее образование в России. 2017; 208 (1): 93–98.
6. Манченко Т. В., Гучетль И. Н. Современные технологии в развитии профессиональной компетентности преподавателей высшего образования. Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024; 16(1): 48–56.
7. Туманова З. В. Стратегии развития преподавательского корпуса вузов России. Ученые записки. 2025; 1(53): 86–90.
8. Федосова О. А., Соколина Е. Н. Модель педагогического процесса развития профессиональной компетентности в области ИКТ в системе повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Вестник науки и образования. 2022; 6–1(126): 86–91.
9. Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В., Гаврилов С. В. Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию. Университетское управление: практика и анализ. 2024; 28(2): 66–80.
10. Витольник Г. А., Витольник В. Н. Инновационные образовательные технологии в системе высшего и дополнительного профессионального образования. Проблемы современного педагогического образования. 2023; 80–1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-sisteme-vysshego-i-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.11.2025).
11. Ганичева И. А. Развитие профессиональных компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации высшего образования. Человеческий капитал. 2023; 12–2(180): 199–209.
12. Ефимова Г. З. Вовлеченность научно-педагогических работников в практики профессионального развития. Высшее образование в России. 2024; 33(10): 36–59.

References

1. Beroyeva Ye A. Razvitiye professional'noy kompetentnosti prepodavatelya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: spetsial'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: diss. na soiskaniye uchenoy stepeni kand. ped. nauk. Orenburg, 2020; 222 s. Russian.
2. Yefimova GZ. Kar'yernyy put' prepodavateley vysshey shkoly. Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika. 2022; 10(1): 24–40. Available from URL: <https://www.socnp.ru/index.php/snsp/article/view/8859/8705> (accessed: 20.11.2025). Russian.
3. Lonskaya LV, Malyutina TV. Spetsifika razvitiya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavateley meditsinskogo vuza: urovni sformirovannosti. Nauchnyy vestnik Omskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta. 2022; 2(1(5)): 39–45. Russian.
4. Smyshlyayeva LG, Semenova NA, Kurovskaya LV, Smyshlyayev KA. Otsenka i razvitiye professionalizma prepodavateley vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: izmeneniya kontseptsii i tekhnologii. Vestn. Tom. gos. un-ta. 2022; 483. Available from URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-razvitie-professionalizma-prepodavateley-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-izmeneniya-kontseptsii-i-tehnologii> (accessed: 20.11.2025). Russian.
5. Starodubtsev VA, Isayeva Ye V. Povysheniye kvalifikatsii NPR: personalizatsiya professional'nogo razvitiya. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2017; 208 (1): 93–98. Russian.
6. Manchenko TV, Guchetl' IN. Sovremennyye tekhnologii v razvitii professional'noy kompetentnosti prepodavateley vysshego obrazovaniya. Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2024; 16(1): 48–56. Russian.
7. Tumanova ZV. Strategii razvitiya prepodavatel'skogo korpusa vuzov Rossii. Uchenyye zapiski. 2025; 1(53): 86–90. Russian.
8. Fedosova OA, Sokolina Ye N. Model' pedagogicheskogo protsessa razvitiya professional'noy kompetentnosti v oblasti IKT v sisteme povysheniya kvalifikatsii prepodavateley meditsinskogo vuza. Vestnik nauki i obrazovaniya. 2022; 6–1(126): 86–91. Russian.
9. Shcheglova DV, Opfer YeA, Garmonova AV, Gavrilov SV. Professional'nyye strategii prepodavateley rossiyskikh vuzov: zapros na individualizatsiyu. Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz. 2024; 28(2): 66–80. Russian.
10. Vitol'nik GA, Vitol'nik VN. Innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v sisteme vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023; 80–1. Available from URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-sisteme-vysshego-i-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed: 20.11.2025). Russian.
11. Ganicheva IA. Razvitiye professional'nykh kompetentsiy prepodavatelya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniya. Chelovecheskiy kapital. 2023; 12–2(180): 199–209. Russian.
12. Yefimova GZ. Vovlechonnost' nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov v praktiki professional'nogo razvitiya. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2024; 33(10): 36–59. Russian.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Е. В. Булычева , О. В. Трофимова, Е. Д. Луцай

Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Россия

В статье представлен опыт разработки и внедрения модели подготовки среднего медицинского персонала Оренбургской области к оказанию медицинской помощи в условиях чрезвычайных ситуаций. В 2025 г. на базе кафедры сестринского дела ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России обучены фельдшеры и медицинские сестры с использованием адаптивного подхода, включающего интерактивные лекции, симуляционные занятия, групповую работу и систему обратной связи. По результатам входного анкетирования выявлены ключевые дефициты знаний и навыков: медицинская сортировка, помощь при радиационных и химических поражениях, купирование травматического шока и синдрома длительного сдавления. Итоговый опрос показал высокую удовлетворенность слушателей (95% — 5 баллов), 100%-я готовность рекомендовать обучение коллегам. Обоснована необходимость гибкого управления образовательным процессом и применения активных методов обучения для повышения готовности специалистов к работе в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: чрезвычайные ситуации, дополнительное профессиональное образование, модель подготовки среднего медицинского персонала, межведомственное взаимодействие, адаптивное обучение, активные методы обучения

Вклад авторов: Е. В. Булычева — концепция работы, сбор и обработка материала, написание текста, редактирование и утверждение окончательного текста статьи; О. В. Трофимова — сбор и обработка материала, написание текста; Е. Д. Луцай — концепция работы, редактирование и утверждение окончательного текста статьи.

Соблюдение этических стандартов: исследование не требует обязательного предварительного одобрения локальным этическим комитетом, поскольку не относится к клиническим испытаниям, вмешательствам в здоровье человека или исследованиям биологического материала. Все опросы и анкетирования проводились анонимно, на добровольной основе. Перед заполнением анкет каждый участник был информирован о целях сбора данных, способах их обработки и хранения; от всех респондентов получено добровольное информированное согласие на участие в исследовании.

Благодарности: И. В. Мирошнichenko ректору ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России за общее организационное руководство разработкой и внедрением модели подготовки среднего медицинского персонала Оренбургской области к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций, а также за создание условий для реализации дополнительных профессиональных программ и межведомственного взаимодействия.

 **Для корреспонденции:** Екатерина Владимировна Булычева
ул. Советская, д. 6, г. Оренбург, 460000, Россия; bulycheva_yekaterina@list.ru

Статья поступила: 13.11.2025 **Статья принята к печати:** 03.12.2025 **Опубликована онлайн:** 24.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.25

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

TRAINING MID-LEVEL PERSONNEL IN THE ORENBURG REGION FOR EMERGENCY RESPONSE

Bulycheva EV , Trofimova OV, Lutsai ED

Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia

This paper outlines the experience in development and implementation of a framework designed to equip mid-level health professionals in the Orenburg region to deliver medical aid in emergency situations. In 2025, the Nursing Department of the Orenburg State Medical University of the Russian Ministry of Health implemented a highly adaptive framework to train nurses and paramedics. This innovative methodology integrated interactive lectures, practical clinical simulations, collaborative workshops, and a structured feedback loop. Based on the initial questionnaire, key knowledge and skill gaps were identified such as triage, care for radiation and chemical injuries, management of traumatic shock and crush syndrome. The final survey showed high listener satisfaction, with 95% awarding a top score of 5, and 100% readiness to recommend this training to colleagues. Research substantiates the need for an adaptable educational framework and participatory instructional strategies to better equip professionals for crisis scenarios.

Keywords: emergency situations, additional professional education, model of training for mid-level medical personnel, interdepartmental cooperation, adaptive training, active learning methods

Author contribution: Bulycheva EV — concept of the work, collection and processing the data, writing the text, editing and approval of the final text of the article; Trofimova OV — collecting and processing the data, writing the text; Lutsai ED — the concept of the work, editing and approval of the final text of the article.

Compliance with ethical standards: As this investigation falls outside the scope of clinical trials, medical interventions, and biological specimen analysis, it is exempt from prior review by the local institutional review board. All questionnaires and surveys were administered on a strictly voluntary and confidential basis. Prior to completing the questionnaires, participants were informed of the purposes for data collection, as well as the protocols for data processing and storage; furthermore, all subjects granted explicit, voluntary consent to take part.

Acknowledgement: We would like to extend our sincerest gratitude for I. V. Miroshnichenko, Head of the Orenburg State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation for general organizational leadership in the development and implementation of a model for training mid-level medical personnel in the Orenburg Region to act in emergency situations, as well as for creating conditions for the implementation of additional professional programs and interdepartmental cooperation.

 **Correspondence should be addressed:** Ekaterina V Bulycheva
Sovetskaya St., 6, Orenburg, 460000, Russia; bulycheva_yekaterina@list.ru

Received: 13.11.2025 **Accepted:** 03.12.2025 **Published online:** 24.12.25

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.25

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

В соответствии с п. 15 Федерального закона № 86 «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 11 ноября 1994 г. (в действующей редакции от 26 ноября 2024 г.) медицинские работники со средним профессиональным образованием привлекаются к оказанию медицинской помощи населению при возникновении чрезвычайных ситуаций (ЧС). Также Федеральный закон обязывает медицинских работников иметь подтвержденную подготовку для работы в ЧС. В связи с этим министерством здравоохранения Оренбургской области совместно с Оренбургским государственным медицинским университетом была разработана и внедрена комплексная модель подготовки медицинских сестер и фельдшеров региона к работе в условиях ЧС. Учитывая современные риски возникновения чрезвычайных ситуаций, становится очевидной актуальность подготовки медицинских работников к работе в условиях ЧС [1–2].

Цель — анализ опыта апробации организационной и учебно-методической модели подготовки среднего медицинского персонала Оренбургской области к оказанию медицинской помощи в условиях чрезвычайных ситуаций.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проведено на базе кафедры сестринского дела ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России в 2025 г. В рамках модели были разработаны и внедрены две дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для специалистов со средним медицинским образованием; система практических семинаров и информационного сопровождения с участием главных внештатных специалистов региона; комплекс учебно-методических пособий; технология адаптивного обучения, основанная на систематическом опросе слушателей и корректировке содержания занятий; видеобиблиотека в формате микрообучения (лекции-спринты).

Оценка эффективности внедрения модели проводилась на основе результатов обучения 216 фельдшеров и 731 медицинской сестры, прошедших повышение квалификации. Использовались анонимное онлайн-анкетирование до и после обучения, анализ выполнения практических заданий, итоговая анкета обратной связи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Организационная структура модели была построена на взаимодействии университета, регионального министерства здравоохранения и главных внештатных специалистов. Главными задачами организационного блока модели являлись координация процесса анализа потребности субъекта в обучении и организация на уровне медицинских организаций централизованной и своевременной подачи заявок на обучение медицинскими работниками. Для этого министерством здравоохранения Оренбургской области было издано распоряжение «Об обучении специалистов оказанию медицинской помощи в условиях чрезвычайных ситуаций» от 25.10.2025 № 2155, которым были установлены обязательные квоты для медицинской организации на обучение специалистов со средним медицинским образованием (более 1300 человек), а также утвержден

график обучения. В соответствии с этим документом каждая медицинская организация делегировала на обучение определенное число сотрудников, отделы кадров медицинских организаций централизованно курировали вопросы сбора и направления документов для зачисления в институт профессионального образования ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России.

Образовательные программы повышения квалификации для медицинских сестер «Профессиональная деятельность медицинской сестры при чрезвычайных ситуациях» и «Организация и оказание медицинской помощи фельдшером при чрезвычайной ситуации в медицинской организации» были разработаны сотрудниками кафедры сестринского дела в 2023 г., но перед началом обучения в 2025 г. программа была пересмотрена и актуализирована, в том числе и образовательный контент.

Изначально планировалось проведение цикла в течение трех дней по 6 академических часов в день, состоящего из очных лекционных занятий с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ), практических занятий и очного симуляционного обучения без применения ДОТ. В интересах системы здравоохранения формат был пересмотрен. Общая трудоемкость программы сохранена в объеме 18 академических часов, но учебный процесс организован в течение шести дней по 3 академических часа ежедневно.

Для адаптации содержания тем занятий, предусмотренных в программах обучения в начале цикла, сотрудниками кафедры сестринского дела был проведен опрос с целью определения степени готовности обучающихся к оказанию медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях. Результаты опроса показали, что 83,4% медицинских работников со средним профессиональным образованием не имели опыта работы в условиях ЧС. При этом из 16,6% обучающихся, которые оказывали медицинскую помощь при ЧС, отметили, что главными трудностями работы в таких условиях являлись психологическое давление, паника среди пострадавших и медицинского персонала (44,1%), дефицит персонала на фоне массового поступления пострадавших (41,4%).

Установлено, что лишь 18,6% обучающихся до начала цикла отметили высокую уверенность в правильности своих действий в условиях ЧС, тогда как большинство обучающихся, а это каждый второй курсант, оценили свою готовность на 3 балла из 5 возможных (рис. 1).

У медицинских работников со средним профессиональным образованием чаще всего выявлялся дефицит знаний по таким вопросам, как клиника и неотложная помощь при радиационных поражениях — 64,1%; оказание медицинской помощи пострадавшим при комбинированных поражениях — 46,2%; а также по правовым основам деятельности при ЧС — 38,6% (рис. 2). По мнению обучающихся, сложнее всего в условиях ЧС оказывать медицинскую помощь «опасным» пострадавшим при радиационной, биологической и химической ЧС (66,9%), при одновременном приеме пострадавших более 10 человек с различными поражениями (55,2%), а также работа с психиатрическими пациентами в условиях ЧС (49,7%).

Среди манипуляций, актуальных при оказании медицинской помощи пострадавшим медицинскими сестрами в условиях ЧС, хуже всего в 25–75% случаях, по мнению обучающихся, являлись оценка состояния пострадавшего по шкале комы Глазго, оценка состояния пострадавшего по шкале PEWS, подготовка и проведение

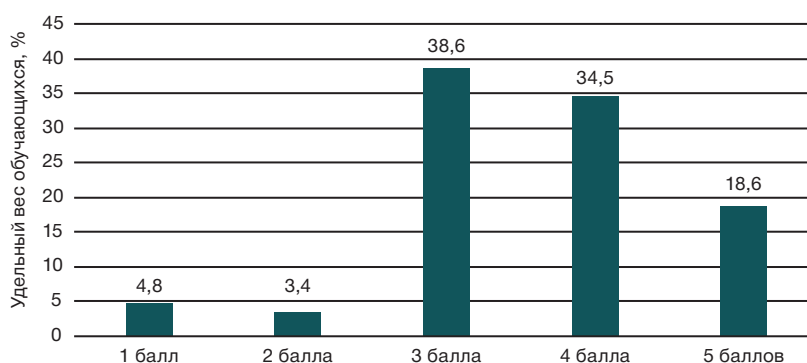


Рис. 1. Оценка по 5-балльной шкале, уверенности обучающихся в своих действиях при чрезвычайных ситуациях до начала цикла (%)



Рис. 2. Удельный вес медицинских манипуляций с наименьшим уровнем уверенности выполнения у обучающихся до начала цикла (средний балл $\leq 2,5$)

теста на инфекцию по эпидемическим показаниям, а также транскутанное определение билирубина (рис. 3).

Полученные данные предварительного опроса слушателей в начале цикла позволили разработать и внедрить адаптивные подходы в обучение медицинских работников со средним профессиональным образованием по оказанию медицинской помощи в чрезвычайных ситуациях и показали эффективность их использования. Ежедневная обратная связь преподавателя с курсантами позволила динамически адаптировать программу к реальным потребностям разнородной аудитории. Циклическая структура лекции с немедленной практической отработкой способствовала переходу знаний в умения. Разнообразие форматов практических занятий обеспечило активное включение слушателей, что особенно важно при обучении взрослых, склонных к критическому восприятию пассивных форм обучения. Выявленные исходные дефициты в области радиационно-химической подготовки, сортировки и неотложной помощи при шоке и краш-синдроме оказались полностью согласованы с запросами слушателей, что позволило усилить обучение на наиболее актуальных для фельдшеров вопросах.

Создана серия коротких видеолекций-спринтов (до 10 минут), структурированных по принципу «только суть» — ключевые алгоритмы, тактические приемы, разбор кейсов. Материалы использовались как для самостоятельной подготовки, так и для восполнения пропущенных занятий. Для отработки пропусков была организована система: слушатель просматривал лекцию-спринт, изучал соответствующую рабочую тетрадь, выполнял практическое задание в форме на Яндекс.Диске (с указанием ФИО и письменным решением) и получал обратную связь от преподавателя. Учебно-методическое

сопровождение циклов было обеспечено разработанными на кафедре четырьмя рабочими тетрадями, каждая из которых содержит опорные конспекты с ключевыми алгоритмами, практические рекомендации, ситуационные задачи с эталонными решениями, тестовые задания для самоконтроля, глоссарий и чек-листы для быстрого использования. Дополнительно в личных кабинетах обучающихся был загружен учебный материал в виде презентаций, ситуационных задач для изучения.

В качестве учебно-методического обеспечения также была создана видеобиблиотека серии коротких видеолекций-спринтов (до 10 минут), структурированных по принципу «только суть» — ключевые алгоритмы, тактические приемы, разбор кейсов. Материалы использовались как для самостоятельной подготовки, так и для восполнения пропущенных занятий. Для отработки пропусков была организована система, при которой слушатель просматривал лекцию-спринт, изучал соответствующую рабочую тетрадь, выполнял практическое задание в форме на Яндекс.Диске (с указанием ФИО и письменным решением) и получал обратную связь от преподавателя.

В конце каждого цикла проведено итоговое анкетирование обучающихся, результаты которого свидетельствуют о высокой удовлетворенности их внедренной моделью. Так, 95% слушателей оценили общее впечатление от обучения на 5 баллов; 100% обучающихся заявили, что порекомендовали бы обучение коллегам. Наиболее полезными форматами признаны разбор ситуационных задач и живое общение с преподавателем; 97% респондентов оценили баланс теории и практики как оптимальный. Среди тем, получивших наивысшую оценку, были медицинская сортировка, организация работы



Рис. 3. Уровень владения манипуляциями медицинскими сестрами (Me[Q25; Q75])

в ЧС, синдром длительного сдавления, психологическая подготовка.

Итоговая архитектура предлагаемой модели подготовки, включающая четыре уровня и шесть комплексных блоков, представлена на рис. 4.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование показало, что разработанная и внедренная модель подготовки среднего медицинского персонала к работе в условиях чрезвычайных ситуаций (ЧС)

является эффективной и востребованной и базируется на эффективном межведомственном взаимодействии Оренбургского государственного медицинского университета и министерства здравоохранения региона [3–4]. Высокая удовлетворенность слушателей (95% оценили обучение на 5 баллов) и 100% готовность рекомендовать программу коллегам свидетельствуют о соответствии содержания и форм обучения реальным профессиональным потребностям. Полученные результаты согласуются с данными других авторов, которые также отмечают, что традиционные лекционные

УРОВЕНЬ 1: ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ + УНИВЕРСИТЕТСКИЙ)

БЛОК 1. КООРДИНАЦИЯ И НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ



Функции:

1. Издание распоряжений (квоты, графики)
2. Определение потребности в обучении
3. Сбор и обработка заявок от медицинских организаций
4. Контроль выполнения плана

БЛОК 2. РАЗРАБОТКА И АКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА



Функции:

1. Адаптация ДПП ПК под формат обучения
2. Актуализация программ под современные риски и дефициты знаний и умений
3. Разработка учебно-методического обеспечения (рабочие тетради, презентации, ситуационные задачи, чек-листы)
4. Формирование видеотеки микрообучения

УРОВЕНЬ 2: ДИАГНОСТИКО-АДАПТИВНЫЙ (НА БАЗЕ КАФЕДРЫ)

БЛОК 3. АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ



Функции:

1. Проведение анонимного анкетирования до начала цикла (оценка исходной уверенности, опыта работы в ЧС, выявление дефицитов знаний и манипуляций)
2. Анализ потребности слушателей в темах для разбора на занятиях
3. Корректировка содержания занятий в реальном времени с учётом запросов слушателей (гибкое планирование тем, усиление практических отработок)
4. Ежедневная обратная связь «преподаватель – слушатели» для динамической адаптации

УРОВЕНЬ 3: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ

БЛОК 4. ФОРМАТЫ И РЕЖИМ ОБУЧЕНИЯ



Функции:

1. Формирование учебного графика: 6 дней по 3 академических часа ежедневно (без отрыва от профессиональной деятельности)
2. Очное обучение с применением ДОТ
3. Циклическая структура: «лекция-спринт (10 мин) → разбор кейсов → практическая отработка»
4. Организация системы отработки пропусков (лекция-спринт + рабочая тетрадь + задание на Яндекс.Диске + обратная связь)

БЛОК 5. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ



Функции:

1. Отработка медицинских манипуляций с низкой исходной уверенностью
2. Практические занятия по медицинской сортировке, помощи при радиационно-химических поражениях, травматическом шоке, краш-синдроме
3. Разбор ситуационных задач с эталонными решениями
4. Групповая работа и синхронное общение с преподавателем

УРОВЕНЬ 4: КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ

БЛОК 6. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ



Функции:

1. Анонимное итоговое анкетирование после обучения (оценка по 5-балльной шкале, рекомендации коллегам)
2. Анализ выполнения практических заданий
3. Сбор качественной обратной связи (какие темы и форматы признаны наиболее полезными)
4. Формирование отчёта для министерства здравоохранения

Примечание:



— Министерство здравоохранения Оренбургской области



— Управление по непрерывному медицинскому образованию и развитию здравоохранения ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России



— медицинские организации Оренбургской области



— кафедра сестринского дела ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России

Рис. 4. Архитектура модели подготовки среднего медицинского персонала Оренбургской области к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций

курсы без активного вовлечения слушателей не позволяют сформировать устойчивые компетенции для работы в ЧС [1, 2]. В отличие от ряда публикаций, где акцент делается исключительно на симуляционные технологии [5], наша модель продемонстрировала эффективность комплексного адаптивного подхода, сочетающего предварительную диагностику дефицитов, гибкую

коррекцию контента, микрообучение (лекции-спринты) и многократную практическую отработку навыков. При этом в нашем исследовании впервые для Оренбургской области был применен организационный механизм централизованного планирования с установлением обязательных квот и графиков обучения на уровне регионального минздрава. Аналогичный опыт описывается

в работах [6, 7], где авторы подчеркивают, что без административной координации массовое обучение среднего персонала в короткие сроки невозможно. Эффективность адаптивного обучения, основанного на предварительном анкетировании и ежедневной обратной связи, можно объяснить принципами андрагогики: взрослые обучающиеся критически воспринимают пассивные формы и нуждаются в практико-ориентированном материале, который можно немедленно применить [8].

ВЫВОДЫ

1. Модель подготовки среднего медицинского персонала Оренбургской области основана на эффективном межведомственном взаимодействии Оренбургского

государственного медицинского университета и министерства здравоохранения региона.

