

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании**

А.Н. Семилетова

Московский государственный психолого-педагогический университет Москва, Российская
Федерация

✉ semiletovaan@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Долгое время эмоции рассматривались как помеха обучению, а образовательный процесс — как преимущественно когнитивный. Однако в последние десятилетия в гуманитарных и социальных науках произошел аффективный поворот, в результате которого эмоции стали восприниматься как неотъемлемая часть педагогического взаимодействия. Современные исследования показывают, что эмоциональные состояния учащихся оказывают прямое влияние на мотивацию, внимание, память и учебную успеваемость. **Цель.** Анализ философских оснований, нейронаучных данных и педагогических последствий аффективного поворота в образовании; осмысление потенциала эмоций как ресурса обучения и педагогического взаимодействия. **Методы и материалы.** Работа представляет собой междисциплинарный обзор, включающий анализ философских текстов (Б. Массуми, С. Ахмед, Ж. Делез, Ф. Гваттари), данных аффективной нейронауки (А. Дамасио, М.Х. Иммордино-Янг), эмпирических исследований в области образовательной психологии (Р. Пекрун) и практик аффективно ориентированного обучения (SEL, trauma-informed education). **Результаты.** Показано, что эмоции пронизывают все уровни образовательного опыта — от нейрофизиологии до культуры класса. **Выводы.** Аффективный поворот в образовании углубляет понимание того, что учение — это не только работа разума, но и телесно-эмоциональный опыт. Признание роли эмоций позволяет переосмыслить педагогическую практику.

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

Ключевые слова: аффективный поворот, эмоции в образовании, академические эмоции, аффект, социально-эмоциональное обучение, эмоциональная педагогика, нейронаука, травма-ориентированный подход

Для цитирования: Семилетова, А.Н. (2026). Эмоции, которые остаются в классе: аффективный поворот в образовании. *Вестник практической психологии образования*, 23(3), 20—33. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302>

The emotions that stay in the classroom: the affective turn in education

A.N. Semiletova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ semiletovaan@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. For a long time, emotions were viewed as an obstacle to learning, and the educational process was understood primarily as a cognitive endeavor. However, in recent decades, the humanities and social sciences have undergone an affective turn, as a result of which emotions are now regarded as an integral part of pedagogical interaction. Contemporary research shows that students' emotional states directly influence motivation, attention, memory, and academic performance. **Objective.** To analyze the philosophical foundations, neuroscientific findings, and pedagogical consequences of the affective turn in education, and to explore the potential of emotions as a resource for learning and teaching. **Methods and materials.** This article presents an interdisciplinary review that includes analysis of philosophical texts (B. Massumi, S. Ahmed, G. Deleuze, F. Guattari), findings from affective neuroscience (A. Damasio, M.H. Immordino-Yang), empirical research in educational psychology (R. Pekrun), and affect-oriented pedagogical practices (SEL, trauma-informed education). **Results.** The study demonstrates that emotions permeate all levels of the educational experience — from neurophysiology to classroom culture. **Conclusions.** The affective turn in education deepens our understanding that learning is not only a cognitive task but also a bodily-emotional experience. Recognizing the role of emotions invites a fundamental rethinking of pedagogical practice.

Keywords: affective turn, emotions in education, academic emotions, affect, social-emotional learning, emotional pedagogy, neuroscience, trauma-informed approach

For citation: Semiletova, A.N. (2026). The emotions that stay in the classroom: the affective turn in education. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(3), 20—33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302>

Введение

«Оставьте эмоции за дверью!» — не раз можно было услышать подобное наставление учителя, призывающего учащихся отбросить чувства и сосредоточиться на логике и фактах. Долгие годы школа воспринималась как царство разума, где переживания считались помехой. Идеальным учеником представляли хладнокровно рационального мыслителя, способного учиться без оглядки на настроение. Но можно ли на самом деле оставить эмоции за дверью класса? Даже пытаясь скрыть их, мы лишь создаем аффективную царапину — невидимый след, который все равно влияет на наше восприятие и поведение. Современные исследования и философские подходы убедительно показывают, что эмоции неотделимы от обучения, пронизывают образовательный опыт и во многом определяют его ход (Immordino-Yang, Damasio, 2007). В последние десятилетия в науках об обществе и образовании произошел так называемый «аффективный поворот», изменивший взгляд на ученика и процесс учения (Ahmed, 2004). Этот поворот легитимировал сферу чувств, подчеркнув, что обучение — это еще и эмоционально-телесный процесс (Dernikos et al., 2020).

