

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2025

3 (157)

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 3 (157)

Киров
2025

Главный редактор

Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместители главного редактора

О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

С. С. Куклина, д-р пед. наук, проф., Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-4838-9233

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Редакционный совет

В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-2706-3904;

И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург).

Редакционная коллегия

И. Е. Валитова, д-р психол. наук, проф., БрГУ им. А. С. Пушкина (Республика Беларусь, г. Брест), ORCID: 0000-0003-0751-8534;

Е. М. Вечтомов, д-р физ.-мат. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

И. Н. Грифцова, д-р филос. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., РУДН (г. Москва), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

Е. В. Котельников, д-р техн. наук, доц., Европейский университет в Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0001-9745-1489;

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Г. Н. Некрасова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7779-3876;

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

Л. Т. Ретюнских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва), МГУ-ППИ в Шэньчжэне (КНР), ORCID: 0000-0003-2492-4884;

Н. Л. Росина, д-р психол. наук, доц., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, доц., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

Е. А. Счастливцева, д-р филос. наук, доц. (г. Киров);

Т. Н. Суворова, д-р пед. наук, профессор РАО, Российская академия образования (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, доц., НТУ «Сириус», ORCID: 0000-0001-7079-6372;

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

Л. В. Шиповалова, д-р филос. наук, проф., СПбГУ (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-1989-1152;

М. А. Шукина, д-р психол. наук, Институт медицинского образования ФГБУ НМИЦ им. В. А. Алмазова (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Кирьят-Тивон), Академический педагогический колледж Шаанан (Израиль, г. Хайфа).

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Цена свободная

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

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

№ 3 (157)

Kirov
2025

Chief editor

N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Deputy editors

O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

S. S. Kuklina, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University, ORCID: 0000-0002-4838-9233

Executive Secretary

E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University, (Kirov) ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE (St. Petersburg);

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician of the RAE (St. Petersburg);

A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS (Moscow);

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE (St. Petersburg).

Editorial board members

I. E. Valitova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Pedagogical University n. a. A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest),
ORCID: 0000-0003-0751-8534;

E. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

E. O. Galitskykh, Dr. of ped. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

I. N. Grifcova, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., Peoples' Friendship University of Russia (Moscow), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

E. V. Kotelnikov, Dr. of tech. sciences, associated prof. European University in St. Petersburg (St. Petersburg), ORCID: 0000-0001-9745-1489;

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, associated prof. Vyatka State University (Kirov);

G. N. Nekrasova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov), ORCID: 0000-0002-7779-3876;

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow), MSU-PPI in Shen-zhen (PRC), ORCID: 0000-0003-2492-4884;

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Yu. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education
(Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, associated prof. Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof. (Kirov);

T. N. Suvorova, Dr. of ped. sciences, prof. of the RAE, Russian Academy of Education (Moscow), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, associated prof., Sirius University of Science and Technology, ORCID: 0000-0001-7079-6372;

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

L. V. Shipovalova, Dr. of philos. sciences, prof., St. Petersburg State University (St. Petersburg), ORCID: 0000-0002-1989-1152;

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof. Institute of Medical Education of National Medical Research Centre n. a. V. A. Almazov (St. Petersburg);

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Kiryat Tiv'on), Shaanan Academic Teachers College (Israel, Haifa).

**Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education "Vyatka State University"

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

Free price

*The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Комаров Сергей Владимирович, Поросенков Сергей Владимирович.</i> Изменение отношения человека к смерти как компонент современной духовной культуры	9
<i>Ковалев Андрей Андреевич.</i> Ментальная составляющая военной безопасности в условиях войн нового типа: философский анализ	21
<i>Василенко Юрий Владимирович, Внутских Александр Юрьевич.</i> Испанский «неокатолицизм» XIX века как феномен «периферийного консерватизма»	30
<i>Казаков Евгений Федорович.</i> Абсолютное добро и абсолютное зло: к определению понятий	39
<i>Хоружая Светлана Владимировна, Суховерхов Антон Владимирович.</i> Философские и методологические проблемы современных исследований «экономики счастья»	48

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Лапина Елена Владимировна, Обухова Людмила Александровна, Гладких Валентина Владимировна, Дубовицкая Татьяна Викторовна.</i> Ценности профессиональной деятельности педагога в условиях повышения квалификации	61
<i>Федоров Олег Дмитриевич.</i> Методическая реконтекстуализация концепта «гражданско-правовое воспитание» в школьных практиках (на примере уроков истории и обществознания)	70
<i>Абрашина Ирина Владимировна.</i> Реализация принципа сознательности и активности при проведении занятий по физической культуре в дистанционном формате	79

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Воробьев Юрий Юрьевич, Шошина Ирина Ивановна, Костромина Светлана Николаевна.</i> Интеллектуальная лабильность и характеристики глобального/локального анализа зрительной информации у лиц с полезависимым – полenezависимым когнитивным стилем	89
<i>Полякова Ирина Вадимовна.</i> Соотношение факторов защиты и риска девиантного поведения на разных этапах подросткового и юношеского возраста	101

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Уварова Марина Павловна, Коханов Константин Анатольевич.</i> К юбилею научной конференции «Модели и моделирование в методике обучения физике»: о ключевых идеях исследований и перспективах развития физического образования	111
--	-----

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

<i>Юдеева Татьяна Васильевна. Особенности стрессоустойчивости личности с различным уровнем адаптационного потенциала.....</i>	119
---	------------

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Komarov Sergey Vladimirovich, Porosenkov Sergey Vladimirovich. The Change in a Person's Attitude to Death as a Component of Modern Spiritual Culture</i>	9
<i>Kovalev Andrey Andreevich. The Mental Component of Military Security in a New Type of War: A Philosophical Analysis</i>	21
<i>Vasilenko Yuri Vladimirovich, Vnitskikh Alexander Yuryevich. The Spanish "Neo-Catholicism" of the 19th Century as a Phenomenon of "Peripheral Conservatism"</i>	30
<i>Kazakov Evgeniy Fedorovich. Absolute Good and Absolute Evil: Towards the Definition of Concepts</i>	39
<i>Khoruzhaya Svetlana Vladimirovna, Sukhoverkhov Anton Vladimirovich. Theoretical and Methodological Challenges in Modern Research on the "Economics of Happiness"</i>	48

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Lapina Elena Vladimirovna, Obukhova Lyudmila Aleksandrovna, Gladkikh Valentina Vladimirovna, Dubovitskaya Tatyana Viktorovna. The Value of a Teacher's Professional Activity in the Context of Professional Development</i>	61
<i>Fedorov Oleg Dmitrievich. Methodological Recontextualization of the Concept of "Civic and Legal Education" in School Practices (Using the Example of History and Social Studies Lessons)</i>	70
<i>Abrashina Irina Vladimirovna. Implementation of the Principle of Consciousness and Activity in Conducting Physical Education Classes in a Distance Format</i>	79

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Vorobyov Yuri Yuryevich, Shoshina Irina Ivanovna, Kostromina Svetlana Nikolaevna. Intellectual Lability and Characteristics of Global/Local Analysis of Visual Information in Individuals with a Field-Dependent–Field-Independent Cognitive Style</i>	89
<i>Polyakova Irina Vadimovna. Protection Factors vs. Risk Factors of Adolescent Deviant Behavior: Transformation Features</i>	101

SCIENTIFIC LIFE

<i>Uvarova Marina Pavlovna, Kokhanov Konstantin Anatolyevich. On the Anniversary of the Scientific Conference "Models and Modeling in Physics Teaching Methods": Key Research Ideas and Prospects for the Development of Physics Education</i>	111
--	-----

SHORT COMMUNICATION

<i>Yudeeva Tatiana Vasilyevna. Features of Stress Resistance in Individuals with Different Levels of Adaptive Potential</i>	<i>119</i>
---	------------

Изменение отношения человека к смерти как компонент современной духовной культуры

Комаров Сергей Владимирович¹, Поросенков Сергей Владимирович²

¹доктор философских наук, доцент, декан философско-социологического факультета, профессор кафедры философии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0001-7358-6151. E-mail: philos.perm@gmail.com

²доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0003-2331-8276. E-mail: svp53@mail.ru

Аннотация. Формирование отношения человека к смерти всегда было существенным компонентом духовной культуры. Цель статьи – выявить особенности отношения человека к смерти в современной духовной культуре. Смерть как антропологическая проблема ставится в рамках философии, культурологии, теологии, психологии, медицины и других направлений познания. Религиозные, моральные и эстетические символы сопряженности жизни и смерти определяли рациональное выражение учений религии и философии с самого их основания. Но именно начиная с Нового времени в духовной культуре происходит процесс «исключения» смерти из воспитания и общения человека, теряется ее символика и традиционные смыслы. В философии это сопровождается не просто изменением отношения к смерти, но констатируется ее «непристойность», и смерть «изолируется» из жизни человека. В связи с этим возникает ориентация на научные, технологические средства неограниченного продления жизни и цифровое бессмертие. В отличие от философии в религии изменение отношения человека к смерти связано не только с индивидуальным самоопределением человека и его отношением к собственной конечности, но и с переосмыслением всех религиозных мифов. При этом чем более четко объяснен экзистенциальный смысл личного бессмертия, тем более утрачен символизм самого религиозного предания (Р. Бульман). Эти изменения в отношении к смерти в современной ситуации ставят перед научными исследованиями новые гносеологические и методологические проблемы, а именно: отсутствие четкого категориального языка описания и понимания смерти, упразднение старой религиозной символики и философского понимания ведет к тому, что сам этот феномен смерти в современной культуре оказывается «не определяемым» как в социологическом, так и в гносеологическом смыслах. И это порождает сложные методологические проблемы.

Ключевые слова: человек, смерть, духовная культура, символ, смысл, религия, образование, методологические проблемы.

Исследование отношения человека к смерти актуально в теоретическом плане для философского осмысления современного этапа эволюции духовной культуры, а также в связи с этим осмыслением, для познания специфических особенностей современного человека. Тема актуальна и в социально-практическом плане для решения проблем хосписного движения, биоэтических проблем, особенно проблемы эвтаназии, исследования проблемы роста самоубийств.

Актуальна эта тема и в методологическом отношении, так как знание особенностей отношения человека к смерти значимо для исследований человека, современной духовной культуры социологией, культурологией, психологией, религиоведением, юридическими науками.

Процедура настоящего исследования включала первоначальный сбор данных об особенностях отношения современного человека к смерти, выявленных в разнородных, а в некоторой части несоизмеримых по использованию понятийного аппарата направлений человеческого познания. Затем, используя метод сравнения, а также категориальный аппарат философии, была произведена экспликация существенных признаков нового отношения человека к смерти. При этом гипотетической предпосылкой исследования было предположение о том,

что сами исследователи включены как эмпирические индивиды в процесс формирования нового отношения к смерти.

Смерть как многогранная антропологическая проблема содержит философские, теологические, научные, медицинские, психологические, культурологические, юридические и многие другие аспекты как самой постановки, так и форм ее разрешения. Отношение к смерти характеризует всю историю человеческих обществ и выступает в них как компонент воспитания, неотъемлемая сторона процессов самоидентификации, область формирования религиозной, социальной, эстетической символики. В биологическом и медицинском смыслах смерть как окончание, отрицание, прекращение жизни человека есть исходный феномен нашей природы. В социальном и экзистенциальном смыслах смерть как феномен изначальной конечности человека определяет все формы его социального поведения и культурной символики в любой исторический период, от первобытности до современности. С философской и религиозной точек зрения смерть выступает как абсолютный феномен бытия вследствие ее изначальной связи с проблемами смысла жизни вообще.

Однако само отношение к смерти, безусловно, имеет исторический характер. Как изменилось отношение человека к смерти за последние столетия? Философы, культурологи, теологи, психологи, медики, социологи в работах, посвященных отношению человека к смерти, выделяют общую тенденцию нашего времени – тенденцию игнорирования смерти, ее неприятия, вообще неэтичности общения по поводу смерти, отрицания всей религиозной, моральной, эстетической, социальной символики, связанной с этой проблемой. Конечно, эти изменения на философском, теологическом и научном уровнях фиксируются преимущественно на основе изучения этой проблемы в обществах европейской культуры, обществах, где доминирует христианство. Но, учитывая процессы глобализации в объективном смысле этого понятия, то есть без идеологических и политических коллизий, с этим понятием связанных, можно с уверенностью экстраполировать характеристики изменения отношения человека к смерти на другие общества, где в большей или меньшей степени такие изменения, по существу, также происходят.

Задача данной статьи – определить признаки изменения отношения человека к смерти не как симптома современной ситуации, а как компонента современной духовной культуры. Иначе говоря, задача не в том, чтобы констатировать содержание таких изменений, а в том, чтобы определить, какую роль играют изменения отношения к смерти в самовосприятии и существовании человека – преимущественно в философском и религиозном аспектах; а также выявить, какие новые методологические и гносеологические проблемы возникают перед научными исследованиями отношения человека к смерти как компонента духовной культуры.

Литература по проблеме изменения отношения современного человека к смерти разнообразна, и разработка этой темы представлена в ряде аспектов.

В культурологическом аспекте (работы Ф. Ариеса, М. М. Бахтина, А. Я. Гуревича, В. М. Розина) исследован процесс отрицания символики смерти, исчезновения у современного человека смыслов духовной культуры, связанных со смертью, показана деградация похоронной обрядности. В психологическом аспекте (З. Фрейд, К. Юнг, С. Грофф, Дж. Хэлифакс) исследована динамика психических процессов, сопровождающих отношение к смерти, страх смерти, готовность человека к смерти.

В педагогическом аспекте (работы А. А. Остапенко, К. Н. Романова, Е. А. Ямбурга) ставится в теоретическом плане проблема воспитания у детей восприятия смерти, но показано отрицательное отношение педагогов и родителей к практическому решению этой проблемы, а также констатировано полное игнорирование в светской системе образования формирования культуры отношения человека к смерти.

В теологическом аспекте проблема изменения отношения человека к смерти развернуто представлена у западных протестантских теологов (К. Барт, Р. Бультман, П. Тиллих). Теологи озабочены утратой трансцендентного мира для современного человека, потерей смысла бытия, сопряженной с отрицанием смысла смерти. В отечественной литературе христианское понимание смысла смерти в различных вариантах представлено у С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, Л. П. Карсавина, И. И. Евлампиева.

Несмотря на различия понимания смысла смерти у отечественных христианских мыслителей, они рассматривают смерть как переход от одного этапа вечной жизни к следующему этапу. М. И. Ненашев, сравнивая трактовку смерти и воскресения И. И. Евлампиевым, С. Н. Булгаковым, показывает, что смысл смерти эти философы выявляют именно в отношении к вечности [16, с. 169].

Обширна философская литература по рассматриваемой проблематике. В аспекте разработки изменения отношения современного человека к смерти особое значение имеют работы Ж. Бодрийяра, Ж. Делеза, А. В. Демичева, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера. Рассматривая итоги этих исследований, А. В. Демичев делает вывод: «Если на протяжении долгих столетий смерть осмыслялась в сознании и культуре как “другая жизнь”, то, начиная с Нового времени, проблема личного бессмертия или перспектива утраты личностной идентичности встала перед ужаснувшимся человечеством в своем полном объеме и устрашающем весе» [10, с. 5]. Эта тенденция изменения отношения человека к смерти особенно интенсифицируется в современности: «...в современной культуре человек еще более удален от смерти. Разумеется, не в смысле бессмертия, а в смысле потери культуры восприятия смерти как достойного, наполненного ценностью прижизненного события... Смерть в обыденном повседневном понимании сегодня – непредвиденная авария на пути в будущее» [10, с. 22]. С чем это связано?

Нужно отметить, что смерть как отдельно случившееся событие в мире, событие, которое происходит наряду с другими природными, социальными событиями, воспринимается и понимается таким образом современным человеком в связи с определенной формой самоидентификации. В европейской, а теперь и в глобальной традиции человек нашего времени переживает множественность собственной идентичности: «я» – тело, «я» – лексический субъект общения, «я» – такая-то социальная роль, «я» – мужчина или «я» – женщина и т. д. Но, так или иначе, «я» всегда индивидуальный субъект; и моя смерть это отдельное и для меня – фундаментальное – событие. Простое отношение к смерти как отношению к продолжению жизни по ту сторону как со-бытию (тождеству и единству) со всем существующим исчезает не только в сфере духовных сущностей [12, с. 68].

В прошлом переживание и осознание себя человеком, в котором течет кровь предков и который продолжает себя в преемственности рода, преемственности потомства, обуславливало самоидентификацию и самопонимание особой плотской связности с этнической, религиозной и иной формой общности людей. Но как, например, показывает М. М. Бахтин, к XVII веку в европейской культуре появляется образ тела, соответствующий обособлению индивида, а в отношении к этому телу «смерть, здесь – только смерть, она никогда не совпадает с рождением, старость оторвана от юности» [5, с. 78]. Такая разделенность социального тела (рода) на особенные – «индивидуальные» (от divide (лат.) – разделять) существования означает одновременно сведенность бытия человека к бытию его тела в процессе жизни. Это представление становится онтическим образом ее конечности и конечности человека. А это, в свою очередь, означает, что жизнь как конечное существование определяется теперь через феномен смерти путем негативного отношения к ней. К концу XX века этот образ конечности стал доминировать в самом понимании человека, по крайней мере, в обществах с европейской культурой и близких к ней. В конечном счете это отразилось и в философствовании. Не будет натяжкой сказать, что постмодернистское философствование из так понятой конечности бытия человека стало «умертвлять» культуру, метафизику, всю совокупность идей, определявших понимание людьми себя и мира в течение многих прошедших веков.

«Отрицание смерти в форме “будто ее нет”, “не должно быть”, “смерть как нелепая случайность, а не необходимость” становится нормой представления и мышления современного человека, тогда как представление и мышление об органически необходимом присутствии смерти уходят на периферию сознания и попытки их актуализации оценивают в нравственно-психологическом плане все более негативно» [20, с. 236–237]. Этот процесс механического отрицания смерти, соединенный с стремлением быть здесь и сейчас, неустранимо живет в общем потоке общей жизни, оказывается таким стремлением быть, которое неумолимо исключает собственную уникальность (отдельный индивид – это не уникальность), так как отрицаемая смерть – это чуждая случайность, не моя, а чья-то случайность. Такое отношение к смерти содержит в себе стремление быть ограниченной живой вещью, выделяющей себя по ограничивающим ее признакам, включая отмеренность отрезка времени во всеобщей линии длительности всех процессов.

Как в философском подходе к анализу изменения отношения человека к смерти, так и в культурологическом исследовании этого процесса выявляется отрицание смерти, но это отрицание выступает в форме исчезновения символики смысла смерти, обрядов и иных символических действий, связанных со смертью. Так, например, еще в давно проведенном культурологическом анализе смерти у Ф. Ариеса констатируется следующее: «Как бы ни было сильно горе человека, потерявшего кого-либо из близких, почти на всем Западе сегодня является

общим правилом, что он не должен демонстрировать это публично. Иными словами, от современного человека требуется как раз противоположное тому, чего от него ждали прежде. После 1970 года меньше чем за десятилетие во Франции перестало быть привычным вставать после отпевания в длинную очередь, чтобы выразить соболезнования семье покойного» [3, с. 473]. Исчезновение символических действий или все более формальное соблюдение таких действий, если все же такие действия продолжают совершаться в отношении умерших и их памяти, – это внешние проявления в современной культуре сущностных изменений отношения человека к смерти.

С точки зрения Ф. Ариеса, «вполне очевидно, что отказ от траура вызван не легкомыслием или безразличием близких усопшего, но неумолимым давлением общества. Со стороны общества это способ устранить присутствие смерти в жизни, даже если в принципе реальность смерти не оспаривается. Впервые отрицание смерти, отклонение ее проявления столь открыто. Такое отношение к смерти становится отныне значимым признаком нашей культуры. Слезы траура уподобляются выделениям плоти, сопутствующим тяжелой болезни. То и другое внушает отвращение, общество исключает, изгоняет смерть» [3, с. 475].