2. Образовательная составляющая модели строилась на принципах адаптивного обучения, которое позволило учесть исходную неоднородность профессионального опыта слушателей и сконцентрироваться на наиболее сложных темах — медицинской сортировке, помощи при радиационно-химических поражениях, травматическом шоке и синдроме длительного сдавления.
3. Высокая удовлетворенность обучением и 100% готовность рекомендовать программу коллегам подтверждают эффективность предложенной модели, сочетающей организационную координацию, межведомственное партнерство и гибкую адаптацию учебного процесса к реальным запросам практического здравоохранения.

Литература

1. Булычева Е. В., Бегун Д. Н., Гаврилова Е. В. Вопросы готовности среднего медицинского персонала к оказанию медицинской помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях в условиях их массового поступления в лечебные медицинские организации. Медицина катастроф. 2024; (2): 55–59. DOI: 10.33266/2070-1004-2024-2-55-59.
2. Пелевина А. П., Курилова И. С., Клейменова Т. Н., Ширяева В. А., Халиуллина И. Р., Рязанов А. А. и др. Адаптивное обучение как педагогическая система реализации индивидуального подхода к процессу обучения. Научно-методическое обеспечение процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих военных летчиков на примере изучения дисциплин естественно-научного цикла: коллективная монография. Киров. Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. 2020; 129–153.
3. Луцай Е. Д. Роль главных внештатных специалистов в системе непрерывного профессионального развития медицинских работников. Профессиональное совершенствование работников здравоохранения — путь к здоровью нации: III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Москва. 29 февраля — 1 марта 2024 года. М.: ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России. 2024; 24–27.
4. Луцай Е. Д., Фомина М. А., Булычева Е. В. О формировании учебно-методических команд для разработки программ ДПО в системе непрерывного профессионального развития медицинских работников. В сборнике: Непрерывное дополнительное образование специалистов: тренды трансформации: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 28–29 сентября 2023 года. Киров: Кировский государственный медицинский университет, 2024; 6–13.
5. Пахоменко Л. А., Назаров А. П., Ахмедова О. О., Полунин А. А. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс на кафедре медицины катастроф. Медицина катастроф: обучение, наука и практика — 2025. VI Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 21 ноября 2025 года. М. ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова. 2025; 7–8.
6. Левчук И. П. Проблемы и опыт подготовки медицинского персонала к работе в условиях чрезвычайных ситуаций. Медицина катастроф: обучение, наука и практика — 2025: VI Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 21 ноября 2025 года. М.: ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова. 2025; 13–14.
7. Гончаров С. Ф., Баранова Н. Н., Величко Е. А. Проблемы подготовки кадров службы медицины катастроф. Медицина катастроф: обучение, наука и практика — 2025. VI Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 21 ноября 2025 года. М.: ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова, 2025; 12–13.
8. Snyderman L, Spagnoletti C, O'Toole J, Bach C, Gielissen K, Dversdal R, Lanier J, Sokol K, Ragsdale J, O'Brien V, et al. The Master Adaptive Clinician Educator. Journal of General Internal Medicine. 2024; 40 (4): 927–932. DOI: 10.1007/s11606-024-09199-3.

References

1. Bulycheva EV, Begun DN, Gavrilova EV. Voprosy gotovnosti srednego meditsinskogo personala k okazaniyu meditsinskoj pomoshchi postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh v usloviyakh ikh massovogo postupleniya v lechebnye meditsinskie organizatsii [Issues of readiness of paramedical personnel to provide medical care to victims in emergency situations in the context of their mass admission to medical organizations]. Meditsina Katastrof. 2024; (2): 55–59. DOI: 10.33266/2070-1004-2024-2-55-59.
2. Pelevina AP, Kurilova IS, Kleimenova TN, Shiriaeva VA, Khaliullina IR, Riazanov AA, et al. Adaptive learning as a pedagogical system for implementing an individual approach to the learning process. Nauchno-metodicheskoe obespechenie protsesssa formirovaniya obshcheprofessional'nykh kompetentsii budushchikh voennykh letchikov na primere izucheniia distsiplin estestvenno-nauchnogo tsikla: kollektivnaia monografiia. Kirov: Mezhhregional'nyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii. 2020; 129–153.
3. Lutsai ED. Rol' glavnykh vneshtatnykh spetsialistov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiia meditsinskikh rabotnikov. Professional'noe sovershenstvovanie rabotnikov zdoravookhraneniia — put' k zdorov'iu natsii. III Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia s mezhdunarodnym uchastiem; 2024 Feb 29 — Mar 1. Moscow. Russia. Moscow: Pirogov Russian National Research Medical University. 2024; 24–27.
4. Lutsai ED, Fomina MA, Bulycheva EV. O formirovanii uchebno-metodicheskikh komand dlia razrabotki programm DPO v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiia meditsinskikh rabotnikov. Nepreryvnoe dopolnitel'noe obrazovanie spetsialistov: trendy transformatsii: materialy Vserossiiskoi tsikla: kollektivnaia monografiia. Kirov: Mezhhregional'nyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii. 2020; 129–153.

- nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2023 Sep 28–29. Kirov. Russia. Kirov: Kirov State Medical University. 2024; 6–13.
5. Pakhomenko LA, Nazarov AP, Akhmedova OO, Polunin AA. Integratsiia tsifrovyykh tekhnologii v obrazovatel'nyi protsess na kafedre meditsiny katastrof. Meditsina katastrof: obuchenie, nauka i praktika — 2025: VI Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaya konferentsiya. 2025 Nov 21. Moscow. Russia. Moscow. Pirogov Russian National Research Medical University. 2025; 7–8.
 6. Levchuk IP. Problemy i opyt podgotovki meditsinskogo personala k rabote v usloviakh chrezvychaynykh situatsii. Meditsina katastrof: obuchenie, nauka i praktika — 2025. VI Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaya konferentsiya. 2025 Nov 21. Moscow. Russia. Moscow. Pirogov Russian National Research Medical University. 2025; 13–14.
 7. Goncharov SF, Baranova NN, Velichko EA. Problemy podgotovki kadrov sluzhby meditsiny katastrof Meditsina katastrof: obuchenie, nauka i praktika — 2025. VI Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaya konferentsiya. 2025 Nov 21. Moscow. Russia. Moscow. Pirogov Russian National Research Medical University. 2025; 12–13.
 8. Snyderman L, Spagnoletti C, O'Toole J, Bach C, Gielissen K, Dversdal R, et al. The Master Adaptive Clinician Educator. J Gen Intern Med. 2024; 40(4): 927–932. DOI: 10.1007/s11606-024-09199-3.

МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ВРАЧА

Захарова И. А.^{1,2}, Ковтюх Г. С.³ ✉, Фалалеев П. И.³¹ Факультет управления, МГУ-ППИ, Шэньчжэнь, Китай² Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия³ Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

В статье рассматривается фундаментальная проблема неразрывности процессов профессионального обучения и духовно-нравственного воспитания в системе высшего медицинского образования. Актуальность исследования обусловлена вызовами XXI в.: стремительной экспансией информационных технологий, развитием искусственного интеллекта и коммерциализацией медицины, что диктует необходимость формирования у будущих специалистов устойчивых этических ориентиров. Обосновывается тезис о том, что современный врач должен обладать не только узкопрофессиональными компетенциями, но и развитым гуманитарным мышлением, обеспечивающим его конкурентоспособность и гражданскую ответственность. Центральное внимание в работе уделено анализу педагогического и философского наследия Н. И. Пирогова. Подробно рассматривается его концепция «общечеловеческого воспитания». Подчеркивается значимость идей Н. И. Пирогова о приоритете развития «внутреннего человека» и формирования культурного кругозора над узкой специализацией. В статье прослеживается историческая преемственность этих идеалов в трудах выдающихся деятелей отечественной медицины: М. Я. Мудрова, Н. Н. Петрова, Б. В. Петровского, которые заложили национальную деонтологическую доктрину. Особый акцент сделан на реализации принципов «пироговского духа» в современной образовательной среде РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Делается вывод о приоритете синтеза науки, культуры и воспитания в подготовке медицинской интеллигенции, способной сочетать новаторство в профессии с преданностью традициям и идеалам гуманизма.

Ключевые слова: Н. И. Пирогов, Н. Н. Петров, Б. В. Петровский, Ю. К. Скрипкин, И. П. Павлов, Пироговский Университет, врач, образование, нравственность

✉ **Для корреспонденции:** Галина Семеновна Ковтюх
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; galina_kovtyuh@mail.ru

Статья поступила: 13.04.2026 **Статья принята к печати:** 23.04.2025 **Опубликована онлайн:** 10.05.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.24

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

MEDICAL EDUCATION AND SHAPING PHYSICIANS' ETHICAL AND MORAL FRAMEWORKS

Zakharova IA^{1,2}, Kovtyukh GS³ ✉, Falaleev PI³¹ Faculty of Management, MSU-BIT University, Shenzhen, China² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia³ Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

The article considers the fundamental issue of inseparability of professional training and moral development within the system of higher medical education. The relevance of the study is driven by the challenges of the 21st century such as rapid expansion of information technologies, advancement of artificial intelligence and commercialization of healthcare. It necessitates the need to foster stable ethical guidelines among future specialists. It is explained that a modern medical career demands a synthesis of specialized knowledge and a broad, human-centric thought, ensuring both high performance and a strong sense of social duty. Particular emphasis is placed on analyzing the pedagogical and philosophical heritage of Pirogov NI. A detailed analysis of Pirogov's concept of universal human upbringing is presented. The text highlights Pirogov's focus on fostering inner human growth and cultural awareness, prioritizing it over narrow specialization. The article demonstrates how these ideals have been consistently upheld across generations of prominent Russian medical practitioners such as Mudrov MY, Petrov NN and Petrovsky BV, forming the foundation of the national deontological doctrine. Considerable attention was directed toward effective implementation of "Pirogov's spirit" tenets within the modern academic landscape of Pirogov Russian National Research Medical University. It is concluded that fostering a new generation of medical intellectuals necessitates a synthesis of science, culture, and upbringing, ensuring they blend professional innovation with traditional humanistic values.

Keywords: Pirogov, Petrov, Petrovsky, Skripkin, Pavlov, Pirogov University, physician, education, morality

✉ **Correspondence should be addressed:** Galina S Kovtyukh
Ostrovityanova Str., 1, Moscow, 117513, Russia; galina_kovtyuh@mail.ru.

Received: 13.04.2026 **Accepted:** 23.04.2025 **Published online:** 10.05.26

DOI: 10.24075/ mtcpe.2025.24

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Проблемы высшего образования неотделимы от вопросов воспитания. Преподавание в ведущем медицинском университете убеждает в том, что врач должен обладать не только профессиональной компетентностью, но и морально-нравственными, духовно-этическими качествами. В эпоху экспансии информационных

технологий, технологического прорыва, развития искусственного интеллекта и коммерциализации жизни воспитание, ориентированное на успех любой ценой, не может стать нормой ни в обществе в целом, ни в медицине в частности. Профессора и преподаватели, объединяя науку, образование и воспитание в своем служении,

призваны формировать духовно-нравственные ориентиры нового поколения. Как отмечал выдающийся педагог К. Д. Ушинский: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только характером можно образовать характер» [1].

Гуманитарный сектор образования остается наиболее сложным и рискованным, поскольку затрагивает духовный и нравственный облик личности. В XXI в. модернизация для каждого россиянина должна опираться на демократические ценности. Современный успех в широком диапазоне смыслов определяется интеллектуальными ресурсами: инновационной экономикой, биоэкономикой, экспортом передовых технологий. Необходимо преодолеть представление о государстве как средстве решения всех проблем. Революционные трансформации сменяются созидательным этапом, где успех индивида зависит от качества знаний, инициативы, таланта, поступков и открытости новым идеям. Никакие знания не бывают избыточными. Абитуриент медицинского вуза не может предугадать, какая комбинация дисциплин (химия, история, искусство, медицинские технологии и т.д.) окажется ключевой для его конкурентоспособности в будущей профессиональной деятельности. Социально-гуманитарные предметы развивают многомерность мышления. Не случайно многие ученые вспоминают влияние выдающихся учителей. Без знания исторических закономерностей, понимания цивилизационных процессов и осознания своего места в них глобальное мышление и прогресс невозможны.

Отличительная черта гуманитарного образования по сравнению с естественно-техническим — его зависимость от государственной политики и содействия. В каждую эпоху власть ожидает от гуманитариев обоснования значимости происходящих перемен. В бывших республиках СССР в большинстве случаев впоследствии была переписана история, изменен пантеон национальных героев. При этом уровень советского образования был высоким: страна дала миру множество ученых, писателей и художников, воспитавших поколения профессионалов. Отношение к историческому опыту варьировалось в разные эпохи, но его уроки обязательны для изучения. Осмысление российской истории в контексте всемирной необходимо для объяснения современных процессов.

Развитие нейронаук, несмотря на их актуальность, не должно преувеличиваться. Нравственно-этические ценности составляют основу гуманитарного сектора любого университета. В России эта традиция устойчива: первые сто лет Московского университета (основан в 1755 г.) были отмечены гуманитарным профилем с тремя факультетами — философским, юридическим и медицинским. Центром естественных наук служила Петербургская академия наук. Московский университет сформировал систему гуманитарного образования, охватывавшую знания от римского права до истории изящных искусств, включая воспитание на основе духовной преемственности российской интеллигенции. В XXI в. задача преподавателя медицинского вуза — формирование личности, для которой российская культура и Родина священны. Как писал великий русский философ И. А. Ильин: «Человек может прожить всю жизнь в пределах своего государства и не обрести своей

родины, так что душа его будет до конца патристически пустынна и мертва. Обретение родины есть акт духовного самоопределения человека, обуславливающий духовную плодотворность его жизни» [2]. Это находит отклик в каждом. В медицинском образовании, ориентированном на практическую подготовку, знания недостаточны без сформированных этических ценностей: без них невозможно исполнить профессиональный долг и избежать ошибок.

История отечественной медицины XIX в. предоставляет яркие примеры синтеза профессионализма и духовно-нравственных ценностей. Выдающийся врач М. Я. Мудров в ряде трудов осветил нравственный долг медика. Особое место занимает «Слово о благочестии и нравственных качествах Гиппократова врача» [3], где раскрыты ключевые аспекты отношений врача и пациента.

Ключевые идеи великого хирурга Н. И. Пирогова включали необходимость женского медицинского образования в России, институционализацию военно-полевой хирургии и воспитание высоконравственной личности. Последнее — приоритет высшей школы, реализуемый в РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Гуманитаризация медицинского образования считалась им центральной задачей. Статья «Вопросы жизни» (1856 г.) вызвала широкую дискуссию в печати, университетах и на конференциях. Пирогов изложил основы антропологии, цели и задачи воспитания человека с этой антропологической позиции. Противопоставив официальной доктрине графа Уварова («православие, самодержавие, народность») идею воспитания на универсальных ценностях, он подчеркивал подготовку врача к социальной жизни и формирование культурного кругозора. Обращаясь к наследию древнегреческих мыслителей, Пирогов затрагивал фундаментальные вопросы о смысле жизни, назначении человека в обществе, взаимоотношениях между людьми и этических обязанностях.

В «Вопросах жизни» Н. И. Пирогов утверждал: «Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека» [4]. Статья вышла в период подъема общественного движения, развития педагогики и роли университетов, чуть позже возникли Высшие женские курсы под руководством В. И. Герье. По Пирогову, «общество успело так организовать, что оно для большей массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе... известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния» [4].

Эпиграф статьи гласит:

«— К чему вы готовите вашего сына? — кто-то спросил у меня.
— Быть человеком, — отвечал я... Правда это или нет?» [4].

Здесь синтезируются цели образования и воспитания в контексте смысла жизни. Без понимания человеческого бытия невозможно осмыслить профессиональную миссию и нравственные ценности. Пирогов подчеркивал: «В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях,

проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной природы человека — стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия» [4]. Целью воспитания гражданской позиции и духовно-нравственных начал, по мнению Н. И. Пирогова и его сторонников, были не только передача знаний, но воспитание личности, ее волевых качеств и внутреннего мира.

«Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже... может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется» [4] — такой общечеловеческий подход Пирогов считал идеальным. Учителя играют ключевую роль в воспитании медицинской интеллигенции, передавая знания как «светильники на жизненном пути и древнего, и нового человека» [4].

Концепция Пирогова получила одобрение современников — Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского. Ученый отстаивал доступность науки, боролся с предрассудками. Его патриотизм выразился в словах: «Люблю Россию, люблю честь Родины».

Н. И. Пирогов — фигура эпохи: ученый, хирург, чьи идеи о единстве образования и воспитания распространились во второй половине XIX в. 12 мая 1881 г. Московская городская дума удостоила его звания почетного гражданина за 50-летнюю деятельность в просвещении, науке и гражданственности, открыв Пироговскую палату во 2-й Московской больнице. В ней был поставлен бюст Н. И. Пирогова. Торжество прошло 22 мая в актовом зале Московского университета на Моховой; И. Е. Репин написал портрет хирурга (ныне в Третьяковской галерее).

Перед профессорами Киевского университета Н. И. Пирогов заявил: «Если мы верно служили идее, которая, по нашему твердому убеждению, вела нас к истине путем жизни, науки и школы, то будем надеяться, что поток времени не унесет ее вместе с нами» [5].

Идеи Н. И. Пирогова, включая их гуманитарный аспект, развились в отечественной хирургии XX в. Видный отечественный хирург и онколог Н. Н. Петров ввел термин «деонтология», работая над проблемами медицинской этики. В «Вопросах хирургической деонтологии» он определял медицинскую деонтологию как «учение о принципах поведения медицинского персонала не для достижения индивидуального благополучия и общепризнаваемой почтенности отдельных врачей

и их сотрудников... для максимального повышения суммы полезности... лечения и максимального устранения вредных последствий неполноценной медицинской работы» [6]. Данный тезис сыграл важную роль в формировании духовно-нравственной позиции отечественных врачей.

Выдающийся хирург Б. В. Петровский подчеркивал: «Гуманизм — коренная отличительная черта медицинской специальности, это известно каждому культурному человеку. Для врача-хирурга существует одна-единственная цель: интересы больного, его благо. Опасные операции на людях ради «чистой науки» антигуманны» [7]. Этот подход к вопросам морали также содействовал утверждению идеалов нравственности во врачебном сообществе. Яркий представитель медицинских школ РНИМУ им. Н. И. Пирогова академик Ю. К. Скрипкин перечислял качества настоящего врача: «доступность, бескорыстность, ответственность, внимательность» [8]. Нобелевский лауреат И. П. Павлов в своем «Письме к молодежи» (1935) призывал будущих ученых к последовательности и скромности.

Образование не только дает знания, но учит наставничеству — руководить подчиненными, делиться опытом. Студенты должны сохранять оптимизм, осознавая выбор лучшего вуза, принимать вызовы с психологией лидера и победителя — это путь к успеху.

В РНИМУ им. Н. И. Пирогова живут традиции Пирогова, уделяется огромное значение воспитательной и педагогической деятельности в пироговском духе. Его слова: «Пусть учится только тот, кто хочет учиться — это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-либо научиться — это мое дело. Так должен думать каждый преподаватель» [9] — стали неофициальным девизом Пироговского Университета.

Формируя духовно-нравственные качества, патриотизм и гражданственность, соединяя воедино образование и воспитание, мы стремимся, чтобы выпускники, по Пирогову, вспоминали: «Я принадлежу к тем счастливым людям, которые хорошо помнят свою молодость». Они станут новаторами в медицине, культуре и ориентирами профессиональной нравственности. Многонациональная история России опирается на сохранение ценностей. Осмысление прошлого и настоящего укрепляет веру в величие страны. Идеи (политические, религиозные, национальные) определяют эпохи; морально-нравственные — гуманизм, права человека, достоинство, честь — формируют мировоззрение: выбор за каждым!

Литература

1. Ушинский К. Д. Три элемента школы: записки русского педагога. М.: Алисторус Родина, 2023; 382 с.
2. Гуманитарное образование в России: мысли вслух. Выступление ректора Московского университета академика В. А. Садовниченко на Всероссийском совещании-конференции «Традиции и инновации в образовании: гуманитарное измерение» 15 февраля 2007 г. Москва. МГУ имени М. В. Ломоносова. Режим доступа: <https://msu.ru/conf/doklad20070215.doc> (дата обращения: 22.10.2025).
3. Мудров М. Я. Избранные произведения. М.: Издательство Акад. мед. наук СССР, 1949; 84–100.
4. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Юрайт, 2016; 386 с.
5. Академик Пирогов. Избранные сочинения. М., 2016; 735 с.
6. Петров Н. Н. Вопросы хирургической деонтологии. Ленинград: Медгиз, 1956; 64 с.
7. Шевченко Ю. Л. Патриарх отечественной хирургии и здравоохранения XX века (к 105-й годовщине со дня рождения Бориса Васильевича Петровского). Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н. И. Пирогова. 2013; 8 (3): 3–7.
8. Скрипкин Ю. К. Врач обязан быть доступным, бескорыстным, ответственным и внимательным. Доктор.ру. 2011; 3 (62): 44–45.
9. Малис Ю. Г. Николай Пирогов. Его жизнь и научно-общественная деятельность. СПб.: Тип. и хромолит. П. П. Сойкина, 1893; 96 с.

References

1. Ushinskiy KD. Tri elementa shkoly: zapiski russkogo pedagoga. M.: Alistorus Rodina, 2023; 382 s. Russian.
2. Gumanitarnoye obrazovaniye v Rossii: mysli vslukh. Vystupleniye rektora Moskovskogo universiteta akademika V. A. Sadovnichego na Vserossiyskom soveshchanii-konferentsii «Traditsii i innovatsii v obrazovanii: humanitarnoye izmereniye» 15 fevralya 2007 g. Moskva. MGU imeni M. V. Lomonosova. Available from URL: <https://msu.ru/conf/doklad20070215.doc> (accessed: 22.10.2025). Russian.
3. Mudrov MYa. Izbrannyye proizvedeniya. M.: Izdatel'stvo Akad. med. nauk SSSR, 1949; 84–100. Russian.
4. Pirogov NI. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. M.: Yurayt, 2016; 386 s. Russian.
5. Akademik Pirogov. Izbrannyye sochineniya. M., 2016; 735 s. Russian.
6. Petrov NN. Voprosy khirurgicheskoy deontologii. Leningrad: Medgiz, 1956; 64 s. Russian.
7. Shevchenko Yu L. Patriarkh otechestvennoy khirurgii i zdravookhraneniya XX veka (k 105-y godovshchine so dnya rozhdeniya Borisa Vasil'yevicha Petrovskogo). Vestnik Natsional'nogo mediko-khirurgicheskogo Tsentra im. N. I. Pirogova. 2013; 8 (3): 3–7. Russian.
8. Skripkin Yu K. Vrach obyazan byt' dostupnym, beskorystnym, otvetstvennym i vnimatel'nym. Doktor.ru. 2011; 3 (62): 44–45. Russian.
9. Malis Yu G. Nikolay Pirogov. Yego zhizn' i nauchno-obshchestvennaya deyatel'nost'. SPb.: Tip. i khromolit. P. P. Soykina, 1893; 96 s. Russian.