Аффективный поворот в образовании означает переосмысление роли эмоций: от «мешающего» фактора к признанию эмоций важным элементом образовательной среды. В настоящей обзорной статье рассмотрены философские истоки этого поворота, научные свидетельства тесной связи эмоций и мышления, изменения педагогической практики под влиянием «поворота к чувствам», а также возникающие при этом противоречия. Цель статьи — показать, как интеграция эмоционального измерения обогащает понимание обучения и какие трудности стоят на пути такого интегрирования.

Материалы и методы

Работа представляет собой междисциплинарный обзор, включающий анализ философских текстов (Б. Массуми, С. Ахмед, Ж. Делез и Ф. Гваттари), данных аффективной нейронауки (А. Дамасио, М.Х. Иммордино-Янг), эмпирических исследований в области образовательной психологии (Р. Пекрун), а также исследований в области педагогической практики, включая социально-эмоциональное обучение и травма-ориентированные подходы. В фокусе анализа — интерпретация понятий, выявление противоречий, критических линий и перспектив интеграции аффективного и когнитивного в образовательной среде.

От Декарта к аффективному субъекту

Традиция западной педагогики долгие годы опиралась на картезианский дуализм ума и тела, унаследованный от философии Нового времени. Рене Декарт в XVII веке провозгласил: «*Cogito, ergo sum*» («Мыслю, следовательно, существую»), положив в основу понимание человека как прежде всего мыслящего существа, разума, противопоставленного телесности и чувствам (Назаренко, 2018). В таком рационалистском идеале эмоции рассматривались как низший, «природный» элемент, мешающий объективному мышлению. Образ хладнокровного, рационального субъекта превозносился как цель воспитания и образования.

В XX веке этот однобокий образ человека подвергся резкой критике со стороны различных философских течений. Социальные философы указали, что декартовский идеал бесплотного разума скрывает за собой привилегированную позицию — фактически речь шла о

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

европейском мужчине, чей опыт возводился в универсальную норму, тогда как голоса «других» (женщин, не европейцев, эмоциональных, телесных) исключались (Ahmed, 2004). Постгуманисты пошли дальше, деконструируя границы между человеком и миром, где вместо автономного рационального индивида они предложили видеть человека как узел в сети отношений, где переплетены люди, объекты, технологии, окружающая среда (Barad, 2007; Dernikos et al., 2020). В такой постгуманистической перспективе разум и тело не разделены жестко, т. к. мысли, ощущения, материальные вещи образуют единое взаимодействие. Эмоции перестают быть сугубо внутренним переживанием «в голове», а понимаются как процессы, распределенные между человеческим организмом и его окружением.

Именно из этих критических течений родилась идея аффективного поворота — поворота к чувствам. Его суть в том, чтобы отказаться от противопоставления рационального и эмоционального, признать чувственный опыт неотъемлемой частью человеческого существования. Философ Брайан Массуми, один из идеологов аффективного поворота, подчеркивал, что *аффект* следует понимать не как личное «эмоциональное состояние», а как до-личностную интенсивность, энергию, которая циркулирует между телами и запускает сами эмоции (Dernikos et al., 2020). Аффект предшествует осознанному чувству — это как бы импульс, «заряд», который заставляет нас что-то почувствовать еще до того, как мы это рационально осмыслили. Взаимодействуя, люди обмениваются аффектами. Например, напряжение или энтузиазм способны передаваться от учителя к классу и обратно, не всегда осознанно, но меняя атмосферу урока.

Другой важный тезис аффективной теории — расширение понятия субъекта и опыта за пределы индивида. Французские философы Жиль Делез и Феликс Гваттари говорили о множественности тел, где тело — это не только отдельный человек, но и коллектив, сообщество, а также неодушевленные объекты, идеи; все они могут образовывать конфигурации, связанные аффективными узлами (Deleuze, Guattari, 1987). Так, классная комната может пониматься как единое «тело», собранное из учеников, учителя, мебели, звуков, воздуха; и между всеми этими элементами текут аффекты. Границы между «я» и «не-я» размываются, здесь ученик включен в постоянный обмен чувствами с другими людьми и вещами вокруг.