Схожие с Ф. Ариесом констатации изменения отношения человека к смерти фиксируются в более новом исследовании Ж. Бодрийера. Он также указывает на механистичность отрицания смерти современным человеком, стремление утилизировать смерть, удалить ее как нечто отвратительное. «Смерть непристойна и неудобна. Смерть больше не вызывает головокращения – она упразднена» [6, с. 318]. Ж. Бодрийер показывает в связи с этим ярко выраженное стремление изолировать человека от его собственной смерти посредством использования лекарств, технологий, психоаналитического воздействия, определенных нравственных правил общения с умирающим человеком, когда возможным и приемлемым, например, считается скрыть смертельный диагноз.

В связи с этим наряду с философским и культурологическим исследованием проблемы изменения отношения человека к смерти схожие изменения фиксируются в работах медиков и психологов. Так, С. Грофф и Дж. Хэлифакс, исследовавшие процесс умирания и специфику состояний умирающих, дают следующую обобщенную оценку: «В западной культуре произошел сдвиг к полному отрицанию и пренебрежению всем, что относится к смерти» [8, с. 246]. Поскольку, как правило, современный человек в воспитании, процессе социализации в целом, в формах общения был, по существу, изолирован в самопонимании от какого-либо смысла собственной смерти, процесс умирания сопровождается крайне тяжелыми психологическими переживаниями. В отличие от этого в прежние времена, как констатировал еще Ф. Арьес, человек более спокойно относился к встрече со смертью [3, с. 146–148].

Воспитывать ли у детей культуру отношения к смерти? Есть ли в системе светского образования какие-либо программы, методы, ориентирующие субъектов образовательной деятельности на формирование определенного восприятия и понимания учащимися феномена смерти? В теоретическом плане можно найти обоснованные ответы некоторых теоретиков педагогики на эти вопросы. Так, А. А. Останенко пишет: «С высокой долей вероятности мы утверждаем, что эмоциональное со-переживание (совмещенное переживание со старшими) чувства остроты горя утраты обогащает душу ребенка или подростка опытом обретения потери, делающим его взрослее и ответственнее, что позволяет в будущем взрослом состоянии подобные утраты переживать сдержаннее, уравновешеннее и торжественнее» [18, с. 200]. В этом же ключе теоретически эта проблема рассматривается в работах Е. А. Ямбурга [27, с. 200], К. М. Романова [22, с. 166]. Но эти же авторы приводят впечатляющие конкретные примеры отрицания на практике родителями, работниками системы образования самой возможности прощания с умершими учителями, одноклассниками.

В связи с этим отметим, что один из авторов настоящей статьи несколько лет участвовал в форумах учителей-новаторов Пермского края, обсуждая в своих выступлениях качественные изменения современного человека. И единственное, против чего были организаторы этих мероприятий, – это обсуждение изменения отношения современного человека к смерти. Это «неуместно», «некорректно», противоречит педагогике жизнеутверждения, творчества, успеха и т. д. Да, несмотря на плюрализм педагогических школ, то отрицательное отношение к смерти, смыслу, символике смерти, которое характерно для современного человека, воспроизводится в воспитательной и образовательной деятельности. Как отмечает К. Н. Романов, «духовная и психологическая неготовность людей к смерти составляет очень серьезную социальную проблему... Надо сказать, что современная система образования весь-

ма далека от решения данного вопроса. <...> Главные институты социализации ребенка ведут себя так, как если бы смерти и не существовало» [22, с. 166–167].

Изменение отношения человека к смерти особо значимо для такой области духовной культуры, как религия. Эволюция религии – сложный, многогранный процесс, который изучается на теоретическом уровне социальной философией, философией религии, религиоведением, но также интересует саму теологию, так как для теологов достаточно понятны глубокие изменения религии, особенно в связи с развивающимся всеобщим процессом секуляризации. В нашем контексте важно, что этот процесс эволюции религиозных представлений и процесс секуляризации в качестве существенного компонента в себе содержит изменение отношения к смерти. В связи с этим можно привести слова известного немецко-американского теолога П. Тиллиха: «В эпоху раннего индустриального общества смерть и вина исчезает даже из проповеди» [23, с. 267].

Особый аспект изучения эволюции религии в современных условиях образуют исследования, где определяется значение тех или иных социальных, технологических, научных, культурных и иных факторов, воздействующих на изменение и трансформацию религии в целом, а также ее отдельных областей или тенденций [13, с. 85]. Именно в этом аспекте значим процесс изменения отношения человека к смерти.

Проблема отношения человека к смерти, а вместе с тем и определенное мировоззренческое и экзистенциальное решение этой проблемы лично для каждого человека и человечества в целом отражены во всем многообразии религии, от ее первобытных форм до современных догматических систем и философских сложных теологических концепций. Поэтому фиксация изменения отношения человека к смерти, осуществляемая средствами философии, психологии, культурологии, медицины, социологии, – это методологически и теоретически значимые индикаторы для всех компонентов эволюции религии.

В традиционном религиозном отношении к смерти символика идей бессмертия души, воскресения из мертвых, загробного существования сохраняется для тех, кто преемственно воспроизводит эти идеи в своем воспитании, общении, институционально сформированных действиях, ориентации на соответствующие символы. В цикле авраамических религий при всем различии догматов иудаизма, христианства и ислама идея бессмертия души, возможность посмертного существования определяет отношение к смерти. Так, 4-й и 11-й догматы символа веры православия однозначно ориентируют верующего принимать свершившееся воскресение Христа и возможность воскресения мертвых. В восточных религиях смерть фактически рассматривается как определенное превращение и сторона самой жизни. Вот характерные выражения такого отношения к смерти, которое описывает Лама Говинда в предисловии к «Тибетской книге мертвых»: «Нет ни одного человека, ни одного живого существа, кто бы не вернулся после смерти. Прежде, чем мы оказались здесь, мы умирали много раз, и то, что мы называем рождением, это просто обратная сторона смерти, как одна из двух сторон монеты или как дверь, которую, находясь снаружи, мы называем входом, а находясь в комнате – выходом» [25, с. 44]. И далее: «Рождение и смерть в течение одной человеческой жизни не случается единожды, а происходит непрерывно. Каждое мгновение что-то внутри нас умирает и что-то рождается» [25, с. 51].

Таким образом, какими бы ни были глубокими отличия трактовки смысла смерти в различных религиях, их символы указывают на посмертное существование. Более того, понимание смерти как абсолютного исчезновения, абсолютного ничто в них осуждается. Так, Ж. Маритен, полемизируя с М. Хайдеггером и атеистическим экзистенциализмом, полагает, что эта линия философии «позволяет охарактеризовать ее как очень разработанную метафизику условий существования человека, когда тот соглашается по своей доброй воле с ничто, из которого он появляется, присутствует в нем самом при уничтожении бытия ничто, принимает последнее и делает выбор в пользу зла, поскольку предпочитает его, с тем чтобы не быть первопричиной (уничтожающей) при осуществлении собственной свободы» [15, с. 251].

Однако следует специально констатировать, что в современных условиях отрицание смерти и символика ее смысла, не говоря уже об отрицании идеи воскресения и посмертного существования, это уже не исключение или философское «допущение», а явная *массовая* тенденция эволюции духовной культуры, непосредственно затрагивающая суть основных компонентов любой религии. Как реагируют теологии на проявление этой тенденции?

В рамках христианства эта тенденция обсуждается экзистенциально мыслящими теологами, а среди них наиболее значимые концепции разработаны П. Тиллихом, К. Бартом,

Э. Жильсоном, Ж. Маритеном. Но особенным примером здесь является концепция демифологизации новозаветного провозвестия Р. Бультмана, вызвавшая в XX столетии оживленные дискуссии и стимулировавшая теологические размышления в рамках поднятых проблем. В этой сложной концепции можно отметить аспект проблемы изменения отношения современного человека к смерти. Р. Бультман исходил из того, что необходимо сохранить экзистенциальное ядро первовести (керигмы) Христа, освободив ее от мифологического языка, мифологических образов. Он признает, что современному человеку чуждо представление о том, что две тысячи лет назад покойник воскрес из мертвых. Но, ставит вопрос религиозный мыслитель, как понять воскресение из мертвых современному человеку, явно или опосредованно принимающему современную научную картину мира, исходящему из субъект-объектной трактовки принципа теизма, не признающему символику смерти, выработанную многие столетия назад?

Программа демифологизации подразумевает критическую интерпретацию новозаветной мифологии прежде всего через обнаружение в мифе тенденции истолковывать немирское, божественное экзистенциально-непредметное содержание в форме наглядных образов. Тот же Р. Бультман критикует понимание трансцендентности бога как его пространственной удаленности, то есть его существования где-то на небесах, или воскресение Христа к вечной жизни как исторический наглядный факт ожившего покойника. Немирское, божественное, трансцендентное в мифологии предстает как мирское, человеческое, потустороннее. Этот аспект демифологизации Р. Бультман развивает в своих работах по отношению к десяткам мифологических сюжетов Нового Завета.

Другой аспект программы демифологизации связан с тем, что мифологические высказывания в Новом Завете допускают объективирующую, общезначимую интерпретацию. То, что должно быть понято экзистенциально, то есть только исключительно в аспекте понимания собственного уникального существования того человека, который совершает акт усвоения новозаветных идей как самопонимание, мифологическая речь изображает в форме объективированных образов и понятий. События жизни Христа, то есть чудесное рождение, проповеди, смерть на кресте, чудесное воскресение, выраженные мифологически, то есть сообразно наглядным и понятийным схемам восприятия и понимания людьми этих событий как внешних познающему субъекту событий, у сегодняшнего человека формируют отчужденный от его существования и самопонимания образ когда-то чего-то произошедшего, не касающегося сегодняшнего человеческого существования.

На конкретный объем демифологизации отчасти указывает сравнение книг Нового Завета между собой. Например, Иоанну и Павлу неизвестны легенды о непорочном зачатии и вознесении Иисуса на небо. Анализируя экзистенциальный смысл символов креста и воскресения, Р. Бультман критикует мифологическую идею о воскресении как удостоверяющем чуде. Рассматривая критерий экзистенциального смысла как фундаментальный, первичный и исходный принцип демифологизации, он вместе с тем показывает и ту часть новозаветного текста, которая недостоверна для современного человека и религиозоведением признана исторически поздними легендами. Вот его характерное высказывание: «Конечно, нельзя отрицать, что в Новом Завете воскресение Иисуса неоднократно представляется именно как такое удостоверяющее чудо: когда говорится о том, что Бог воскресением Христа из мертвых удостоверяет его притязания (Деян., 17:31); в легендах о пустой гробнице и в пасхальных повествованиях, сообщающих о демонстрации телесности воскресшего (Лук., 24:39/43). Но все это, несомненно, позднейшие легенды, Павлу еще не известные» [7, с. 36]. Р. Бультман стремится показать, что воскресение умершего к земной жизни невероятно, но именно это представление о воскресении навязывает мифологическая речь Нового Завета современному человеку. Действительный смысл воскресения заключен в обретении подлинного существования человеком, совершающим акт веры как акт экзистенциального самопонимания. Экзистенциально понимаемое воскресение Христа – это эсхатологическое событие, и каждый христианин, решивший быть в вере, то есть обретающий решимость быть перед лицом неминуемой смерти, которая переживается как соумирание с Христом, воскресает посредством этой веры, становясь тем, что он уже есть в вечности.

С внутрихристианской точки зрения в этой идее немецкий теолог не открывает ничего нового. На внепредметный, чисто бытийный или экзистенциальный смысл идеи воскресения указывает уже Ориген: «...бессмертный не Тот, Кто умер, а Тот, который восстал из мертвых. И коль скоро мертвый не есть бессмертный, то тогда, конечно, и Иисус,

соединивший в Себе две природы, не был бессмертным до своей смерти, потому что и Он намеревался умереть. Вообще никто не бессмертен, раз он должен умереть; но бессмертен тот, кто не будет пребывать мертвым. Христос, воскреснув из мертвых, уже более не умирает: смерть не имеет над Ним власти, хотя этого последнего не желают допустить те, которые не могут понять, в каком именно смысле сказаны эти слова» [17, с. 127]. Новое, что привносит Р. Бультман в трактовку воскресения, заключено в том, что он удерживает различие самопонимания людей времени создания книг Нового Завета и самопонимания современного человека. Он призывает теологов, священников и любых проповедников быть абсолютно ясными и честными как перед самими собой, так и перед прихожанами, общиной, а это означает, что нужно исходить из экзистенциальной сущности религии, собственного экзистенциального самопонимания и обращения к уникальному смыслу человеческого существования тех, кого теолог или проповедник обращают через христианские символы к пониманию собственного существования.

В разработке проблематики керигмы, веры как экзистенциального самопонимания и программы демифологизации текстов Нового Завета Р. Бультман создает концепцию религии, решающую герменевтическую проблему кризиса понимания смысла смерти современным человеком. Уникальное сочетание экзистенциального теолога и научного исследователя истории раннего христианства, новозаветных текстов, реализовавшееся в творчестве этого мыслителя, дает пример сложной философской защиты христианского вероучения – в том числе в преодолении страха смерти перед лицом глубокого общего кризиса религии и культуры в целом, наступившего в XX веке.

Парадоксальность значения ответа экзистенциально мыслящих теологов на проблему изменения отношения современного человека к смерти состоит в том, что чем более четко будет объяснен эсхатологический смысл воскресения Христа и экзистенциальный смысл личного бессмертия, тем более будет утрачен символизм, процесс богоявленного экзистенциального самопонимания и т. д. Рациональное объяснение обгоняет здесь экзистенциальное самоопределение того, к кому обращено это объяснение. Иначе говоря, это констатация того, что именно внутреннее самоотчуждение остается преградой в субъективном усвоении через собственное самопонимание тотального смысла смерти и символов бессмертия. И наоборот, именно обращение к экзистенциальному содержанию религии как духовному явлению культуры является преодолением этого рационального самоотчуждения человека.

Эти изменения в отношении к смерти в современной ситуации, которые констатирует философия религии, приводит к эволюции традиционные религиозных взглядов. С этой точки зрения наиболее важной особенностью современной культурной ситуации является тенденция ликвидации символов культуры, включая символ религии и символику смерти. По сути дела, это изменения не только *места* и *роли* смерти в жизни человека, но изменения самой возможности *понимания* этого отношения. Речь идет о том, что осмысление этих изменений связано с новыми гносеологическими и методологическими проблемами в исследовании феномена смерти. Дело в том, что сами эти проблемы являются не только симптомом нового отношения к смерти, но и условиями адекватного понимания. Смерть как компонент именно современной духовной культуры требует другого к ней отношения как предмету именно *научного* исследования.

Во-первых, речь прежде всего идет об отсутствии *четкого категориального (понятийного) языка* при описании этого компонента духовной культуры современного общества. Проблема в том, что диалог культур, ставший с возникновением Интернета массовым повседневным явлением, ведет к тому, что символы одной культуры, попадая в смысловое поле интерпретации и объяснения другой культуры, во-первых, теряют свой всеобъемлющий тотальный смысл, превращаясь в набор объясненных в понятиях значений, во-вторых, интерпретация и объяснение не обращены к самопониманию, экзистенциальным переживаниям сопричастности к смыслу символов, так как гносеологическая и ценностная позиция человека удерживает самопонимание «во вне» воспринимаемой информации. Поэтому воскресение Христа или реинкарнация в восточных религиях превращаются в некоторую факто-теоретическую модель «знания о», не затрагивающую самопонимание человека. К этому следует добавить, в-третьих, наличие такой общей тенденции современной культуры, как реинтерпретация символов и знаков. Особенности самой реинтерпретации изучены в работах Э. Кассирера, П. Тиллиха, П. Рикера, К. А. Свасьяна. В связи с этой логикой отметим вывод М. К. Мамарда-

швили и А. М. Пятигорского о том, что «чем древнее культура, тем сильнее в ней ограничение использования символов от использования собственно знаковых систем» [14, с. 183].

Во-вторых, множественность интерпретаций феномена смерти ведет к тому, что само отношение человека к смерти в современной культуре оказывается «неуловимым» в строго научном плане. Этот плюрализм отношения к смерти порождается не только отсутствием однозначного аналитического языка ее описания, но во многом благодаря *новой символике* и *новым тенденциям религиозности* современного человека в связи с развитием всемирной сети Интернет. Так, развитие цифровых технологий в современном обществе создает условия, когда те, кто относится религиоведами к внеконфессиональной религиозности, колеблющиеся или определяющие себя как *интеисты* [24, с. 47], получают возможность экзистенциального самоопределения через символику цифрового бессмертия. Нет сомнения, что «мой аватар» в нейросети будет успешно проходить тест Тьюринга и для все большего числа религиозно не определившихся относительно традиционных религий их цифровой двойник станет восприниматься и пониматься как реально осуществляемое цифровое бессмертие. В этих условиях само «предметное» содержание феномена смерти оказывается принципиально отличным от его переживаний в философии или традиционной религии. Новые тенденции отношения к смерти, обнаруживающиеся в исследованиях философской танатологии, культурологии, психологии и социологии, свидетельствуют о трансформации религиозности по признаку экзистенциальной веры в посмертное существование. При этом рациональное объяснение бытия «цифровой личности» или «цифрового сознания» как реализации математических программ в технических устройствах будет подчинено воздействию чувственно-воспринимаемой достоверности, проявлений «своего сознания» в экранной версии. При этом рациональные объяснения будут осуществляться на пути отождествления работы мозга и технических устройств. Такое отношение к смерти порождает новые гносеологические проблемы для философии, культурологии и даже религии (богословия).

Наконец, в-третьих, отсутствие одного-единственного языка описания и плюрализм (множественность форм) самого феномена отношения к смерти порождают новые *методологические проблемы*, а именно: теоретическая «размытость» предмета при *социологических исследованиях* феномена смерти как компонента современной культуры приводит к трудности интерпретации эмпирических данных, по которым можно строго судить об отношении к этому феномену и его изменении. Так, например, результаты одного из региональных социологических исследований религиозности населения в нулевые годы, после состоявшегося «религиозного ренессанса» в России, показали следующую картину: «Только около трети религиозных жителей Прикамья уверены в существовании Бога (в этом мусульмане заметно интенсивнее православных). Лишь около 6,5 % религиозных граждан убеждены в реальности чудес, и только 3,3 % допускают существование загробной жизни. В наличии рая и ада убеждены 1,8 %, в возможность воскресения мертвых – менее 1% религиозных граждан» [19, с. 185].

Проблема заключается в том, что такие данные не позволяют судить о процессах в современном религиозном сознании, отражающих отношение человека к смерти. Вот мнения самих социологов религии: «Главный недостаток современных исследований состояния религиозности в России, в том числе в Дагестане, заключается в их крайней эмпиричности. Этим исследованиям требуется основательная теоретическая база» [1, с. 17]. «В настоящее время, когда измерением уровня религиозности страны заняты ведущие социологические службы страны, безусловно повышается технический и методический уровень измерения. При всем этом не удалось преодолеть отсутствие методической рефлексии при подходе к предмету, что по-прежнему не позволяет составить объективную картину религиозности страны» [10, с. 108]. Следует отметить, что обсуждение в России возможности развития «православного религиоведения», которое в силу известных политических обстоятельств, скорее всего, быстро станет доминировать в отечественном религиоведении, еще более усложнит эти методологические проблемы.