МАРИЯ ВЕНИАМИНОВНА РАСКИНА — ВЫПУСКНИЦА ВЫСШИХ ЖЕНСКИХ КУРСОВ: ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ, НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ И ФЕНОМЕН ПОВСЕДНЕВНОГО СЛУЖЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДИАТРИИ XX ВЕКА

И. К. Рапопорт¹, Н. А. Скоблина² ✉, М. А. Куляпина²

¹ Федеральный научный центр гигиены им. Ф. Ф. Эрисмана Роспотребнадзора, г. Мытищи, Россия

² Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

Для истории отечественной медицины представляет интерес изучение жизненного пути женщин-врачей, которые стали первопроходцами на пути становления высшего женского образования. Судьба таких женщин-врачей может иллюстрировать изменения в системе медицинского образования в конце XIX — начале XX в., их включенность в научную, педагогическую и общественную деятельность. Цель исследования — изучить и проанализировать жизненный путь выпускницы Московских высших женских курсов (МВЖК) Марии Вениаминовны Раскиной, который демонстрирует профессиональный рост женщины-врача, получившей высшее образование в Российской империи. Анализировались открытые источники, материалы семейного архива, которые позволяют уточнить биографические детали, выпускной фотоальбом МВЖК, публикации М. В. Раскиной, сведения из библиографических баз, которые позволяют реконструировать научные интересы и профессиональный круг общения. Жизнь врача-педиатра, исследователя, преподавателя высшей школы Раскиной М. В. тесно связана со становлением Пироговского Университета: МВЖК — медицинский факультет 2-го Московского государственного университета — 2-й Московский государственный медицинский институт. Судьба М. В. Раскиной иллюстрирует преемственность между МВЖК и советской высшей медицинской школой, роль женщины в становлении отечественной медицины и медицинской педагогики, исследователя, реализовавшего через служение профессиональные ценности и ценности научной школы.

Ключевые слова: московские высшие женские курсы, Мария Вениаминовна Раскина, 2-й Московский государственный медицинский университет, РНИМУ им. Н. И. Пирогова, Пироговский Университет, педиатрия

✉ **Для корреспонденции:** Наталья Александровна Скоблина
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; skoblina_dom@mail.ru

Статья поступила: 26.10.2025 **Статья принята к печати:** 23.11.2025 **Опубликована онлайн:** 20.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.26

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

MARIA V. RASKINA, A GRADUATE OF THE MOSCOW HIGHER COURSES FOR WOMEN: LIFE PATH, SCIENTIFIC HERITAGE AND THE PHENOMENON OF DAILY SERVICE IN RUSSIAN PEDIATRICS OF THE XX CENTURY

Rapoport IK¹, Skoblina NA² ✉, Kulyapina MA²

¹ Erisman Federal Research Center of Hygiene of the Federal Service for Supervision in Protection of the Rights of Consumer and Man Wellbeing, Mytishchi, Russia

² Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

Examining the biographies of female physicians who were the first to advocate for higher education for women provides valuable insights into the history of Russian medicine. The careers of these female physicians may illustrate the changes within medical training in the late 19th and early 20th centuries, as well as their growing involvement in scientific, pedagogical, and public spheres. This study examines and analyzes the life path of Maria Veniaminovna Raskina, a graduate of the Moscow Higher Courses for Women (MHCW), that demonstrates the professional development of a female doctor who received her medical degree in the Russian Empire. To clarify biographical details, we examined open sources, family archives, the MHCW graduation photo album, publications by M. V. Raskina, and information from bibliographic databases that allows you to reconstruct her scientific interests and professional social circle. The life of a pediatrician, researcher, and high school teacher M. V. Raskina is closely connected with the establishment of Pirogov University, the origins of which date back to the Moscow Higher Women's Courses transitioning to the Faculty of Medicine at the 2nd Moscow State University before becoming the 2nd Moscow State Medical Institute. The fate of M. V. Raskina illustrates the continuity between the MHCW and the Soviet Higher Medical School and the role of a woman in the development of Russian medicine and medical pedagogy. She was a researcher whose commitment to the profession and scientific research was demonstrated through dedicated public service.

Keywords: Moscow Higher Courses for Women, Maria V. Raskina, 2nd Moscow State University, Pirogov Russian National Research Medical University, Pirogov University, pediatrics

✉ **Correspondence should be addressed:** Natalia A. Skoblina
Ostrovityanova Str., 1, Moscow, 117513, Russia; skoblina_dom@mail.ru

Received: 26.10.2025 **Accepted:** 23.11.2025 **Published online:** 20.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.26

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

История Пироговского Университета подробно освещена в ряде монографий и научных публикаций [1]. Рассмотрено становление научных школ, таких как, например, научная школа кафедры педиатрии, история которой насчитывает

более 115 лет и у истоков которой стоял выдающийся педиатр, доктор медицины, заслуженный деятель науки РСФСР Александр Андреевич Кисель. Огромный вклад в развитие отечественной педиатрической школы

внес выдающийся ученый, педиатр, педагог, ветеран Великой Отечественной войны, академик Российской Академии медицинских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации Митрофан Яковлевич Студеникин, заведовавший кафедрой почти 40 лет [2, 3].

Ряд публикаций посвящен выдающимся ученым. Так, в течение 50 лет кафедрой общественного здоровья и здравоохранения Пироговского Университета руководил академик РАМН Юрий Павлович Лисицын, и в этот период было успешно осуществлено совершенствование отечественного здравоохранения [4].

Однако в литературе недостаточно внимания уделено судьбе и научным достижениям выпускниц медицинского факультета Московских высших женских курсов (Курсов В. И. Герье), на базе которых был создан Второй Московский медицинский институт — ныне РНИМУ им Н. И. Пирогова. В контексте современной истории медицинской науки и социологии медицины этот дефицит исследовательского внимания является очевидным упущением. История крупных институций складывается не только из траекторий их руководителей, выдающихся представителей, отмеченных государственными наградами, но и из непрерывного академического и клинического труда преподавателей кафедр.

Для истории отечественного образования и истории медицины представляет интерес также изучение и анализ жизненного пути женщин-врачей, которые стали первопроходцами на пути становления высшего образования для женщин. Судьба таких женщин-врачей, их включенность в научную, педагогическую и общественную деятельность могут иллюстрировать изменения в системе медицинского образования в конце XIX — начале XX в.

Выпускницы высших женских курсов в России — это женщины, получившие образование в специализированных учебных заведениях системы высшего образования для женщин в Российской империи. Они играли ключевую роль в расширении доступа женщин к интеллектуальным профессиям, хотя их юридический статус и права долгое время оставались ограниченными. Процесс становления высшего образования для женщин был непростым и противоречивым, хотя необходимость женского образования к тому времени стала осознаваться передовыми представителями российской интеллигенции. Организация высшего женского образования в Российской империи стала возможной благодаря совместным действиям отдельных представителей власти, передовых кругов интеллигенции, предпринимателей и меценатов, а также всех неравнодушных людей, не пожалевших усилий и собственных средств на это благородное дело [5].

С точки зрения современной методологии истории науки, наиболее адекватным инструментом для решения задачи восполнения реальной исторической картины становления науки выступает микроисторический подход и концепция **«истории повседневности» (everyday history)**. В рамках этой парадигмы особый теоретический интерес приобретает феномен **«повседневного служения» (everyday service)** — профессионального и жизненного пути ученых и клиницистов, которые не были отмечены высшими государственными наградами или руководящими номенклатурными постами, но чья деятельность являлась образцом абсолютной преданности академическому долгу, этосу врачебного сословия, связанному с непрерывным служением обществу. Изучение таких биографий

позволяет реконструировать реальную, «живую», мирную, созидательную и глубоко человеческую ткань историко-медицинского процесса, скрытую за парадными фасадами академических хроник.

Цель исследования — изучить и проанализировать жизненный путь выпускницы Московских высших женских курсов Марии Вениаминовны Раскиной, который демонстрирует профессиональный рост женщины-врача, получившей высшее образование в Российской империи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Анализировались открытые источники, материалы семейного архива, которые позволили уточнить биографические детали, выпускной фотоальбом МВЖК, публикации М. В. Раскиной, сведения из библиографических баз, которые позволяют реконструировать научные интересы и профессиональный круг общения. Источниковедческий анализ личных документов и визуальных артефактов позволил провести кросс-верификацию дат и контекстуализировать основные этапы жизненного пути М. В. Раскиной.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Пироговском Университете действует ряд кафедр, связанных с педиатрией. Одной из старейших и известных своей научной школой является кафедра педиатрии имени академика М. Я. Студеникина (Институт клинической медицины). Кафедра своим появлением обязана ряду социальных, политических и общественных процессов, приведших к созданию самих МВЖК. В учебной программе медицинского факультета среди терапевтических дисциплин была дисциплина «Учение о детских болезнях». Для преподавания данного курса в 1910 г. была организована кафедра, и ее заведующим был назначен профессор Александр Андреевич Кисель, зарекомендовавший себя как крупный ученый, плодотворно разрабатывавший самые актуальные для того времени проблемы детского здравоохранения — туберкулез, детские инфекции, ревматизм, рахит и др.

Сегодня научные направления деятельности кафедры — изучение механизмов развития социально значимых болезней у детей, функциональная основа диагностики и лечения патологии детского возраста, вакцинопрофилактика детей с отклонениями в состоянии здоровья, разработка клинических рекомендаций и научно-практических программ по актуальным проблемам педиатрии.

Научной школе, сформировавшейся на кафедре, посвящен ряд публикаций [2, 3]. Однако тема судьбы женщины-врача — выпускницы МВЖК как основного представителя кафедрального преподавательского корпуса в истории развития научной школы кафедры раскрыта недостаточно. Поэтому история жизни и профессионального роста М. В. Раскиной — это восполнение недостатка внимания к тем, кто не отмечен высокими должностями и большими государственными наградами, однако является примером служения и верности профессии врача и педагога.

Мария Вениаминовна Раскина (Раскина-Брауде, 04.08.1892–13.06.1954). Родилась в г. Витебске 4 августа 1892 г. в семье владельца мехового ателье Раскина Вениамина Моисеевича. М. В. Раскина



Рис. 1. Мария Вениаминовна Раскина — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов 1917 г.



Рис. 2. Группа в фойе Аудиторного корпуса — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов

закончила женскую гимназию в г. Витебске. Горячее желание Мани, так называли ее в семье, учиться было поддержано семьей и в результате привело ее к поступлению на Московские высшие женские курсы (МВЖК), которые она закончила весной 1917 г. (рис. 1). М. В. Раскина специализировалась по педиатрии у Александра Андреевича Киселя — заведующего кафедрой детских болезней МВЖК. В процессе обучения Мария Вениаминовна также сталкивалась и с другими профессорами — Петром Андреевичем Минаковым, одним из основоположников судебной медицины, с выдающимся гигиенистом Петром Николаевичем Диатроповым и другими (рис. 2–7). На МВЖК сформировалась традиция издания выпускных альбомов, которые являются ценнейшими артефактами эпохи и дают представление об оснащении учебных аудиторий, лабораторий и также дают возможность иллюстрировать взаимоотношения между слушательницами курсов и профессорско-преподавательским составом.

Специализация у Александра Андреевича Киселя явилась определяющей для профессионального развития Марии Вениаминовны, и судьбой М. В. Раскиной стала именно педиатрия. Возможно, решающим фактором в этом была и масштабность задач, решаемых педиатрической наукой в период с 1917 по 1920 гг. В этот период создавалась государственная система охраны материнства и детства, призванная решать проблемы снижения детской смертности, развития профилактической медицины и подготовки квалифицированных кадров.

Профессиональная деятельность М. В. Раскиной как врача-педиатра была схожа с историями других женщин-врачей ее поколения. Их пример оказал сильное влияние на стремление женщин получать высшее медицинское образование. Женщины-врачи быстро включались в профессиональную деятельность, как и мужчины, готовы были исполнять свои профессиональные обязанности с предельной самоотдачей. Ими было доказано, что женщины способны учиться, а в дальнейшем защищать диссертации и вести преподавательскую и научную работу [6].

Полученное фундаментальное образование, горячее желание учиться на протяжении всей профессиональной жизни, открывшиеся в Советской России возможности позволили Марии Вениаминовне совмещать клиническую, научную и преподавательскую работу.

Педагогическое служение и институционализация студенческой науки

Впоследствии Мария Вениаминовна работала во 2-м Московском государственном медицинском институте на кафедре пропедевтики детских болезней и преподавала в Центральном институте усовершенствования врачей (ЦИУВ) — ныне Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования (РМАНПО).

Кафедра пропедевтики детских болезней была организована в 1931 г., когда в высших медицинских учебных заведениях Советского Союза открылись педиатрические факультеты. Кафедру пропедевтики детских болезней 2-го Московского государственного медицинского института с клиническим отделением развернули на базе старейшей детской больницы им. Н. Ф. Филатова. Заведующим кафедрой был назначен доктор медицинских наук, профессор Роман Осипович Лунц. Днем основания кафедры пропедевтики детских болезней можно считать 15 марта 1931 г., когда Р. О. Лунц со своими ближайшими помощниками приступил к организации кафедры и клиники. Р. О. Лунц руководил кафедрой до конца своей жизни — до 20 июля 1947 г.

Роман Осипович Лунц являлся прямым последователем основоположника отечественной педиатрии Нила Федоровича Филатова, что позволило организовать на кафедре фундаментальные научные исследования. Тематика исследований вытекала из практических запросов педиатрии. Были опубликованы учебные руководства, методические пособия, монографии и журнальные статьи. Число студентов, обучавшихся на кафедре, возрастало с каждым годом, увеличился объем преподавательской работы, что привело к расширению кафедры, и на



Рис. 3. Группа в бактериологической лаборатории — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов



Рис. 4. Группа с П. А. Минаковым — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов

кафедру пришли новые преподаватели, в том числе М. В. Раскина, которая включилась в кафедральную научную деятельность.

Подготовка научных кадров во многих научных школах начинается со студенческого научного кружка, к деятельности которого привлекается наиболее авторитетный профессорско-преподавательский состав. На кафедре пропедевтики детских болезней в первые годы существования был создан Студенческий научный кружок (СНК). Его организация преследовала цель повышать

квалификацию будущих врачей, формировать клиническое мышление, приучать студентов читать научную литературу, привлекать их к научной работе. С начала работы СНК в основу его работы были положены демонстрация и разбор больных, госпитализированных в клинику. Кроме того, студенты выступали с короткими реферативными сообщениями на заседаниях кружка, дежурили в клинике вместе с преподавателями кафедры. Однако СНК выполнял не только научную, но и воспитательную функцию, готовил будущих врачей к лечебной, научной, преподавательской



Рис. 5. Группа в аудитории — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов



Рис. 6. Группа в аудитории биологической химии — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов

и общественной деятельности. С момента основания кафедры и до 1947 г. руководство СНК было доверено Стере Львовне Дуб и Марии Вениаминовне Раскиной¹.

Контекстуальный анализ научных трудов М. В. Раскиной

Все годы после окончания МВЖК Мария Вениаминовна была включена в научные исследования по самым актуальным на тот исторический период проблемам

педиатрии. Тематика научных исследований вытекала из практических запросов педиатрии, так как в этот период в стране создавалась широкая сеть учреждений по обслуживанию здоровых детей, в том числе разрабатывались вопросы питания детей.

В фондах Центральной научной медицинской библиотеки присутствуют работы М. В. Раскиной тех лет:

- Раскина-Брауде М. В. О норме у детей по данным б. Ольгинской Детской Больницы за 35 лет (1886–1921 гг.) Шифр: 0-18020.
- Раскина-Брауде М. В. К вопросу о лечении нормы. По лит. данным и по данным б. Ольгинской больницы за 35 лет (1886–1921).

¹ Научная работа. Кафедра пропедевтики детских болезней. Режим доступа: <https://kpdb.narod.ru/snkist.htm> (дата обращения: 27.11.2025).



Рис. 7. Группа с П. Н. Диатроповым — фото из выпускного фотоальбома Московских высших женских курсов

- Раскина–Брауде М. В., Нейштадт М.И. Нарушение кровообращения при острых поносных заболеваниях у детей раннего возраста.
- Раскина–Брауде М. В. Электрокардиографические наблюдения при перикардите с парацентезом перикарда, закончившемся выздоровлением.

Литературный поиск позволил также найти следующие работы:

- Раскина–Брауде М. В. Летние детские поносы: материалы по клинике, патогенезу и терапии острых расстройств питания и пищеварения в раннем детском возрасте и по организации борьбы с летними детскими поносами. Под ред. А. С. Соколова, Н. И. Мильман. Моск. обл. науч.-иссл. ин-т оздоровления раннего детства... — Москва. Ленинград. Биомедгиз, 1936.
- Раскина–Брауде М. В., Нейштадт М.И. Нарушение кровообращения при дизентерии у детей раннего возраста. Педиатрия.
- Раскина–Брауде М. В. Электрокардиографические наблюдения при дизентерии у детей раннего возраста. Педиатрия.
- Раскина–Брауде М. В. Электрокардиограмма у детей раннего возраста и ее изменения при пневмонии. Дисс. М., 1940.
- Раскина–Брауде М. В. Электрокардиографические наблюдения при перикардите с парацентезом перикарда, закончившемся выздоровлением. Педиатрия.

16 апреля 1941 г. Мария Вениаминовна защитила кандидатскую диссертацию — (диплом кандидата наук от 7 марта 1946 г., серия МД № 003760), затем получила звание доцента и должность доцента кафедры.

М. В. Раскина занималась вопросами вскармливания младенцев, рационами питания детей, укреплении неспецифического иммунитета у детей, вела большую

лечебную и консультативную работу. Работала вместе с академиком АМН СССР Георгием Несторовичем Сперанским в Центральном институте усовершенствования врачей, была ученым секретарем Московского общества детских врачей.

В последние годы жизни Мария Вениаминовна изучала особенности электрокардиографии у детей вместе с Заслуженным деятелем науки РСФСР Л. И. Фогельсоном — основоположником электрокардиографии в СССР.

Имя выдающегося ученого-кардиолога, заслуженного деятеля науки РСФСР, доктора медицинских наук, профессора Лазаря Израилевича Фогельсона, лечившего Горького, Троцкого, Пастернака, сегодня известно узкому кругу специалистов. Между тем, именно он стоял у истоков разработки основ врачебно-трудовой экспертизы при внутренних болезнях, был одним из пионеров электрокардиографической диагностики заболеваний сердца в СССР. И именно он стал первым руководителем терапевтической кафедры в Московском стоматологическом институте. Клиническая деятельность Лазаря Израилевича началась же с Высших женских курсов, где он работал с сентября 1913 по май 1917 г. в качестве ординатора пропедевтической клиники [7].

Интерпретация данных ЭКГ ребенка чрезвычайно сложна. Сопоставляя показатели ЭКГ с возрастными особенностями больного, педиатр должен разграничить физиологические и патологические признаки ЭКГ. Именно эту проблему в своих научных исследованиях решала М. В. Раскина, занимаясь вопросами возрастной нормологии, проводя исследования на стыке педиатрии, возрастной физиологии и функциональной диагностики.

Имеется совместная публикация Л. И. Фогельсона и М. В. Раскиной по особенностям

электрокардиографической систолы у детей раннего возраста.

В книге М. И. Петренко и Р. Я. Письменного «Электрокардиограмма у детей в норме и при некоторых патологических состояниях» представлены следующие данные с упоминанием авторства Л. И. Фогельсона и М. В. Раскиной: «Важным показателем в оценке функционального состояния миокарда по электрокардиограмме является определение длительности систолы желудочков (*QRST*). Как известно, длительность систолы желудочков находится в определенном соотношении с длительностью всего цикла сердца. Фактическая величина систолы, получаемая измерением комплекса *QRST* (*Q-T*), сопоставляется с нормой продолжительности систолы для данного цикла сердца. Для вычисления этой нормы предложена формула Базетта:

$$S = K\sqrt{P},$$

где *S* — длительность систолы по отрезку *QRST* (*Q-T*); *P* — длительность цикла сердца в секундах по отрезку *RR*; *K* — эмпирически найденная константа, равная для мужчин 0,37, для женщин 0,39. Л. И. Фогельсон и М. В. Раскина-Брауде определили константу у детей до 12-летнего возраста (0,38). Данные о продолжительности систолы у детей, включая и детей старше 12 лет, опубликованы и в работах З. И. Эдельман» [8].

В книге также представлена таблица для вычислений длительности систолы по Базетту и систолического показателя по Фогельсону-Черногорову и Фогельсону-Раскиной (составлена Р. Я. Письменным).

Работы М. В. Раскиной, посвященные изучению электрокардиограммы здорового ребенка, показали, что электрокардиограмма у детей имеет ряд особенностей, существенно отличающих ее от электрокардиограммы взрослого. Был решен ряд вопросов нормологии, что имело высокую практическую значимость, поскольку незнание нормальных вариантов электрокардиограммы детского возраста приводит к тому, что вариант нормальной ЭКГ, содержащей возрастные особенности детского сердца, нередко принимается за патологию.

Микроистория М. В. Раскиной и трансляция этоса

Хотелось бы сказать и несколько слов о семье Марии Вениаминовны.

Муж М. В. Раскиной — Израиль Аронович Брауде (27.03.1894–19.05.1960). Родился в г. Оренбурге, затем семья переехала в г. Витебск. С детства дружил с Маней Раскиной. Закончил Петербургский университет, юридический факультет. Юрист. Работал в Министерстве жилищно-коммунального хозяйства РСФСР. М. В. Раскина и И. А. Брауде поженились в Москве (приблизительно) в 1916–1917 гг., жили на Цветном бульваре в бывшем доходном доме, сохранившемся до настоящего времени.

Дочь — Брауде Нелли Израилевна (25.05.1923–14.02.1968). Закончила 2-й Московский государственный медицинский институт в 1946 г., лечебный факультет. Занималась научными исследованиями в области микробиологии и иммунологии. В 1966 г. защитила кандидатскую диссертацию по проблематике: незавершенный фагоцитоз при бруцеллезе.

Внучка — Рапопорт Ирина Калмановна, 1951 г.р., доктор медицинских наук, профессор. Закончила лечебный факультет и клиническую ординатуру по терапии-профпатологии. Работала участковым и цеховым врачом, заведующим терапевтическим отделением Мытищинской медико-санитарной части. В настоящее время работает главным научным сотрудником в отделе гигиены детей, подростков и молодежи Федерального научного центра гигиены имени Ф. Ф. Эрисмана Роспотребнадзора. Основными направлениями работы являются: оценка состояния здоровья детей в организованных коллективах, разработка здоровьесберегающих и оздоровительных технологий для образовательных организаций, медицинская профессиональная ориентация и врачебное профессиональное консультирование подростков.