Исследовательница Сара Ахмед ввела метафору «аффективной экономики» (affective economies) для описания того, как чувства циркулируют и прикрепляются к объектам и людям (Ahmed, 2004). В соответствии с ее тезисами, эмоции — это не просто то, что возникает внутри нас; они путешествуют, «прилипают» к определенным словам, образам, телам, создавая устойчивые ассоциации. Например, в обществе могут сложиться устойчивые связи типа «школа — стресс», «экзамен — страх» или наоборот «альма-матер — гордость». Эти эмоциональные «следы» не индивидуальны, они разделяются сообществами. Эмоции тем самым выполняют социальную работу, где объединяют людей (общая радость сплачивает класс, совместный страх перед контрольной создает чувство солидарности) или разделяют их (чувство обиды может противопоставить ученика и учителя). Таким образом, эмоции предстают как социальные и телесные практики, т. е. мы во многом учимся чувствовать, наблюдая за тем, какие эмоции принято или запрещено проявлять в нашем окружении.

Все эти идеи радикально меняют представление об ученике. Больше нельзя считать учащегося чисто «познавательной машиной»: его тело, его эмоции, атмосфера класса,

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

культурный контекст — все включено в процесс учения. Образование в свете аффективного поворота — это всегда взаимодействие голов и сердец, интеллекта и чувств. Учитель уже не может требовать от ученика оставлять эмоции за дверью, потому что за дверью их не оставишь.

Нейронаука об эмоциях и обучении

Не только философы, но и нейробиологи пришли к выводу о неразрывности эмоций и мышления. Развитие аффективной нейронауки дало впечатляющие доказательства, что человеческий мозг устроен как единая эмоционально-рациональная система. Известный нейробиолог Антонио Дамасио, изучая пациентов с повреждениями мозга, показал, что без эмоций разум теряет ориентиры. Если участок мозга, отвечающий за эмоциональные реакции, отключен, человек может сохранять интеллект — память, способность логически мыслить — но при этом теряет способность принимать решения и адекватно действовать в жизни (Immordino-Yang, Damasio, 2007). Этот клинический случай наглядно демонстрирует, как эмоции служат для разума своего рода навигационной системой, ценностным компасом. Чувствуя страх, мы понимаем, чего следует избегать; ощущая радость или интерес — напротив, к чему стремиться. Без этого эмоционального «руля» мышление теряет связь с реальностью и целями.

В обычном обучении мы тоже наблюдаем, что любая учебная ситуация сопровождается эмоцией. Невозможно, чтобы ученик вообще ничего не чувствовал на уроке, хотя бы скуку или любопытство. Эти эмоциональные фоны прямо влияют на то, как идет познание. Если материал вызывает живой интерес, учащийся глубже погружается в тему, дольше удерживает внимание, информация лучше запоминается. Если же все кажется скучным или вызывающим тревогу, внимание рассеивается, память работает хуже, понимание страдает. Как образно заметила нейропсихолог Мэри Хелен Иммордино-Янг, «мы чувствуем — следовательно, мы учимся» (Immordino-Yang, Damasio, 2007, с. 3). Эмпирические исследования также подтверждают, что эмоции существенно влияют на процессы обучения и памяти, усиливая или ослабляя когнитивные функции (Tyng et al., 2017). Мозг крепче связывает новые знания с эмоциональными переживаниями, поэтому эмоционально насыщенный опыт усваивается прочнее. Удивление, восхищение, вдохновение — эти эмоции расширяют познавательные возможности, тогда как страх или фрустрация их сужают (Liu, Wang, Xiang, 2017). Аффективная нейронаука расширяет наше понимание того, что значит учиться на уровне тела и мозга. Эмоции активируются в правом полушарии, где доминируют целостность, метафора и интуиция, в то время как левое полушарие отвечает за линейное мышление и контроль. Продуктивное обучение требует интеграции обеих модальностей — рациональной и аффективной, логической и образной (Taylor, 2024). Таким образом, педагогическая задача выходит за рамки снижения тревожности, повышения мотивации и предлагает включение эмоционально-насыщенных, телесно осмысленных практик, таких как работа с метафорами, визуализация, ритм, пауза, движение. Эмоции буквально структурируют процесс понимания.