Однако если иметь в виду изучение взаимосвязи изменения отношения человека к смерти и эволюции религии, то можно отметить в терминах философии религии те области исследований, которые позволяют анализировать ответы на вопросы о смерти, воскресении, загробной жизни, бессмертии. Действительно, в самом общем плане, используя категориальные различия, устанавливаемые в философском анализе смысла отношения человека к смерти как на основе культурных традиций, так и на основе современных новаций, в методологии проведения социологических исследований по этой проблематике следует выяснять ряд раз-

личающихся смысловых граней отражения в индивидуальном и общественном сознании идей о смерти, воскресении, загробной жизни, бессмертии.

Проблема в том, что для интерпретации социологических исследований отношения к смерти в современной культуре необходима теоретическая «определенность» самого этого феномена как предмета исследования в его различных планах (аспектах). Так, в *гносеологическом* аспекте следует выявить такую грань смысла этого отношения: «я знаком с этими идеями, обладаю знанием о них». В *аксиологическом* аспекте смысл: «я ценю эти идеи, они положительно значимы для моей жизни». В *психологическом* аспекте смысл: «я переживаю, чувствую сопричастность этим идеям»; в *экзистенциальном* аспекте смысл: «я существую в абсолютном бытии, я сосуществую с абсолютным»; в онтологическом аспекте смысл: «я существую в вечности как бытии вне времени, и, согласно Бозцию и Ф. Аквинскому, я существую в вечности как «совершенном обладании сразу всей полнотой бесконечной жизни»» [2, с. 94]. Эта градация смыслов, если она не определена заранее в теоретическом ключе, не позволяет в *методологическом* плане найти возможность однозначной интерпретации эмпирических социологических знаний. И наоборот, различение этих смыслов становится теоретическим ориентиром проведения социологического исследования, дает более определенные результаты по проблеме отношения к смерти и религиозности современного человека. Иначе говоря, интерпретация данных социологии религии по проблемам «вера в бессмертие», «вера в загробную жизнь», «вера в воскресение» подлежит воспроизведению в категориях философии религии и реконструирует процессы в индивидуальном и общественном сознании по отмеченным выше аспектам исследования.

Таким образом, если резюмировать результаты изучения и осмысления изменения отношения современного человека к смерти с позиций философского, теологического и конкретно-научных подходов, то можно выделить следующее:

- на смену тотальному экзистенциальному смыслу смерти приходит определение значения смерти как одного из событий в мире наряду с другими природными и социальными событиями;
- от значимости воспитания отношения человека к собственной смерти происходит переход к исключению из процесса воспитания формирования отношения к смерти;
- от значимости общения по проблеме смерти происходит переход к оценке такого общения как неэтичного, неудобного в отношении человека, о смерти которого идет речь;
- происходит постепенный отказ от символических действий и общения с умирающим и переход к этическому, психологическому, медикаментозному и технологическому изолированию умирающего от осознания и переживания наступления смерти;
- происходит отход от символов и обрядов, связанных с прощанием, погребением умершего;
- идея бессмертия трансформируется в поиск научных и технологических средств неограниченного продления жизни, включая возможность обретения цифрового бессмертия.

В целом можно говорить об утрате культуры отношения современного человека к смерти и согласиться с исследователями, которые характеризуют происходящие в этой области как «разрушение культуры отношения человека к смерти» [11, с. 357].

Неготовность современного человека к смерти, когда он культурно, психологически, морально в течение жизни изолирован от понимания тотального смысла окончания собственного существования, породило хосписное движение. Хосписное движение отражает необходимость нормативно-институционального обеспечения достойного культурного ухода человека из жизни. Начиная с первого хосписа, созданного в Лондоне в 1967 году, это движение превратилось в неотъемлемый элемент культуры многих современных обществ, включая и российское. Несомненно, что процесс изменения отношения современного человека к смерти сущностно связан с общей мировой тенденцией роста самоубийств, с дискуссиями и социально-практическими решениями проблем смертной казни, эвтаназии, аборт, а также комплексом биоэтических проблем. Все это область особых исследований проблемы смерти.

Сравнение данных об изменении отношения современного человека к смерти, полученных не просто из разных источников, но и источников, которые выражают существенно различающиеся методологические позиции, используют несоизмеримые категориальные структуры объяснения мира и человека, – это сравнение позволяет высказать гипотезу об объективном процессе отрицания смысла смерти каждым современным человеком. Каждым не в порядке перечисления, а каждым как вовлеченным в этот процесс независимо от собственного рационального или ценностного признания смысла смерти. Философы, теологи, социоло-

ги, психологи, медики и кто бы то ни был еще включены как эмпирические индивиды в объективный процесс отрицания смерти, ее смысла и символики.

Отношение современного человека к смерти содержит антиномию, которая в пределе рационального выражения может быть выражена суждением: «Смерть неизбежна, но я существую вечно». В. М. Розин эту антиномичность характеризует так: «Хоть формально современный человек признает конечность своего бытия, фактически же он живет как бессмертное существо, не приготавливаясь к смерти и не желая о ней думать» [21, с. 26].

Вывод об объективном и вместе с тем всеобщем процессе отрицания смысла смерти означает, что методология исследований человека и духовной культуры включает рефлекссию исследователей относительно собственной вовлеченности в этот процесс.

Список литературы

1. Абдулагатов З. М. О некоторых вопросах роли философской методологии в социологических исследованиях состояния религиозности населения // Исламоведение. 2019. Т. 10, № 3(41). С. 8–19.
2. Аквинский Ф. Сумма теологии. Киев : Эльга. Ника-Центр ; М. : Эликор-МК, 2002. 560 с.
3. Ариес Ф. Человек перед лицом смерти. М. : Прогресс, 1992. 528 с.
4. Барт К. Очерк догматики. СПб. : Алетейя, 1997. 279 с.
5. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М. : Худож. лит., 1990. 541 с.
6. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М. : Добросвет, 2000. 327 с.
7. Бульман Р. Избранное: вера и понимание. Т. 1–2. М. : РОССПЭН, 2004. 752 с.
8. Грофф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. М. : Изд-во Трансперсонального института, 1996. 246 с.
9. Демичев А. В. Дискурсы смерти. Введение в философскую танатологию. СПб. : ИН АПРЕСС, 1997. 144 с.
10. Кильдеев М. В. Проблема достоверности эмпирических данных о религиозности населения в советской социологии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, серия: социальные науки. 2021. № 2 (62). С. 103–110.
11. Клемина Е. А., Песков А. Е., Полякова В. Г. Разрушение культуры отношения к смерти в современную эпоху // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 2–3 (26). С. 357–365.
12. Комаров С. В. Вопрос о субъекте: от рефлексивности к сингулярности // Новые идеи в философии. 2022. Вып. 9 (30). С. 58–70.
13. Лебедев С. Д. Виртуализация религиозного сообщества как ключ к пониманию эволюции социологических концепций религиозности // Концепт: философия, религия, культура. 2020. Т. 4, № 3 (15). С. 85–104.
14. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. М. : Школа «Языки русской культуры», 1984. 261 с.
15. Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем // Проблема человека в западной философии: переводы. М. : Прогресс, 1988. С. 229–261.
16. Ненашев М. И. «Умерев, они возвращаются...», или Критические заметки к монографии И. И. Евлампиева // Соловьевские исследования. 2016. Вып. 4 (52). С. 169–181.
17. Ориген: против Цельса. М. : Учебно-информационный центр ак. Павла, 1996. 366 с.
18. Остапенко А. А. Воспитание утратой // Народное образование. 2019. № 4(1475). С. 198–202.
19. Писманик М. Г. Религия в культуре и в гражданском единении : монография. Пермь : Перм. гос. ин-т культуры, 2019. 444 с.
20. Поросенков С. В. Существование и деятельность в определении ценностного отношения. Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002. 408 с.
21. Розин М. В. Каким образом в современной культуре можно помыслить смерть? // Культура и искусство. 2018. № 5. С. 25–33. DOI: 10.7256/2454-0625.2018.5.26266.
22. Романов К. Н. Воспитание адекватного отношения к смерти // Интеграция образования. 2005. № 4 (41). С. 162–168.
23. Тиллих П. Избранное. Теология культуры. М. : Юрист, 1995. 479 с.
24. Слонов Н. Н. Интеизм: между теизмом и атеизмом // Философские науки. 2010. № 8. С. 47–64.
25. Тибетская книга мертвых / пер. с англ. О. Т. Тумановой. М. : ФАИР-ПРЕСС, Информпресс, 1999. 336 с.
26. Шинкова А. И., Комаров С. В. Цифровые вызовы и структура повседневного бытия // Новые идеи в философии. 2020. Вып. 7(28). С. 146–157.
27. Ямбург Е. А. Надо ли готовить детей к восприятию смерти? // Народное образование. 2019. № 1 (147). С. 192–201.

The Change in a Person's Attitude to Death as a Component of Modern Spiritual Culture

Komarov Sergey Vladimirovich¹, Porosenkov Sergey Vladimirovich²

¹Doctor of Philosophy, associate professor, dean of the Faculty of Philosophy and Sociology, professor of the Department of Philosophy, Perm State National Research University. Russia, Perm. ORCID: 0000-0001-7358-6151. E-mail: philos.perm@gmail.com

²Doctor of Philosophy, associate professor, professor of the Department of Philosophy, Perm State National Research University. Russia, Perm. ORCID: 0000-0003-2331-8276. E-mail: svp53@mail.ru

Abstract. The formation of a person's attitude to death has always been an essential component of spiritual culture. The purpose of the article is to identify the features of a person's attitude to death in modern spiritual culture. Death as an anthropological problem is posed within the framework of philosophy, cultural studies, theology, psychology, medicine, and other fields of knowledge. Religious, moral, and aesthetic symbols of the interconnection of life and death have defined the rational expression of the teachings of religion and philosophy from their very foundation. Yet it is precisely from the Modern Age that a process of "excluding" death from human upbringing and communication has been taking place in spiritual culture, and its symbolism and traditional meanings are being lost. In philosophy, this is accompanied not merely by a change in the attitude to death, but by an assertion of its "indecent", and death becomes "isolated" from human life. In this connection, there arises an orientation toward scientific and technological means of the unlimited prolongation of life and toward digital immortality. Unlike philosophy, in religion the change in a person's attitude to death is connected not only with the individual self-determination of the person and his relation to his own finitude, but also with a rethinking of all religious myths. At the same time, the more clearly the existential meaning of personal immortality is explained, the more the symbolism of the religious tradition itself is lost (R. Bultmann). In the current situation, these changes in the attitude to death pose new epistemological and methodological problems for scholarly research, namely: the absence of a clear categorial language for describing and understanding death, together with the abolition of the old religious symbolism and philosophical understanding, leads to the phenomenon of death itself in modern culture turning out to be "indefinable" in both the sociological and the epistemological senses. And this gives rise to complex methodological problems.

Keywords: man, death, spiritual culture, symbol, meaning, religion, education, methodological problems.

References

1. Abdulagatov Z. M. *O nekotorykh voprosakh roli filosofskoy metodologii v sociologicheskikh issledovaniyakh sostoyaniya religioznosti naseleniya* [On Certain Questions of the Role of Philosophical Methodology in Sociological Studies of the State of Religiosity of the Population] // *Islamovedenie – Islamic Studies*. 2019. Vol. 10, No. 3 (41). Pp. 8–19. DOI: 10.21779/2077-8155-2019-10-3-8-19.
2. Akvinskij F. *Summa teologii* [Summa Theologica]. Kiev, El'ga, Nika-Centr ; M., Elikor-MK, 2002. 560 p.
3. Aries E. *Chelovek pered licom smerti* [The Hour of Our Death]. M., Progress, 1992. 528 p.
4. Bart K. *Oчерк dogmatiki* [An Outline of Dogmatics]. SPb., Aleteya, 1997. 279 p.
5. Bahtin M. M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa* [The Work of François Rabelais and the Folk Culture of the Middle Ages and the Renaissance]. M., Hudozhestvennaya literatura (Belles-Lettres), 1990. 541 p.
6. Bodriyar Zh. *Simvolicheskiy obmen i smert'* [Symbolic Exchange and Death]. M., Dobrosvet, 2000. 327 p.
7. Bul'tman R. *Izbrannoe: vera i ponimanie* [Selected Works: Faith and Understanding]. vols. 1–2. M., ROSSPEN, 2004. 752 p.
8. Groff S., Helifaks Dzh. *Chelovek pered licom smerti* [The Human Encounter with Death]. M., Izd-vo Transpersonal'nogo instituta, 1996. 246 p.
9. Demichev A. V. *Diskursy smerti. Vvedenie v filosofskuyu tanatologiyu* [Discourses of Death. An Introduction to Philosophical Thanatology]. SPb., IN APRESS, 1997. 144 p.
10. Kil'deev M. V. *Problema dostovernosti empiricheskikh dannykh o religioznosti naseleniya v sovetskoj sociologii* [The Problem of the Reliability of Empirical Data on the Religiosity of the Population in Soviet Sociology] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, seriya: social'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2021. No. 2 (62). Pp. 103–110. DOI: 10.52452/18115942_2021_2_103.
11. Klenina E. A., Peskov A. E., Polyakova V. G. *Razrushenie kul'tury otnosheniya k smerti v sovremennuyu epokhu* [The Destruction of the Culture of Attitudes Toward Death in the Modern Era] // *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem – Modern Studies of Social Problems*. 2016. No. 2–3 (26). Pp. 357–365.
12. Komarov S. V. *Vopros o sub'ekte: ot refleksivnosti k singulyarnosti* [The Question of the Subject: From Reflexivity to Singularity] // *Novye idei v filosofii – New Ideas in Philosophy*. 2022. Is. 9 (30). Pp. 58–70. DOI: 10.17072/2076-0590/2022-9-58-70.

13. Lebedev S. D. *Virtualizaciya religioznogo soobshchestva kak klyuch k ponimaniyu evolyucii sociologicheskikh koncepcij religioznosti* [The Virtualization of the Religious Community as a Key to Understanding the Evolution of Sociological Concepts of Religiosity] // *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura* – Concept: Philosophy, Religion, Culture. 2020. Vol. 4, No. 3 (15). Pp. 85–104. DOI: 10.24833/2541-8831-2020-3-15-85-104.
14. Mamardashvili M. K., Pyatigorskij A. M. *Simvol i soznanie* [Symbol and Consciousness]. M., Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1984. 261 p.
15. Mariten Zh. *Kratkij ocherk o sushchestvovanii i sushchestvuyushchem* [A Brief Essay on Existence and the Existent] // *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii: perevody* [The Problem of Man in Western Philosophy: Translations]. M., Progress, 1988. Pp. 229–261.
16. Nenashev M. I. "Umerev, oni vozvrashchayutsya...", ili Kriticheskie zametki k monografii I. I. Evlampieva ["Having Died, They Return...", or Critical Remarks on the Monograph by I. I. Evlampiev] // *Solov'evskie issledovaniya* – Solovyov Studies. 2016. Is. 4 (52). Pp. 169–181.
17. Origen: protiv Cel'sa [Origen: Against Celsus]. M., Uchebno-informacionnyj centr ap. Pavla, 1996. 366 p.
18. Ostapenko A. A. *Vospitanie utraty* [Upbringing Through Loss] // *Narodnoe obrazovanie* – National Education. 2019. No. 4 (1475). Pp. 198–202.
19. Pismanik M. G. *Religiya v kul'ture i v grazhdanskom edinenii: monografiya* [Religion in Culture and in Civic Unity: A Monograph]. Perm', Perm. gos. in-t kul'tury, 2019. 444 p.
20. Porosenkov S. V. *Sushchestvovanie i deyatelnost' v opredelenii cennostnogo otnosheniya* [Existence and Activity in the Determination of the Value Relation]. Perm', Izd-vo Perm. gos. un-ta, 2002. 408 p.
21. Rozin M. V. *Kakim obrazom v sovremennoj kul'ture mozžno pomyslit' smert'* [How Can Death Be Conceived in Modern Culture?] // *Kul'tura i iskusstvo* – Culture and Art. 2018. No. 5. Pp. 25–33. DOI: 10.7256/2454-0625.2018.5.26266.
22. Romanov K. N. *Vospitanie adekvatnogo otnosheniya k smerti* [Fostering an Adequate Attitude Toward Death] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of Education. 2005. No. 4 (41). Pp. 162–168.
23. Tillih P. *Izbrannoe. Teologiya kul'tury* [Selected Works. The Theology of Culture]. M., Yurist (Jurist), 1995. 479 p.
24. Slonov N. N. *Inteizm: mezhdru teizmom i ateizmom* [Inteism: Between Theism and Atheism] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2010. No. 8. Pp. 47–64.
25. *Tibetskaya kniga mertvyh* [The Tibetan Book of the Dead] / transl. from English by O. T. Tumanova. M., FAIR-PRESS, Informpress, 1999. 336 p.
26. Shinkova A. I., Komarov S. V. *Cifrovye vyzovy i struktura povsednevnogo bytiya* [Digital Challenges and the Structure of Everyday Being] // *Novye idei v filosofii* – New Ideas in Philosophy. 2020. Is. 7 (28). Pp. 146–157.
27. Yamburg E. A. *Nado li gotovit' detej k vospriyatiyu smerti?* [Should Children Be Prepared for the Perception of Death?] // *Narodnoe obrazovanie* – Public Education. 2019. No. 1 (147). Pp. 192–201.

Поступила в редакцию: 27.03.2025

Принята к публикации: 01.10.2025

Ментальная составляющая военной безопасности в условиях войн нового типа: философский анализ

Ковалев Андрей Андреевич

кандидат политических наук, доцент, Северо-Западный институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской
Федерации. Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-7760-5732. E-mail: kovalev-aa@ranepa.ru

Аннотация. Межгосударственное противоборство в XXI веке переносит значимую часть борьбы в сферу представлений, памяти, языковых кодов и эмоциональных установок, поэтому военная безопасность уже не ограничивается военно-техническими параметрами. Возникает проблема описания ментальной безопасности как элемента военной безопасности, поскольку воздействие на критерии оценки событий и на способность принимать решения достигает стратегических результатов без прямого вооруженного столкновения. Цель исследования – рассмотреть ментальную безопасность как важнейший элемент военной безопасности государства в условиях войн нового типа и предложить рабочее определение, пригодное для философского и междисциплинарного обсуждения. Методологическая база включает системный метод (соотнесение ментальной безопасности с военной и национальной безопасностью), категоризацию ключевых понятий и диалектический метод, позволяющий фиксировать смену форм противоборства и их смысловые последствия. Полученные результаты состоят в уточнении содержания ментальной безопасности: под ней понимается способность человека и социальных групп сохранять самостоятельность оценки и выбора при длительном информационно-психологическом и ментальном воздействии, поддерживать собственные критерии оценки сообщений и решений при высокой плотности конкурирующих нарративов, а также удерживать способность к рефлексии и проверке смыслов. Показана связь ментальной безопасности с ментальной войной как формой противоборства, ориентированной на изменение системы оценок и на навязывание моделей поведения. Выводы исследования подтверждают, что ментальная безопасность выступает необходимым элементом военной безопасности, влияющим на способность общества к длительному противостоянию, а практическая значимость результатов связана с подготовкой кадров, образовательными курсами и разработкой мер, направленных на снижение восприимчивости к навязываемым оценкам.

Ключевые слова: ментальная безопасность, ментальность, войны нового типа, военная безопасность, ментальная война, некинетические угрозы, смысловое пространство.

Введение. Война перестала ограничиваться физической сферой противоборства. Наряду с кинетическими действиями используются некинетические средства, влияющие на восприятие, память, мышление и эмоциональные реакции [27]. Подобные воздействия меняют режим ориентации в информации и усложняют оценку достоверности сообщений. При таких условиях ментальная безопасность приобретает значение необходимого требования сохранения человеческой самостоятельности при длительном скрытом воздействии.