В истории отечественной медицины много знаковых фигур и выдающихся врачей. Зачастую в их тени остаются врачи, которые всю свою жизнь трудились на благо страны, сохраняя здоровье детского и взрослого населения страны. Однако это не означает, что в судьбах таких докторов нет важных моментов, способных раскрыть ценность и особенности выбранной профессии для поколения молодых врачей.

Мария Вениаминовна Раскина была прекрасным диагностом, умела всегда найти подход к детям любого возраста, наблюдала за здоровьем и развитием своих маленьких пациентов, была домашним детским доктором во многих московских семьях. Хотя судьба и профессиональная деятельность Марии Вениаминовны Раскиной как врача-педиатра схожа с судьбами других женщин-врачей ее поколения, хочется подчеркнуть ряд моментов: первое — искреннее желание учиться, получить фундаментальное образование, учиться в течение всей жизни, используя все имеющиеся для этого возможности, открывшиеся для женщин; второе — учиться у лучших, найти наставника в профессии, чей опыт будет вдохновлять всю профессиональную жизнь; третье — сделать свою профессию своим призванием и смыслом жизни; четвертое — увидеть актуальные проблемы и нерешенные вопросы в своей профессиональной сфере, включиться не только в клиническую, но и научную работу; пятое — умение находить общий язык как с пациентами, так и с коллегами, не боясь взаимодействовать с выдающимися учеными, поддерживать и следовать традиции научной школы, способность работать в медицинских профессиональных организациях; шестое — включиться в актуальную во все времена проблему подготовки кадров, искать и находить талантливых студентов, помогать им делать первые шаги в научной деятельности; седьмое — своим примером вдохновить своих детей, внуков, новое поколение стать основоположником новой врачебной династии.

История развития электрокардиографии и ее анализа у детей тесно связана с прогрессом в изучении электрических процессов в сердце и совершенствованием методов диагностики. Отрадно говорить о том, что у истоков изучения этого метода диагностики стояла Мария Вениаминовна, являясь фактически пионером и внося значительный научный вклад в проблему.

Важным фактом представляется и то, что жизнь врача-педиатра, исследователя, преподавателя высшей

школы Раскиной М. В. тесно связана со становлением Пироговского Университета: МВЖК — медицинский факультет 2-го Московского государственного университета — 2-й Московский государственный медицинский институт. В судьбе Марии Вениаминовны в полной мере раскрылась миссия Пироговского Университета, которая была сформулирована много позднее, но, видимо, присутствовала исторически. Сегодня миссия Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова формулируется так: «Мы — сердце прогресса! Мы развиваем науку и медицину сегодня, чтобы подготовить тех, кто станет будущим науки и медицины завтра».

Анализ судьбы выпускницы Московских высших женских курсов Марии Вениаминовны Раскиной позволяет охарактеризовать ее как успешного врача-педиатра, ученого-исследователя, преподавателя высшей школы. К сожалению, часто талантливые врачи остаются в тени своих современников — ученых с мировым именем, основоположников научных школ и др. И кажется, что после их жизни остается только лишь память благодарных пациентов, семейная память и, возможно, немногочисленные документы. Но это не всегда так. История медицины содержит много интересных фактов и личных историй, которые способны вдохновлять будущих врачей.

Рассматриваемый случай представляет собой чистый образец трансляции этоса «повседневного служения» через поколения. Междисциплинарный характер сформировавшейся династии (врач-педиатр — микробиолог-иммунолог — профессор-гигиенист)

показывает, что через поколения передавалось глубинное академическое отношение к науке как к форме служения обществу. Пример жизни выпускницы Московских высших женских курсов М. В. Раскиной — это вдохновляющий пример жизни врача-педиатра, исследователя, преподавателя высшей школы, которая не занимала высоких должностей, но смогла своим примером вдохновить близких, что реализовалось в династии врачей и ученых. Фундаментальные научные исследования, нашедшие свое отражение в монографиях и научных статьях, которые до сих пор хранятся в фундаментальной библиотеке, являются прекрасными артефактами отечественной истории медицины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

М. В. Раскина, как выпускница МВЖК, врач-педиатр, является достойной фигурой в фокусе истории отечественной медицины и медицинского образования, поскольку ее деятельность явилась значимым вкладом в становление советской педиатрии, подготовку медицинских кадров. Мария Вениаминовна была не только успешным врачом-педиатром, но и частью важной линии развития отечественного медицинского образования и медицинской педиатрической науки. Ее судьба иллюстрирует преемственность между МВЖК и советской высшей медицинской школой, роль женщины в становлении отечественной медицины и медицинской педагогики, исследователя, реализовавшего через служение профессиональные ценности и ценности научной школы.

Литература

1. Пивоваров Ю. П., Милушкина О. Ю., Розанова И. Е. и др. Профилактическое направление в подготовке врачей в Российском национальном исследовательском медицинском университете имени Н. И. Пирогова: история и современность. Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова. Москва: Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова, 2018; 128 с. ISBN 978-5-88458-401-3. EDN SQKCON.
2. Паунова С. С., Уланова А. В., Смирнова Г. И. 110 лет кафедре педиатрии лечебного факультета РНИМУ имени Н. И. Пирогова: от колыбели — в XXI век. Российский педиатрический журнал. 2020; 23(6): 383–388. DOI: 10.18821/1560-9561-2020-23-6-383-388
3. Паунова С. С., Уланова А. В., Алехин М. И. Научная школа кафедры педиатрии имени академика М. Я. Студеникина лечебного факультета. Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2024; 2: 83–89. DOI: 10.24075/MTCPE.2024.15
4. Полунина Н. В., Г. Н. Буслаева, С. А. Оприщенко, В. С. Полунин, А. А. Тяжелников. Научная школа академика РАМН Лисицына Ю. П. — история, настоящее и перспективы. Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2024; 3: 46–58. DOI: 10.24075/MTCPE.2024.26
5. Буланова М. Б. К истории становления высшего женского образования в России. Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2021; 1–2 (25): 199–208.
6. Журавлёв А. А., Пашков К. А. Первый выпуск женского медицинского института (к 120-летию события). Ученые записки СПбГМУ им. И. П. Павлова. 2022; 29 (3): 10–16.
7. Паренькова О. Р. Классик советской кардиологии Л. И. Фогельсон — основоположник кафедры внутренних болезней Московского стоматологического института. Journal of Siberian Medical Sciences. 2012; 6: 5.
8. Петренко М. И., Письменный Р. Я. Электрокардиограмма у детей в норме и при некоторых патологических состояниях. Москва: МЕДГИЗ, 1959; 175 с.

References

1. Pivovarov YuP, Milushkina OYu, Rozanova IE, et al. Profilakticheskoye napravleniye v podgotovke vrachey v Rossiyskom natsional'nom issledovatel'skom meditsinskom universitete imeni N. I. Pirogova: istoriya i sovremennost'. Rossiyskiy natsional'nyy issledovatel'skiy meditsinskiy universitet imeni N. I. Pirogova. Moskva: Rossiyskiy natsional'nyy issledovatel'skiy meditsinskiy universitet imeni N. I. Pirogova, 2018; 128 s. ISBN 978-5-88458-401-3. EDN SQKCON. Russian.
2. Paunova SS, Ulanova AV, Smirnova GI. 110 let kafedre pediatrii lechebnogo fakul'teta RNIMU imeni Pirogova: ot kolybeli — v XXI vek. Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal. 2020; 23(6): 383–388. DOI: 10.18821/1560-9561-2020-23-6-383-388. Russian.
3. Paunova SS, Ulanova AV, Alekhin MI. Nauchnaya shkola kafedry pediatrii imeni akademika Studenikina MYa lechebnogo fakul'teta. Metodologiya i Tekhnologiya Nepreryvnogo Professional'nogo

- Obrazovaniya. 2024; 2: 83–89. DOI: 10.24075/MTCPE.2024.15. Russian.
4. Polunina NV, Buslayeva GN, Oprishchenko SA, Polunin VS, Tyazhel'nikov AA. Nauchnaya shkola akademika RAMN Lisitsyna YuP — istoriya, nastoyashcheye i perspektivy. Metodologiya i Tekhnologiya Nepreryvnogo Professional'nogo Obrazovaniya. 2024; 3: 46–58. DOI: 10.24075/MTCPE.2024.26. Russian.
 5. Bulanov MB. K istorii stanovleniya vysshego zhenskogo obrazovaniya v Rossii. Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskuststvovedeniye». 2021; 1–2 (25): 199–208. Russian.
 6. Zhuravlov AA, Pashkov KA. Pervyy vypusk zhenskogo meditsinskogo instituta (k 120-letiyu sobytiya). Uchonyye zapiski SPbGMU im. I. P. Pavlova. 2022; 29 (3): 10–16. Russian.
 7. Paren'kova OR. Klassik sovetskoy kardiologii LI. Fogel'son — osnovopolozhnik kafedry vnutrennikh bolezney Moskovskogo stomatologicheskogo instituta. Journal of Siberian Medical Sciences. 2012; 6: 5. Russian.
 8. Petrenko MI, Pis'mennyy RYa. Elektrokardiogramma u detey v norme i pri nekotorykh patologicheskikh sostoyaniyakh. Moskva: MEDGIZ, 1959; 175 s. Russian.

КРИЗИС ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ РАЗДЕЛЕННОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОТ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ РЕДУКЦИИ К ОБЩНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

А. Н. Моргун ✉

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

В статье рассматривается кризис экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» как системная проблема современного высшего образования. Автор показывает, что действующее российское законодательство, в частности ФЗ-273, закрепляет субъект-объектную модель образовательных отношений, где преподаватель редуцирован до сервисной функции, а студент выступает единственным бенефициаром образовательного результата. Констатируется кодификационный вакуум, при котором любые альтернативные модели образовательных отношений — диалогические, intersубъективные, событийные — остаются институционально немислимыми. Обзор зарубежных и отечественных исследований показывает, что экзистенциальная разделенность является системным эффектом доминирующей субъект-объектной модели образования, предложения же по ее преодолению остаются авторскими инициативами, не получившими конвенционального закрепления. В качестве жизнеспособной альтернативы сложившимся кризисным условиям видится intersубъективная образовательная общность, основанная на совместном рождении жизненных смыслов в едином культурно-семиотическом пространстве вуза. Эмпирическое исследование мотивационных и ценностных профилей студентов медицинских вузов ($N = 659$, метод k -средних) как способствующих или препятствующих формированию образовательной общности выявляет дифференциацию студенческой аудитории: онтологические типы (49,4%) разделяют смысловые основания образования и готовы к совместной деятельности как члены общности; инверсивные типы (50,6%) воспроизводят инструментальное отчуждение через утилитаризм или конформизм. Делается вывод о том, что формирование образовательной общности не может быть универсальной стратегией и требует дифференцированного подхода. Рассматриваются положения кодификационных оснований для защиты образовательных общностей и преодоления институционального отчуждения.

Ключевые слова: высшее образование, образовательная общность, закон об образовании РФ № 273-ФЗ, экзистенциальная разделенность, академическое отчуждение, инструментальная редукция, смыслообразование, цифровизация, антропологический подход

✉ **Для корреспонденции:** Алексей Николаевич Моргун
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; an_morgun@mail.ru

Статья поступила: 15.11.2025 **Статья принята к печати:** 30.11.2025 **Опубликована онлайн:** 24.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.28

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE CRISIS OF EXISTENTIAL SEPARATION IN HIGHER EDUCATION: FROM INSTRUMENTAL REDUCTION TO SHARED COMMUNITY

Morgun AN ✉

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

The article explores the crisis of lacking the meaningful connection between teachers and students as a systemic problem of modern higher education. The author shows that current Russian legislation, specifically Federal Law No. 273-FZ, establishes the subject-object educational model, where a teacher is perceived as a mere service provider, whereas the student is treated as the only beneficiary of the educational outcome. A codification vacuum is observed. Under these conditions, any alternative models of educational relations (dialogue-based, intersubjective, event-related) are still not institutionally conceivable. Surveys of global and domestic literature indicate that existential separation is a systemic effect of the dominant subject-object educational model. This challenge is addressed through personal theories rather than established standards. Building an intersubjective (shared) academic community in a single cultural and semiotic space of the university is a practical solution to the existing challenge. An empirical study of the motivational and value profiles among medical students ($n=659$), utilizing k -means method, that either foster or obstruct the development of an educational community, highlights distinct divisions within the student population. Thus, the ontological group (49.4%) shares the semantic foundations of education and is ready to work together as members of a community; the inverse group (50.6%) exhibits instrumental alienation through utilitarianism or conformism. It is concluded that establishing an educational community cannot be a universal strategy and demands an individual approach. The regulations establishing the codification foundations for securing educational environments and overcoming institutional alienation are being examined.

Keywords: high education, educational community, Federal Law on Education No. 273-FZ, existential separation, academic alienation, instrumental reduction, sense-making, digital transformation, anthropological approach

✉ **Correspondence should be addressed:** Aleksey N. Morgun
Ostrovityanova Str., 1, Moscow, 117513, Russia; an_morgun@mail.ru

Received: 15.11.2025 **Accepted:** 30.11.2025 **Published online:** 24.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.28

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Современная система высшего образования характеризуется размыванием онтологических смыслов и кризисом профессиональной идентичности ее ключевых субъектов и, как следствие, пребывает в состоянии «стратегической растерянности»¹. Одним из главных катализаторов этого процесса выступает тотальная цифровизация, которая из прикладного инструмента стала претендовать на содержательное главенство, в связи с чем традиционная модель трансляции знаний в основании образования стремительно утрачивает свою эффективность. В аспекте трансляции знаний академическое профессиональное сообщество полностью утратило свое историческое эксклюзивное преимущество. Наполнив с избытком информационное пространство цифровым учебным контентом, преподаватели и вузы сами создали прецедент неустойчивости себя как монопольных держателей истин — сегодняшний студент, не выходя из дома, способен найти, верифицировать и освоить любую релевантную информацию, зачастую неизвестную самому педагогу. Кроме того, доминирующий вектор развития высшей школы смещается в сторону удобства — доступности, непрерывности и скорости доставки образовательного контента огромному количеству потребителей за счет радикального снижения качества. Это черты стихийной картины эволюции современного образования.

Данный кризис усугубляется нормативно-правовым контекстом. Действующее российское законодательство, в частности Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ², фиксирует жесткую автономизацию и разделенность сторон образовательного процесса. Свидетельством этому отметим несколько наблюдений.

Закон об образовании центрирован на обучающемся. Контент-анализ текста документа, а именно: терминологии, описывающей права, обязанности, гарантии обучающихся (как родового понятия для различных категорий), выявляет свыше 77% упоминаний ключевых субъектов. Закон детально описывает жизненный цикл обучающегося: прием, перевод, государственная аттестация, предоставление академического отпуска, выдача диплома, меры социальной поддержки. Жизненный же цикл преподавателя законом практически (кроме права на непрерывное профессиональное совершенствование) не рассматривается. Таким образом, конечным бенефициаром закона является обучающийся, но инструментальным адресатом, то есть тем, кто должен его читать и исполнять, являются государственные, административные органы и преподавательский корпус.

Дефиниция же образования в законе сводится к «сухому остатку» от воспитания и обучения у обучающегося. Таким образом, нормативное поле выстраивает образовательную модель, центрированную на обучающемся (про обучающегося и для обучающегося), где преподаватель лишен собственного онтологического статуса и редуцирован до сервильной функции — инструмента

по реализации права обучающегося на образование во всем его цветном разнообразии. У преподавателя же остается только черно-белая обязанность способствовать реализации этого права. Когда единственная зримая модель отношений — это «субъект права» (студент) и «субъект обязанности» (преподаватель), то иные модели (событийная, диалогическая, интерессубъективная) остаются не просто нереализованными, а немислимыми в институциональном поле. Их просто нечем закрепить.

Будучи социальным институтом, образование, как и любой другой социальный институт, является устойчивой формой организации совместной деятельности людей [1]. Современное законодательство не учитывает понятие совместной деятельности, интерессубъективности с гарантированным получением прямого результата обеими сторонами в этой совместной деятельности. Закон фиксирует для обучающегося конкретный, осязаемый и завершающий результат. Согласно ст. 2, обучение определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности...». Успешное завершение этого процесса, удостоверяемое итоговой аттестацией, гарантирует обучающемуся получение документа об образовании и квалификации (ст. 60). Таким образом, студент закономерно выступает конечным бенефициаром, чей результат имеет документарную, юридически защищенную природу. В отличие от этого, результат деятельности преподавателя не фиксируется в законе как заверченный продукт. Статья 47 закрепляет за педагогическим работником правовой статус, включающий академические свободы (свобода преподавания, выбора методов, творческая инициатива) и трудовые гарантии (сокращенное рабочее время, удлиненный отпуск, досрочная пенсия). Одновременно ст. 48 возлагает на него обязанности осуществлять деятельность «на высоком профессиональном уровне», уважать достоинство обучающихся и развивать их познавательную активность. Однако его собственный профессиональный успех, в отличие от студенческого диплома, не удостоверяется завершающим документом, а оценивается в процессуальных категориях (аттестация, соответствие занимаемой должности). Вследствие этого образование сегодня приобретает своеобразный крен и центрированность на обучающемся.

Разумеется, центрированность закона на одном субъекте — не умысел с целью дискредитации другого субъекта отношений, но логика правовой системы, защищающей слабую сторону (в нашем случае — это обучающийся) от злоупотреблений системы. Но выходит, что преподаватель здесь является представителем или частью этой системы, он — функция и выносится за скобки как субъект отношений. Возможно, такой акцент закона с юридической точки зрения является единственно верным, и, вероятно, ни в какой другой форме существовать не может, но, будучи единственным инструментом, регулирующим работу (и шире — жизнь) системы образования, за неимением иного распространяет свое действие и на другие аспекты образования как социального института. В современном отечественном образовательном пространстве нет других кодификационных описаний того, как устроены (или должны быть устроены) отношения между преподавателем и студентом. Да, есть локальные нормативно-правовые акты вузов, но зачастую они дублируют закон или

¹ Лукша П. Самообразование — спасательный круг в эпоху стратегической растерянности [выступление]. Режим доступа: <https://noumei.ru/press-centr/samoobrazovanie-spasatelnyy-krug-v-epohu-strategicheskoy-rasteryannosti-pavel-luksha> (дата обращения: 11.11.2025).

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21.04.2025). Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 11.11.2025).

конкретизируют его общие положения. Существуют локальные и даже ведомственные этические кодексы, но они касаются, как правило, только одной стороны образовательных отношений (Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников — Минпросвещения России; Этический кодекс обучающихся медицине и фармации — Минздрав России). Да и ни один из них не имеет той нормативной силы и того масштаба влияния, как ФЗ-273. Уточним, что мы не критикуем закон, мы лишь акцентируем внимание на современном кодификационном вакууме, в результате которого Закон об образовании выполняет роль нормативной модели не только в правовом и юридическом пространстве, но и в социальном, онтологическом, антропологическом, экзистенциальном, культурном и пр. Он не просто описывает, а конституирует образовательную реальность, задавая ее нормативную онтологию. При этом онтология эта исключает саму возможность общности: она не предусматривает языка для описания отношений, не фиксирует субъектность преподавателя, не предполагает совместного результата. В этом смысле «атмосфера» закона — не нейтральная, а разделяющая.

В логике же философского, антропологического, психологического, педагогического знания, на котором должна бы основываться нормативность образовательной деятельности и взаимоотношений, образование институционально предполагает прежде всего общность, существенным признаком деятельности которой с необходимостью является (или предполагается) совместный результат. Но если результат от совместной деятельности получает только одна из сторон, то перед нами не совместная деятельность, а деятельность одного субъекта с использованием другого в качестве инструмента или средства.

В теории деятельности А. Н. Леонтьева совместная деятельность определяется через ряд системообразующих признаков: общую цель (не совпадающие, а единые для всех участников), распределенные действия (каждый вносит специфический вклад), общий предмет (то, на что направлена активность всех) и, что наиболее существенно, общий результат, который не сводится к сумме индивидуальных вкладов, а представляет собой новое качество, недостижимое при изолированных действиях [2]. В. В. Давыдов в развиваемом им деятельностном подходе уточняет, что подлинная совместность учебной деятельности возникает лишь тогда, когда ее результат становится достоянием всех участников, преобразуя не только объект деятельности, но и субъектные позиции каждого [3].

В рамках отечественной психологической антропологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев вводят понятие «событийной общности» как фундаментальной формы совместности, в которой преподаватель и студент выступают соучастниками одного события, а их встреча порождает общий смысл, отсутствовавший у каждого до взаимодействия [4]. А. Б. Орлов, конкретизируя антропологический подход к образованию, прямо связывает совместную деятельность с совместным результатом, утверждая, что в субъект-субъектных отношениях продуктом взаимодействия является рождение субъектности у обоих участников [5]. А. Б. Орлов критикует традиционный (моносубъектный) подход в образовании, где обучающийся выступает объектом педагогических манипуляций (получателем знаний), а преподаватель — транслятором, и утверждает

антропологический (субъект-субъектный) подход, согласно которому образование понимается как взаимопомощь в личностном росте. Именно это понимание совместного результата отличает событийную общность от субъект-объектной модели, где результат локализован исключительно у объекта воздействия.

Современные исследования в области педагогики высшей школы характеризуются устойчивым запросом на пересмотр онтологических оснований образовательных отношений. Все более заметным в этой связи становится экзистенциальное измерение в диаде «преподаватель — студент», т.е. на первый план выходит вопрос о том, как академическое взаимодействие переживается его участниками — какие смыслы, напряжения и границы возникают в их встрече. Доминирующая субъект-объектная модель, в которой преподаватель выступает организатором деятельности, а студент — объектом педагогического воздействия, устойчиво критикуется как порождающая феномены академического отчуждения и экзистенциальной разделенности. Продолжающееся существование в субъект-объектной парадигме неизбежно порождает то, что современные авторы определяют как кризис экзистенциальной разделенности главных участников образовательного взаимодействия. Этот кризис находит свое теоретическое обоснование в ряде работ, рассматривающих отношения в диаде «преподаватель — студент» не функционально, а как пространство встречи, сопряженной с риском, неопределенностью и ответственностью.

Так, например, ключевой для понимания кризиса является работа Е. М. Brady, предлагающая экзистенциальный подход к анализу диады [6]. Brady отмечает, что, несмотря на многочисленные исследования отношений между обучающим и обучающимся, в них зачастую упускается из виду живой опыт этих отношений, их субъективная ткань. Автор ставит под сомнение жесткое разделение ролей преподавателя и студента. Такое разделение возможно только теоретически и только вне диады и формы обучения, ее образующей. Этот вопрос фиксирует глубинную взаимозависимость сторон, которая, однако, в реальной институциональной практике часто подменяется их формальными статусами. Экзистенциальный подход, предложенный Brady, позволяет выйти за пределы субъект-объектной модели и рассмотреть диаду как пространство взаимного становления, где разделенность не устраняется, а становится условием подлинной встречи.