Эмоции — внутренний компонент процесса обучения. Это значит, что сознательное управление эмоциональной стороной урока может существенно повысить его эффективность. Создание благоприятной атмосферы — доброжелательной, увлекательной, поддерживающей — становится задачей учителя наряду с изложением фактов. Если ученики чувствуют себя в

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

безопасности и заинтересованы, они охотнее включаются в работу, пробуют, не боятся ошибаться. Наоборот, атмосфера страха, постоянного давления или равнодушия способна свести на нет самые прекрасные по содержанию уроки. Не случайно набирают популярность программы развития эмоционального интеллекта учащихся — умения распознавать свои эмоции и регулировать их (например, справляться со стрессом перед экзаменом), а также сочувствовать другим. Такие навыки прямо способствуют академическому успеху, поскольку позволяют преодолевать неизбежные трудности учебы без потери мотивации и психического благополучия.

Накоплен значительный пласт прикладных исследований об эмоциональной сфере в образовании. В частности, изучаются так называемые академические эмоции (*academic emotions*) — спектр чувств, возникающих у обучающихся в учебных контекстах, такие как радость от успеха, гордость за достижение, интерес к новому материалу, но также тревога перед экзаменом, скука на занятии, разочарование от неудачи и т. п. Выяснилось, что эти эмоции тесно связаны с показателями успеваемости и мотивации. Положительные эмоции (удовлетворение, энтузиазм, надежда) обычно коррелируют с более высоким вовлечением в учебу, настойчивостью и лучшими результатами, тогда как негативные (безысходная скука, страх, стыд) ведут к избеганию, пассивности, снижению успехов. Например, исследования Райнхарда Пекруна и коллег показали, что ученики, испытывающие интерес и удовольствие от учебы, чаще ставят перед собой высокие цели и достигают их, тогда как хроническая тревожность способна подорвать академические достижения вплоть до полного выгорания (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2012). Эмоции в классе, таким образом, работают как скрытый двигатель или, наоборот, тормоз учебного прогресса. Когда учителя уделяют внимание эмоциональным реакциям детей на уроке, речь идет об «эмоционально-чувствительных» педагогических практиках.

Аффект в педагогической практике

Аффективно ориентированная педагогическая практика — растущий тренд, суть которого в том, чтобы сознательно использовать эмоциональный фактор во благо обучения (Arufe-Giráldez et al., 2025; Zembylas, 2021). Это включает несколько аспектов.

Во-первых, создание позитивного эмоционального климата. Учителя учатся выстраивать доверительные отношения с учениками, демонстрировать эмпатию и поддержку. Простые вещи — улыбка, шутка, дружелюбное обращение по имени — снижают напряжение и способствуют тому, что дети чувствуют себя принятыми. Исследования показывают, что в классах, где ученики переживают ощущение психологической безопасности и уважения, выше уровень вовлеченности и сотрудничества (Bachler, Segovia-Lagos, Porras, 2023). В таких условиях даже сложный материал усваивается лучше, потому что учащиеся не боятся ошибиться или быть осмеянными.

Во-вторых, интеграция эмоций в содержание обучения. Это проявляется, например, в том, что уроки стараются делать увлекательными, эмоционально окрашенными. Вместо сухого изложения фактов — рассказ истории, которая вызывает сопереживание; вместо формул на доске — наглядный эксперимент, поражающий воображение; вместо однотипных задач — творческие проекты, затрагивающие личный опыт учеников (Arufe-Giráldez et al., 2025; Taylor, 2020). Хороший учитель передает знания и режиссирует эмоциональный опыт (удивление,

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

азарт поиска, вдохновение, иногда даже облегчение после преодоления трудности). Такая драматургия урока удерживает внимание и делает обучение живым и эмоционально насыщенным опытом.

В-третьих, обучение управлению эмоциями и рефлексии. Поскольку ясно, что эмоции влияют на успех, школы вводят специальные программы, помогающие детям осознавать свои чувства и справляться с ними. Направление социально-эмоционального обучения (SEL), возникшее в 1990-х годах и распространившееся повсеместно, учит школьников навыкам саморегуляции, эмпатии, разрешения конфликтов. Упражнения осознанности (mindfulness) вводятся уже в начальной школе, чтобы дети могли снизить стресс, сконцентрироваться, успокоиться перед контрольной (Zieher et al., 2024). Современное понимание осознанности в образовании выходит за рамки техник расслабления или «управления стрессом». Как подчеркивается в отчете «Внедрение осознанности в школах: руководство, основанное на данных», осознанность — это изменение отношения к трудным эмоциям. Такая практика помогает учащимся осознавать и принимать свои переживания, что формирует устойчивую эмоциональную реакцию. Более того, авторы подчеркивают, что внедрение осознанности (mindfulness) требует встраивания в школьную культуру (The Mindfulness Initiative, 2024). Только при таком подходе возможно создать действительно поддерживающую образовательную среду. Все это призвано сделать ученика устойчивым перед эмоциональными бурями, неизбежными в жизни.