Ментальная уязвимость не сводится к психологическим реакциям. Речь идет о воздействиях, меняющих базовые представления о мире, критерии оценки происходящего и способность человека сохранять самостоятельность в суждении. Подобные риски усиливаются при росте неопределенности, ускорении технологических изменений и усложнении общественных процессов [2; 25]. В результате война нового типа затрагивает не только физическое измерение, но и сферу представлений и оценок. Защита от подобных воздействий становится значимой частью военной безопасности государства и предполагает охрану ментального пространства жизнедеятельности человека и общества [1].

Понятие безопасности в ментальном измерении нуждается в пересмотре. Речь идет не об отсутствии физического вреда, а о сохранении способности к оценке сообщений и смыслов, влияющих на решения и поведение. Подобные угрозы отличаются от классических форм насилия: они действуют посредством языка, образов и культурных кодов и нацелены на основания выбора – представления, установки и ценностные приоритеты. При длительном воздействии снижается качество различения достоверного и ложного, усиливается зависимость от навязанных оценок, меняются критерии значимого.

Подобное воздействие не требует физического присутствия источника рядом с адресатом [18]. Оно проявляется как навязывание моделей поведения, норм и готовых оценок, подаваемых в привлекательной упаковке. Риск связан с тем, что воздействие часто воспринимается как полезная рекомендация либо как обещание защиты. Изменения накапливаются постепенно: растет недоверие к привычным знакам и символам, усиливается дезориентация,

снижается способность к самостоятельной оценке. В результате ментальное пространство становится одной из целей противоборства в войнах нового типа, а ментальная безопасность – значимой частью военной безопасности в XXI веке.

Теоретические основы. Цель исследования – рассмотреть ментальную безопасность как значимый элемент военной безопасности государства в условиях войн нового типа.

В работе были использованы различные методы.

Системный метод позволил рассмотреть ментальную безопасность как неотъемлемую часть военной безопасности, входящей в систему национальной безопасности.

Категоризация ключевых понятий позволила уточнить определения терминов, связанных с ментальной безопасностью, и тем самым полнее раскрыть рассматриваемый феномен.

Диалектический метод был направлен на выявление проблем современной философии войны и на обоснование ее опережающего характера по сравнению с военной наукой, нередко сохраняющей ориентир на теории, недостаточно отвечающие текущим изменениям в военной ситуации.

Исследование опирается на разработки по ментальной войне и ментальной безопасности; существенную роль играют публикации А. М. Ильницкого. В его трудах обсуждаются особенности текущего межгосударственного противоборства и роль нематериальных средств влияния, затрагивающих сферу представлений и оценок. Для настоящей статьи важен поставленный Ильницким вопрос о защите ментального измерения безопасности при длительном противостоянии, а также о значении традиционных духовно-нравственных ценностей для защиты от ментальных угроз.

Степень разработанности проблемы. Публикации по войнам нового типа и ментальной безопасности формируются в нескольких научных направлениях, различающихся предметом и методами. Военно-теоретические работы рассматривают эволюцию войны, расширение набора средств борьбы и изменение задач военной безопасности; к числу наиболее заметных относятся исследования С. Г. Чекинова и С. А. Богданова, В. Б. Зарудницкого, В. А. Ксенофонтова.

Отдельная группа публикаций посвящена ментальной войне и ментальной безопасности как теме военно-политического анализа. Наряду с трудами А. М. Ильницкого важны работы И. Н. Караваева (в том числе совместно с П. В. Сухановым), где ментальная война рассматривается как особый вид противоборства и как элемент учения о войне и армии.

Юридикско-криминологические и психолого-педагогические исследования сосредоточены на мерах предупреждения и правовых средствах защиты; здесь используются выводы С. А. Буткевича, Е. К. Обринской, Н. А. Коровниковой. Медико-социальные работы П. И. Сидорова и Е. П. Совершаева дополняют тему анализом ментального иммунитета и массовых психических процессов.

Социально-философские и социологические исследования связывают новые угрозы с ростом неопределенности и усложнением рисков; важны идеи У. Бека, а также разработки Д. А. Якуничева, Е. Ю. Бикметова и А. В. Лукьянова. В отечественной литературе близкие трактовки встречаются у Н. С. Розова. В зарубежных исследованиях поворот дискуссий о безопасности и способы проектирования войны обсуждаются, в частности, у S. Lahiry и D. Öberg.

Различие направлений заметно в выборе методов: системный анализ, категориальный анализ, правовой анализ, а также социологические и социально-психологические инструменты. Статья использует философское рассмотрение ментальной безопасности как части военной безопасности и связывает изменение способов войны с изменением требований к человеку и обществу.

Результаты. История человеческой цивилизации связана с войнами и конфликтами разной интенсивности. Война продолжает оставаться одной из ключевых форм международных отношений, при этом ее облик заметно меняется по сравнению с традиционными представлениями. Вследствие таких изменений трансформируются и представления о военной безопасности; прослеживается длительная эволюция соответствующих категорий [26].

Эволюция войны подробно рассматривается в военной науке, сложившейся к концу XVIII века. Одновременно война выступает предметом философских исследований, поскольку в войнах нового типа заметны угрозы несилового характера, среди них – ментальные атаки [15]. «Развитие мирового сообщества сегодня происходит в условиях интенсивной глобализации, которая охватывает все сферы человеческой деятельности, и широкого применения невоенных форм противоборства» [6, с. 11].

Под войной для целей исследования понимается крайняя форма обострения межгосударственных отношений, выраженная в прямом вооруженном противостоянии, а равно стремление сторон решать политические вопросы кардинальными, бескомпромиссными средствами. Военная безопасность при таком понимании означает недопущение развязывания войны в ее основных проявлениях.

В XXI веке категории войны и военной безопасности существенно меняются по содержанию. До середины XX века война чаще связывалась с военным насилием как ключевым средством достижения политических целей и принуждения противника. Со второй половины XX века война рассматривается шире: применяются разнообразные средства и методы ведения противоборства [3]. По указанной причине используется термин «гибридная война», соединяющий признаки традиционного военного конфликта и нетрадиционных форм борьбы [29].

Наиболее заметные признаки войны нового поколения проявляются в XXI веке: наряду с физическими действиями возрастает влияние на информационно-психологическую и ментальную сферы, а также на духовно-нравственные ориентиры. Перечень средств борьбы расширяется, и поле противоборства выходит за пределы материальных объектов. Несмотря на возражения части исследователей против деления войн на традиционные и нетрадиционные, указанная классификация сохраняет практическую применимость [24, с. 32].

Часть военных специалистов считает, что война возможна лишь в традиционной, физической форме, а иные виды межгосударственного противоборства не следует относить к войне. С такой позицией можно согласиться в одном: прежние исследования и классификации не всегда отвечают уровню изменений в способах борьбы. Из сказанного следует необходимость обновления научного языка описания войны и расширения круга исследуемых угроз.

Военной науке переход к анализу войн нового поколения осложняют изменения самой войны и военной безопасности, а также необходимость обновлять методы и понятия. В философии войны новый этап становится самостоятельным исследовательским вызовом: требуется описать угрозы несилового характера, сопоставимые по последствиям с классической войной, но плохо распознаваемые на ранних стадиях [19].

Становится заметно, что изменения войны и военной безопасности ведут к пересмотру философии войны. Показателен вывод коллектива авторов, изучающих новую философию войны: «Развитие философии войны шло от "войны на истребление" до "войны на порабощение". Философия современной войны построена на симбиозе, когда на одном поле боя успешно уживаются информационная война, интеллектуальная война, экономическая война, кибервойна, а также реальные акты боевых действий» [5, с. 22]. В XXI веке преждевременно говорить о полном отказе от боевых действий, однако возрастает роль некинетических средств борьбы.

В условиях войн нового типа целесообразно говорить о ментальной войне как особом виде противоборства [10] и о ментальной безопасности как направлении защиты от подобных воздействий. Наличие ядерного оружия сохраняет риск быстрого уничтожения противника, однако такой вариант неприемлем по последствиям для человечества [17, с. 350]. По указанной причине чаще возникают войны ограниченного размаха, при которых используются достижения разных областей знания, а война рассматривается как средство «достижения политических целей социальных групп, классов, наций, народов, государств и коалиций государств при разрешении противоречий между ними с применением совокупной мощи экономических, политических, дипломатических, информационных и других средств и методов в сочетании с угрозой применения силы или использованием ВС» [9, с. 36]. Невоенные средства выступают способом сдерживания, уменьшающим вероятность открытого применения военной силы.

Под ментальной войной понимается воздействие, направленное на изменение ментальности и цивилизационных оснований общества противника с использованием преимущественно скрытых способов борьбы [7, с. 25]. Существенную роль играют подмена оценок и навязывание выгодных противнику представлений, норм и моделей поведения. В качестве исторического примера нередко приводится программа Маршалла как сочетание экономических мер и работы со смысловыми ориентирами. В условиях войн нового типа по указанной причине возрастает значение ментальной безопасности как части военной безопасности государства. А. М. Ильницкий подчеркивает значимость защиты ментальной безопасности для будущего страны [8] и выделяет традиционные духовно-нравственные ценности как один из ключевых ресурсов такой защиты [23].

Обсуждение. В философском плане ментальная безопасность не сводится к психологическому благополучию; речь идет о сохранении самостоятельности суждения и выбора при длительных воздействиях, меняющих критерии оценки [21; 22].

Онтологический характер приобретают угрозы, нацеленные на смысловую и оценочную сферы личности. В подобных условиях ключевое значение имеет сохранение способности к суждению и выбору. Поддержание такой способности не задается административными мерами и не сводится к стратегиям выживания; речь идет о личном удержании критериев оценки, не поддающемся прямой проверке. Ментальная безопасность выступает способом существования, при котором человек сохраняет возможность оставаться собой [16].

В философии Нового времени и XX века (И. Кант, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Н. А. Бердяев) человеческая самостоятельность рассматривается как способность удерживать направление мысли при отсутствии внешних гарантий [30]. Ментальная безопасность проявляется при сохранении личной меры и отказе от растворения в навязанных ролях; сохраняется возможность удерживать собственные критерии оценки и действовать на их основе. Поддержание самостоятельности не ограничивается биологическим выживанием; речь идет о сохранении человеческого способа существования [28].

В философии сознания ментальная безопасность не сводится к когнитивной стабильности либо к рациональной функции. Речь идет о сохранении способности сознания задавать собственную направленность при множественных воздействиях. Значимый признак состоит в том, что человек не утрачивает способность оценивать навязанное содержание и отделять его от собственных оснований выбора [12]. При утрате указанной способности сознание превращается в канал прохождения чужих смыслов без критической проверки.

В антропологическом измерении ментальная безопасность связана с памятью, культурными архетипами и историческими способами формирования личности, а не только с личными переживаниями. В таком ракурсе она соотносится с темой сохранения человеком собственного образа и непрерывности личной истории [11]. Речь идет о способности сохранять себя в переходных ситуациях, собирать разрозненные элементы пережитого в связный жизненный рассказ и тем самым поддерживать способность к выбору и ответственности [20].

В политической философии ментальная безопасность связана с конкуренцией за смыслы в публичной речи и с правом общества сохранять собственные способы именования событий. При высокой плотности нарративов ментальная безопасность перестает быть частным делом и становится частью политического бытия. Ослабление ментальной безопасности ведет к утрате самостоятельности в политическом выборе и к росту зависимости от навязанных оценок. Важным признаком выступает способность мыслить без принятия навязанных образцов как единственно допустимых и сохранять автономию оценки. Ментальная безопасность не сводится к декларативному праву; речь идет о сохранении способности к критической проверке навязываемых смыслов [4, с. 317].

Связь ментальной и военной безопасности проявляется особенно отчетливо в условиях изменения правил ведения войны и возникновения новых видов угроз. Сдвиг в характере угроз связан не столько с техническим прогрессом, сколько с переходом от прямого физического уничтожения к разрушению механизмов формирования смыслов. Ментальные воздействия приобретают рассредоточенный характер: они с трудом локализуются, плохо распознаются и действуют опосредованно – с помощью цепочек ассоциаций, искажения выразительных форм и внедрения символических элементов, ведущих к рассеиванию внимания и оценок в привычной среде восприятия.

Гибридные угрозы часто растворяются в повседневных практиках и потому остаются нераспознанными, принимаются за привычный порядок. Открытое столкновение уже не является обязательным условием: для нарушения безопасности достаточно разрушить доверие к восприятию, памяти и культурной традиции. В подобных случаях навязанное содержание воспринимается как обязательная норма поведения. Вместо прямого принуждения применяется стратегия насыщения: избыток знаков, высокая плотность сообщений и утрата символической значимости лишают человека возможности критической проверки воспринимаемого.

Войны нового типа опираются на нетрадиционные формы противоборства: информационные, кибернетические, психологические, а также партизанские стратегии. Открытое силовое столкновение часто заменяют гибридные инструменты: экономические меры, санкции и воздействия на инфраструктуру. Противоборство ведется как между государствами, так и при участии анонимных акторов. Существенную роль играют информационные воздействия:

манипулирование сознанием, конструирование ложных нарративов, распространение дезинформации. В результате затрагиваются и вооруженные силы, и население: снижается способность общества к длительному противостоянию, а сами угрозы трудно распознаются.

Ментальная война может рассматриваться как воздействие на психоэмоциональную и когнитивную сферы, направленное на изменение восприятия и системы оценок. Цель такого воздействия – не физическое подавление противника, а изменение представлений о должном и допустимом, ослабление способности к самостоятельной оценке и выбору. Применяются информационные и психологические средства; в результате человек теряет ориентиры в значениях и начинает сомневаться в ранее принятых ценностных представлениях. Такие формы войны снижают способность объекта длительно противостоять и становятся частью политических, экономических и социальных процессов. В подобных случаях действие все чаще определяется навязанными импульсами, а не собственным решением; возрастает зависимость от чужой воли, формируется иллюзия выбора при заранее заданном направлении.

Изменения человеческой самостоятельности при ментальной войне проявляются в утрате способности удерживать внимание на собственных основаниях выбора. Человек начинает говорить и действовать по навязанным образцам: речь воспроизводит чужие формулировки, поступки совершаются без самостоятельной оценки. Возникает механизм навязывания моделей поведения внешними силами. В итоге ослабевают рефлексия, способность к критической проверке и к удержанию личной позиции.

Человек перестает быть носителем личных смыслов. Действия утрачивают связь с пережитым и становятся производными от навязанных импульсов. В таком положении человек может сохранять внешнюю активность, однако решения принимаются не им; поведение обслуживает цели внешних сил. В философско-антропологическом ключе речь идет об утрате самостоятельности и о превращении человека в средство реализации чужих намерений.

Философская антропология рассматривает человека не как биологическую единицу, а как существо с личной формой и способностью задавать смысловые ориентиры. Человек способен выдерживать разрушительные влияния, не сводя реакцию к физическому либо эмоциональному ресурсу, и способен собирать пережитое в связный жизненный рассказ. Совокупность названных способностей задает антропологический ресурс ментальной безопасности.

В системе военной безопасности ментальная безопасность означает способность человека и социальных групп сохранять самостоятельность оценки и выбора при длительном информационно-психологическом и ментальном воздействии в войнах нового типа. Речь идет о сохранении критериев, по которым оцениваются события, решения и сообщения, при избытке знаков и конкурирующих нарративов. Приоритет получает сохранение свободы оценки и способность придерживаться собственных критериев выбора при затяжном противоборстве [14].

Задача ментальной безопасности – не допустить превращения навязанных установок и разрушительных практик в привычную норму. В периоды дестабилизации человек способен обозначать границу между естественным и суррогатным, присущим и навязанным, значимым и пустым, без обращения к политическим ярлыкам. Ресурс противостояния поддерживается проверкой смыслов и рефлексией, позволяющими сохранять самостоятельность оценки и выбора.

Реализация ментальной безопасности не сводится к ответу на отдельную угрозу. Речь идет о поддержании философского мышления как навыка проверки смыслов и оценки происходящего, а также о сохранении способности принимать решения без принятия навязанного как единственно допустимого. При ослаблении такого навыка сохраняются внешние признаки активности, однако выбор все чаще определяется чужими образцами и чужими критериями.

В системе военной безопасности ментальная безопасность противостоит риску утраты человеком самостоятельности. Философское рассмотрение позволяет трактовать риск не как личную слабость, а как онтологическую уязвимость: воздействие лишает способности удерживать единую картину происходящего и поддерживать рефлексия [13].

В качестве формы сопротивления выступает философское мышление, позволяющее видеть ментальные угрозы и оценивать их разрушительные последствия. Без философского мышления затруднено восстановление способности воспринимать себя как центр переживания и смыслопорождения, поскольку оно помогает распознавать ментальные угрозы и преодолевать их последствия.

Заключение. Войны нового типа расширяют набор средств борьбы: наряду с вооруженными действиями применяются коммуникативные, культурные и технологические инструменты, рассчитанные на изменение представлений, мотивации и ценностных приорите-

тов. При таком развитии военная безопасность перестает ограничиваться защитой территории и сил, поскольку исход противоборства зависит от сохранения способности общества поддерживать порядок решений и долгую оборону.

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько выводов. Во-первых, ментальная безопасность выступает самостоятельным элементом военной безопасности и отражает состояние, при котором человек и социальные группы сохраняют самостоятельность суждения и свободу выбора при длительном навязывании смыслов и оценок. Во-вторых, ментальные угрозы действуют преимущественно скрытно: они проявляются как привычные форматы сообщения, нормы речи и модели поведения, поэтому разрушительные последствия обнаруживаются с запозданием. В-третьих, философский анализ позволяет уточнить границы понятия ментальной безопасности, отделив его от задач клинической психологии и от сугубо правовых мер: речь идет о сохранении условий личной и общественной самостоятельности в сфере смысла, памяти и оценки происходящего.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку проверяемых признаков снижения ментальной безопасности и на описание механизмов, связывающих такие изменения с рисками для военной безопасности государства в период затяжного противоборства.

Список литературы

1. Анохин М. Г., Бочанов М. А. Информационные технологии «Цветных революций» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2010. № 4. С. 78–85.
2. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.
3. Бикметов Е. Ю., Лукьянов А. В. Проблема гармонизации стратегического и тактического действия в современном обществе риска: социально-методологический аспект // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2022. № 3. С. 8–19.
4. Буткевич С. А. Предупреждение угроз ментальной безопасности: правовой, криминологический и психолого-педагогический инструментарий // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. 2021. Т. 7 (73). С. 310–322. DOI: 10.37279/2413-1733-2021-7-2-310-322.
5. Евпова Е. В., Белевитин В. А., Тюнин А. И. и др. Новая философия войны: дискуссионный аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 18–23. DOI: 10.26140/anie-2019-0801-0002.
6. Зарудницкий В. Б. Военная наука: новые горизонты познания // Военная мысль. 2022. № 7. С. 6–15.
7. Ильницкий А. М. Ментальная война России // Военная мысль. 2021. № 8. С. 19–33.
8. Ильницкий А. М. Цивилизационные аспекты ментальной войны // Военный академический журнал. 2024. № 1 (41). С. 5–10.
9. Караваев И. Н. Концепция ментальной войны как составная часть учения о войне и армии // Военная мысль. 2022. № 3. С. 35–42.
10. Караваев И. Н., Суханов П. В. Ментальная война как новый вид противоборства // Вестник Академии военных наук. 2022. № 2 (79). С. 42–45.
11. Килимник Е. В. Духовная безопасность России // Теория и практика мировой науки. 2022. № 6. С. 48–53.
12. Коровникова Н. А. Ментальная безопасность в эпоху цифровизации // Социальные новации и социальные науки. 2020. № 1 (1). С. 107–118. DOI: 10.31249/snsn/2020.01.08.
13. Ксенофонтов В. А. Ментальная безопасность государства // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2022. № 2 (263). С. 108–113. DOI: 10.52065/2520-6885-2022-263-2-108-113.
14. Ксенофонтов В. А. Основные формы неклассического военного насилия // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2024. № 2 (102). С. 44–55.
15. Ксенофонтов В. А. Приоритет развития государства: военная сфера национальной безопасности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2024. № 1 (67). С. 33–48. DOI: 10.26456/vtphilos/2024.1.033.
16. Литвинова Ю. И., Обринская Е. К. Ментальное воздействие как стратегия внешней политики США // Философия права. 2021. № 3 (98). С. 139–143.
17. Обринская Е. К. Потенциал и перспективы развития и совершенствования государственного механизма обеспечения ментальной безопасности Российской Федерации // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Юридические науки. 2022. Т. 8 (74). С. 347–352.
18. Обринская Е. К. Потенциал ментальной безопасности в противодействии экстремизму и терроризму // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2023. Т. 9 (75). С. 106–116.
19. Розов Н. С. Информационно-ментальный и социально-эволюционный контексты динамики войны и мира // Гуманитарный вектор. 2024. Т. 19, № 4. С. 69–79.