А. Samat-Ciastko в своем интервью [7] подчеркивает, что опыт преподавания — это этическая и экзистенциальная практика, укорененная в отношениях с другими и в постоянном согласовании границ между участниками взаимодействия. Экзистенциальная разделенность — это не просто «пропасть» между преподавателем и студентом. Это сложное поле напряжений, которое А. Samat-Ciastko описывает как многомерный опыт границ. Именно в соприкосновении этих границ происходит встреча двух субъектностей. Разделенность возникает тогда, когда эти границы становятся жесткими, непроницаемыми, превращая взаимодействие в формальный акт. Подлинная встреча происходит тогда, когда границы признаются, но становятся гибкими, позволяя состояться диалогу. А. Samat-Ciastko подчеркивает, что нахождение в приграничном состоянии и постоянное негативное переживание границ являются сутью работы преподавателя. Преподаватель

вынужден постоянно балансировать между: личной субъектностью и профессиональной ролью (кто я на самом деле и что от меня требует быть система?); требованием дистанцированности и необходимостью эмпатии (как сохранить объективность и одновременно быть человеком для студента?); «режимом скорости» и потребностью в подлинном контакте (как успеть сделать все по плану и не потерять живой диалог?). Именно этот внутренний конфликт педагога, переживаемый как разрыв между разными полюсами, является одной из причин экзистенциальной разделенности. Если преподаватель не справляется с этим напряжением и уходит в формальную роль, разделенность усиливается. A. Sarnat-Ciastko отмечает, что экзистенциальная разделенность имеет несколько точек входа или уровней. Первый — личностный уровень: разделенность возникает, когда преподаватель не видит за студентом личности, а студент не чувствует в преподавателе человека; второй — реляционный уровень: разделенность коренится в асимметрии власти и статуса (формальная дистанция); третий — культурно-поколенческий уровень: разделенность между поколениями студентов и преподавателей — это не просто разница в возрасте, а фундаментальное расхождение в паттернах коммуникации и ценностях, что создает экзистенциальную глухоту друг к другу. Таким образом, экзистенциальная разделенность — это не статичное состояние, а динамический процесс, разворачивающийся на границах между разными мирами, ролями и поколениями. Преодоление этой разделенности возможно только через осознанное проживание педагогом своего «пограничного» опыта, умение удерживать диалог в условиях постоянного напряжения и превращение границ из барьеров в пространство для встречи и диалога.

Созвучна этим утверждениям работа Н. Torsteinson [8], посвященная проблеме «своевременного преподавания» в высшей школе и напрямую касающаяся вовлеченности студентов в экзистенциальную проблематику как «присутствия в жизни». Автор акцентирует внимание на том, что в эпоху, когда доминирует ориентация на полезность, эффективность и измеримые результаты, преподаватель сталкивается с дилеммой: как сохранить пространство для экзистенциальных вопросов, не имеющих однозначных ответов и не поддающихся измерению? Torsteinson рассматривает проблемы осознания студентами человеческой уязвимости и ответственности как личных вызовов и организации преподавания с целью актуализации таких вызовов у студентов. Такой подход представляет собой способ противодействия инструментальной редукции образования, возвращающий в аудиторию живую человеческую встречу.

Особого внимания в связи с проблемой экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» заслуживает работа J. Magrini [9], которая, кроме прочего, представляет собой философскую критику доминирующей в современном образовании парадигмы, определяемой автором как идеология социальной эффективности. Magrini прослеживает историческую генеалогию этого подхода, уходящую корнями в философский позитивизм и сциентизм, которые, по его мнению, привели к тому, что образование было сведено к техническому продуцированию знания и эффективной передаче навыков. Автор описывает этот процесс как «мировое отчуждение» (*world-alienation*), возникающее с возвышением социального в образовании, и показывает, как стандартизация «инфицирует» образовательные практики,

наносит ущерб самому существованию, бытию-в-мире (*being-in-the-world*) как студентов, так и преподавателей. Ключевой концепт книги — «*изначальный учащийся*» (*primordial learner*) — указывает на фундаментальную онтологию человеческого существования, где образование есть не просто подготовка к жизни, как трактует его школа, а сама жизнь в ее вопрошающем, рефлексивном измерении, предшествующая любым психологическим или эпистемологическим категориям.

В противовес инструментальной модели Magrini предлагает феноменологический и герменевтический взгляд на образование как на целостный и интегрированный процесс, в котором познание и оценивание выступают изначальными способами бытия-в-мире. В работе дается онтологическое обоснование кризиса экзистенциальной разделенности, раскрываемое понятиями: *отчуждения* (*alienation*), *забвения феноменологической самобытности* (*forgetting of phenomenological self-hood*), *закрытия* (*foreclosure*) подлинного образовательного опыта, и показывается, что этот кризис укоренен в самой природе инструментальной парадигмы. Преодоление же этого кризиса Magrini, вдохновляясь философией позднего Хайдеггера и Д. Хьюбнера, связывает с возвращением к феноменологическому и герменевтическому подходам, позволяющим восстановить образование как целостный и интегрированный процесс.

В работе [10] K. Kline и K. Abowitz обращаются к экзистенциальному измерению кризиса, переживаемого современными преподавателями. Авторы показывают, что в условиях тотальной стандартизации и политики подотчетности (*accountability*) профессиональная идентичность педагога подвергается радикальной редукции: преподаватель все чаще воспринимается и функционирует как машинообразное существо, чья главная цель — достижение высоких результатов тестирования. Этот процесс сопровождается ростом тревожности и экзистенциального беспокойства преподавателей и описывается авторами через метафору «*жизни в подвале*» (*life in the cellar*), заимствованную у С. Кьеркегора и обозначающую пребывание в чуждом, навязанном извне пространстве, где человек утрачивает связь с собственной субъектностью, трактуемую как ключевой аспект кризиса образовательных отношений. В качестве ресурса для преодоления этого состояния Kline и Abowitz обращаются к экзистенциальной философии — в частности, к идеям Ж.-П. Сартра (контингентность существования, тревога как условие свободы) и С. Кьеркегора, а также к педагогическому наследию Максина Грина (Maxine Greene) с ее концепцией «*учителя-как-чужака*» (*teacher-as-stranger*). Авторы утверждают, что философское осмысление текущей кризисной ситуации в образовании позволяет преподавателю не только распознать механизмы собственного отчуждения, но и обрести способность к *пробуждению* (*wakefulness*) и творческому переосмыслению своей профессиональной роли и, в конечном счете, к выходу из «*подвала*» в пространство подлинного педагогического действия.

Одно из ключевых мест в рассмотрении проблемы экзистенциальной разделенности в образовании занимает работа S. J. Mann [11], по праву считающаяся классикой проблематики и нашедшая продолжение во множестве работ ее последователей. Работа Mann предлагает принципиально новый фокус анализа студенческого опыта в высшем образовании. Mann исходит из того, что традиционная исследовательская

парадигма, сфокусированная на классификации подходов к обучению (поверхностный, стратегический, глубинный), не позволяет зафиксировать подлинные механизмы отчуждения студента в академическом процессе. Автор переопределяет проблему, смещая фокус с поведенческих стратегий студента на его экзистенциальное переживание, и предлагает рассматривать любой опыт обучения либо как вовлекающий, либо как отчуждающий. Отчуждение при этом определяется как состояние, в котором студент чувствует себя изолированным, неспособным к продуктивному участию в учебной деятельности.

В качестве ключевой теоретической модели Mann выделяет семь *перспектив*, позволяющих диагностировать источники и механизмы отчуждения. Во-первых, это социокультурный контекст постмодерна, где доминируют инструментализм, прагматизм и перформативность, подчиняющие образование логике социальной эффективности. Во-вторых — первичность дискурса: язык, культура и социальные практики академической среды предшествуют индивидуальному опыту студента. Студент входит в уже существующий символический мир вуза, который определяет, кем быть (студентом, должником, потребителем и т.д.), и задает правила игры, к которым он (студент) должен адаптироваться и который он (мир) посредством этого подавляет индивидуальность студента. В-третьих, экзистенциальная дилемма — подавление творческого начала студента маской внешнего порядка. Согласно Mann, фасад академической рациональности противостоит иррациональная, творческая природа студента, которую система подавляет, чтобы сохранить видимость порядка и объективности. Это подавление приводит к разрыву между подлинной личностью студента и его формальной учебной ролью, рождая отчуждение в самом процессе познания. В-четвертых, отсутствие пространства для «игры» (в винникоттианском смысле, где «игра» (*playing*) — это не просто развлечение, а фундаментальное состояние человеческого бытия, в котором рождается подлинная личность), ограниченность педагогического процесса, крадущего у студента творческую субъектность. Изъятие «игры» из образовательного процесса тождественно отчуждению студента от собственного творческого истока, ибо он вынужден действовать не как автор смыслов, а как исполнитель внешних предписаний. Это порождает «ложное Я» — функциональную маску, которая успешно сдает экзамены, но утрачивает живую связь с познаваемым миром, превращая учебную деятельность в формальную повинность. В-пятых, неравенство в распределении власти, когда студент оказывается отчужден от продукта и процесса своего труда. Власть преподавателя над критериями оценки учебных результатов превращает студенческую работу в отчужденный продукт: студент лишается права определять ценность собственного труда, и его усилия оказываются полностью подчинены внешней инстанции — преподавателю. Одновременно с этим контроль над содержанием, темпом и формой обучения лишает студента субъектности в самом процессе познания, превращая учебную деятельность из личного поиска в исполнение навязанных требований. В-шестых, дисциплинарные практики оценивания, которые конструируют идентичность через унижительное сравнение с другими участниками образовательного процесса. И, наконец, в-седьмых, отчуждение как стратегия самосохранения, где поверхностный подход к учебе

превращается в защитный механизм, бессознательную стратегию самосохранения, спасающую студента от тревоги, которую несет подлинное знание. Глубокое погружение в предмет грозит разрушить устоявшиеся представления студента о мире и о себе, и, чтобы сохранить иллюзию целостности и безопасности, студент намеренно дистанцируется от погружения, превращая учебу во внешнюю формальность. Это отчуждение выступает как психологический щит, и единственный способ снять его — создать в образовательном пространстве атмосферу доверия, где студент сможет позволить себе быть уязвимым, не боясь потерять себя.

Mann предлагает свой ответ на этот многогранный опыт отчуждения студента в формате этических отношений, утверждающих непознаваемость до конца «другого» в образовательных отношениях и потому, остающегося на позиции «по-сути-другого», т.е. субъекта. Предлагаемые преподавателем этические отношения с необходимостью должны включать в себя: *солидарность, гостеприимство, безопасность, перераспределение власти и критичности* — стратегии, направленные на построение «педагогики отношений».

Схожей модели перспектив, предлагаемой Mann, представляется модель традиционных отношений между миром детства и взрослости А. Б. Орлова, критика и требование пересмотра которой предлагается автором в работе [5]. Модель традиционных отношений между миром детства и взрослости А. Б. Орлова, которая может быть адекватно применима и к отношениям между миром обучающихся и миром обучающихся и может быть на них транспонирована, рассматривает отношения между указанными мирами как базирующиеся на семи ключевых регулирующих принципах. Именно эти принципы, по мнению автора, требуют пересмотра:

- 1) *принцип субординации*, согласно которому в рамках традиционной модели обучающийся рассматривается как неполноценная, подчиненная часть взрослого мира, цели и ценности которого директивно диктуются сообществом взрослых;
- 2) *принцип монологизма* — мир обучающихся признается чистой потенцией, лишенной собственного ценного содержания, развитие мыслится как односторонняя трансляция содержания от педагога к обучающемуся;
- 3) *принцип произвола* — сообщество обучающихся навязывает свои внутренние законы беззащитному перед ними сообществу обучающихся;
- 4) *принцип контроля* — тотальный внешний контроль обучающей корпорации провозглашается обязательным элементом обучения и воспитания;
- 5) *принцип взросления* — движение обучающегося трактуется как планомерное восхождение по жестко заданной лестнице, созданной обучающими;
- 6) *принцип инициации* — жесткая граница между миром обучающихся и миром обучающихся, требующая процедур ритуального перехода (экзамены, защиты);
- 7) *принцип деформации* — неизбежное искажение и подавление субъектности обучающегося под воздействием авторитаризма среды обучающихся.

Векторы данных принципов, по мнению автора, удерживались исторически исключительно за счет разделяемой всеми участниками телеологии — концепции «будущей взрослости». В условиях же девальвации знаниями превосходства, наблюдаемой в современном

образовании, попытки удерживать данные принципы ведут к симуляции педагогического мастерства.

Вслед за концептуальным аппаратом отчуждения S. J. Mann, исследование A. Delgado и C. M. McGill [12] вносит в проблематику принципиально новый акцент — проблему власти преподавателя как источника экзистенциальной разделенности. Авторы исходят из того, что высшее образование помимо собственно пространства трансляции знания является еще и распределительным центром экономической, социальной и культурной власти. При этом власть преподавателя в системе отношений со студентами остается, как правило, нерелефлексивной: студенты вынуждены подчиняться преподавателям, поскольку те выступают для них проводниками к необходимым академическим и профессиональным ресурсам. Delgado и McGill фиксируют важный методологический сдвиг — в предшествующей литературе отчуждение студентов в высшей школе исследовалось преимущественно в *деперсонализированных дискурсах* (*persistence/retention*), что, по мнению авторов, обходит центральную и самую базовую единицу системы — отношения «преподаватель — студент». Данные их эмпирического исследования, проведенного на выборке магистрантов, показывают, что респонденты осмысливают опыт взаимодействия с властью преподавателя исключительно через призму отношений с ним. Наиболее показательным результатом является то, что студенты реагируют на власть и отчуждение через стратегии самосохранения, что прямо коррелирует с одной из перспектив S. J. Mann — отчуждением как стратегией выживания. Авторы подчеркивают, что для осмысления того, как власть преподавателя конструирует образовательный опыт студентов, необходимо создавать условия, в которых студенты могли бы распознавать, обсуждать и оспаривать эту власть. Данное исследование замыкает связь между структурным (властным) измерением образовательных отношений и субъективным переживанием отчуждения, делая диаду «преподаватель — студент» главным объектом анализа.

Исследование K. Gravett и N. E. Winstone [13] углубляет анализ экзистенциальной разделенности, фокусируясь на переживании аутентичности в студенческих отношениях. Авторы показывают, что в условиях маркетизированной системы высшего образования критически важными для студентов остаются значимые межличностные связи, а их отсутствие порождает острые переживания отчуждения. Эмпирические данные, полученные авторами с помощью метода завершения историй, выявляют две устойчивые темы в ответах респондентов: во-первых, значение подлинных связей с преподавателями и сокурсниками; во-вторых, переживание отчуждения, когда взаимодействие воспринимается как неискреннее или коммуникация нарушается. Эти данные свидетельствуют, что студенты не только распознают и фиксируют формальные аспекты образовательного процесса, но и остро чувствуют экзистенциальное качество отношений — их подлинность или, напротив, имитацию. Gravett и Winstone интерпретируют эти феномены через концепции *заботы* (*caring*) и *значимости* (*materring*), подчеркивая, что именно в пространстве аутентичного контакта или его отсутствия разворачивается ключевое измерение студенческого образовательного опыта. Данное исследование демонстрирует, что экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» переживается студентами не столько как недостаток

методической поддержки в образовательном процессе, сколько как отсутствие подлинной человеческой встречи.

В отечественном научном сегменте проблему экзистенциальной разделенности рассматривает исследование Т. А. Рубанцовой и Е. А. Крутько [14]. В исследовании раскрывается влияние процессов информатизации на трансформацию образовательного пространства высшей школы. Авторы утверждают, что цифровизация образования, при всех своих очевидных преимуществах, порождает латентные или уже проявленные формы академического отчуждения. В качестве ключевых противоречий, основополагающих при развитии академического отчуждения, называются расхождение между теорией и практикой, культивирование шаблонного мышления в ущерб аналитическому, формальное усвоение учебного материала и снижение познавательной мотивации. Особое внимание уделяется изменению субъектной позиции обучающегося, а погружение в виртуальную среду социальных сетей, по мнению авторов, ослабляет способность студента к полноценной работе с предметом обучения. Авторы характеризуют современные образовательные процессы как объект-субъектные, подчеркивая двойственность отчуждения — оно исходит как от самой формирующейся образовательной среды (объект), так и от субъекта образования, который оказывается к ней недостаточно подготовленным. Этот вывод перекликается с западными исследованиями академического отчуждения и одновременно вносит специфически российский акцент на цифровые факторы, углубляющие экзистенциальную разделенность в диаде «преподаватель — студент».

Исследование В. Ю. Перова и Д. Г. Китаева [15] акцентирует этическое измерение трансформации высшего образования. Авторы показывают, что в большинстве российских университетов формальные этические кодексы остаются невостребованными, а коммерческий социальный заказ и внедрение информационных технологий кардинально меняют положение преподавателя в структуре университета. Ключевой вывод исследования состоит в том, что в положении социального отчуждения оказывается преподаватель — его деятельность все более подчиняется логике рыночной эффективности, а не внутренним целям образования.

С точки зрения проблематики экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент», работа Перова и Китаева фиксирует институциональный механизм, порождающий отчуждение. Утверждается, что если в классической модели университета этика профессора была связана с миссией служения знанию и академической свободой, то в условиях цифровой трансформации эта миссия утрачивает свой регулятивный потенциал. Преподаватель оказывается в ситуации, где его труд все больше напоминает труд отчужденный и наемный: он выполняет требования системы (публикации в индексируемых журналах, отчетность, бюрократизация), но не присваивает результаты собственной деятельности, которые становятся объектом внешнего контроля и инструментом административного давления. Работа представляет собой взгляд на проблему экзистенциальной разделенности в диаде «преподаватель — студент» в аспекте ее этико-институциональных факторов — разрушение аутентичной академической этики и редукция педагога к роли «*бездушного клерка*» лишают образовательное взаимодействие его ценностно-смыслового основания.

Одну из первых в постсоветской России систематических попыток социологического осмысления феномена отчуждения в системе высшего образования представляет собой диссертационное исследование П. Н. Афанасьева [16]. В нем автор фиксирует ключевую проблему потери за поисками идеала образованного человека и эффективных концепций образования внимания к личности конкретного студента, который пребывает в состоянии отчуждения как к этим идеалам, так и к концепциям. Автором выделены два уровня факторов, способствующих воспроизводству отчуждения. Первый уровень — макросоциальные факторы: смена идеала образованного человека при сохранении традиционных форм обучения; господство формальной рациональности в ущерб человеческим ценностям; кризис института семьи. Второй уровень — институциональные факторы: бюрократизация и обезличенность вузов, разрыв теории и практики, отсутствие дифференцированного подхода и жесткое разделение гуманитарного и технического знания.

Особый интерес представляет предложенная П. Н. Афанасьевым типология черт традиционного преподавательского подхода, усиливающих отчуждение. К типичным характерным чертам автор относит: асимметрию власти (педагог — владеец знания, учащийся — получатель); доминирование лекционно-экзаменационной модели; минимум доверия и доминирование контроля; негативная мотивация через страх; игнорирование демократических принципов на практике; редукция личности студента к его интеллекту. В исследовании выделены основные формы отчуждения студентов: *отчуждение в сфере мышления* (догматизм, негибкость); *в беседе* (ригидная привязанность к своему мнению); *в чтении* (потребительское отношение); *в сфере знания* (обладание знанием вместо познания); *в самом обучении* (отсутствие связи между содержанием и личностью студента); а также отчуждение от образовательной деятельности и от управления своим обучением. Автор подчеркивает, что отчуждение, в отличие от характеристики состояния отдельной личности, является системной характеристикой высшего образования. Преодоление отчуждения требует участия студента в субъективирующих социальных практиках (учебные мастерские, культурно-развлекательные практики, дополнительное образование), характеризующихся личной заинтересованностью и акцентом на взаимоотношениях.

Работа А. С. Калугина и Г. Л. Тереховой [17] рассматривает проблему отчуждения в высшем образовании через призму философско-религиозного подхода, акцентируя два взаимосвязанных ее аспекта: отчуждение студентов от системы ценностей, исторически сложившихся в России, и отчуждение преподавателей от процесса передачи знаний и научной творческой деятельности. В качестве ключевых причин отчуждения авторы называют вхождение России в мировую рыночную экономику, отсутствие воспитательного начала в образовательном процессе, тотальную компьютеризацию, сопровождающуюся поверхностным усвоением информации и механическими формами проверки знаний (тестирование), а также снижение качества преподавания.

Преодоление отчуждения авторы связывают с возвращением к православной этической традиции, которая, по их мнению, составляет онтологическую основу отечественного образования. Авторы при этом апеллируют к дореволюционному историческому

опыту, где образование опиралось на трех китов: западноевропейскую науку, отечественное естествознание и православную этическую культуру. Работа Калугина и Тереховой вводит в дискуссию об отчуждении ценностное измерение — отчуждение здесь предстает не только как результат институциональных деформаций, но и как следствие утраты духовных оснований, которые исторически скрепляли образовательную общность. Работа расширяет теоретическую рамку проблематики экзистенциальной разделенности, подключая к анализу религиозно-антропологический контекст, который в западных исследованиях часто остается за скобками, но для российской образовательной традиции может оказаться существенным.

Работа Т. Н. Уйминой [18] представляет собой философское осмысление отчуждения в образовании как системной тенденции современного социума, преимущественно на высшей его ступени. В качестве методологического основания избран деятельностный подход, рассматривающий личность как субъект образовательной деятельности, а отчуждение понимается как утрата осмысленной связи с внешним миром вследствие «колонизации жизненного мира» инструментальными критериями полезности и эффективности. В работе выстраивается типология причин отчуждения, классифицированных по трем уровням: внешние (социально-экономическая и политическая ситуация, рынок труда), внутренние (модель образования, методы обучения, тип взаимодействия преподавателей и студентов, система оценивания) и связанные с личностью студента (мотивация, психологическое состояние, отношение к учебе). Особый интерес представляют выделенные автором четыре формы отчуждения студентов:

- 1) *от изучаемого материала* (знание оторвано от источника и смысла);
 - 2) *от учебного процесса* (деятельность становится чуждой и не приносящей удовлетворения);
 - 3) *от родовой сущности* (утрата связи с семейными традициями и призванием);
 - 4) *от других людей* (разрыв коммуникации в студенческой и преподавательской среде).
- Для преодоления отчуждения предлагаются субъективирующие практики, характеризующиеся личной заинтересованностью, творчеством и акцентом на отношениях, а также создание личностно-ориентированной среды.