Наконец, аффективная педагогика призывает ценить «трудные» эмоции и давать им пространство. Если раньше от негативных проявлений стремились избавиться (гневного ученика — утихомирить, грустного — развеселить), то теперь пришло понимание, что эти чувства несут важную информацию. Возмущение может сигнализировать о переживаемой несправедливости, и вместо того, чтобы просто подавлять его дисциплинарно, учитель может обсудить с классом причины и найти конструктивный выход. Печаль или страх ученика — повод для поддержки и установления глубокого контакта. Современные подходы, такие как травма-ориентированное обучение (trauma-informed education), предлагают тяжелый опыт детей (потери, насилие, бедность) осторожно включать в учебный процесс, превращая пережитое в источник силы (Norrish, Brunzell, 2023; Zembylas, 2013). Речь идет о создании условий, где ученик не должен прятать свои чувства и может быть услышан без давления и оценки. В такой педагогике внимание сосредоточено на признании эмоционального состояния как части опыта, достойного уважения. Иногда достаточно того, что учитель выдерживает сложность рядом с учеником, не стремясь ее упростить.

Так школа становится живым пространством. Подросток на уроках литературы может обсуждать не только анализ текста, но и собственные чувства, которые этот текст вызвал, и это станет частью обучения, развивающей эмоциональную грамотность. Учитель истории, рассказывая о войне, может говорить и о трагедии человеческих судеб, приглашая учеников к сопереживанию, чтобы урок не превратился в сухое перечисление дат. В этом и проявляется аффективный поворот, где образование — это всегда личностный опыт, затрагивающий целостного человека.

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

Результаты

В результате анализа научной литературы обобщены ключевые направления аффективного поворота в образовании. Показано, что аффект в рамках педагогического знания переосмысливается как неотъемлемая составляющая образовательного процесса, не сводимая к частному эмоциональному фону.

На философском уровне аффективный поворот связан с критикой рационалистического подхода и акцентом на телесной, внеязыковой и дорациональной природе аффекта. В нейropsихологической и педагогической перспективе подчеркивается функциональная роль эмоций в обучении, их влияние на мотивацию, запоминание, вовлеченность и академическую успешность.

Проанализированы педагогические практики, отражающие аффективный подход, такие как социально-эмоциональное обучение (SEL) и травма-ориентированное обучение (trauma-informed education). Отдельное внимание уделено критическим дискуссиям — рискам деполитизации аффекта, терапевтизации образования и необходимости учитывать социальный контекст эмоций. Показано, что аффективный поворот требует переосмысления педагогической позиции и высокой эмоциональной рефлексивности со стороны учителя.

Обсуждение результатов

Аффективный поворот, несмотря на свою популярность, породил и ряд дискуссий в академическом сообществе. Ключевые спорные вопросы касаются, во-первых, опасности сведения аффектов к индивидуальным или нейтральным феноменам (деполитизация аффекта) при чрезмерно абстрактном подходе к нему, и, во-вторых, поиска баланса между рациональным и эмоциональным в обучении.

Некоторые критики отмечают, что увлечение философскими концепциями аффекта (особенно у Б. Массуми и др., где аффект понимается как автономный поток энергии) может отвести исследователей от анализа социальных неравенств и власти (Dernikos et al., 2020; Legassic, 2024). Клэр Хеммингс прямо указывает, что акцент на внесоциальной, «чистой» природе аффектов чреват игнорированием вопросов, *кто* и *как* определяет, какие эмоции приемлемы; отмечает, что даже самые сильные переживания формируются с учетом социального и культурного контекста, задаются нормы эмоционирования (Hemmings, 2008). Если рассматривать аффект без учета этих сил, то можно невольно представить эмоции чем-то естественным, одинаковым для всех, тогда как в реальности они переплетены с гендером, национальностью, классом и т.д. Сара Ахмед также предупреждает, что исследования аффекта не должны забывать о вопросах этики. Например, призывы культивировать в школе исключительно «позитивные» эмоции могут привести к замалчиванию проблем и несогласия; когда от учащихся требуют всегда быть радостными и мотивированными, это может подавлять выражение ими справедливого гнева или грусти по поводу личных трудностей. Она показывает, что эмоции могут поддерживать статус-кво (например, страх поддерживает дисциплину, энтузиазм подчиняется харизматичному лидеру), а могут и подрывать его (возмущение несправедливостью ведет к переменам) (Ahmed, 2004).