20. Салтыкова М. В., Пителинский К. В. Безопасность личности как приоритетная цель актуальной государственной стратегии РФ // Вестник Московской международной академии. 2017. № 2. С. 107–117.
21. Сидоров П. И. Ментальный иммунитет как биопсихосоциодуховная матрица идентичности и основа безопасности личности и общества // Экология человека. 2015. № 12. С. 42–52.
22. Сидоров П. И., Совершаев Е. П. Синергетическая биопсихосоциодуховная концепция ментальных эпидемий психосоматозов // Экология человека. 2015. № 10. С. 18–26.
23. Сухоруких А. В. Духовно-нравственный фактор как условие «ментальной безопасности» социокультурной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6, № 5. С. 328–329.
24. Чекинов С. Г., Богданов С. А. Эволюция сущности и содержания понятия «война» в XXI столетии // Военная мысль. 2017. № 1. С. 30–43.
25. Якуничев Д. А. Общество риска: возможная модель развития современного общества // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 68. С. 174–182.
26. Hart D. K., Hart D. W., Nesbit R. Martial Virtue: Civic Humanism as a Groundwork for American Military Ethics // Administration & Society. 2011. No. 43 (5). Pp. 487–514.
27. Lahiry S. The Changing Narrative of Security Discourse: From State Security to Human Security in South Asia? // World Affairs. 2020. No 183 (2). Pp. 183–205.
28. Nathanson S. Terrorism and the Ethics of War. Cambridge University Press, 2010. 317 p.
29. O'Driscoll C. A "fighting chance" or fighting dirty? Irregular warfare, Michael Gross and the Spartans // European Journal of Political Theory. 2012. No. 1 (2). Pp. 112–130.
30. Öberg D. Warfare as design: Transgressive creativity and reductive operational planning // Security Dialogue. 2018. No. 49 (6). Pp. 493–509.

The Mental Component of Military Security in a New Type of War: A Philosophical Analysis

Kovalev Andrey Andreevich

PhD in Political Science, associate professor, North-Western Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-7760-5732. E-mail: kovalev-aa@ranepa.ru

Abstract. Interstate confrontation in the 21st century shifts a significant part of the struggle into the sphere of representations, memory, language codes, and emotional attitudes; therefore, military security is no longer limited to military-technical parameters. The problem arises of describing mental security as an element of military security, since influencing the criteria for evaluating events and the ability to make decisions achieves strategic results without direct armed conflict. The purpose of the study is to consider mental security as a most important element of the military security of the state in conditions of a new type of war and to propose a working definition suitable for philosophical and interdisciplinary discussion. The methodological base includes the systemic method (correlating mental security with military and national security), the categorization of key concepts, and the dialectical method, which makes it possible to capture the change in the forms of confrontation and their semantic consequences. The results obtained consist in clarifying the content of mental security: it is understood as the ability of a person and of social groups to maintain independence of evaluation and choice under prolonged informational-psychological and mental influence, to maintain their own criteria for evaluating messages and decisions amid a high density of competing narratives, and to retain the capacity for reflection and the verification of meanings. The connection of mental security with mental warfare as a form of confrontation oriented toward changing the system of evaluations and imposing models of behaviour is shown. The conclusions of the study confirm that mental security is a necessary element of military security that affects society's capacity for prolonged confrontation, and the practical significance of the results is connected with the training of personnel, educational courses, and the development of measures aimed at reducing susceptibility to imposed evaluations.

Keywords: mental security, mentality, new type of wars, military security, mental warfare, non-kinetic threats, semantic space.

References

1. Anohin M. G., Bochanov M. A. *Informacionnye tehnologii "Cvetnyh revolyucij"* [Information Technologies of the "Color Revolutions"] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya* – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science. 2010. No. 4. Pp. 78–85.
2. Bek U. *Obshchestvo riska: na puti k drugomu modernu* [Risk Society: Towards a New Modernity] / transl. from German by V. Sedel'nik, N. Fedorova. M., Progress-Tradiciya (Progress-Tradition), 2000. 383 p.

3. Bikmetov E. Yu., Luk'yanov A. V. *Problema garmonizacii strategicheskogo i takticheskogo dejstviya v sovremennom obshchestve riska: social'no-metodologicheskij aspekt* [The Problem of Harmonizing Strategic and Tactical Action in the Modern Risk Society: A Socio-Methodological Aspect] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki* – PNRPU Sociology and Economics Bulletin. 2022. No. 3. Pp. 8–19.

4. Butkevich S. A. *Preduprezhdenie ugroz mental'noj bezopasnosti: pravovoj, kriminologicheskij i psihologo-pedagogicheskij instrumentarij* [Preventing Threats to Mental Security: Legal, Criminological, and Psychological-Pedagogical Tools] // *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Yuridicheskie nauki* – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Juridical Science. 2021. Vol. 7 (73). Pp. 310–322. DOI: 10.37279/2413-1733-2021-7-2-310-322.

5. Evplova E. V., Belevitin V. A., Tyunin A. I. et al. *Novaya filosofiya vojny: diskussionnyj aspekt* [A New Philosophy of War: A Debatable Aspect] // *Azimut nauchnyh issledovanij: ekonomika i upravlenie* – Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration. 2019. Vol. 8, No. 1 (26). Pp. 18–23. DOI: 10.26140/anie-2019-0801-0002.

6. Zarudnickij V. B. *Voennaya nauka: novye gorizonty poznaniya* [Military Science: New Horizons of Knowledge] // *Voennaya mysl'* – Military Thought. 2022. No. 7. Pp. 6–15.

7. Il'nickij A. M. *Mental'naya vojna Rossii* [Russia's Mental War] // *Voennaya mysl'* – Military Thought. 2021. No. 8. Pp. 19–33.

8. Il'nickij A. M. *Civilizacionnye aspekty mental'noj vojny* [Civilizational Aspects of Mental War] // *Voennyj akademicheskij zhurnal* – Military Academic Journal. 2024. No. 1 (41). Pp. 5–10.

9. Karavaev I. N. *Koncepciya mental'noj vojny kak sostavnaya chast' ucheniya o vojne i armii* [The Concept of Mental War as a Component of the Doctrine of War and the Army] // *Voennaya mysl'* – Military Thought. 2022. No. 3. Pp. 35–42.

10. Karavaev I. N., Suhanov P. V. *Mental'naya vojna kak novyj vid protivoborstva* [Mental War as a New Form of Confrontation] // *Vestnik Akademii voennyh nauk* – Bulletin of the Academy of Military Sciences. 2022. No. 2 (79). Pp. 42–45.

11. Kilimnik E. V. *Duhovnaya bezopasnost' Rossii* [The Spiritual Security of Russia] // *Teoriya i praktika mirovoj nauki* – Theory and Practice of World Science. 2022. No. 6. Pp. 48–53.

12. Korovnikova N. A. *Mental'naya bezopasnost' v epohu cifrovizacii* [Mental Security in the Era of Digitalization] // *Social'nye novacii i social'nye nauki* – Social Novelties and Social Sciences. 2020. No. 1 (1). Pp. 107–118. DOI: 10.31249/snsn/2020.01.08.

13. Ksenofontov V. A. *Mental'naya bezopasnost' gosudarstva* [The Mental Security of the State] // *Trudy BGTU. Seriya 6: Istoriya, filosofiya* – Proceedings of BSTU. Series 6: History, Philosophy. 2022. No. 2 (263). Pp. 108–113. DOI: 10.52065/2520-6885-2022-263-2-108-113.

14. Ksenofontov V. A. *Osnovnye formy neklassicheskogo voennogo nasiliya* [The Main Forms of Non-Classical Military Violence] // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk* – Topical Issues of the Humanities and Socio-Economic Sciences. 2024. No. 2 (102). Pp. 44–55.

15. Ksenofontov V. A. *Prioritet razvitiya gosudarstva: voennaya sfera nacional'noj bezopasnosti* [The Priority of State Development: The Military Sphere of National Security] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* – Herald of Tver State University. Series: Philosophy. 2024. No. 1 (67). Pp. 33–48. DOI: 10.26456/vtphilos/2024.1.033.

16. Litvinova Yu. I., Obrinskaya E. K. *Mental'noe vozdejstvie kak strategiya vneshnej politiki SShA* [Mental Influence as a Strategy of U.S. Foreign Policy] // *Filosofiya prava* – Philosophy of Law. 2021. No. 3 (98). Pp. 139–143.

17. Obrinskaya E. K. *Potencial i perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya gosudarstvennogo mehanizma obespecheniya mental'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii* [The Potential and Prospects for the Development and Improvement of the State Mechanism for Ensuring the Mental Security of the Russian Federation] // *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Yuridicheskie nauki* – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Juridical Science. 2022. Vol. 8 (74). Pp. 347–352.

18. Obrinskaya E. K. *Potencial mental'noj bezopasnosti v protivodejstvii ekstremizmu i terrorizmu* [The Potential of Mental Security in Countering Extremism and Terrorism] // *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya* – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political Science. Cultural Studies. 2023. Vol. 9 (75). Pp. 106–116.

19. Rozov N. S. *Informacionno-mental'nyj i social'no-evolyucionnyj konteksty dinamiki vojny i mira* [The Informational-Mental and Socio-Evolutionary Contexts of the Dynamics of War and Peace] // *Gumanitarnyj vektor* – Humanitarian Vector. 2024. Vol. 19, No. 4. Pp. 69–79. DOI: 10.21209/1996-7853-2024-19-4-69-79.

20. Saltykova M. V., Pitelinskij K. V. *Bezopasnost' lichnosti kak prioritetnaya cel' aktual'noj gosudarstvennoj strategii RF* [Personal Security as a Priority Goal of the Current State Strategy of the Russian Federation] // *Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii* – Bulletin of the Moscow International Academy. 2017. No. 2. Pp. 107–117.

21. Sidorov P. I. *Mental'nyj immunitet kak biopsihosocioduhovnaya matrica identichnosti i osnova bezopasnosti lichnosti i obshchestva* [Mental Immunity as a Biopsychosociospiritual Matrix of Identity and a Basis for the Security of the Individual and Society] // *Ekologiya cheloveka* – Human Ecology. 2015. No. 12. Pp. 42–52.

22. Sidorov P. I., Sovershaev E. P. *Sinergeticheskaya biopsihosocioduhovnaya koncepciya mental'nyh epidemij psihosomatozov* [A Synergetic Biopsychosociospiritual Concept of Mental Epidemics of Psychosomatoses] // *Ekologiya cheloveka* – Human Ecology. 2015. No. 10. Pp. 18–26.

23. Suhorukih A. V. *Duhovno-nravstvennyj faktor kak uslovie "mental'noj bezopasnosti" sociokul'turnoj sredy* [The Spiritual and Moral Factor as a Condition of the "Mental Security" of the Sociocultural Environment] // *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* – Historical and Social-Educational Thought. 2014. Vol. 6, No. 5. Pp. 328–329.

24. Chekinov S. G., Bogdanov S. A. *Evoluciya sushchnosti i sodержaniya ponyatiya "vojna" v XXI stoletii* [The Evolution of the Essence and Content of the Concept of "War" in the 21st Century] // *Voennaya mysl'* – Military Thought. 2017. No. 1. Pp. 30–43.

25. Yakunichev D. A. *Obshchestvo riska: vozmozhnaya model' razvitiya sovremennogo obshchestva* [Risk Society: A Possible Model of the Development of Modern Society] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2022. No. 68. Pp. 174–182.

26. Hart D. K., Hart D. W., Nesbit R. *Martial Virtue: Civic Humanism as a Groundwork for American Military Ethics* // *Administration & Society*. 2011. No. 43 (5). Pp. 487–514.

27. Lahiry S. *The Changing Narrative of Security Discourse: From State Security to Human Security in South Asia?* // *World Affairs*. 2020. No. 183 (2). Pp. 183–205.

28. Nathanson S. *Terrorism and the Ethics of War*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 317 p.

29. O'Driscoll C. *A "Fighting Chance" or Fighting Dirty? Irregular Warfare, Michael Gross and the Spartans* // *European Journal of Political Theory*. 2012. No. 1 (2). Pp. 112–130.

30. Öberg D. *Warfare as Design: Transgressive Creativity and Reductive Operational Planning* // *Security Dialogue*. 2018. No. 49 (6). Pp. 493–509.

Поступила в редакцию: 20.05.2025

Принята к публикации: 14.01.2026

EDN: PNZYYJ

УДК 141.412+172.1

Испанский «неокатолицизм» XIX века как феномен «периферийного консерватизма»

Василенко Юрий Владимирович¹, Внутских Александр Юрьевич²

¹кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики-Пермь».
Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0001-7865-6497. E-mail: yuvasilenko@hse.ru

²доктор философских наук, заведующий кафедрой «Философия и право», Пермский национальный
исследовательский политехнический университет. Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0003-4162-1033.
E-mail: ayuvnutskih@pstu.ru

Аннотация. Статья посвящена одному из ключевых сюжетов в развитии социально-политической философии испанского консерватизма во второй половины XIX в. Ее актуальность обуславливается тем обстоятельством, что между испанским и российским консерватизмом можно провести значимые параллели, связанные с первичностью традиционалистского ядра (религиозно-монархической составляющей) и «догоняющей» моделью развития индустриального общества. В частности, в статье анализируется логика консервативной – и уже: традиционалистской – негативной реакции на критику «инноваторов» в адрес испанской науки Нового времени и значимости ее вклада в мировую науку (естествознание и гуманитаристику). Главным оппонентом «инноваторов» выступает выдающийся испанский «неокатолик» М. Менендес-и-Пелайо, который в своем трехтомном труде «Испанская наука» поставил опровергнуть критику «инноваторов» и доказать величие испанской науки, благодаря чему внес вклад в создание новых представлений об испанском научном каноне. Выявляется философская специфика «неокатолицизма», в рамках которого состоялся диалектический синтез католической Традиции и либерально-буржуазной Инновации, воспринимаемый в XX в. испанскими консерваторами уже как норма, и его вклад в становление испанского консерватизма как «периферийного». На основе представленного материала выявляются существенные черты и закономерности в развитии испанского консерватизма как «периферийного»: так, его «периферийность» начинает проявляться во времена эпохи Просвещения, связана с подражанием классическим образцам (британо-французским) и постепенно – по мере увеличения социально-экономического отставания от мировых центров – приводит к экзальтации местного национализма, который дискредитирует себя в условиях военных диктатур, стремящихся данное отставание преодолеть.

Ключевые слова: периферийный консерватизм, консервативная реакция, инновация, традиционализм, «неокатолицизм», испанский национализм, наука, Менендес-и-Пелайо.

Введение. Со времени Великой французской революции одной из основополагающих черт консерватизма как способа мышления и социально-политического действия считается его реакционность, или, как назвал это явление современный американский политолог К. Робин, «реакционный императив» [8, с. 31]. Как пишет российский историк политической философии А. В. Павлов, «единственной платформой, благодаря которой правые могли бы объединиться, может быть то, что Рассел Кирк описал в терминах “консервативного мышления”, а Кори Робин как “реакционный дух”» [7, с. 21]. При этом, помимо множества негативных коннотаций [6, с. 15, 26], реакционность является слишком широким понятием, использование которого порождает «спорные зоны» [7, с. 9]; именно поэтому более релевантно узкое понимание консерватизма как оборонительной, или защитной, реакции, которую С. Хантингтон определяет как «артикулированное, систематическое, теоретическое сопротивление изменению» [21, р. 461]. Но и такое определение является слишком широким и абстрактным, поскольку консерваторы негативно реагируют не на любые изменения, а только на те, которые принимают в их глазах наиболее угрожающие для «старого порядка» формы – Инновации. В своей картине мира консерваторы защищают определенный набор ценностей, но защищают его по-разному. В зависимости от степени, или инновационности, провокации мы можем наблюдать целый спектр оборонительных реакций, связанный с классическими типологиями консерватизма: умеренная инновация порождает умеренную реакцию (либеральные консерваторы, левый фланг консерватизма), обуславливающую стремление к консенсусу с политическими оппонентами; радикальная – радикальную (праворадикальные консерваторы, правый фланг консерватизма), обуславливающую непримиримость борьбы. При этом любая обо-

ронительная реакция всегда опирается на определенную Традицию, на страже которой стоят традиционалисты, размещающиеся в центре консервативного спектра и являющиеся, следовательно, его идейно-ценностным ядром [2; 18, pp. 13–16; 19, pp. 99–142].

На наш взгляд, единство и борьба Традиции и Инновации – непреходящее явление в общественной жизни и очень важный признак функционирования в науке сквозной общенаучной темы *дополнительности*. И если применительно к далекому от нашей тематики естествознанию тему дополнительности разрабатывал немецко-американский физик и историк науки Дж. Холтон [10, с. 196–204], то в консерватизме эта тема давно является общим местом [9] как минимум со времен французских либеральных доктринеров первой трети XIX в. Ф. П. Г. Гизо и А. де Токвиля [6]. Отсюда и важность консерватизма как социальной философии, отражающей роль Традиции; благодаря же Э. Бёрку [23] эта философия превращается в политическую идеологию, без которой невозможно представить ни всемирную историю последних двухсот пятидесяти лет, ни любую попытку прогнозирования социального развития на ближайшие десятилетия в том числе и российского общества, вставшего в начале XXI в. на путь отстаивания традиционных ценностей [1].

Цель нашего исследования – определить вклад испанского «неокатолицизма», в рамках которого состоялся глубокий синтез Традиции и Инновации, в становление испанского консерватизма как «периферийного». Отсюда предметом нашего исследования являются существенные черты и закономерности развития испанского консерватизма как «периферийного». Выбор испанского кейса обусловлен тем обстоятельством, что между испанским и российским консерватизмом можно провести значимые параллели. Во-первых, они связаны со схожими историческими предпосылками – *первичностью традиционалистского ядра* (религиозно-монархической составляющей) в структуре консервативной идеологии Испании и России как «периферийной», в то время как в англосаксонском мире (Великобритании и США) и с определенными оговорками во Франции классический консервативный «мейнстрим» изначально носил либерально-буржуазный характер. Во-вторых, в Испании и России имела место «догоняющая» модель развития индустриального общества, проявления которой впервые становятся предметом осмысления консерваторов еще в XIX в.; это заставляет нас говорить о специфической модели «периферийного консерватизма» (по аналогии с понятием «периферийный капитализм», предложенным впервые аргентинским экономистом Р. Пребишем в конце 1970-х гг. [32]), выступающей в качестве объекта нашего исследования.