Работа М. В. Заладиной [19] выявляет новые формы отчуждения, возникающие в условиях цифровизации и институциональных трансформаций и включает философский анализ отчуждения в сфере науки и образования. Автор показывает, что наука как институционализированная сфера неизбежно порождает отчуждение, поскольку объективирует и опредмечивает знание, которое затем начинает самостоятельное существование и может противостоять своему создателю. Особую остроту эта проблема приобретает в образовании, где рыночная модель, навязываемая управленческими структурами, приравнивает труд преподавателя к товару, а сами преподаватели и ученые отчуждаются от возможности результативно влиять на состояние науки и образования. Автор фиксирует парадоксальную ситуацию: когнитивный процесс подчиняется административно-управленческим структурам, которые «проявляют отчужденческую сущность», а рядовые сотрудники превращаются в «безмолвных клерков».

лишенных права участия в принятии решений. Автор вводит понятие цифрового отчуждения и анализирует его проявления в образовательном процессе, предупреждая, что масштабная цифровизация обнажает феномен отчуждения, поскольку дистантные коммуникации усиливают объективизацию материала и его отчужденность от реальных участников взаимодействия. Особую тревогу, по мнению автора, вызывает то, что создание онлайн-курсов подчиняется технологическому шаблону, а не педагогической логике: преподаватель вынужден подгонять свой курс под прокрустово ложе компьютерной программы, после чего курс отчуждается от создателя и может использоваться менее квалифицированным специалистом, а на место отношений «человек — человек» становится отношение «человек — машина». Заладина констатирует, что экономическая выгода от перехода к онлайн-образованию никем не доказана, а оценка образования лишь по экономическим показателям неправомерна с моральной точки зрения.

Проведенный анализ работ позволяет выделить три основных измерения, в которых экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» описывается в современной литературе: феноменологическое (как переживания встречи, границ и аутентичности — Brady, Sarnat-Ciastko, Torsteinson), структурное (как эффект власти, дискурса и неравенства — Mann, Delgado & McGill, Gravett & Winstone) и институциональное (как результат бюрократизации, цифровизации и утраты этических оснований — Афанасьев, Рубанцова и Крутько, Перов и Китаев, Калугин и Терехова, Тарелкин, Уймина, Заладина). При этом следует отметить, что ключевые работы, фиксирующие саму проблему и предлагающие первые способы ее концептуализации, были опубликованы еще в начале 2000-х гг. (Орлов, Слободчиков и Исаев, Афанасьев, Григорьев, Mann). В этих трудах были не только диагностированы основные механизмы отчуждения, но и предложены концептуальные пути его преодоления — от пересмотра принципов образовательных отношений до этических стратегий солидарности и безопасности. Однако обращение к исследованиям 2018–2025 гг. (Sarnat-Ciastko, Torsteinson, Delgado & McGill, Gravett & Winstone, Рубанцова и Крутько, Перов и Китаев, Заладина и др.) показывает, что те же проблемы по-прежнему воспроизводятся, но уже в новых контекстах — цифровизации, смены поколенческих паттернов, усиления бюрократического давления и маркетизации образования. Это означает, что экзистенциальная разделенность в диаде «преподаватель — студент» не является локальным или преходящим феноменом, а представляет собой системную характеристику современного высшего образования, устойчиво воспроизводящуюся вне зависимости от смены исследовательских оптик. При этом предложенные в литературе способы преодоления отчуждения, будь то педагогика отношений, экзистенциальный подход, гуманизация или перераспределение власти, остаются инициативами, возможно реализуемыми успешно самими авторами и их прямыми последователями, но не получившими конвенционального закрепления ни в кодификационных актах, ни в массовой образовательной практике.

Разрешение кризиса экзистенциальной разделенности в его унифицированной форме видится в формировании образовательной общности на основаниях, которые предлагаются авторами: событийности;

перераспределения власти и восстановления равенства позиций; восстановления аутентичного контакта; формирования пространства взаимного становления, живой встречи, живого опыта, подлинного педагогического действия; педагогики отношений, включающей взаимную концепцию «по-сути-другого»; восстановления ценностно-смыслового основания в образовательном взаимодействии; культивировании субъективирующих практик; возвращения к религиозно-этической традиции как онтологическому основанию образования и др., однако отметим, что при этом мало внимания уделяется реальной готовности сторон к такому разрешению.

В этой связи для верификации ценностно-мотивационных ориентиров современных студентов и выявления барьеров на пути формирования образовательных общностей автором в 2022 г. было проведено эмпирическое исследование. Сведения, представленные в настоящем материале, следует рассматривать в качестве предварительного отчета (Preliminary Report) развернутого представления результатов этого исследования. Целью исследования было выявление ценностно-мотивационных ориентиров студентов в аспекте их релевантности онтолого-смысловым основаниям высшего образования: гносео-онтологическим (производство нового знания), аксиологическим (культурная преемственность), герменевтическим (коммуникация), как имплицитно предполагающим формирование целостной общности. В опросе приняли участие 659 студентов 1–3 курсов российских медицинских университетов. В качестве диагностического инструментария использовался специализированный опросник «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реан и В. А. Якунина, в модификации Н. Ц. Бадмаевой, включающий 16 базовых образовательных мотивов, подлежащих индивидуальному ранжированию респондентами (от 1 — наиболее значимый, определяющий поведение, до 16 — мотив избегания, мотив, от которого студент желал бы избавиться), а также опросник терминальных и инструментальных ценностей по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича, также подлежащих индивидуальному ранжированию.

Массив полученных данных был подвергнут многомерному статистическому анализу с использованием метода *k*-средних (*k*-means clustering). В результате применения процедуры анализа базовых образовательных мотивов выборка была разделена на четыре кластера, наглядно характеризующих дифференцированные мотивационные стратегии нахождения субъектов в образовательном пространстве.

Кластер 1. «Знание как ценность» (онтологический тип, 28% выборки). Характеризуется доминированием внутренних познавательных мотивов. Образование для студентов этого кластера выступает как самоценный процесс постижения истины. Представители кластера составляют интеллектуально-гностический потенциал вуза, рассматривая образовательную организацию как генератор и центр производства знания. Внутренним ядром мотивации представителей кластера выступает связка мотивов «*стать высококвалифицированным специалистом*» и «*получить интеллектуальное удовлетворение*» от деятельности, подкрепленная высокой значимостью «*приобретения глубоких и прочных знаний*». Внешние атрибуты успешности (оценки, диплом, стипендия) удерживаются в структуре средних рангов как естественное следствие их чистого стремления к познанию. Низшие ранги мотивов (отвергаемые) подчеркивают их

экзистенциальную независимость от внешнего одобрения. Трудность формирования образовательной общности с ними раскрывается в их интеллектуальном эгоцентризме и дефиците ориентированности на людей.

Кластер 2. «Культурная преемственность» (онтологический тип, 22% выборки). Ориентирован на вхождение в профессиональное сообщество, принятие традиций и фундаментальных ценностей профессионального сообщества. Образование понимается как трансляция культурного кода. Представители кластера — подлинные хранители корпоративной культуры и идентичности, чей мотивационный профиль, наряду с базовыми целями профессионализма, включает в зону абсолютных приоритетов (высших рангов) социально-этические переменные преемственности: *«достичь уважения преподавателей»* и *«добиться одобрения родителей и окружающих»*, тогда как утилитарные маркеры — *«получить диплом»* и *«получать стипендию»* — находятся на самом дне мотивационной иерархии. Тип выступает органичным адептом образовательной общности на этико-аксиологической основе. Для «традиционалистов» общность с педагогом — это естественная и желаемая форма существования в образовательном пространстве, поскольку их личный успех напрямую детерминирован авторитетом школы и наставников. Они глубоко лояльны академической школе и бренду университета, транслируя ценности преемственности опыта и культа профессионального мастерства. Имеют риск скатывания в догматический консерватизм.

Кластер 3. «Формальная успеваемость / Социализация» (инверсивный тип, 31% выборки). Центрирован на внешних стимулах: получение оценок, диплома, избегание наказания, конформное социальное одобрение. Образование эксплуатируется как социальный лифт. Кластер демонстрирует выраженную направленность образовательного поведения на внешнюю социализацию и нормативную адаптацию. Их ядерный мотивационный профиль центрирован на прерогативе формализованных нормативных достижений: высшие ранги занимают декларативные цели *«стать высококвалифицированным специалистом»* и *«приобрести глубокие и прочные знания»*, однако они жестко спаяны со стремлением *«успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»*. Средние ранги обнажают истинную прагматику типа — высокую значимость *«получения диплома»* и *«успешного продолжения обучения»* при сильной фиксации на учебной рутине и социальном сравнении.

Кластер 4. «Утилитарный прагматизм / Профессионализация» (инверсивный тип, 19% выборки). Нацелен исключительно на получение быстрых, эффективных прикладных навыков, готовых алгоритмов для немедленного применения в практике. Тип реализует стратегию образовательного поведения, жестко сфокусированную на личной эффективности, рыночной успешности и доминировании. Иерархия высших целевых рангов типа прагматична и инструментальна: *«стать высококвалифицированным специалистом»*, *«приобрести знания»* и *«обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»*. При этом *«получение диплома»* для представителей данного типа выступает эквивалентом личной капитализации. Кластер представляет собой наиболее явный и агрессивный фактор инструментальной редукции — барьер, препятствующий рождению образовательной общности и виду ориентированности на индивидуальные достижения

и конкуренцию. Представители кластера воплощают субъект-объектное отчуждение: они воспринимают высшую школу как сервисный комбинат, а преподавателя — как функциональный тренажер по прокачке *hard skills* или транзакционный инструмент для карьерного прыжка. Гуманистическая и деонтологическая сторона образования вытесняется ими на периферию как нерентабельная. Низшие ранги (*«быть примером»*, *«избежать осуждения»*) свидетельствуют о полном игнорировании ими мнения академического сообщества.

С позиций формирования образовательной общности представители первых двух («онтологических») типов включены в парадигмальные цели (или онтолого-смысловые основания) высшей школы, и с ними ожидаемо выстраивается ценностно-смысловое единство в диаде «преподаватель — студент». Студенты инверсивных типов демонстрируют следующие жесткие психологические барьеры вхождения в образовательную общность.

- **Утилитаризм.** Свойственен студентам кластера 4. В силу доминирующей у них ориентации на получение быстрого эффективного навыка, рецептурного решения практических задач, их сознание захвачено повседневной утилитарной «шелухой», которая блокирует понимание фундаментальных смыслов образования. Демонстрируют приверженность поверхностному, клиповому потреблению информации. Выстраивание ценностно-смыслового единства с ними сопряжено с перманентным прагматическим сопротивлением любым попыткам внеприкладного смыслового диалога.
- **Конформизм.** Доминирует у представителей кластера 3. Ввиду того что их познавательная активность полностью подменена достижением формальных критериев успешности (выяснением и реализацией того, что именно необходимо сделать, воспроизвести или симулировать, для получения положительного суждения о себе (оценки, похвалы)), их цель — это построение опосредованного отношения к себе значимыми другими. Учебный предмет здесь выполняет инструментальную функцию достижения указанной цели. Данный тип обнаруживает предельную исполнительность и строгое следование стандартам, однако его потенциал в выстраивании образовательной общности противоречив и скорее препятствует подлинному смыслообразованию и включает антропологический барьер, где познавательный интерес подменяется активностью по приобретению внешних маркеров социальной успешности и статуса. Представители кластера демонстрируют функциональный автоматизм: будучи идеальными исполнителями учебного контракта, они пасуют перед задачами свободного, нерегламентированного диалога. Проблема построения общности с представителями данного кластера заключается в их индивидуальной несамостоятельности — их мотивация полностью инспирирована значимым другим (преподавателями или родителями).

Процедура кластерного анализа терминальных и инструментальных ценностей (по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича) дала основание для рассмотрения кластеро-типов ценностных ориентаций как способствующих или препятствующих выстраиванию образовательной общности преподавателя и студента,

невозможной вне разделяемого ценностного смыслового поля. В результате анализа были выделены следующие ценностные кластеры студентов.

1. **Гуманистический (альтруистический) тип (26,4% выборки).** Демонстрирует доминирование в системе ценностей «счастья других (благосостояния, развития и совершенствования других людей...)» и «здоровья», операционализируемое через инструментальные ценности «чуткости», «терпимости» и «честности», что органично совпадает с парадигмальными, онтологическими целями высшего образования и служения. Образовательный процесс воспринимается как пространство сопереживания и обретения экзистенциального опыта. Ожидается уверенное, конструктивное и синергетическое выстраивание образовательной общности в диаде «преподаватель — студент», поскольку ценностные запросы студента направлены на личностные, смысловые и морально-этические качества субъектов взаимодействия.

2. **Академическо-познавательный (гностический) тип (23,0% выборки).** Интеллектуальный авангард студенческого (и будущего профессионального) сообщества, обеспечивающий продуктивное смыслообразование в пространстве науки и познания. Демонстрирует приоритет ценностей «познания (возможности расширения своего образования, кругозора...)», «развития (работы над собой...)» и «творчества» при опоре на инструментальную «широту взглядов» и «критичность», что делает представителей кластера идеальными соучастниками семиосферы вуза. Кластер ориентирован на деконструкцию смыслов и методологию научного поиска. Выстраивание взаимодействия с представителями кластера предполагает партнерский и высокопродуктивный характер, однако требует от профессорско-преподавательского состава демаркации авторитарных паттернов. Ценностное единство с преподавателем здесь возможно в пространстве общих смыслов через демонстрацию педагогом высочайшего исследовательского мастерства, где общность кристаллизуется в совместном научном поиске.

Рассмотренные выше кластеры студентов по основанию ценностных ориентаций представляют собой потенциально партнерские зоны аксиологической синергии и продуктивного смыслообразования в образовательном взаимодействии. Ниже приведены кластеры, представляющие собой зоны риска экзистенциального отчуждения и смысловых барьеров.

3. **Индивидуально-деятельностный (карьерный) тип (32,1% выборки).** Представляет собой наиболее жесткий и массовый барьер на пути к выстраиванию общности в диаде «преподаватель — студент». Фиксация данного кластера на ценностях личного эгоцентрического продвижения: «активной деятельной жизни», «интересной работы» и «материального благополучия», при полном вытеснении на периферию ценностей «счастья других» и «творчества», является инструментальной редукцией образовательного взаимодействия. Инструментальный характер карьерного типа («рационализм», «эффективность в делах», «независимость») формирует у представителей кластера профиль высокоадаптивного «достигатора». Образование при этом выступает товаром и инвестицией в персональный бренд.

4. **Адаптивно-обывательский (консервативный) тип (18,5% выборки).** Представляет собой зону латентного, пассивного отчуждения и экзистенциальной изоляции. Направленность ценностных ориентаций представителей кластера на минимизацию рисков и локальный комфорт («счастливая семейная жизнь», «здоровье») при опоре на инструментальную «аккуратность» и «исполнительность» вытесняет ценности «познания» и «развития» в зону отвержения. Проблема взаимодействия с консервативным типом (при всем подлинном значении для них ценностей «счастливой семейной жизни» и «здоровья») заключается в их смысловой непроницаемости для семиосферы вуза. Представители кластера ожидаемо демонстрируют внешнее послушание («исполнительность» — один из высших средних рангов — 3,3), однако образовательное пространство для них — бесконфликтный социальный коридор для получения статуса специалиста (подтверждаемого дипломом). Выстраивание подлинной общности с представителями кластера заблокировано их ментальной пассивностью. Тип консервирует сервильную модель образования.

Таким образом, представленная эмпирическая ценностная структура студенчества демонстрирует существенную внутреннюю расколотость (качественную дихотомию). Почти половина выборки — союзники модели образовательной общности (гуманистический и гностический — 49,4%), готовые к сотворчеству и экзистенциально разделяющие парадигмальные цели образования. Другая половина (карьерный и консервативный — 50,6%) характеризуется отчуждением, инструментальным прагматизмом или пассивным конформизмом. Данный раскол доказывает, что внедрение модели образовательной общности в современном медицинском вузе не может осуществляться гомогенно: оно требует дифференцированных, гибких педагогических стратегий, способных трансформировать типологическую аксиологическую специфику в профессиональную ответственность, а мотивационные предпочтения — в осознанную субъектность.

Интеграция результатов анализа на основании двух шкал позволяет констатировать сквозные изоморфные зависимости, определяющие легкость или проблемность достижения ценностного единства в отношении парадигмальных целей высшей школы и формирования образовательной общности.

1. **Конструктивно-продуктивный полюс (онтологический резонанс):** Стратегия знания как ценности накладывается на академическо-познавательный ценностный кластер, стратегия культурной преемственности совпадает с адаптивно-преемственным кластером. В этих точках общность и совместное рождение смыслов имеют прочные онтологические предпосылки.

2. **Деструктивно-барьерный полюс (инверсивное сопротивление):** Стратегия утилитарной прагматизации проецируется на индивидуально-деятельностный (карьерный) ценностный тип, формируя при этом барьер утилитарной редукции знания до конкретизированного навыка. В свою очередь, стратегия формальной успеваемости, резонирующая с адаптивно-обывательским типом, сопряжена с рисками пассивного отчуждения, где познавательная активность подменяется активностью вокруг имиджа и внешних оценок.

Предварительные результаты показывают, что студенты дифференцированы по своей готовности к участию в формировании образовательной общности. Около половины выборки (онтологические типы) готовы к диалогу и совместной деятельности, другая половина (инверсивные типы) воспроизводит инструментальное отчуждение. Это означает, что общность не может быть универсальной стратегией для всех. Она требует дифференцированного подхода и, главное, институциональной защиты, чтобы у преподавателя была возможность выстраивать общность с теми, кто к ней готов, не будучи заложником тех, кто ее саботирует.

В этой связи, возможно, стоит в настоящее время подумать о введении в нормативное регулирование образования кодексов или положений, которые могли бы сбалансировать отношения внутри системы, да и просто для начала определили бы образование как систему единства обучающегося и обучающего.

В качестве таких нормативных положений можно внести следующие.

1. Определение четких социальных и институциональных обязанностей обучающегося с целью разделения ответственности за образовательный результат (пока что в его обязанности входит только «осваивать программу»).

Современный кризис института образования заключается в том, что ответственность за результат полностью вменена преподавателю, а студент является его потребителем. Баланс требует закрепления соавторства образовательного процесса и, соответственно, результата, что может включать в себя:

- **презумпцию взаимного вклада.** Образовательный результат признается неделимым продуктом совместных усилий преподавателей и обучающихся. Обучающийся обязан инвестировать в процесс временные, когнитивные и волевые ресурсы, адекватные вкладу обучающего. Пассивное присутствие признается неисполнением институциональной роли;
- **право обучающего (преподавателя) на отказ от симуляции образовательного процесса и результата.** Преподаватель наделяется нормативным правом официально зафиксировать отсутствие встречных когнитивных усилий со стороны обучающегося. В этом случае ответственность за недостижение образовательного результата (незнание, невладение, неумение) полностью переносится на обучающегося, снимая с преподавателя и организации обвинения в «некачественной услуге»;
- **совместное проектирование (синхронизация ожиданий).** Введение практики Конвенционального договора на старте курса. Преподаватель и обучающиеся совместно утверждают правила взаимодействия, ожидаемые результаты, критерии оценки и распределение ответственности. Посредством Конвенционального договора процесс обучения становится прозрачным и исключает рассинхронизацию ожиданий из-за индивидуальных «подразумеваний».

2. Пересборка самой структуры взаимодействия внутри самого социального института, конкретизированного образовательными учреждениями с целью преодоления онтологического разрыва между сторонами.

Соответственно в качестве регуляторных принципов, кодификационно оформленных и закрепленных, могут быть предложены следующие:

- **статус академической корпорации (университет/школа как коммуна).** Нормативное закрепление принципа, согласно которому преподаватели и обучающиеся составляют единую корпорацию (по аналогии со средневековыми *Universitas magistrorum et scholarium* — сообществом учителей и учеников), обладающую общим институциональным цензом и защищающую общие интересы общности преподавателей и студентов перед лицом внешних регуляторов (государства, бизнеса)³;
 - **симметричная защита академического достоинства.** Запрет на любые формы асимметричного давления. Оскорбление, дискриминация или любые формы психологического насилия со стороны обучающегося в адрес обучающего признаются таким же грубым деструктивным действием против корпорации, как и подобные действия со стороны преподавателя. Защита чести и достоинства должны иметь сквозной статус для всей общности;
 - **переход от контроля к коллегиальной экспертизе.** Оценка результатов обучения из формата контроля может переводиться в формат коллегиальной академической экспертизы. Для этого обучающиеся старших ступеней могут привлекаться к рецензированию и сооценке (peer-review) работ младших коллег под кураторством преподавателей, что ожидаемо формирует внутри института культуру профессионального сообщества.
3. Институт образования сегодня чрезвычайно подвержен внешнему давлению, особенно в двух его радикальных формах: бюрократизации и коммерциализации, перед которыми одинаково уязвимы и преподаватели, и студенты. Зачастую также технический регламент и ограничения информационных систем, осуществляющих контроль образовательной деятельности, диктуют формы образовательного взаимодействия. Совместное сопротивление этим формам также может быть фактором единства сторон образования, реализуемым посредством:
 - **права на академическую автономию совместной деятельности.** Никакие внешние административные регламенты (цифровые платформы, отчетность, KPI)

³ Безусловно, учредителем большинства вузов в нашей стране является государство в лице его центральных органов управления, и эти вузы созданы для реализации в первую очередь государственных интересов. Данный статус не стоит рассматривать как попытку выйти из-под государственной траектории управления. Скорее он защищает сообщество, принимающего цели для осуществления государственных интересов, от административной тирании. Кроме того, для иллюстрации положения о статусе можно привести исторические прецеденты невмешательства государства в дела государственных университетов: наделение университетов академическими свободами и автономией; принцип независимости науки от государства, заложенный Вильгельмом Гумбольдтом в основу Берлинского университета, и автономия последнего в обмен на подготовку специалистов для госаппарата; широкая автономия университетов в рамках Устава 1863 года (Российская империя); концепция Университета как гаранта демократии и «Билль о всеобщем распространении знаний» Томаса Джефферсона, в котором прямо декларируется роль Университета в предотвращении угрозы гражданским правам со стороны власти.