В контексте образования это означает, что при внедрении эмоционально-ориентированных практик важно не свести все к индивидуальной эмоциональной управляемости. Если ученик

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

постоянно испытывает стресс, например, из-за хронической бедности, решение проблемы не может ограничиться обучением его техникам релаксации, нужны и социальные изменения. Существует опасение, что риторика эмоциональной устойчивости и резильентности (превозмогай любые трудности с улыбкой) может использоваться учреждениями, чтобы переложить ответственность на индивида вместо того, чтобы менять условия. Например, вместо того, чтобы смягчить чрезмерно конкурентную атмосферу в престижной школе, учащихся могут просто учить медитировать для снятия стресса; при этом корень проблемы (постоянное давление) остается нетронутым. Такие подходы критики называют деполитизированными, когда аффект как бы изымается из системы и рассматривается в вакууме.

Аффективный поворот, конечно, не стремится к такой деполитизации намеренно. Напротив, многие его сторонники (в частности, в сфере критической педагогики) подчеркивают, что признание роли эмоций открывает новые пути к социальной справедливости в образовании (Lamsal, 2024). Так, учитель, понимающий эмоциональные барьеры учеников из маргинализированных групп, может эффективнее поддержать их и таким образом выровнять шансы. Важно помнить, что, фокусируясь на эмоциях, нельзя упускать из виду социальный контекст их возникновения. Взаимодействие аффекта с вопросами пола, национальности, культуры — важное поле дальнейших исследований.

Еще один дискуссионный аспект — опасение, что в эйфории признания эмоций образование переместит акцент слишком сильно, ущемив роль рационального мышления. Возникает вопрос: не приведет ли новое увлечение эмоциями к тому, что требовательность к когнитивным результатам снизится? Не станут ли учителя бояться «обидеть» ученика сложным материалом или строгой оценкой и тем самым снижать планку? Эти опасения связаны с так называемой «терапевтизацией» школы, которую обсуждают, в частности такие социологи, как Кэтрин Экклстоун и Деннис Хейс. Они высказывают опасения, что школа может превратиться в место бесконечного психологического комфорта, где интеллектуальное усилие приносится в жертву эмоциональному благополучию (Ecclestone, Hayes, 2008).

Конечно, сторонники аффективного поворота возразят, что речь не о противопоставлении, а об интеграции. Рациональное и аффективное дополняют друг друга, а не взаимно исключают. А. Дамасио писал, что чисто рационального «безэмоционального» мышления не существует, так же как не бывает эмоций без какой-либо оценки (элемента мышления) (Дамасио, 2024). Следовательно, задача — не выбрать одно ценой другого, а найти гармонию. В образовании это выражается в концепции эмоционально-когнитивной интеграции, когда уроки планируются так, чтобы развивать и мыслительные способности, и эмоциональную отзывчивость. Например, изучение истории предполагает аналитическое понимание причин событий и эмоциональное сопереживание людям той эпохи; успешный урок литературы обучает литературному анализу и затрагивает чувства. Опрошенные учителя признают, что порой их взгляды колеблются между «дуализмом» (разделять голову и сердце) и «интеграцией», но современная наука убеждает двигаться ко второму (Bachler, Segovia-Lagos, Porras, 2023).

Таким образом, дискуссия о балансе сводится к вопросу: как придать эмоциям должное значение, но не превращать школу исключительно в «пространство чувств» в ущерб знаниям? На практике это балансирование требует от педагога высокого мастерства. Например,

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

проверяя работу, учитель должен быть честным и объективным (когнитивная справедливость оценки), но одновременно тактичным и поддерживающим (эмоциональная чуткость); при разработке учебной программы ему следует включать сложные, «мозголозные» задачи (чтобы развивать мышление), но сопровождать их адекватной поддержкой, чтобы фрустрация не разуверила учеников в своих силах. Иными словами, «строгость» содержания должна компенсироваться «мягкостью» формы.

Наконец, баланс рационального и эмоционального — это еще и вопрос готовности самих учеников. Избыточная эмоционализация обучения не подходит всем. Есть ученики, предпочитающие сухой, структурированный стиль, чувствующие дискомфорт от слишком экспрессивной, «эмоционально навязчивой» атмосферы. Поэтому учитель должен быть гибким, уважать индивидуальные различия, а это опять возвращает нас к эмоциональной эмпатии педагога.