Истоки испанского «неокатолицизма». Как писал Хантингтон, консервативные идеологии, «если они намерены быть прирожденными консерваторами, [должны принять] новый порядок как неизбежное провидение судьбы» [21, р. 460]. В итоге они вынуждены решать сразу две задачи: обычную для консерватизма в целом – бороться с инновациями; и предельно необычную для себя – «изобретать» новую Традицию, которая, с одной стороны, не может не быть Традицией, а с другой – в силу своей новизны – сама является Инновацией. Данный феномен был описан еще Г. В. Ф. Гегелем в 1820-х гг.: «Традиция не есть неподвижная статуя: она – живая и растет подобно могучему потоку, который тем больше расширяется, чем дальше он отходит от своего истока» [3, с. 10].

Однако в случае с «периферийным консерватизмом» ситуация усложняется тем, что противоречия между Традицией и Инновацией могут показаться непримиримыми. В Испании середины XIX в. этот процесс развивался по двум линиям: первая – в рамках либерально-консервативной политической философии партии «модерадос» («умеренных либералов»), которая в течение всего XIX в. делала упор на постепенную адаптацию к инновациям; вторая – в рамках традиционалистского лагеря, представители которого вопреки утверждающейся реальности были не только сфокусированы на сохранении средневековой традиции, трактуемой в целом как христианская или – более аутентично – католическая, но и были готовы защищать ее с оружием в руках (карлисты). На пересечении этих двух линий во второй половине XIX в. появляется новое общественно-политическое течение, которое – не без влияния французского либерального католицизма, также возникшего в процессе адаптации католической философии к условиям либерально-буржуазного общества, – было названо «неокатолицизмом» [35]. При этом сами представители «неокатолицизма», привыкшие мыслить себя католическими традиционалистами, смысла в приставке «нео-» не видели, считая ее просто «модным словечком» [30, р. 28], и очень опасались скатиться в либеральный консерватизм «модерадос», выступавший за неприемлемые, по их мнению, уступки Новому – либерально-буржуазному – порядку. Вместе с тем, признавая Новый порядок как свершившийся факт, они объективно оказывались «неокатоликами», как в конечном итоге и вошли в историю Испании.

В этом контексте показательна фраза испанского писателя и философа Г. Лаверде Руиса (1835–1890), который, анализируя в 1868 г. (год начала в Испании очередной либерально-буржуазной революции, которая через несколько лет приведет к свержению монархии и I Республике) современный для него традиционализм, писал следующее: «...Не следует делать вывод, что традиционализм в Испании уже закончился; у него есть отважные сторонники, хотя и немногочисленные, которым... придется вести не одну битву с теми, кто активен в противоположных лагерях, внутри или за пределами католицизма. В настоящее время они подают мало признаков жизни; они почти неподвижны; влияние схоластических течений тормозит их; однако французское влияние, расширение исследований, распространение рационализма, движение и столкновение идей, совпадение событий, моральная трансформация в целом, которую переживает Испания, рано или поздно заставят их выйти на философскую арену и открыто вывесить свой флаг» [24, р. 487]. Тем самым Лаверде Руис, становясь идеологом «неокатолицизма», прогнозирует, что испанский традиционализм, который исчерпал себя в борьбе с Новым порядком в первой половине XIX в., в будущем переродится под воздействием «французского влияния» и вновь вступит в борьбу с ним. Одновременно непреходящая значимость «французского влияния» превращает испанский консерватизм в «периферийный».

Примечательно, что к середине XX в. испанские традиционалисты, воспринимавшие «неокатолицизм» как уже устоявшуюся Традицию, совершенно избавились от двусмысленной для них приставки «нео-», хотя и являлись прямыми наследниками «неокатоликов». Так, представители «Наварской школы» во главе с историком из “Opus Dei” Ф. Суаресом Вердегером (1917–2005) ставили себе, помимо прочего, задачу доказать, что, например, два «великих маэстро традиционного мышления» [20, р. 263] капуцин Р. де Велес и доминиканец Ф. де Альварардо, которые в условиях Войны за независимость против Наполеона (1808–1814) отстаивали крайние формы католицизма, национализма и абсолютизма, за что и были прозваны в историографии XXI в. «ультраконсерваторами» [11, pp. 369–370, 372–375; 4, pp. 73–74, 76–77], вполне могут быть определены как «реновадорес», или «умеренные обновленцы» [34, pp. 41–43]. Но позволило ли это испанскому консерватизму как «периферийному» превратиться в классический – вопрос открытый.

Отсюда и историческое значение «неокатолицизма» для развития испанского консерватизма в целом: первоначально «неокатолики» преодолели социально-политическую неадекватность средневекового традиционализма (середина XIX в.), затем создали новую Традицию (вторая половина XIX в.) и затем уже утвердили ее как «вечную» (первая половина XX в.), не просто купировав свое вынужденное обращение в «нео», но и легализовав его как неоспоримую норму. Благодаря такому многосоставному характеру мы сейчас довольно легко можем обнаруживать в «неокатолицизме» следы как средневекового традиционализма (например, позитивное восприятие Инквизиции [30, pp. 73, 76, 78, 80–81, 98, 153, 155, 166–167, 178, 195, 198–199]), так и современного (открытость к диалогу с политическими оппонентами без угроз и насилия). Оказавшись на переломе двух эпох, «неокатолицизм» становится одним из наиболее сложных и противоречивых этапов в истории испанского консерватизма.

«Изобретение» Традиции. Одним из наиболее ярких представителей испанского «неокатолицизма» является дон Марселино Менендес-и-Пелайо (1856–1912), которого в контексте нашего исследования можно назвать «изобретателем» данной Традиции. Масштаб данной личности определяется как разнообразием его занятий, так и степенью признания его заслуг. В 1898 г. поэт, переводчик с древних языков, философ, историограф и писатель, Менендес-и-Пелайо на пике своей карьеры становится директором Национальной библиотеки Испании. С 1903 по 1910 г. он пять раз номинировался на Нобелевскую премию по литературе. При этом оценки Менендеса-и-Пелайо в испанской историографии существенно различаются, что доказывает глубину и многогранность наследия этого мыслителя. Так, в первой половине XX в. испанская писательница и художница Б. де лос Риос назвала его «разработчиком национального сознания» [14]; иезуит М. Каскон – «проводником нашего славного возрождения» [12]; а философ Г. Мараньон-и-Посадилю – «предшественником постлиберального менталитета, в определенном смысле неолиберального» [15].

Именно Менендес-и-Пелайо утвердил изменения в статусе философии (а на тот момент в Испании под философией подразумевалась в первую очередь философия Просвещения) в испанском традиционалистском мышлении. До него в Испании философия рассматривалась как прямая противоположность теологии и ассоциировалась с протестантизмом как «ложной

религией» [16, pp. 50–53] и революционно-либеральными инновациями; поэтому иначе как «ложной философией» в среде испанских традиционалистов она и не называлась [13]. Однако благодаря Менендесу-и-Пелайо нерелигиозная философия вошла в состав той Традиции, которая, во-первых, продолжала мыслиться как католическая (религиозный аспект), но уже не сводилась к теологии; и, во-вторых, приобретала качество Традиции национальной. При этом философия была положена им в основу не только гуманитарных наук, которыми Менендес-и-Пелайо занимался непосредственно, но и наук социальных и естественных.

Обращение к естествознанию было обусловлено тем, что испанская философия в XVII–XVIII вв. не прошла ту «школу материализма», которую прошли благодаря своим выдающимся просветителям Великобритания и Франция. В 1764 г. И. Кант по этому поводу замечает: «В Испании мало заметна расположенность к изящным искусствам и наукам» [4, с. 170]. На тот момент испанское естествознание воспринималось европейцами как по преимуществу вторичное и маргинальное, или «периферийное»; той же позиции придерживались и испанские «инноваторы», против которых в первую очередь и выступил Менендес-и-Пелайо.

Испанские традиционалисты, занявшиеся апологетикой своей национальной науки, взялись доказать, что именно испанцы были предшественниками, если не подлинными создателями, всего европейского Просвещения. По крайней мере, без их участия британская, французская и германская науки – и естествознание, и собственно философия – были бы принципиально иными.

Классическим текстом Менендеса-и-Пелайо, в котором он излагает свои идеи по данному вопросу, является сборник его писем и выступлений под общим названием «Испанская наука (полемика, проекты и библиография)», первое однотомное издание которого вышло в 1876 г. под названием «Полемика, примечания и проекты по испанской науке». Постепенно к сборнику писем Менендеса-и-Пелайо были добавлены размышления его единомышленников по «неокатолицизму»; письма и статьи его друзей-адресатов; а также статьи тех, с кем «неокатолики» спорили. В результате появляются три развернутых тома дискуссий по вопросу о том, что такое испанская наука, каков ее вклад в развитие науки вообще и каково ее место в мире. Основной же нерв дискуссии был связан с проблемами общей отсталости – «периферийности» – Испании от Европы; отсюда и постоянное сравнение испанской науки как «периферийной» с европейской как классической (прежде всего британской, французской и германской).

На протяжении всего первого тома Менендес-и-Пелайо ведет дискуссию с испанскими «инноваторами», главные из которых – философ и юрист Гумерсиндо де Аскарате (1840–1917) [25] и литературный критик Мануэль де ла Ревилья-и-Морено (1846–1881) [27]. В идеологическом плане оба они были демократами и республиканцами, в философском – сторонниками так называемого «крауизма», довольно специфического философского направления, названного по имени второпланового – на фоне титанов немецкой классической философии – философа-идеалиста Карла Христиана Фридриха Краузе (1781–1832), очень популярного в Испании после революции 1868–1874 гг. именно в среде республиканцев [29]. Основные философские идеи крауизма сводились к промежуточной позиции между теизмом и пантеизмом, что для католиков звучало как ересь, однако для республиканцев первоначально было компромиссом между традиционной религиозностью и потенциальным атеизмом, а затем и вовсе стало символом светскости. В политическом же плане крауисты выступали против католического и любого другого догматизма и всячески поддерживали академическую толерантность и свободы, за что также преследовались католиками-традиционалистами. В историю Испании крауисты вошли благодаря юристу и педагогу-новатору Хулиану Сансу дель Рио (1814–1869) и его главному детищу – «Свободному институту образования» (“Institución Libre de Enseñanza”), который в 1876–1917 гг. стал подлинной кузницей «инноваторов» и, оказывая непосредственное влияние на политический процесс, всячески содействовал становлению всех форм либерализма и демократии [22].

С нашей точки зрения, наибольшее внимание в «Испанской науке» стоит обратить не на многостраничные перечисления выдающихся испанских ученых, внесших свой вклад в развитие общеевропейской науки, а на трех главных философов, поднимаемых Менендесом-и-Пелайо на щит особо: Раймунда Луллия (1235–1315), Хуана Луиса Вивеса (1492–1540) и Франсиско Суареса (1548–1617) [30, р. 265, 349, 358], поскольку именно они создали «великую триаду ортодоксальных систем полуострова» [30, р. 194].

Выбор этих трех философов обуславливался не только тем, что они «представляют... всю нашу [испанскую. – Ю. В., А. В.] философию в целом» [30, р. 196], но и тем, что проходят по жестким критериям, выдвинутым Ревильей для испанских ученых, претендующих на статус всемирно значимых, а именно: влияние в мире вообще и наличие собственной школы и традиции в Испании и за ее пределами в частности [30, pp. 179, 265, 331–332]. По мнению Ревильи, в Испании таких величин, которые могли бы встать в один ряд с Декартом, Лейбницем и Ньютоном, просто не существовало; Менендес-и-Пелайо, соответственно, берется этот тезис оспорить.

Выводя испанскую национальную Традицию из древнего мира вообще [30, pp. 41–46], Менендес-и-Пелайо включает в нее представителей всех последующих исторических этапов вне зависимости от их реальной или мнимой этничности. В результате все написанное римлянами и готами на латыни, арабами по-арабски и евреями на иврите, если они родились на территории современной Испании (например, римлянин Л. А. Сенека, полуримлянин-полувестгот Исидор Севильский, араб Аверроэс и еврей Маймонид), объявляется составной частью испанского культурно-исторического наследия. Одновременно такой подход позволяет включать в состав испанской Традиции даже тех авторов, которые жили за пределами Испании и писали не на испанском языке, если их испанское происхождение не вызывает сомнений (особенно начиная с позднего Средневековья).

Так, если говорить о рецепции наследия Раймунда Луллия, то Менендес-и-Пелайо превозносит его вклад в развитие логики, который считает вторым после аристотелевского и предшествующим гегелевскому. В этом аспекте он приобретает множество последователей (всего называется девятнадцать имен) [30, р. 333–334]. Оценил Менендес-и-Пелайо Луллия и как традиционалиста-богослова, заявляя, что его богословский «синтез превосходит синтез самого Фомы Аквинского [30, р. 181]. В качестве аргумента в пользу общеевропейского значения идей Луллия приводится то обстоятельство, что первое собрание сочинений Луллия было выпущено в Майнце [30, pp. 335–336], а системно изучать его начали не испанцы, а французы [30, pp. 217–218].

Валенсийский гуманист, друг Э. Роттердамского и Т. Мора, Хуан Луис Вивес, по мнению Менендеса-и-Пелайо, закладывает «основы бэконизма, шотландского психологизма и даже картезианства» [30, pp. 32–33]. И если Бэкон – это просто «самый прозаический из учеников Вивеса» [30, р. 181], то в отношении Декарта Менендес-и-Пелайо особенно «агрессивен», причисляя к его непосредственным предшественникам более десяти испанских философов, у которых он мог бы почерпнуть свои основные идеи [30, pp. 34–35, 69, 74]. Менендес-и-Пелайо ссылается на книги французского историка философии Э. Э. Сессе «Предшественники и ученики Декарта» [33] и немецкого экономиста Ф. А. Ланге «История материализма» [5, р. 152], у которого Вивес оказался не только в одном ряду с Л. да Винчи и Г. Галилеем [5, р. 158], но и предшественником П. Гассенди [5, р. 172]. И все это несмотря на то, что Вивес, например, не является сенсуалистом [31, р. 71], что сразу же противопоставляет его английским материалистам XVII в. Однако это не мешает Менендесу-и-Пелайо считать Вивеса самым значительным философом до Канта [30, pp. 39–41] и основоположником испанской «национальной философии» [30, р. 40]. И если имя Вивеса не стоит в одном ряду с «Декартом, Кантом и Гегелем», то это лишь «великая историческая несправедливость», которая со временем будет несомненно исправлена [30, pp. 343–348].

При этом фигура Вивеса является гораздо более неоднозначной, нежели пытается показать Менендес-и-Пелайо. Вивес получает образование в Парижском университете и большую часть жизни проживает за пределами Испании (в Англии и Франции), внося значительный вклад в развитие светского образования и так называемой «прогрессивной педагогики» (исключая, в частности, из учебных программ теологию и заменяя ее естествознанием, математикой и историей). В итоге в учении Вивеса можно найти множество «неортодоксальных», с точки зрения испанских традиционалистов, моментов, о которых Менендес-и-Пелайо старается умалчивать. Однако именно Вивес позволяет ему избавиться от обвинений в католическом ригоризме, существенно расширить рамки «изобретаемой» им католической Традиции и оправдать тем самым столь нелюбимую им приставку «нео-».

Наконец, иезуит Франсиско Суарес, носящий почетный титул «Превосходного доктора» (“Doctor Eximius”), – самый знаменитый за пределами Испании схоласт из всех, упоминаемых Менендесом-и-Пелайо, поэтому он и не нуждается в особом представлении. Решая сугубо идеологические задачи, Менендес-и-Пелайо не столько занимается апологетикой Суареса,

сколько приводит цитаты о нем из «признанных» неиспанских философов. Так, Г. Гроций называет Суареса «наиболее проникновенным среди философов и теологов» [30, р. 186]; Г. В. Лейбница, который относился к схоластике в целом скептически, – «наиболее глубоким схоластиком» [30, р. 187]. Ревилья же, называя Суареса всего лишь «одаренным учеником схоластов» [30, р. 336], вызывает возмущение Менендеса-и-Пелайо: «Суарес – не ученик, Суарес – учитель, который насчитывает сотни последователей» [30, р. 336], в том числе и среди протестантов и либералов. То, что это ставило уже испанских католиков и традиционалистов в двусмысленное положение, Менендесом-и-Пелайо игнорируется. Игнорируется им и то обстоятельство, что Суарес скорее закрывает собой эпоху позднего Возрождения, нежели открывает собой философию Нового времени, на что справедливо обращают внимание Ревилья и другие «инноваторы».

Закключение. Таким образом, реакционный характер политического – и шире: общенаучного – мышления Менендеса-и-Пелайо как одного из интеллектуальных столпов испанского традиционализма второй половины XIX в. становится очевидным. Находясь в типичной для консерваторов оборонительной позиции, он выстраивает новые «редуты» вокруг «испанской науки», борясь с ниспровержением ее авторитета. Однако, ревностно доказывая вклад испанских ученых и философов в мировую науку, Менендес-и-Пелайо опускает как минимум одно важное обстоятельство: все они жили и работали во времена, когда Испания была «сверхдержавой»: на подъеме в позднее Средневековье (Луллий) и эпоху Возрождения (Вивес), на пике в эпоху Великих географических открытий (все испанское естествознание) и на излете в раннее Новое время (Суарес). Но уже к XVII в. «испанская наука» при всех своих достижениях оказывается «периферийной», уступая прежде всего британской, французской и даже германской. И в этом смысле трудно возразить оппонентам Менендеса-и-Пелайо, говорящим о «нищете» испанской науки и философии применительно к эпохе Просвещения XVII–XVIII вв. Соответственно, и испанский традиционализм, культивирующий национальные достижения в целом, становится «периферийным».

Основной посыл в интерпретации «испанской науки» и лежащей в ее основе католической философии у Менендеса-и-Пелайо таков: они не сводятся исключительно к средневековой схоластике, которая, с точки зрения «инноваторов», первоначально выступила против Возрождения, а в XVI в. закономерно перетекла в еще более реакционную Контрреформацию, что в дальнейшем не позволило им выйти на «оперативный простор» в эпоху Просвещения, когда они и становятся «периферийными». Менендес-и-Пелайо упорно ищет любых «испанцев», в том числе и за пределами Испании, которые позволили бы ему показать, что вклад Испании не только в эпоху Возрождения и Реформации XVI в., но и в Просвещение XVII–XVIII вв. не менее значим, чем вклад других европейских стран. Отсюда и его апелляция к «испанским инакомыслящим» (вроде Х. Вивеса) [29], которых он вопреки «старой» – средневековой католической – Традиции упорно включает в Традицию, превращающуюся благодаря этому в «новую», которая существует уже в наши дни как консервативная. По существу, Менендес-и-Пелайо прошел по пути, описанному Гегелем следующим образом: «Мы постигаем уже существующую науку, усваиваем ее, приспособляемся к ней, и тем самым мы ее развиваем дальше и поднимаем ее на более высокий уровень; усваивая ее себе, мы делаем из нее нечто свое в противоположность тому, чем она была раньше» [3, с. 12].

Существенной чертой «периферийного консерватизма» является его подражание классическим образцам (британскому и французскому), артикулированное стремление встать с ними на один уровень. Однако испанский «неокатолицизм», синтезирующий Традицию и Инновацию в конечном счете по лекалам французских «либеральных доктринеров», имел исторический шанс преодолеть свою «периферийность» только в том случае, если бы Испания смогла вырваться из пут «периферийного капитализма», чего, как известно, не произошло. В результате апологетика всего испанского, не только науки, ложится в основу того воинствующего испанского национализма, который, пройдя через интеллектуальные построения традиционалиста Р. де Маэсту (католическая «Идея Испанидад») [28] и социально-политическое действие кардинала И. Гома-и-Томаса (антикоминтерновский «Крестовый поход» во время Гражданской войны 1936–1939 гг.) [17], окончательно дискредитирует себя при генерале Ф. Франко и его «национал-католицизме». В этом смысле совсем не случайно, что «периферийный капитализм» и католическая «Идея Испанидад» имеют общее – аргентинское – происхождение. Отсюда и противоречивый характер фигуры Менендеса-и-Пелайо в современном испанском консерватизме: философские идеи выдающегося ученого были использованы в политической борьбе для обоснования насильственных действий военных диктаторов и в Ис-

паний, и в ее бывших латиноамериканских колониях, в то время как их «периферийность» преодолена не была.