не могут диктовать логику живого взаимодействия преподавателя и обучающегося, если обе стороны согласны с выбранной траекторией (в рамках научной школы или авторского курса). Творческий суверенитет союза «преподаватель — студент» признается высшей ценностью корпорации;

- **экологии образовательного контакта.** Введение нормы, защищающей время совместной деятельности. Запрещается избыточное дробление учебного процесса мелкими контрольными точками и цифровыми тестами, если это разрушает непрерывность научного или образовательного поиска. Время, проведенное в совместном обсуждении, признается главным ресурсом.
4. Социальный институт, особенно институт образования, существует долго, только если в нем работают механизмы трансляции традиций из поколения в поколение. Для сохранения традиции могут быть предложены **Положения о воспроизводстве и преемственности (институциональная память), включающие:**
- **статус академического наставничества.** Отношения между обучающим и обучающимся не заканчиваются в момент выдачи диплома. С необходимостью должен быть закреплен статус выпускников как пожизненных ассоциированных членов образовательной общности, позволяющий сформировать непрерывную цепочку: «профессор — молодой преподаватель — студент — выпускник-практик». Следующее положение призвано разграничить такую форму общности от «клубов выпускников»;

- **институционализацию научных школ.** Научная (или педагогическая) школа признается базовой неделимой ячейкой института. Закон или кодекс должен защищать не только формализованные структурные единицы: кафедру или факультет, а также и живую общность исследователей (учителя и его учеников) — научные и педагогические школы, предоставляя им ресурсы для развития под их имя и репутацию.

Кризис экзистенциальной разделенности и угроза полной редукции преподавательской профессии до уровня цифрового заменяемого инструмента — это объективная реальность современной высшей школы. Жизнеспособным путем преодоления данной тенденции представляется радикальный отказ от информационной, знаниевой модели в пользу интересубъективной парадигмы формирования образовательной общности. Высшее образование должно быть переосмыслено как общность, выращенная на основаниях, которые еще необходимо определить и верифицировать, и где фигура преподавателя возвращает свой сакральный статус не за счет административного принуждения или монополии на контент, а за счет демонстрации высочайшего мастерства совместного со студентом рождения смыслов в едином культурно-семиотическом пространстве вуза как подлинного живого опыта для всех сторон образовательного взаимодействия. Но чтобы такая общность стала возможной, ее нужно не просто предлагать и концептуализировать, ее также нужно нормативно защищать. Без этого любые педагогические инновации останутся лишь эпизодическими практиками, не меняющими системной логики высшего образования.

Литература

1. Коржева Э. М., Наумова Н. Ф. Краткий словарь по социологии. Политиздат. 1988; 479 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Политиздат. 1975; 304 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. ИНТОР. 1996; 544 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Изд-во ПСТГУ. 2013; 360 с.
5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов. Издательский центр «Академия». 2002; 272 с.
6. Brady EM. The teacher-student relationship: An existential approach. London: Palgrave Macmillan. 2019; 95 p.
7. Sarnat-Ciastko A. On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and appearance in academic work. Horyzonty Edukacji Akademickiej. 2025; 3: 104–113. DOI: 10.26881/head.2025.3.12.
8. Helene Torsteinson. Timely teaching in higher education: A note on being present in existential matters. Indo-Pacific Journal of Phenomenology. 2025; 1: 1–7. DOI: 10.1080/20797222.2025.2593988.
9. Magrini JM. Social efficiency and instrumentalism in education: critical essays in ontology, phenomenology, and philosophical hermeneutics. Routledge. 2014. DOI: 10.4324/9781315813264.
10. Kline, Kip & Abowitz, Kathleen. Moving Out of the Cellar: A New (?) Existentialism for a Future Without Teachers. Critical Questions in Education. 2013; 4: 156–167.
11. Mann SJ. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. Studies in Higher Education. 2001; 26(1): 7–19. DOI: 10.1080/03075070020030689.
12. Delgado A, McGill CM. Graduate Students' Perceptions of Instructor Power in the U. S. Higher Education Classroom. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. 2023; 35(4): 186–198. DOI: 10.1177/19394225231189937.
13. Gravett, K & Winstone, NE. Making connections: authenticity and alienation within students' relationships in higher education. Higher Education Research & Development. 2022; 41(2): 360–374. DOI: 10.1080/07294360.2020.1842335
14. Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. Процессы отчуждения в современном профессиональном образовании. Профессиональное образование в современном мире. 2018; 8(3): 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307.
15. Перов В. Ю., Китаев Д. Г. Проблемы трансформации университетской этики. Ведомости прикладной этики. 2018; 52: 98–110.
16. Афанасьев П. Н. Отчуждение личности в сфере высшего образования (на примере студенческой молодежи): специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Казань. 2005; 167 с.
17. Калугин А. С., Терехова Г. Л. Философско-религиозные аспекты проблемы отчуждения в высшем образовании в современной России. Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2014; 20(1): 167–174.
18. Уймина Т. Н. Отчуждение в образовании как тенденция современного социума. Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2014; 3(11): 67–77.
19. Заладина М. В. Отчуждение в сфере современной науки и образования. Вестник Вятского государственного университета. 2020; 138(4): 41–50. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.055.

Reference

1. Korzheva EM, Naumova NF. Kratkiy slovar' po sotsiologii Politizdat. 1988; 479 s. Russian.
2. Leont'yev AN. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. Politizdat. 1975; 304 s. Russian.
3. Davydov VV. Teoriya razvivayushchego obucheniya. INTOR. 1996; 544 s. Russian.
4. Slobodchikov VI, Isayev Ye I. Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti. Izd-vo PSTGU. 2013; 360 c.
5. Orlov AB. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proyeksii, praktiki. Uchebnoye posobiye dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov vuzov. Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 2002; 272 s. Russian.
6. Brady EM. The teacher-student relationship: An existential approach. London: Palgrave Macmillan. 2019; 95 p.
7. Sarnat-Ciastko A. On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and appearance in academic work. Horyzonty Edukacji Akademickiej. 2025; 3: 104–113. DOI: 10.26881/head.2025.3.12.
8. Helene Torsteinson. Timely teaching in higher education: A note on being present in existential matters. Indo-Pacific Journal of Phenomenology. 2025; 1: 1–7. DOI: 10.1080/20797222.2025.2593988.
9. Magrini JM. Social efficiency and instrumentalism in education: critical essays in ontology, phenomenology, and philosophical hermeneutics. Routledge. 2014. DOI: 10.4324/9781315813264.
10. Kline, Kip & Abowitz, Kathleen. Moving Out of the Cellar: A New (?) Existentialism for a Future Without Teachers. Critical Questions in Education. 2013; 4: 156–167.
11. Mann SJ. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. Studies in Higher Education. 2001; 26(1): 7–19. DOI: 10.1080/03075070020030689.
12. Delgado A, McGill CM. Graduate Students' Perceptions of Instructor Power in the U. S. Higher Education Classroom. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. 2023; 35(4): 186–198. DOI: 10.1177/19394225231189937.
13. Gravett, K & Winstone, NE. Making connections: authenticity and alienation within students' relationships in higher education. Higher Education Research & Development 2022; 41(2): 360–374. DOI: 10.1080/07294360.2020.1842335
14. Rubantsova TA, Krut'ko Ye A. Protsessy otchuzhdeniya v sovremennom professional'nom obrazovanii. Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire. 2018; 8(3): 2018–2023. DOI: 10.15372/PEMW20180307 s. Russian.
15. Perov VYu, Kitayev DG. Problemy transformatsii universitetskoy etiki. Vedomosti prikladnoy etiki. 2018; 52: 98–110 s. Russian.
16. Afanas'yev PN. Otchuzhdeniye lichnosti v sfere vysshego obrazovaniya (na primere studencheskoy molodezhi): spetsial'nost' 22.00.04 «Sotsial'naya struktura, sotsial'nyye instituty i protsessy»: dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata sotsiologicheskikh nauk. Kazan'. 2005; 167 s. Russian.
17. Kalugin AS, Terekhova GL. Filosofsko-religioznye aspekty problemy otchuzhdeniya v vysshem obrazovanii v sovremennoy Rossii. Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2014; 20(1): 167–174 s. Russian.
18. Uymina TN. Otchuzhdeniye v obrazovanii kak tendentsiya sovremennogo sotsiuma. Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskiye nauki. 2014; 3(11): 67–77 s. Russian.
19. Zaladina MV. Otchuzhdeniye v sfere sovremennoy nauki i obrazovaniya. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020; 138(4): 41–50. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.055 s. Russian.

НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА ВАЛЕНТИНА МИХАЙЛОВИЧА БУЯНОВА: ИСТОРИЯ И НАСТОЯЩЕЕ

Г. В. Родоман, С. В. Харитонов ✉, Т. В. Демидова

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

Статья посвящена анализу научной, клинической, педагогической и организаторской деятельности профессора Валентина Михайловича Буюнова. В работе рассматривается вклад профессора В. М. Буюнова и созданной им научной школы в развитии сердечно-сосудистой хирургии, панкреатологии, эндоскопической и ультразвуковой диагностики, практической лимфологии, а также гнойно-септической хирургии. Освещаются этапы профессионального становления В. М. Буюнова, включая его исследования по протезированию аорты и разработку алгоритмов применения гибкой эндоскопии в неотложной практике. Показана роль В. М. Буюнова и его последователей в развитии хирургии органов брюшной полости и периферических сосудов, диагностике и лечении гнойно-септических заболеваний. Отмечается весомая роль В. М. Буюнова в научной и педагогической работе в должности заведующего кафедрой общей хирургии лечебного факультета 2-го МОЛГМИ им. Н. И. Пирогова — РГМУ (ныне — РНИМУ им. Н. И. Пирогова — Пироговский Университет). Особое внимание уделено современному этапу развития научной школы В. М. Буюнова на базе кафедры общей хирургии Института хирургии РНИМУ им. Н. И. Пирогова под руководством профессора Г. В. Родомана, сотрудники которой продолжают традиции научной, клинической и педагогической мысли В. М. Буюнова. Описана работа коллектива кафедры на клинических базах Москвы, где реализуются направления по внедрению малоинвазивных хирургических технологий, хирургии сосудов нижних конечностей и развитию колопроктологии. Отражены научная деятельность и публикационная активность в международных научных изданиях сотрудников, а также их участие в деятельности международных хирургических сообществ. Авторы констатируют сохранение преемственности исследовательских подходов и интеграцию научных достижений профессора В. М. Буюнова в современную клиническую работу и учебный процесс. С 2024 г. кафедра общей хирургии Института хирургии Пироговского Университета официально носит имя профессора В. М. Буюнова, что подчеркивает значимость его вклада в историю отечественного здравоохранения.

Ключевые слова: профессор Буюнов Валентин Михайлович, РНИМУ им. Н. И. Пирогова, научная школа, кафедра общей хирургии, сердечно-сосудистая хирургия, панкреатология, лимфология, ультразвуковая диагностика, эндоскопия, гнойно-септическая хирургия

Вклад авторов: Г. В. Родоман, С. В. Харитонов — концепция и дизайн; С. В. Харитонов, Т. В. Демидова — написание текста; Г. В. Родоман — редактирование.

✉ **Для корреспонденции:** Сергей Викторович Харитонов
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; prof.kharitonov@mail.ru

Статья поступила: 13.11.2025 **Статья принята к печати:** 28.11.2025 **Опубликована онлайн:** 22.12.2025

DOI: 10.24075/mtcpe.2025.27

Авторские права: © 2025 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

THE SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR VALENTIN MIKHAILOVICH BUYANOV: HISTORY AND THE PRESENT

Rodoman GV, Kharitonov SV ✉, Demidova TV

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

The article is devoted to the analysis of the scientific, clinical, pedagogical and organizational activities of Professor Valentin Mikhailovich Buyanov. The article provides an overview of profound contributions of the Professor and his research group to heart surgery, pancreatic care, endoscopic and ultrasound imaging, practical lymphology, as well as purulent and septic surgery. The key milestones in VM Buyanov's career are outlined, detailing his studies in aortic prosthetics and establishing guidelines for applying flexible endoscopy in emergency medical settings. The role of the Professor and his followers in the development of surgery of the abdominal cavity and peripheral vessels, diagnosis and treatment of purulent and septic diseases is shown. VM Buyanov made significant contributions to both the research and teaching efforts as Head of the Department of General Surgery of the Therapeutic Faculty of the Second Moscow Order of Lenin State Medical Institute (2-nd MOLSMI) named after NI Pirogov, which is currently known as Pirogov Russian National Research Medical University. The text emphasizes the current evolution of the VM Buyanov scientific school at the Pirogov Russian National Research Medical University. Operating within the Department of General Surgery, the team is led by Professor GV Rodoman and actively preserves the clinical, academic, and scientific traditions established by VM Buyanov. The text details the activities of the departmental team at Moscow clinical bases, where they implement programs in minimally invasive surgical techniques, lower extremity vascular surgery, and coloproctology development. The document outlines the staff's contributions to international scientific literature and their participation in worldwide surgical associations. The authors emphasize the need to uphold the continuity of prior research and to implement Professor VM Buyanov's scientific discoveries into contemporary clinical practice and educational programs. Since 2024, the Department of General Surgery at the Pirogov University Institute of Surgery has been officially renamed in honor of Professor VM Buyanov, recognizing his profound impact on Russian healthcare.

Keywords: professor Valentin Mikhailovich Buyanov, Pirogov Russian National Research Medical University, scientific school, department of general surgery, cardiovascular surgery, pancreatology, lymphology, ultrasound diagnostics, endoscopy, purulent and septic surgery

Authors contributions: Rodoman GV, Kharitonov SV — concept and design; Kharitonov SV, Demidova TV — writing; Rodoman GV — editing.

✉ **Correspondence should be addressed:** Sergey V. Kharitonov
Ostrovityanova str., 1, Moscow, 117513, Russia; prof.kharitonov@mail.ru

Received: 13.11.2025 **Accepted:** 28.11.2025 **Published online:** 22.12.2025

DOI: 10.24075/ mtcpe.2025.27

Copyright: © 2025 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Особое место в истории отечественной хирургии второй половины XX в. занимает Валентин Михайлович Буянов (1929–1998) — талантливый хирург, выдающийся ученый, педагог и организатор здравоохранения, чья жизнь стала примером беззаветного служения медицине (рис. 1). Его имя неразрывно связано с развитием клинической практики, педагогической деятельностью и внедрением инновационных методов лечения в СССР и России.

Вклад В. М. Буянова в медицинскую науку далеко выходит за рамки его клинической работы. Он включает в себя практическую подготовку сотен врачей и исследователей, а также написание фундаментальных монографий и учебников. Под его непосредственным руководством такие научные направления, как клиническая панкреатология, хирургическая инфекция и сепсис, диагностическая и лечебная эндоскопия, практическая лимфология и ультразвуковая диагностика, вышли на новый уровень их развития.

Валентин Михайлович родился 9 января 1929 г. в небольшом подмосковном селе Тимонино в семье сельского учителя. Его детство пришлось на непростое время. Страна переживала тяжелые годы коллективизации, а затем и Великой Отечественной войны. С ранних лет будущий хирург отличался трудолюбием, любознательностью и стремлением к знаниям. Уже тогда окружающие отмечали его целеустремленность и необычайную работоспособность — качества, которые впоследствии определили всю его судьбу.

В 1948 г., успешно окончив школу, В. М. Буянов поступил на первый курс лечебного факультета 2-го Московского государственного медицинского института (ныне РНИМУ им. Н. И. Пирогова). Студенческие годы стали для него временем профессионального становления и глубокого интереса к клинической медицине. Помимо учебы Валентин Михайлович активно занимался в студенческом научном кружке на кафедре факультетской хирургии в 1-й Градской больнице, участвовал в клинических разборах, ассистировал на различных операциях, активно участвовал в научно-исследовательской работе. Именно тогда он окончательно убедился, что хирургия станет делом всей его жизни.

После окончания института в 1954 г. молодой врач был рекомендован в клиническую ординатуру одним из крупнейших хирургов страны — академиком Александром Николаевичем Бакулевым. Тогда он получил возможность сочетать практическую деятельность с научной работой. Это стало важным этапом в его профессиональной биографии. Работая рядом с признанными мастерами хирургии, Валентин Михайлович быстро приобрел репутацию перспективного и исключительно талантливого специалиста.

Начало его научной деятельности было непосредственно связано с сердечно-сосудистой хирургией. В 1960 г. он блестяще защитил кандидатскую диссертацию на тему «Замещение дефекта грудной аорты каркасным нейлоновым протезом». В конце 1950-х гг. операции на грудной аорте сопровождались исключительно высокой летальностью. Отсутствовали современные синтетические сосудистые протезы, методы искусственного кровообращения только совершенствовались, а возможности сосудистой реконструкции были ограничены.

В те годы сосудистая хирургия только начинала активно развиваться, и исследования молодого ученого находились на переднем крае медицинской науки. Основными направлениями его дальнейших исследований явились:



Рис. 1. Профессор Буянов Валентин Михайлович

изучение биосовместимости синтетических материалов, особенности гемодинамики в зоне сосудистого протеза, предупреждение тромбозов и инфекционных осложнений, совершенствование техники сосудистого шва. Результаты проведенных Валентином Михайловичем исследований способствовали активному развитию отечественной реконструктивной сосудистой хирургии и расширению возможностей оперативного лечения аневризм и травматических повреждений аорты [1, 2].

Одним из важнейших направлений научной деятельности В. М. Буянова стало внедрение эндоскопических методов диагностики и лечения. В начале 1970-х гг. эндоскопия в СССР находилась на этапе становления. Использование гибких фиброскопов только начиналось, а большинство хирургов продолжали ориентироваться преимущественно на рентгенологические методы исследований.

В. М. Буянов одним из первых понял перспективность эндоскопической диагностики и посвятил этой проблеме свою докторскую диссертацию «Гастродуоденофиброскопия», защита которой состоялась в 1974 г. В ходе проведенных Валентином Михайловичем исследований были изучены эндоскопическая семиотика язвенной болезни, диагностика раннего рака желудка, эндоскопическая картина гастритов и дуоденитов, особенности клинической и эндоскопической картины кровоточащих язв, возможности морфологической верификации заболеваний при эндоскопической биопсии.

Особое значение его работа приобрела в области непосредственной разработки алгоритмов использования эндоскопии в неотложной хирургии. Это было связано с тем, что до внедрения «гибкой эндоскопии» источники желудочно-кишечных кровотечений часто определялись только во время операции. Исследования В. М. Буянова позволили существенно повысить точность предоперационной диагностики и снизить количество необоснованных оперативных вмешательств [3].

Фактически Валентин Михайлович стоял у истоков формирования отечественной школы хирургической эндоскопии. Под его руководством также были разработаны клинические рекомендации по применению

экстренной гастроскопии при желудочно-кишечных кровотечениях, перфоративных язвах, опухолях желудка и других формах осложненной язвенной болезни.

На протяжении последующих десятилетий Валентин Михайлович Буянов последовательно прошел путь от ассистента кафедры до профессора и заведующего кафедрой общей хирургии лечебного факультета Второго Московского Ордена Ленина Государственного медицинского института. В 1980 г. он возглавил кафедру, которая является самой первой хирургической кафедрой медицинского факультета Московских высших женских курсов. Этой кафедрой последовательно руководили такие прославленные профессора-хирурги, как Александр Николаевич Гагман (1909–1922), Борис Соломонович Вейсборд (1922–1931), Иван Гурьевич Руфанов (1931–1941), Владимир Петрович Вознесенский (1941–1953), Алексей Андреевич Бусалов (1953–1957), Василий Алексеевич Иванов (1957–1964), Юлий Ефимович Березов (1964–1980) и Николай Алексеевич Кузнецов (1998–2013).

Под руководством профессора В. М. Буянова кафедра общей хирургии превратилась в один из ведущих хирургических центров страны. Здесь формировалась его знаменитая научная школа, которая воспитала целую плеяду хирургов, ученых и преподавателей.

Наиболее значительным научным вкладом профессора В. М. Буянова считаются исследования в области хирургических заболеваний поджелудочной железы. В 1970–1990-х гг. острый панкреатит оставался одной из наиболее тяжелых проблем экстренной хирургии. Летальность при панкреонекрозе достигала 40–70%, а единых подходов к лечению не существовало.

На кафедре общей хирургии лечебного факультета под руководством профессора В. М. Буянова проводился комплекс фундаментальных и клинических исследований, посвященных механизмам ферментативной аутоагрессии, нарушениям микроциркуляции в ткани поджелудочной железы, патогенезу панкреатогенной токсемии, развитию полиорганной недостаточности, инфицированию зон некроза и разработке хирургической тактики лечения панкреонекроза.

Научный коллектив под руководством профессора В. М. Буянова одним из первых подробно изучил взаимосвязь между распространенностью некроза и развитием системной воспалительной реакции. Большое внимание уделялось выбору оптимальных сроков хирургического вмешательства, в результате чего им на основе полученных результатов клинических исследований были сформулированы положения о необходимости дифференцированного подхода к хирургическому лечению, раннего выявления гнойных осложнений, активного дренирования забрюшинного пространства и многоэтапной хирургической санации [4].

Результаты этих исследований в области клинической панкреатологии нашли отражение в многочисленных публикациях и методических рекомендациях. Именно за цикл этих работ по совершенствованию хирургического лечения панкреатита Валентин Михайлович в составе авторского коллектива был удостоен Государственной премии РСФСР в области науки и техники в 1988 г.

Особое место в научной деятельности профессора В. М. Буянова занимали вопросы применения ультразвукового исследования в хирургической практике. В 1980-х гг. ультразвуковая диагностика органов брюшной полости и мягких тканей только начинала широко внедряться в хирургические стационары. Под

руководством профессора В. М. Буянова были проведены исследования диагностической эффективности УЗИ при остром холецистите, механической желтухе, панкреатите, абсцессах брюшной полости, кистах поджелудочной железы, опухолях печени, заболеваниях желчевыводящих путей. Им впервые на клиническом материале были показаны возможности ультразвукового мониторинга воспалительного процесса в поджелудочной железе и забрюшинной клетчатке. Эти исследования способствовали внедрению ультразвука в повседневную практику хирургов и существенно улучшили диагностику острых хирургических заболеваний.

Валентин Михайлович считается одним из пионеров клинической лимфологии в хирургии. Под его руководством изучались анатомия и физиология лимфатической системы, пути распространения инфекции через лимфатические сосуды, нарушения лимфообращения при гнойных заболеваниях, возможности эндолимфатической и лимфотропной терапии [5, 6].

Научная школа профессора В. М. Буянова активно разрабатывала методы эндолимфатического и лимфотропного введения антибиотиков. Проведенные им исследования показали, что доставка препаратов непосредственно в лимфатическую систему позволяет создавать высокие концентрации лекарственных веществ в очаге инфекции и повышать эффективность лечения. Эти работы получили широкое признание как в СССР, так и за рубежом.

С начала 1980-х гг. одной из ведущих тем научных исследований кафедры профессора В. М. Буянова стала проблема хирургической инфекции. Под его руководством изучались гнойно-септические осложнения после операций, эндотоксикоз, бактериальная транслокация, нарушения иммунитета при сепсисе, методы детоксикации организма. Особое внимание уделялось таким экстракорпоральным методам лечения, как гемосорбция, плазмаферез, лимфосорбция и ультрафильтрация. Для того времени данные исследования были чрезвычайно актуальными, поскольку эффективных антибактериальных схем лечения тяжелого сепсиса еще не существовало [7].