В целом дискуссии вокруг аффективного поворота свидетельствуют о его зрелости как направления, т. к. возникла рефлексия о его ограничениях, внутренних противоречиях. Но большинство исследователей сходятся в том, что откатиться назад, к полной элиминации эмоций из теории и практики, уже невозможно и нежелательно. Вопрос лишь в том, как тонко встроить эмоции в образовательную систему, сохраняя критическую осознанность, чтобы эмоции стали источником усиления обучения.

Заключение

Аффективный поворот в образовании изменил наше понимание того, что значит учиться и учить. Выводы этого обзора можно резюмировать следующим образом.

Во-первых, эмоции и аффекты признаны неотъемлемой составляющей учебного процесса на всех уровнях — от нейробиологии мозга до культуры класса. Концептуальные теории показали, что аффекты пронизывают социальное пространство школы, соединяя тела, мысли и взаимодействия в единый тканый узор. Эмоции перестают рассматриваться как приватные переживания — теперь их понимают как совместно создаваемую реальность, важную для построения знания.

Во-вторых, нейронаучные данные убедительно подтвердили интегральность эмоций и когнитивных функций. Мы чувствуем, следовательно, учимся — без эмоционального сопровождения знания остаются инертными. Эмоции направляют внимание, закрепляют память, мотивируют применять знания на практике, служат «рулем» для мышления (Immordino-Yang, Damasio, 2007). Понимание этого привело к переосмыслению педагогических подходов — от контроля поведения через страх к поддержанию через интерес и эмпатию.

В-третьих, исследования академических эмоций (радости, интереса, тревоги, скуки и др. в учебной среде) раскрыли их влияние на успеваемость и развитие учащихся. Предложены подробные классификации эмоций и объяснены механизмы их возникновения — теория контроля-ценности Р. Пекруна показала, как убеждения ученика о себе и предмете рождают те или иные чувства, которые затем влияют на результаты. Было установлено, что позитивные эмоции могут повышать креативность и мотивацию, тогда как негативные — в избытке —

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

тормозят прогресс (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2012). Эти знания позволяют разработать стратегии педагога для управления эмоциональным фоном обучения.

В-четвертых, педагогические следствия аффективного поворота огромны. Учителю уже недостаточно быть транслятором знаний, он становится модератором эмоционального опыта класса. Создание благоприятной атмосферы, выстраивание доверительных отношений, эмоционально богатые методы обучения — все это выходит на первый план. Учеников учат не только предмету, но и тому, как справляться с чувствами, работать в команде, быть эмпатичными. Формируется целое направление социально-эмоционального обучения, призванного взрастить гармоничную личность. При этом акцент на эмоциях не означает потакания или упрощения — напротив, через позитивную эмоциональную вовлеченность достигаются выше результаты и глубже освоение материала.

В-пятых, критический анализ аффективного поворота предостерег от возможных перекосов. Он напомнил, что эмоции не плавают в социальном вакууме, и их нужно понимать в контексте культуры. Поэтому будущие исследования должны укреплять междисциплинарные связи, например, объединять аффективный подход с этикой. Также необходимо продолжать дискуссию о соотношении эмоционального и когнитивного, т. е. идеал образования — интегрированное развитие, где рациональное мышление обогащено эмоциональной мудростью.

Перспективы дальнейших исследований аффекта в образовании обширны. В последние годы особенно актуальны следующие темы: эмоции в цифровом/дистанционном обучении (как поддерживать эмоциональную связь через экран, как влияют на учащихся длительная изоляция и онлайн-формат), культурные различия в эмоциональных нормах в образовании, роль эмоций в профессиональном выгорании учителей и способы эмоциональной поддержки педагогов. Интересное направление — исследование аффективных инфраструктур образования: как архитектура школ, расписание и другие на первый взгляд «неэмоциональные» факторы создают определенный аффективный настрой. Также вызывает интерес нейропедагогика. Например, как нейрообратная связь влияет на учебные эмоции.

Можно с уверенностью сказать, что аффективный поворот сделал образование гуманистичнее. Признавая эмоции, мы признаем в ученике живого человека. Это сближает участников образовательного процесса, делает учение значимым. Будущее образования — за синтезом разума и сердца, когда высокие академические достижения будут идти рука об руку с эмоциональным благополучием и социальным интеллектом.