Список литературы

1. Александр Дугин: Присягаем традиции. URL: <https://vrns.ru/forumy/aleksandr-dugin-prisyagaem-traditsii/> (дата обращения: 23.02.2025).
2. Галкин А. А., Рахмимир П. Ю. Консерватизм в прошлом и настоящем. О социальных корнях консервативной волны. М. : Наука, 1987. 188 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Книга первая // Гегель Г. В. Ф. Сочинения. М. : Партийное издательство, 1932. Т. IX. 340 с.
4. Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного // Кант И. Сочинения : в шести томах. М. : Мысль, 1964. Т. 2. С. 125–183.
5. Ланге Ф. А. История материализма и критика его значения в настоящее время. СПб. : Издание Л. Ф. Пантелеева, 1881. Т. 1. История материализма до Канта. 386 с.
6. Матвеев С. Р. Философские истоки французского либерального консерватизма (Ф. Гизо, А. То-квиль) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2014.
7. Павлов А. В. Робин Кори и американский консерватизм // Робин К. Реакционный дух. Консерватизм от Эдмунда Бёрка до Сары Пэйлин. М. : Институт Гайдара, 2013. С. 7–26.
8. Робин К. Реакционный дух. Консерватизм от Эдмунда Бёрка до Сары Пэйлин. М. : Институт Гайдара, 2013. 312 с.
9. Семенов И. С. Традиция и инновация как концепты политической науки и ориентиры политики развития: диалектика совместимости // Полис. Политические исследования. 2023. № 5. С. 45–65. DOI: 10.17976/jpps/2023.05.04.
10. Холтон Дж. Тематический анализ науки. М. : Прогресс, 1981. 384 с.
11. Álvarez Junco J. Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX. Madrid : Grupo Santillana de Ediciones, 2001. 684 p.
12. Cascón M. Menéndez y Pelayo y la tradición y los destinos de España. URL: <https://www.filosofia.org/his/h1937cas.html> (дата обращения: 23.02.2025).
13. Cevallos y Mier F. de. La falsa filosofía, ó El ateísmo, deísmo, materialismo y demás nuevas Sectas convencidas del crimen de Estado contra a los Soberanos y sus regalías, contra los Magistrados y Potestades legítimas. Madrid : La imprenta de Antonio de Sancha, 1774–1776. VII vols.
14. De los Rios B. Menéndez y Pelayo, revelador de la conciencia nacional. URL: <https://filosofia.org/hem/193/acc/e13001.htm> (дата обращения: 23.02.2025).
15. Diz J. La discussion sobre Menéndez y Pelayo. URL: <https://www.filosofia.org/hem/dep/pce/ni01046.htm> (дата обращения: 23.02.2025).
16. Forner J. P. Reflexiones sobre el modo de escribir la historia de España. Madrid : Imprenta de Burgo, 1816. 108 p.
17. Gomá y Tomás I. Catolicismo y patriotismo. La Plata : Talleres Gráficos de Olivieri y Domínguez, 1940. 72 p.
18. González Cuevas P. C. Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días. Madrid : Biblioteca Nueva, 2000. 525 p.
19. González Cuevas P. C. Las tradiciones ideológicas de la extrema derecha española // Hispania. 2001. № 207(LXI/1). Pp. 99–142.
20. Herrero J. Los orígenes del pensamiento reaccionario español. Madrid : Cuadernos para el Diálogo, 1973. 410 p.
21. Huntington S. P. Conservatism as an Ideology // The American Political Science Review. 1957. Vol. 51, № 2. Pp. 454–473.
22. Jiménez-Landi Martínez A. La Institución libre de enseñanza y su ambiente. Madrid : Universidad Complutense, Ministerio de Educación y Cultura ; Barcelona : Universidad de Barcelona ; Ciudad Real : Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. 4 vols.
23. Kirk R. Edmund Burke: A Genius Reconsidered. New Rochelle, N. Y. : Arlington House, 1967. 255 p.
24. Laverde Ruiz G. El Tradicionalismo en España durante el siglo XVIII // Menéndez y Pelayo M. La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía). Madrid : Tipografía de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915. Vol. III. Pp. 481–506.
25. León Correa F. J. Ideología krausista y política: Gumersindo de Azcárate y el republicanismo leonés durante la Restauración canovista (1875–1898) // Tierras de León. 1988. Vol. 28(72). Pp. 40–55.
26. López-Morillas J. El krausismo español: perfil de una aventura intelectual. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1980. 214 p.
27. Manuel de la Revilla. La filosofía española, 1876. URL: <https://www.filosofia.org/hem/dep/rco/0050111.htm> (дата обращения: 23.02.2025).
28. Maeztu R. de. Defensa de la Hispanidad. Madrid : Gráfica Universal, 1934. 317 p.
29. Menéndez y Pelayo M. Historia de los heterodoxos españoles. Madrid : Imprenta de F. Maroto é Hijos, 1880–1881. 3 vols.

30. Menéndez y Pelayo M. La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía). Madrid : Tipografía de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915. Vol. I. 421 p.
31. Menéndez y Pelayo M. La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía). Buenos Aires : Emecé Editores, S. A., 1947. Vol. II. 364 p.
32. Prebisch R. Capitalismo periférico: crisis y transformación. México : Fondo de Cultura Económica, 1981. 344 p.
33. Saisset E. Précurseurs et disciples de Descartes. Paris : Librairie académique, 1862. 487 p.
34. Suárez Verdeguer F. Conservadores, innovadores y renovadores en las postrimerías del Antiguo Régimen // Anales de la Fundación Francisco Elías de Tejada. 2006. № 12. Pp. 29–45.
35. Urigüen B. Orígenes y evolución de la derecha española: el neo-catolicismo. Madrid : Centro de estudios históricos, C. S. I. C., 1986. 637 p.

The Spanish "Neo-Catholicism" of the 19th Century as a Phenomenon of "Peripheral Conservatism"

Vasilenko Yuri Vladimirovich¹, Vnutskikh Alexander Yuryevich²

¹PhD in Philosophy, associate professor of the Department of Humanities, National Research University "Higher School of Economics-Perm". Russia, Perm. ORCID: 0000-0001-7865-6497. E-mail: yuvasilenko@hse.ru

²Doctor of Philosophy, Head of «Philosophy and Law» Department, Perm National Research Polytechnic University. Russia, Perm. ORCID: 0000-0003-4162-1033. E-mail: ayuvnutskikh@pstu.ru

Abstract. The article is devoted to one of the key themes in the development of the socio-political philosophy of Spanish conservatism in the second half of the 19th century. Its relevance is determined by the fact that significant parallels can be drawn between Spanish and Russian conservatism, related to the primacy of the traditionalist core (the religious-monarchical component) and the "catch-up" model of the development of industrial society. In particular, the article analyzes the logic of the conservative – and, more narrowly, traditionalist – negative reaction to the criticism levelled by the "innovators" against early modern Spanish science and the significance of its contribution to world science (the natural sciences and the humanities). The main opponent of the "innovators" is the outstanding Spanish "neo-Catholic" M. Menéndez y Pelayo, who in his three-volume work Spanish Science sought to refute the criticism of the "innovators" and to prove the greatness of Spanish science, thereby contributing to the creation of new conceptions of the Spanish scientific canon. The article reveals the philosophical specificity of "neo-Catholicism", within whose framework there occurred a dialectical synthesis of Catholic Tradition and liberal-bourgeois Innovation that was already perceived as a norm by Spanish conservatives in the 20th century, as well as its contribution to the formation of Spanish conservatism as "peripheral". On the basis of the material presented, the essential features and patterns in the development of Spanish conservatism as "peripheral" are identified: thus, its "peripherality" begins to manifest itself during the Enlightenment, is associated with the imitation of classical (British and French) models and gradually – as the socio-economic lag behind the world centres increases – leads to the exaltation of a local nationalism that discredits itself under the conditions of the military dictatorships that sought to overcome this lag.

Keywords: peripheral conservatism, conservative reaction, innovation, traditionalism, "neo-Catholicism", Spanish nationalism, science, Menéndez y Pelayo.

References

1. Aleksandr Dugin: *Prisyagaem tradicii* [Alexander Dugin: We Swear Allegiance to Tradition]. Available at: <https://vrns.ru/forum/aleksandr-dugin-prisyagaem-traditsii/> (date accessed: 23.02.2025).
2. Galkin A. A., Rahshmir P. Yu. *Konservatizm v proshlom i nastoyashchem. O social'nyh kornyah konservativnoj volny* [Conservatism in the Past and Present. On the Social Roots of the Conservative Wave]. M., Nauka (Sciences), 1987. 188 p.
3. Gegel' G. V. F. *Lekcii po istorii filosofii. Kniga pervaya* [Lectures on the History of Philosophy. Book One] // Gegel' G. V. F. *Sochineniya* [Works]. M., Partijnoe izdatel'stvo (Party Publishing House), 1932. Vol. IX. 340 p.
4. Kant I. *Nablyudeniya nad chuvstvom prekrasnogo i vozvyshennogo* [Observations on the Feeling of the Beautiful and the Sublime] // Kant I. *Sochineniya v shesti tomah* [Works in Six Volumes]. M., Mysl' (Thought), 1964. Vol. 2. Pp. 125–183.
5. Lange F. A. *Istoriya materializma i kritika ego znacheniya v nastoyashchee vremya* [The History of Materialism and a Critique of Its Significance at the Present Time]. SPb., Izdanie L. F. Panteleeva, 1881. Vol. 1. *Istoriya materializma do Kanta* [The History of Materialism Before Kant]. 386 p.
6. Matveev S. R. *Filosofskie istoki francuzskogo liberal'nogo konservatizma (F. Gizo, A. Tokvil') : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [The Philosophical Origins of French Liberal Conservatism (F. Guizot, A. Tocqueville) : abstract of the dis. ... PhD in Philosophy]. M., 2014.
7. Pavlov A. V. *Robin Kori i amerikanskij konservatizm* [Robin Corey and American Conservatism] // Robin K. *Reakcionnyj duh. Konservatizm ot Edmunda Berka do Sary Pejlin* [The Reactionary Mind: Conservatism from Edmund Burke to Sarah Palin]. M., Institut Gajdara, 2013. Pp. 7–26.

8. Robin K. *Reakcionnyj duh. Konservatizm ot Edmunda Berka do Sary Pejlin* [The Reactionary Mind: Conservatism from Edmund Burke to Sarah Palin]. M., Institut Gajdara, 2013. 312 p.
9. Semenenko I. S. *Tradiciya i innovaciya kak koncepty politicheskoy nauki i orientiry politiki razvitiya: di-alektika sovmestimosti* [Tradition and Innovation as Concepts of Political Science and Reference Points for Development Policy: The Dialectics of Compatibility] // *Polis. Politicheskie issledovaniya* – Polis. Political Studies. 2023. No. 5. Pp. 45–65. DOI: 10.17976/jpps/2023.05.04.
10. Holton Dzh. *Tematicheskij analiz nauki* [The Thematic Analysis of Science]. M., Progress, 1981. 384 p.
11. Álvarez Junco J. *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid : Grupo Santillana de Ediciones, 2001. 684 p.
12. Cascón M. Menéndez y Pelayo y la tradición y los destinos de España. Available at: <https://www.filosofia.org/his/h1937cas.html> (date accessed: 23.02.2025).
13. Cevallos y Mier F. de. *La falsa filosofía, ó El ateísmo, deísmo, materialismo y demás nuevas Sectas convencidas del crimen de Estado contra a los Soberanos y sus regalías, contra los Magistrados y Potestades legítimas*. Madrid : La imprenta de Antonio de Sancha, 1774–1776. VII vols.
14. De los Ríos B. Menéndez y Pelayo, revelador de la conciencia nacional. Available at: [https:// filosofia.org/hem/193/acc/e13001.htm](https://filosofia.org/hem/193/acc/e13001.htm) (date accessed: 23.02.2025).
15. Diz J. La discusión sobre Menéndez y Pelayo. Available at: <https://www.filosofia.org/hem/dep/pce/ni01046.htm> (date accessed: 23.02.2025).
16. Forner J. P. *Reflexiones sobre el modo de escribir la historia de España*. Madrid : Imprenta de Burgo, 1816. 108 p.
17. Gomá y Tomás I. *Catolicismo y patriotismo*. La Plata : Talleres Gráficos de Olivieri y Domínguez, 1940. 72 p.
18. González Cuevas P. C. *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*. Madrid : Biblioteca Nueva, 2000. 525 p.
19. González Cuevas P. C. Las tradiciones ideológicas de la extrema derecha española // *Hispania*. 2001. No. 207 (LXI/1). Pp. 99–142.
20. Herrero J. Los orígenes del pensamiento reaccionario español. Madrid : Cuadernos para el Diálogo, 1973. 410 p.
21. Huntington S. P. Conservatism as an Ideology // *The American Political Science Review*. 1957. Vol. 51, No. 2. Pp. 454–473.
22. Jiménez-Landi Martínez A. *La Institución libre de enseñanza y su ambiente*. Madrid : Universidad Complutense, Ministerio de Educación y Cultura ; Barcelona : Universidad de Barcelona ; Ciudad Real : Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. 4 vols.
23. Kirk R. *Edmund Burke: A Genius Reconsidered*. New Rochelle, N. Y. : Arlington House, 1967. 255 p.
24. Laverde Ruiz G. *El Tradicionalismo en España durante el siglo XVIII* // Menéndez y Pelayo M. *La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía)*. Madrid : Tipografía de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915. Vol. III. Pp. 481–506.
25. León Correa F. J. *Ideología krausista y política: Gumersindo de Azcárate y el republicanismo leonés durante la Restauración canovista (1875–1898)* // *Tierras de León*. 1988. Vol. 28 (72). Pp. 40–55.
26. López-Morillas J. *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual*. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1980. 214 p.
27. Manuel de la Revilla. *La filosofía española, 1876*. Available at: <https://www.filosofia.org/hem/dep/rco/0050111.htm> (date accessed: 23.02.2025).
28. Maeztu R. de. *Defensa de la Hispanidad*. Madrid : Gráfica Universal, 1934. 317 p.
29. Menéndez y Pelayo M. *Historia de los heterodoxos españoles*. Madrid : Imprenta de F. Maroto é Hijos, 1880–1881. 3 vols.
30. Menéndez y Pelayo M. *La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía)*. Madrid : Tipografía de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915. Vol. I. 421 p.
31. Menéndez y Pelayo M. *La ciencia española (polémicas, proyectos y bibliografía)*. Buenos Aires : Emecé Editores, S. A., 1947. Vol. II. 364 p.
32. Prebisch R. *Capitalismo periférico: crisis y transformación*. México : Fondo de Cultura Económica, 1981. 344 p.
33. Saïssset E. *Précurseurs et disciples de Descartes*. Paris : Librairie académique, 1862. 487 p.
34. Suárez Verdeguer F. *Conservadores, innovadores y renovadores en las postrimerías del Antiguo Régimen* // *Anales de la Fundación Francisco Elías de Tejada*. 2006. No. 12. Pp. 29–45.
35. Urigüen B. *Orígenes y evolución de la derecha española: el neo-catolicismo*. Madrid : Centro de estudios históricos, C. S. I. C., 1986. 637 p.

Поступила в редакцию: 04.03.2025

Принята к публикации: 11.11.2025

Абсолютное добро и абсолютное зло: к определению понятий

Казаков Евгений Федорович

доктор культурологии, профессор кафедры философии и общественных наук,
Кемеровский государственный университет. Россия, г. Кемерово. ORCID: 0000-0002-0902-0513.
E-mail: kemcitykazakov@mail.ru

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что представления об абсолютном добре и абсолютном зле задают устойчивую (безусловную) систему координат, без которой невозможна ориентация в изменчивом, неоднозначном мире, неосуществимо спасение души. Эти понятия рассматриваются, исходя как из христианского, так и из светского мировосприятий, между которыми ищутся «точки пересечения». Данная проблема активно исследовалась различными мыслителями (Платоном, Августином, Ф. Аквинским, И. Кантом, Ф. Ницше, В. С. Соловьёвым, Н. О. Лосским, А. Швейцером). Для достижения поставленной исследовательской цели используются категориально-сравнительный анализ, генетический и функциональный подходы, дедуктивное умозаключение. Сформировались разные подходы к пониманию добра и зла. Так, с точки зрения скептицизма, релятивизма, безоценочного сознания, добра и зла не существует; так как мир изменчив, явления переходят друг в друга и субъективно воспринимаются. В монотеистических религиозно-философских учениях считается, что абсолютное добро существует (всеблагой Бог), а абсолютного зла нет (так как нет силы, равновеликой Богу); зло – только относительное. С точки зрения генетического подхода, зло не бытийственно, оно производно, вторично, относительно в сравнении с добром. В дуалистических религиозных учениях утверждается существование абсолютного добра и абсолютного зла. На профанном уровне (с функциональной точки зрения) абсолютному добру противостоит абсолютное зло. Абсолютное добро: сохранение вселенной, жизни на планете, человечества (человеческого в человеке); абсолютное зло – их гибель. Относительное добро: благо для определённого народа, социальной группы, отдельного человека; если оно при этом противоречит благу другого народа, социальной группы, другого человека (общечеловеческим ценностям), то становится абсолютно-относительным злом. Результаты исследования могут быть использованы в работах по христианской и светской этике для уточнения дефиниций моральных «полюсов», позволяющего более отчётливо идентифицировать восходящую и нисходящую линии онтогенеза и филогенеза.

Ключевые слова: абсолютное добро, абсолютное зло, относительное добро, относительное зло, христианство, Бог, вселенная, общество, человек.

Введение. Проблема добра (блага)¹ и зла – одна из вечных тем в религиозной, философской, этической мысли, не теряющая своей актуальности. Абсолютное добро, с точки зрения В. С. Соловьёва, доступно человеческому познанию и необходимо должно познаваться, так как именно в добре коренится смысл жизни человека [29, с. 86]. Данную проблему исследовали многие мыслители (Сократ, Платон, Аристотель, Августин Блаженный, Ф. Аквинский, Г. Лейбниц, И. Кант, Ф. Ницше, П. Тейяр де Шарден, А. Швейцер). Для отечественной культуры эта проблема особенно актуальна, так как «искание абсолютного добра, – по мысли Н. О. Лосского, – ключевая черта русского национального характера» [18, с. 34]. В отечественной мысли эту проблему активно исследовали крупнейшие писатели и философы (Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, Д. С. Мережковский, М. А. Булгаков; В. С. Соловьёв, Н. Ф. Федоров, Н. О. Лосский, Н. А. Бердяев, Л. П. Карсавин, Г. С. Померанец, А. А. Гусейнов).

Для достижения исследовательской цели – определения понятий «абсолютное добро» и «абсолютное зло» – используется метод категориально-сравнительного анализа. Для этого соотносятся содержания понятий «абсолютное добро» и «относительное добро», «абсолютное добро» и «относительное зло», «абсолютное добро» и «абсолютное зло». Для выявления характера взаимосвязи и субординации абсолютного добра и абсолютного зла используются генетический и функциональный подходы. Добро и зло – сложные, многоплановые понятия;

¹ Понятия «добро» и «благо» иногда различаются, а иногда рассматриваются как синонимы [10]. Категория «благо» обычно предстает более фундаментальной, восходящей на сакральный уровень («божественное благо», «всеблагой Бог»), в отличие от более профанного понятия «добро». Однако, так как в человеке есть образ Божий, сакральное и профанное в нем соединяются, что обуславливает синонимичность понятий «добро» и «благо» (на что и делается акцент в статье).