Однако научные достижения не были единственной стороной его деятельности. Прежде всего В. М. Буянов оставался практическим хирургом. За годы работы он выполнил более восьми тысяч хирургических операций различной степени сложности. Его пациентами становились люди с тяжелыми заболеваниями сердца, пищевода, желудка, печени, желчевыводящих путей и поджелудочной железы. Коллеги вспоминали его как хирурга с исключительным клиническим мышлением, способного в любом неординарном случае прийти на помощь страждущему пациенту.

Валентин Михайлович Буянов был не только блестящим ученым и хирургом, но и выдающимся педагогом. За время его работы на кафедре было подготовлено 19 докторов и 67 кандидатов медицинских наук. Он создал мощную научную школу, воспитав целое поколение хирургов, которые продолжили его дело по всей стране. Профессор Буянов был членом редколлегий нескольких отечественных медицинских журналов, председателем Московского общества хирургов и основателем секции хирургической эндоскопии этого общества.

Наследие профессора В. М. Буянова также заключается и в созданной им системе подготовки врачебных кадров, которая продолжает сегодня функционировать через

его учеников и последователей. Его перу принадлежит множество научных статей, фундаментальных монографий и учебников. Учебник «Первая медицинская помощь» (1968) выдержал 8 изданий и был переведен на иностранные языки, а учебник «Хирургия» для средних учебных заведений на протяжении 30 лет оставался основным пособием для подготовки среднего медперсонала [8, 9, 10, 11]. Как ученый-практик, он сумел объединить фундаментальную науку с ежедневной операционной деятельностью, внедряя инновации задолго до того, как они стали мейнстримом [3, 4, 5, 7, 12].

Валентин Михайлович Буянов остается символом целой эпохи в российской хирургии — эпохи титанов, которые закладывали основы современной высокотехнологичной медицины своими руками и интеллектом.

Заслуги Валентина Михайловича были высоко оценены государством и научным сообществом. За время своей плодотворной деятельности он был удостоен высокого звания «Заслуженный деятель науки РСФСР», «Лауреат Государственной премии РСФСР в области науки и техники», «Лауреат Государственной премии СССР», являлся академиком Российской академии медико-технических наук, активным членом Нью-Йоркской академии наук (New York Academy of Sciences).

Его имя в соответствии с приказом Департамента здравоохранения города Москвы носит Городская клиническая больница № 12 (Городская клиническая больница имени В. М. Буянова ДЗМ), в организации и становлении которой (МСЧ ЗИЛ) он принимал активное непосредственное участие. Этот факт, несомненно, является высшим признанием его вклада в практическое здравоохранение столицы. В торжественной обстановке 1 сентября 2016 г. перед главным входом в здание больницы был установлен бюст профессора В. М. Буянова, автором которого является скульптор-монументалист Денис Анатольевич Стритович (рис. 2).

В настоящее время активным проводником научной мысли профессора В. М. Буянова является один из его наиболее верных и последовательных учеников — профессор Григорий Владимирович Родоман (рис. 3).

Профессор Г. В. Родоман — талантливый ученый и педагог, опытный и многопрофильный хирург, врач высшей категории (рис. 4). Он, будучи руководителем кафедры общей хирургии Института хирургии Пироговского Университета, совмещает эту работу с должностью Президента Московской городской клинической больницы № 24 (ГКБ № 24).

Сегодня кафедра общей хирургии включает в себя три клинические базы: московские ГКБ № 24 и ГКБ имени В. П. Демикова и клиническую больницу № 1 Управления делами Президента РФ (КБ № 1 УДП РФ).

В ГКБ имени В. П. Демикова (бывшая ГКБ № 13), старейшей базе, главными направлениями сотрудников кафедры, продолжающих научные направления профессора В. М. Буянова, являются разработка малоинвазивных эндоскопических технологий диагностики и лечения при патологии поджелудочной железы и желчных протоков, лечение вентральных грыж, совершенствование ультразвуковых методов диагностики патологии органов панкреатобилиарной зоны, лечение гнойно-воспалительных заболеваний мягких тканей, костей и суставов, хирургия сосудов нижних конечностей.

Сотрудники кафедры на базе ГКБ имени В. П. Демикова в своей научно-практической работе активно используют методы лечения ран посредством



Рис. 2. Бюст профессора Буянова В. М. (автор — Стритович Д. А.)



Рис. 3. Опирируют профессора В. М. Буянов и Г. В. Родоман



Рис. 4. Профессор Родоман Григорий Владимирович

создания пролонгированного воздействия отрицательного давления. Ими продолжаются исследовательские работы по оптимизации диагностического и лечебного процесса больных с осложненным течением раневого процесса, в том числе и после выполнения протезирующих операций. Под руководством профессоров и доцентов кафедры совершенствуются алгоритмы инструментального обследования и лечения больных с механической желтухой и острым панкреатитом, широко внедряются в лечение наиболее сложной категории пациентов стентирующие манипуляции. В клинике в лечебной работе активно используется эндосонография для диагностики патологии диафрагмы, поджелудочной железы и желчных протоков.

ГКБ № 24 Департамента здравоохранения города Москвы в настоящее время является основной клинической базой кафедры. Старейшая клиника столицы была основана в 1775 г. по указу императрицы Екатерины II как постоянная гражданская больница. Основным профильным направлением хирургической деятельности клиники является колопроктология.

На сегодняшний день в больнице функционирует Городской центр колопроктологии. Приоритетом в хирургической деятельности сотрудников клиники являются максимально возможные сфинктеросохраняющие операции, оперативные вмешательства по поводу которых проводятся как в классическом, так и в эндовидеохирургическом вариантах. При лечении рака ободочной и прямой кишки выполнялись комбинированные операции на мочевом пузыре, матке, тонкой кишке и желудке. В лечении доброкачественных опухолей с успехом используется методика трансанальной эндоскопической микрохирургии. Сотрудниками кафедры проводится лечение таких заболеваний общепроктологического профиля, как геморрой, прямокишечные свищи, анальная трещина, доброкачественные новообразования прямой кишки

и анального канала, эпителиального копчикового хода. Выполняются комплексная диагностика и консервативное лечение больных с воспалительными и функциональными заболеваниями толстой кишки и аноректальной области, язвенного колита, болезни Крона, дивертикулярной болезни.

К новым важным направлениям лечебной деятельности сотрудников кафедры отнесена хирургия щитовидной железы. С учетом современных мировых тенденций в повседневную практику внедрен полный цикл оказания помощи: от первичной диагностики до оперативного лечения.

На базе ГКБ № 24 активно функционирует флебологический центр. Сотрудники кафедры имеют значительный опыт в лечении заболеваний вен нижних конечностей. Сочетая науку и практику, современные технологии и значительный профессиональный опыт, они обеспечивают весь объем флебологической помощи.

Основное направление научно-практической работы сотрудников кафедры на базе КБ № 1 УДП РФ — это оказание помощи пациентам с патологией регионального венозного кровообращения. В клинике активно применяются все современные методы лечения варикозной болезни нижних конечностей. Важным направлением является лечение пациентов с острым венозным тромбозом. Сотрудниками кафедры внедрен эффективный алгоритм диагностики острого венозного тромбоза, позволяющий, с одной стороны, уменьшить число необоснованных госпитализаций, а с другой — начинать лечение тромбоза в более ранние сроки.

В КБ № 1 УДП РФ накоплен большой опыт по лечению тромбоза глубоких вен верхних конечностей. Разработанные механизмы ведения пациентов, перенесших венозный тромбоз на амбулаторном этапе, позволили на клинической базе реализовать интегрирующий подход лечения пациентов с острым венозным тромбозом: догоспитальный этап — стационар — амбулаторный этап.

Учебный процесс на кафедре общей хирургии организован по трем дисциплинам: общей хирургии, основам ухода за больными терапевтического и хирургического профиля, уходу за больными хирургического профиля. Основой организации учебного процесса на кафедре является неразрывная связь теоретических знаний и практической подготовки. Особое внимание уделяется способности будущего клинициста применить знания, которые им получены на лекциях и семинарских занятиях, а также у постели больного. Студентам передают свои знания и опыт 8 докторов и 26 кандидатов медицинских наук.

Педагогическая деятельность кафедры общей хирургии неразрывно связана с научно-исследовательской работой. Ежегодно сотрудники кафедры публикуют от 10 до 40 статей в рецензируемых научных журналах (в среднем 25 публикаций в год за последние пять лет), из которых 10–20% — в иностранных англоязычных изданиях. Это находит свое отражение в показателях научной эффективности, высокий уровень которых позволяет кафедре практически ежегодно входить в тройку лидеров среди всех хирургических подразделений университета.

Помимо публикационной активности сотрудники кафедры входят в состав редакционных коллегий российских и иностранных журналов, а также являются членами правления различных хирургических сообществ. Результаты научных исследований сотрудников кафедры ежегодно представляются на отечественных и зарубежных

конференциях. Традиционными площадками для выступлений служат European Venous Forum, American Venous Forum, American Society of Hematology, International Union of Angiology, International Union of Phlebology, European Wound Management Association, European Bone and Joint Infection Society, European Association for the Study of Diabetes и др.

Помимо участия в конференциях и съездах коллектив кафедры активно занимается организацией научно-практических мероприятий. Одним из наиболее популярных является цикл «Школа тромбоза». Этот цикл на постоянной основе собирает врачей России для обсуждения наиболее актуальных и дискуссионных вопросов диагностики и лечения венозных тромбозомболических осложнений, современных методов инвазивного лечения варикозной болезни: гемодинамической хирургии, клеевой и механохимической облитерации. Высокая степень интеграции сотрудников кафедры с международными экспертами и специалистами делает доступными внедрение наиболее современных методик и подходов в лечение основных хирургических заболеваний. Так, за последние два года в научно-практических мероприятиях кафедры приняли участие десять иностранных экспертов, среди которых имена таких известных специалистов, как профессоров G. Palareti, E. Rabe, S. Gianesini и др.

Научно-методическая деятельность кафедры находит отражение в изданных монографиях, методических пособиях и другой учебной литературе. Наиболее известными из них являются учебные пособия

«Общая хирургия: основные клинические синдромы» и «Основы клинической хирургии» [13, 14]. Кроме того, особым успехом пользуются монографии: «Кишечные анастомозы. Физико-механические аспекты», «Профилактика послеоперационных венозных тромбозомболических осложнений в группе высокого риска (неортопедический хирургический профиль)», «Национальные клинические рекомендации по герниологии. Паховые и послеоперационные грыжи», «Основы герниологии», «Современные методы местного лечения ран», «Абдоминальный туберкулез: специфическая хирургическая инфекция», «Эндоскопические методы в общехирургической практике», «Лечение пациентов с узловыми образованиями щитовидной железы» и «Нарушения регионального венозного кровообращения» [15–24].

За последние пять лет под руководством профессоров кафедры было защищено 5 докторских и 8 кандидатских диссертаций. В настоящее время к изданию подготовлен новый учебник «Общая хирургия» под редакцией профессора Г. В. Родомана.

Таким образом, современная научно-исследовательская деятельность кафедры общей хирургии с любовью и гордостью продолжает заложенные профессором В. М. Буяновым славные традиции, обогащая современные представления о диагностике и лечении хирургических заболеваний новыми достижениями.

С 2024 г. кафедра общей хирургии Института хирургии носит имя профессора Валентина Михайловича Буянова.

Литература

1. Сергеев В. М., Буянов В. М. О хирургии легких и сердца (Материалы для лекций и бесед). Под ред. д-ра мед. наук Березова Ю. Е. Москва. Ин-т сан. Просвещения. 1961; 53 с.
2. Сергеев В. М., Буянов В. М. Успехи современной грудной хирургии. Москва. Медгиз. 1959; 116 с.
3. Буянов В. М., Маховский В. З., Перминова Г. И., Фокин Н. С. Лечебная эндоскопия гастродуоденальных язв. Второй московский государственный медицинский институт им. Н. И. Пирогова. Ставропольский. государственный. медицинский институт. Ставрополь. Книжное. Издательство. 1986; 96 с.
4. Савельев В. С., Буянов В. М., Огнев Ю. В. Острый панкреатит. Москва. Медицина. 1983; 239 с.
5. Буянов В. М., Алексеев А. А. Лимфология эндотоксикоза. Москва. Медицина, 1990; 271 с.
6. Буянов В. М., Данилов К. Ю., Радзиховский А. П. Лекарственное насыщение лимфатической системы. Киев. Наукова Думка. 1991; 136 с.
7. Буянова В. М., Родомана Г. В. Первый Московский международный конгресс хирургов. Под общ. ред. Москва. Б. и., 1995; 410 с.
8. Буянов В. М., Клионер Л. И., Сергеев В. М. Учебник хирургии. Для медицинских сестринских отделений медицинских училищ. Москва: Медицина. 1964; 424 с.
9. Буянов В. М. Первая медицинская помощь: Учебник. Москва. Медицина. 1968; 152 с.
10. Буянов В. М. Первая медицинская помощь при травмах. Москва. Медицина. 1982.
11. Буянов В. М., Нестеренко Ю. А. Хирургия: Учебник. Москва. Медицина. 1990; 623 с.
12. Егиев В. Н., Буянов В. М., Удотов О. А. Хирургический шов. Москва. Медпрактика. 2001; 109 с.
13. Родоман Г. Е., Шалаева Т. И., Сумеди И. Р., Семенова Т. Е, Наумов Е. К. Общая хирургия: основные клинические синдромы. Учебное пособие. Москва. ГЭОТАР-Медиа. 2016; 168 с.
14. Кузнецов Н. А., Бронтвейн А. Т., Родоман Г. В., Лаберко Л. А. Основы клинической хирургии. М. Лист Нью. 2006; 736 с.
15. Егоров В. И., Турусов Р. А., Счастливцев И. В., Баранов А. О. Кишечные анастомозы. Физико-механические аспекты. М. Видар-М. 2004; 200 с.
16. Лобастов К. В., Счастливцев И. В., Цаплин С. Н., Матвеева А. Ф., Барганджия А. Б., Лаберко Л. А. Нарушения регионального венозного кровообращения. М. Издательство Триумф. 2022; 232 с.
17. Белоконов В. И., Гогия Б. Ш., Горский В. А., Ермаков Н. А., Ждановский В. В., Иванов И. С., Иванов С. В., Ильченко Ф. Н., Кабанов Е. Н., Ковалева З. В., Лебедев Н. Н., Матвеев Н. Л., Мишустин А. М., Нарезкин Д. В., Паршиков В. В., Преснов К. С., Протасов А. В., Пушкин С. Ю., Рыбачков В. В., Рутенбург Г. М., Самарцев В. А., Тевяшов А. В., Харитонов С. В., Черепанин А. И., Черных А. В., Шестаков А. Л., Шихметов А. Н., Эттингер А. П., Юрасов А. В. Национальные клинические рекомендации по герниологии. Паховые и послеоперационные грыжи. Серпухов. Издательство Калейдос. 2018; 101 с.
18. Харитонов С. В., Родоман Г. В. Пупочная грыжа. Основы герниологии. Под редакцией А. П. Эттингера и А. Л. Шестакова. М. Издательство Перо. 2021; 557 с.
19. Харитонов С. В., Зинякова М. В., Харитонов С. С. Ультразвуковая диагностика грыж. Основы герниологии. Под редакцией А. П. Эттингера и А. Л. Шестакова. М. Издательство Перо. 2021; 557 с.
20. Родоман Г. В., Ермолова Д. А., Оболенский В. Н., Лаберко Л. А., Ермолов А. А., Грицкова И. В. Современные методы местного лечения ран: учебное пособие. РНИМУ им. Н. И. Пирогова, каф. общ. хирургии лечеб. фак. Москва. РНИМУ им. Н. И. Пирогова. 2021; 47 с.
21. Плоткин Д. В., Сеницын М. В., Родоман Г. В., Решетников М. Н., Харитонов С. В., Соколов А. А., Зюзя Ю. Р., Соколова И. А. Абдоминальный туберкулез: специфическая хирургическая

- инфекция: учебное пособие РНИМУ им. Н. И. Пирогова Москва: РНИМУ им. Н. И. Пирогова. 2020; 155 с.
22. Родоман Г. В. Эндоскопические методы в общехирургической практике — М. РНИМУ. 2019;108 с.
 23. Родоман Г. В., Сумеди И. Р., Свириденко Н. В., Шалаева Т. И., Плеханова А. С., Чернер В. А., Степанов Е. А. Лечение пациентов с узловыми образованиями щитовидной железы. РНИМУ им. Н. И. Пирогова, каф. общ. хирургии и лучев. диагностики лечеб. фак. Москва: РНИМУ им. Н. И. Пирогова. 2017; 95 с.
 24. Лобастов К. В., Счастливцев И. В., Цаплин С. Н., Матвеева А. Ф., Барганджия А. Б., Лаберко Л. А. Нарушения регионального венозного кровообращения. М. Издательство Триумф. 2022; 232 с.
- ### References
1. Sergeev VM, Buyanov VM. O hirurgii legkih i serdca (Materialy dlya lekciy i besed). Pod red. d-ra med. nauk Berezova Yu. E. Moskva. In-t san. Prosveshcheniya. 1961; 53 s. Russian.
 2. Sergeev VM, Buyanov VM. Uspekhi sovremennoy grudnoy hirurgii. Moskva. Medgiz. 1959;116 s. Russian.
 3. Buyanov VM, Mahovskiy VZ, Perminova GI, Fokin NS. Lechebnaya endoskopiya gastroduodenalnyh yazv. Vtoroy moskovskiy gosudarstvennyy medicinskiy institut im. Pirogova. Stavropolskiy. gosudarstvennyy. medicinskiy institut. Stavropol. Knizhnoe. Izdatelstvo. 1986;96 s. Russian.
 4. Savelev VS, Buyanov VM, Ognev Yu V. Ostryy pankreatit. Moskva. Medicina. 1983; 239 s. Russian.
 5. Buyanov VM, Alekseev AA. Limfologiya endotoksikoza. Moskva. Medicina, 1990; 271 s. Russian.
 6. Buyanov VM, Danilov KYu, Radzihovskiy AP. Lekarstvennoe nasyshchenie limfateskoy sistemy. Kiev. Naukova Dumka. 1991;136 s. Russian.
 7. Buyanova VM, Rodomana GV. Pervyy Moskovskiy mezhdunarodnyy kongress hirurov. Pod obshch. red. Moskva. B. i., 1995; 410 s. Russian.
 8. Buyanov VM, Klioner LI, Sergeev VM. Uchebnik hirurgii. Dlya medicinskih sestrinskih otdeleniy medicinskih uchilishch. Moskva: Medicina. 1964; 424 s. Russian.
 9. Buyanov VM. Pervaya medicinskaya pomoshch: Uchebnik. Moskva. Medicina. 1968;152 s.
 10. Buyanov VM. Pervaya medicinskaya pomoshch pri travmah. Moskva. Medicina. 1982. Russian.
 11. Buyanov VM, Nesterenko Yu A. Hirurgiya: Uchebnik. Moskva. Medicina. 1990;623 s. Russian.
 12. Egiev VN, Buyanov VM, Udotov OA. Hirurgicheskiy shov. Moskva. Medpraktika. 2001;109 s. Russian.
 13. Rodoman GE, Shalaeva TI, Sumedi IR, Semenova TE, Naumov EK. Obshchaya hirurgiya: osnovnye klinicheskie sindromy. Uchebnoe posobie. Moskva. GEOTAR-Media. 2016;168 s. Russian.
 14. Kuznecov NA, Brontveyn AT, Rodoman GV, Laberko LA. Osnovy klinicheskoy hirurgii. M. List Nyu. 2006;736 s. Russian.
 15. Egorov VI, Turusov RA, Schastlivcev IV, Baranov AO. Kischechnye anastomozy. Fiziko-mekhanicheskie aspekty. M. Vidar-M. 2004; 200 s. Russian.
 16. Lobastov KV, Schastlivcev IV, Caplin SN, Matveeva AF, Bargandzhiya AB, Laberko LA. Narusheniya regionalnogo venoznogo krovoobrashcheniya. M. Izdatelstvo Triumf. 2022; 232 s. Russian.
 17. Belokonev VI, Gogiya BSh, Gorskiy VA, Ermakov NA, Zhdanovskiy VV, Ivanov IS, Ivanov SV, Ilchenko FN, Kabanov EN, Kovaleva ZV, Lebedev NN, Matveev NL, Mishustin AM, Narezkin DV, Parshikov VV, Presnov KS, Protasov AV, Pushkin SYu, Rybachkov VV, Rutenburg GM, Samarcev VA, Tevyashov AV, Haritonov SV, Cherepanin AI, Chernyh AV, Shestakov AL, Shihmetov AN, Ettinger AP, Yurasov AV. Nacionalnye klinicheskie rekomendacii po gernerologii. Pahovyie i posleoperacionnye gryzhi. Serpuhov. Izdatelstvo Kaleydos. 2018;101 s. Russian.
 18. Haritonov SV, Rodoman GV. Pupochnaya gryzha. Osnovy gernerologii. Pod redakciey AP Ettingera i AL Shestakova. M. Izdatelstvo Pero. 2021; 557 s. Russian.
 19. Haritonov SV, Zinyakova MV, Haritonov SS. Ultrazvukovaya diagnostika gryzh. Osnovy gernerologii. Pod redakciey AP Ettingera i AL Shestakova. M. Izdatelstvo Pero. 2021; 557 s. Russian.
 20. Rodoman GV, Ermolova DA, Obolenskiy VN, Laberko LA, Ermolov AA, Grickova IV. Sovremennye metody mestnogo lecheniya ran: uchebnoe posobie. RNIMU im. Pirogova, kaf. obshch. hirurgii лечеб. fak. Moskva. RNIMU im. Pirogova. 2021; 47 s. Russian.
 21. Plotkin DV, Sinicyn MV, Rodoman GV, Reshetnikov MN, Haritonov SV, Sokolov AA, Zyuzya YuR, Sokolina IA. Abdominalnyy tuberkulez: specificheskaya hirurgicheskaya infekciya: uchebnoe posobie RNIMU im. Pirogova Moskva: RNIMU im. Pirogova. 2020; 155 s. Russian.
 22. Rodoman GV. Endoskopicheskie metody v obshchekhirurgicheskoy praktike M. RNIMU. 2019;108 с.
 23. Rodoman GV, Sumedi IR, Sviridenko NV, Shalaeva TI, Plekhanova AS, Cherner VA, Stepanov EA. Lechenie pacientov s uzlovymi obrazovaniyami shchitovidnoy zhelezy. RNIMU im. Pirogova, kaf. obshch. hirurgii i luche. diagnostiki лечеб. fak. Moskva: RNIMU im. Pirogova. 2017; 95 s. Russian.
 24. Lobastov KV, Schastlivcev IV, Caplin SN, Matveeva AF, Bargandzhiya AB, Laberko LA. Narusheniya regionalnogo venoznogo krovoobrashcheniya. M. Izdatelstvo Triumf. 2022; 232 s. Russian.