Ограничения. Работа имеет характер теоретического обзора и не включает собственных эмпирических данных, что ограничивает возможность количественного обобщения представленных выводов. Также следует учитывать, что охват литературы фокусируется на западных источниках, в связи с чем возможна ограниченность культурного представления аффективных подходов в образовании.

Limitations. This work is a theoretical review and does not include original empirical data, which limits the possibility of quantitatively generalizing the conclusions presented. It should also be noted that the literature reviewed is primarily based on Western sources, which may result in a limited cultural representation of affective approaches in education.

Семилетова А.Н. (2026)
 Эмоции, которые остаются в классе:
 аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
 20—33.

Semiletova A.N. (2026)
 The emotions that stay in the classroom:
 the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(3), 20—33.

Список источников / References

1. Дамасио, А. (2024). *Странный порядок вещей*. М.: АСТ, Corpus. Damasio, A. (2024). *The Strange Order of Things*. Moscow: AST, Corpus. (In Russ.).
2. Назаренко, А.Ф. (2018). Рене Декарт как основоположник европейской интеллектуальной революции. *Kant*, 4(29), 166—170. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36744903> (дата обращения: 13.05.2025). Nazarenko, A.F. (2018). René Descartes as the Founder of the European Intellectual Revolution. *Kant*, 4(29), 166—170. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36744903> (viewed: 13.05.2025).
3. Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
4. Arufe-Giráldez, V., Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Padín, R., Sanmiguel-Rodríguez, A. (2025). Affective pedagogy: What is it and what scientific evidence does it have? *A quick review. EDUCA Revista Internacional para la calidad educativa*, 5(1), 1—22. doi.org/<https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.157>
5. Bachler, R., Segovia-Lagos, P., Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: The conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294>
6. Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
7. Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Dernikos, B.P., Lesko, N., McCall, S.D., Niccolini, A.D. (Eds.). (2020). *Mapping the Affective Turn in Education: Theory, Research, and Pedagogies*. New York: Routledge.
9. Ecclestone, K., Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
10. Hemmings, C. (2008). Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, 19(5), 548—567. <https://doi.org/10.1080/09502380500365473>
11. Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3—10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
12. Zieher, A.K., Bailey, C.S., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K., Strambler, M.J. (2024). Considering the “How” of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, Article 100030. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030>
13. Lamsal, H.L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. *Advances*, 5(3), 77—83. <https://doi.org/10.11648/j.advances.20240503.12>

Семилетова А.Н. (2026)
 Эмоции, которые остаются в классе:
 аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
 20—33.

Semiletova A.N. (2026)
 The emotions that stay in the classroom:
 the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(3), 20—33.

14. Legassic, C. (2024). Towards a theory of collective care as pedagogy in higher education. *LEARNing Landscapes*, 17(1), 125—142. <https://doi.org/10.36510/learnland.v17i1.1124>
15. Liu, Y., Wang, Z., Xiang, Y. (2017). Positive emotion facilitates cognitive flexibility: An fMRI study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1832. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01832>
16. The Mindfulness Initiative. (2024). *Implementing Mindfulness in Schools: An Evidence-Based Guide*. London: The Mindfulness Initiative. URL: <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2024/03/The-Mindfulness-Initiative-Implementing-Mindfulness-in-Schools-Document-March-2024.pdf> (viewed: 05.05.2025).
17. Norrish, J., Brunzell, T. (2023). How is trauma-informed education implemented within classrooms? A synthesis of trauma-informed education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3), Article 6. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6159>
18. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36—48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
19. Pekrun, R., Stephens, E.J. (2012). Academic emotions. In: K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J.M. Royer, M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. 2 (pp. 3—31). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
20. Taylor, G. (2020). Emotional engagement in learning through humor and storytelling. *Pediatric Radiology*, 50(10), 1464. <https://doi.org/10.1007/s00247-020-04729-7>
21. Taylor, K. (2024). Affective neuroscience and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(184), 74—81. <https://doi.org/10.1002/ace.20548>
22. Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M., Malik, A.S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
23. Zembylas, M. (2021). Affective turn in educational theory. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>
24. Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through “troubled knowledge” in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176—189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>

Информация об авторах

Анна Николаевна Семилетова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3),
20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 20—33.

Information about the authors

Anna N. Semiletova, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155> E-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 04.04.2025
Поступила после рецензирования 07.03.2026
Принята к публикации 10.03.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2025.04.04
Revised 2026.03.07
Accepted 2026.03.10
Published 2025.09.30