для выделения этих планов используется категориальная цепочка «всеобщее – общее – особенное – единичное», в соответствии с которой, посредством дедуктивного умозаключения, развертываются ступени познания.

Если нет однозначных универсальных представлений о добре и зле, то каждый волен их выстраивать исходя из своих представлений и предпочтений, интересов и заблуждений, что создает условия для морального хаоса, конфликтов и войн. Абсолютное добро предстает «полюсом» морального порядка, справедливости, долженствования, стремящимся к всеответственности. Абсолютное зло предстает «полюсом» морального хаоса, корысти, своеволия, стремящимся к вседозволенности. Человеческая культура, стремясь сделать жизнь организованной, защищенной и предсказуемой, актуализирует антиэнтропийную интенцию, утверждая доминанту *всеответственности* над *вседозволенностью*. Обобщая и резюмируя различные подходы к пониманию добра и зла (приведенные, например, в исследовании П. Е. Остроуховой и А. С. Веремчук) [21], определим (на исходном уровне) абсолютное добро как сохранение, актуализацию и совершенствование мирочеловека²; а абсолютное зло – как его деградацию и разрушение.

Сохранение мирочеловека (на макро- и микроуровне) – исходное условие для осуществления всего остального: если не сохраняется вселенная, планета, жизнь, человечество, то развитие невозможно³. *Актуализация* мирочеловека осуществляется через раскрытие когнитивного и деятельного потенциала человека: реализацию замысла Божия, заложенного в мир; раскрытие образа Бога, вложенного в человека. *Совершенствование* мирочеловека обусловлено тем, что он не завершен, но наделен способностью к саморазвитию. История и предстает как процесс самодостраивания человека; актуализации интенции к совершенству и далее – ко всесовершенству (то есть к абсолютному благу, ко всесовершенному Богу)⁴.

Подходы к пониманию абсолютного добра и абсолютного зла

1. *Абсолютного зла и абсолютного добра не существует с точки зрения безоценочного сознания, морального релятивизма, скептицизма.* Если «всё относительно»⁵, «текуче», субъективно, то тогда что для одного человека добро, для другого добром вовсе может и не быть. В мифах, анимизме, политеизме абсолютного добра и зла не существует⁶. Мир принимается безоценочным сознанием как данность, в которой есть «всё во всем», одно постоянно «перетекает» в другое (в «черном» есть «белое», и наоборот; вычленить что-то одно в «чистом виде» невозможно и не нужно; мир (как считает, например, Лао цзы) един и неделим) [16, с. 91].

Если мир «текуч» и все явления (незаметно и непрерывно) переходят в свою противоположность, то о каждом из них можно сформулировать два верных, исключающих друг друга мнения [7, с. 28]. Оценки любого факта несут в себе определенную степень субъективных предпочтений, могут иметь множество интерпретаций, на основании чего предлагается оставить только «голые» факты [8, с. 295]; допустить существование любой интерпретации как правомерной [3, с. 101]. Человеком до настоящего времени во многом движет до/неморальное бессознательное; религиозно-моральные ценности пытаются надстроиться над ним (оставаясь лишь «яблочной кожурой»⁷), не будучи способными нередко с ними справиться⁸.

2. На метафизическом уровне

2.1. *Абсолютное добро есть, абсолютного зла не существует, есть только относительное зло.*

В монотеистических философско-религиозных (Платон) и религиозных учениях (христианство, ислам, иудаизм) абсолютное добро есть (всеблагой Бог), а абсолютного зла нет,

² Понятие «мирочеловек» охватывает божественное, космическое, природное бытие, находящееся во взаимосвязи с человеком (общественным бытием).

³ Сохранение не исключает разрушение того, что мешает сохранению (напр., опасного для планеты метеорита; колониализма, попирающего общечеловеческие ценности).

⁴ С точки зрения христианской совершеннее – значит обоженнее, ближе к Богу, богочеловечнее.

⁵ Если «все относительно», тогда и данная идиома не является абсолютной истиной. Нельзя быть против Бога и не оказаться на стороне Люцифера; невозможно пребывать *между* ними, *в стороне* от Того и другого. Христианство выделяет моральные «полюса»: *или – или* («да да, нет нет, а что сверх того, то от лукавого» [2, Мф. 5: 37]).

⁶ Так, про Зевса нельзя сказать, что он есть «только свет»; кроме интенции к справедливости, в нем есть и «тьма»: гнев, ревность, мстительность, властолюбие, похоть, лживость.

⁷ «Человеческая культура – лишь яблочная кожура над раскаленным хаосом» [20, с. 189].

⁸ «Волны бессознательного захлестывают мир, барьеры рациональности и морали не могут с ними справиться» [4, с. 68].

так как нет абсолютной противоположности всемогущему и вездесущему Богу; нет силы, соотносимой с Ним, способной «на равных» Ему противостоять. Люцифер не есть «другой Бог», потому что вторичен относительно Творца, будучи Его созданием, не равным Ему, существование которого зависит от Него⁹. «Если бы абсолютное зло существовало, – пишет Ф. Аквинский, – оно бы уничтожило себя» [1, с. 113]; так как зло не способно сохранять и созидать, оно разрушительно-саморазрушительное.

Выражением абсолютного добра Бога является Его безусловная любовь к людям (независимо от того, достойны ли они этого)¹⁰. «Он повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных» [2, Мф.: 5: 45]. Для Бога как Отца Небесного все люди – дети, Он чаёт спасения каждого из них [2, Мф. 5: 45–48], прежде всего помогая грешникам (праведники уже спасены), которые без Него погибнут¹¹.

Воплощением абсолютной нравственности является личность *Христа* (по выражению Б. Паскаля, «единственного маяка морали» [22, с. 127]). Он утишал бури, кормил голодных, исцелял больных, спасал грешников, изгонял торговцев из храма, воскрешал мертвых, принес Себя в жертву за грехи человеческие, восторжествовал над адом и победил Воскрешением смерть. В отличие от Зевса, Он есть *только Свет*: «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы» [2, 1 Ин. 1: 5]. Антихрист не является абсолютной противоположностью Спасителя: он лишь Его симулякр, квази-Христос (которому открыто поклоняются, например, сатанисты)¹².

2.2. *Абсолютному добру противостоит относительное зло (с точки зрения генетического подхода)*. Исходя из христианских представлений, абсолютное добро изначально и вечно, так как изначально и вечен его носитель – всеблагий Бог. Оно абсолютно (самоценно, самодостаточно, бескорыстно), так как имеет *цель в себе самом*, не нуждаясь в том (как считает В. С. Соловьёв), чтобы быть средством для иного [29, с. 186]. Зло же не самодостаточно, оно существует лишь как антипод добра, противостояние, противоборство ему, как его деградация, разрушение, гибель. Поэтому зло *вторично*, предстает лишь следствием («тенью», симулякром) добра; его отрицанием, результатом потери им степеней совершенства. Если у добра цель в *самом себе* (самосозидание), то у зла цель в *ином* (разрушение созданного добром). Если добро без зла может существовать и существует (до бунта Люцифера и грехопадения Адама и Евы, в Эдеме зла не было); то зло без добра не существует (оно не бытийственно)¹³.

3. Есть абсолютное добро и абсолютное зло

3.1. *На метафизическом уровне (религиозный взгляд)*

В дуалистических учениях (катары, манихейство, павликиане, богомилы, зороастризм) утверждается одновременное наличие доброго и злого богов (например, в зороастризме, соответственно, Ахура-Мазды и Ангра-Маньи), борющихся друг с другом.

⁹ С этой точки зрения, «в любом злодее есть капля добра» (С. Государева «Капля добра»). Однако в великом злодее эта «капля» настолько мала (относительно «океана» зла), что разглядеть ее практически невозможно (это может быть в силах божьих, но не в силах человеческих).

¹⁰ В евангельском определении любви содержатся черты *абсолютного* (всеобщего): «Любовь... все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает...» [2, 1 Кор. 13: 4–8].

¹¹ Противоположный «полюс» любви выражен, например, в образе Сороки-воровки, относящейся ко всем избирательно, «по заслугам», *по справедливости* (пример относительного добра): воду не носил, дрова не рубил, печку не топил – каши не получишь. Но есть нечто *выше справедливости* – прощение [28], и абсолютное его выражение – *всепрощение* («Бог всё простит»), *всепрощающая, всепринимая любовь*.

¹² Их доктрина строится на поклонении злу, обосновывая гипертрофированный эгоизм, сиюминутные ценности, потворство страсти и греху (вплоть до вседозволенности), культ силы, обесценивание жизни человека, разрушение традиционных моральных ценностей [27, с. 10–12].

¹³ Расхожая точка зрения – «без зла нет добра» – оправдывает существование зла (если его не будет, то невозможно идентифицировать добро), примиряет с ним (оправдание – от слова «правда»; «правда» и «справедливость» – однокоренные слова; если зло правдиво, справедливо, то от добра его не отличить); заставляя путаться, сбиваясь со спасительного пути. Представим, что зла нет; координаты для спасения и совершенствования мы, тем не менее, не теряем. Начиная более пристально вглядываться в градации добра, мы увидим, что есть добро меньшее и большее: можно быть добрым к друзьям и родным, а можно быть добрым ко всем; можно быть добрым раз в неделю, а можно – каждый день; можно быть добрым, когда ты здоров, счастлив и богат, а можно быть добрым и когда у тебя не все благополучно. Выделенные координаты позволяют выстроить линию совершенствования, спасения, от меньшего добра – к большему. И без зла вполне можно обойтись (малое добро под определение зла не подходит).

3.2. На профанном уровне

Абсолютному добру противостоит абсолютное зло (с функциональной точки зрения). Абсолютное – значит однозначное (единственное), безусловное, безотносительное (верное со всех точек зрения), всеобщее, универсальное, вневременное, всеовершенство (завершенное) [6, с. 231]. С точки зрения функциональной абсолютное зло существует, так как существуют контрарные действия, направленные на борьбу с абсолютным добром.

Если в метафизическом мире всевластвует всеблагий Бог, Которому нет равных, то в *профанном* мире, во многом «отпавшем» от Бога (где Бог «умер»), пытается властвовать «князь мира сего» [2, Ин. 14:30]. Здесь, не на божественном, а на человеческом уровне, актуализируются «полюса» абсолютного добра и абсолютного зла¹⁴. То, что является абсолютным злом относительно человека, не предстает абсолютным злом относительно Бога (профанное абсолютное зло не является антиподом сакрального абсолютного добра, они разнопорядковые; нет «антиполюса», равнозначного Богу). То, что является абсолютным добром для человека, предстает абсолютным добром и для Бога (абсолютное – значит единое; абсолютное добро на профанном и на сакральном уровнях есть единосущее божественное благо). Абсолютное добро всеобщее, «сквозное», «пронизывающее» и сакральный, и профанный планы бытия, а именно (как отмечает В. С. Соловьёв): «человеческую природу, историю и божественный порядок» [29, с. 213]. Абсолютное зло не всеобщее, «сквозное» только для планов профанного мира (и в этом смысле оно относительно); в целом оно абсолютно-относительное.

3.2.1. *Абсолютное добро (на уровне «всеобщего» вселенского) – сохранение космоса (на микро- и макропланах), абсолютное зло – его уничтожение.* В человеке присутствует интенция к указанному абсолютному добру, так как он есть не только живое, не только земное существо, но еще и существо вселенское. В отличие от всех других живых существ, только человек способен познавать вселенную («свертывая мыслью бесконечность») [22, с. 134], брать на себя ответственность за ее существование [12, с. 89].

3.2.2. *Абсолютное добро (на уровне «всеобщего» биологического) – сохранение жизни, абсолютное зло – уничтожение жизни.* Жизнь – высшая степень гармонии, достигнутая в процессе эволюции вселенной; вселенская ценность. Добро – это гармония, а зло – дисгармония. Вселенная непрерывно эволюционирует (прогрессирует), стремясь, как подчеркивает А. П. Назаретян, ко все большей степени гармонизации (совершенства) [19, с. 218]. Достигая пика в эволюции неживой природы, вселенная восходит к эволюции живой природы; достигая пика в материальном совершенствовании, она восходит к духовному совершенствованию, в конце концов начиная стремиться ко все большему добру¹⁵. В итоге интенция к сохранению и совершенствованию жизни становится интенцией добра к самосохранению и саморазвитию.

«Жизнь, – утверждает Н. О. Лосский, – есть абсолютное добро» [17, с. 186]; поэтому то, что способствует ее сохранению и развитию, есть безусловное благо [15, с. 214]. В «этике благоговения перед жизнью» А. Швейцера доказывает, что жизнь – уникальный космический феномен, абсолютная ценность, сохранение которой есть абсолютное добро; а уничтожение – абсолютное зло [34, с. 92]. Абсолютное добро – это жизнь, стремящаяся к совершенству, и далее – ко всеовершенству, а значит, к бессмертию. «Жизнь, то есть жизнь бессмертная, – пишет Н. Ф. Фёдоров, – есть истинное добро, а смерть – истинное зло» [32, с. 187].

3.2.3.1. *Абсолютное добро (на уровне «всеобщего» антропного) – сохранение жизни человечества, абсолютное зло – уничтожение человечества.* «Абсолютное добро, – утверждает Ф. Аквинский, – есть то, чего желают все» [1, с. 91], совокупность общечеловеческих ценностей¹⁶. Последние были сформулированы в мировых религиях, идеях просветителей, Декларации прав человека и гражданина (Франция, 1789), «Всеобщей Декларации прав человека»

¹⁴ Эти «полюса» никогда не сойдутся друг с другом: Борис, Глеб – и Святополк Окаянный; генерал Д. М. Карбышев – и генерал А. А. Власов; геноцид русского населения – и «благоденствие» высшей арийской расы.

¹⁵ Древнегреческое слово «добродетель» в широком смысле означает совершенство. «Восходящий процесс всемирного совершенствования» предстает восхождением от минерального царства к растительному, животному, человеческому, и далее – к Царству Божию. Бог есть актуальность добра, человек – потенциальность добра, исторический процесс есть становление потенциальности добра в актуальность [29, с. 71].

¹⁶ «За скобками» здесь остаются «крайности»: антиценности фанатиков, радикалов, «законченных» эгоистов, преступников. См. также: «Дурно для меня то, что дурно для других. Хорошо для меня то, что хорошо для других. Вот что всегда говорит совесть» (Л. Н. Толстой).

(ООН, 1948)¹⁷. Через актуализацию этих ценностей реализуется интенция (физического и духовного) самосохранения человеческого в человеке. Когда эти ценности «размываются», человеческая идентичность теряется.

Абсолютное зло – *расчеловечивание человека*: превращение его в зверя, нелюдя, зомби, биоробота, «мыслящее орудие», манкурта. Расчеловечивание – это «убийство» человека в человеке (чувств гуманности, справедливости, милосердия, совести, патриотизма, чести). Расчеловечивание может быть выгодно для власти (легче манипулировать людьми), для получения прибыли (снижение издержек производства); но как *добро* это определить нельзя, так как оно противоречит общечеловеческим ценностям¹⁸. Абсолютное добро – это защита, актуализация человеческого в человеке.

3.2.3.2. *Абсолютным злом*, предстающим одним из откровенных свидетельств расчеловечивания человека, является, с точки зрения Ф. М. Достоевского, «слезинка ребёнка», «убийство младенца» [11, с. 183, 195]. Младенец – воплощение абсолютной чистоты, невинности, бескорыстия. Он никому не сделал зла (не мог сделать по определению); поэтому не может быть никакой (ни внешней, ни внутренней) причины, чтобы заставлять его страдать, чтобы лишать его жизни. В. В. Розанов пишет, что младенцы – это «маленькие святые» [26, с. 175]; «маленькая совесть» взрослых¹⁹. Младенец в переносном смысле это «внутренний ребенок», продолжающий жить во взрослом. Он предстает олицетворением искренности, доверчивости, отзывчивости, возвышенности, чистоты. «Убийство внутреннего ребенка» – невидимое «убийство» («убийство» *святости*, изначально заложенной в каждом человеке; равнозначное «убийству» *образа Божия*, то есть собственно человеческого в нем) – одно из самых страшных преступлений²⁰.

4. Абсолютное добро противостоит относительному добру (то есть многообразному, несовершенному, неоднозначному, незавершенному, безусловному). В *мировом океане добра*²¹ абсолютное добро предстает бездонными *неподвижными глубинами*; а относительное добро – отображающей их, *мятущейся поверхностью*, не приводящей в движение глубины, раскрашивающей их *многоцветьем тонов*²².

Если добро и зло определяются относительно человека, значит, они относительны и абсолютными быть не могут? Платоновской идиоме «Бог есть мера всех вещей» противостоит,

¹⁷ Во «Всеобщей Декларации прав человека зафиксированы»: право на жизнь, образование, личную неприкосновенность; на свободу убеждений, свободу совести и религии, не подвергаться унижающему человеческое достоинство обращению и т. д. К общечеловеческим ценностям (присутствующим и в религиозной, и в светской морали) относятся: гуманность, чувства долга, справедливости, милосердия, чести, свободы, доброжелательности, материнской любви, супружеской верности, трудолюбия, уважения к старикам.

¹⁸ Абсолютное зло – это абсолютно обесчеловеченный мир, в котором торжествует абсолютная полезность, относящаяся к человеку как к «голой» (обезличенной) функции. *Идеальный работник* – робот, искусственный интеллект, освобожденный от культурно-антропного «груза» как излишнего. Абсолютное зло – это абсолютная польза: польза не для человека, а *польза для пользы* с целью получения экономической, политической выгоды (оказывающаяся в конце концов пользой *против* человека). Расчеловечивание может происходить не только в силу внешних, но и в силу внутренних причин, в результате *саморасчеловечивания* (осознанного саморазрушения посредством целенаправленного превращения себя в циника и негодяя). Литературными примерами такого рода являются Дориан Грей (О. Уайльд «Портрет Дориана Грея»); Свидригайлов (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»); Иудушка Головлёв (М. Салтыков-Щедрин «Господа Головлёвы»).

¹⁹ Поэтому «Устами младенца глаголет истина» [2, Мф. 21:16]. «Кто без греха – пусть первым бросит камень» [2, Ин. 8:7]. Младенец – *без греха*, поэтому он предстает моральной мерой (моральным «зеркалом») для оценивания мира взрослых (для оценивания взрослыми, посредством этого «зеркала», самих себя).

²⁰ См., напр.: «Кем бы не стали взрослые – космонавтами, писателями, бизнесменами – когда они были детьми, они были лучше. Главное предательство, которое человек совершает в своей жизни, – предательство своего детства» (Е. В. Гришковец).

²¹ Правомерно говорить об уровнях именно *мирового океана добра* (а не добра и зла), так как бытийственно, первично именно добро, а зло вторично, производно, предстает лишь симулякром, отрицанием, деградацией добра. Поэтому характер строения *мирового океана добра и зла* задается именно характером градации добра, обуславливающей характер градации зла.

²² См., напр.: «Что русскому хорошо, то немцу смерть»; «Усопшему – мир, лекарю – пир»; «Кому война, а кому мать родна». За мятущейся поверхностью относительного добра нередко не видно неподвижных глубин абсолютного добра; что создает обманчивое впечатление, что их нет вообще.

обособляясь от нее, протагоровское «Человек есть мера всех вещей» [24, с. 179; 9, с. 115]. Однако возможно и единство этих мерностей: исходя из христианских представлений, в человеке есть и божественное («образ Бога» – «частица» абсолютного); и собственно человеческое («образ мира» – степень относительного)²³. Адекватной точкой отсчета, отсюда, будет идиома *Богочеловек есть мера всех вещей*²⁴; определяющая природу человека как несущую в себе единство абсолютного и относительного, сакрального и профанного. То человеческое, что несет в себе *образ Бога*, актуализируя его, обладает интенцией к идентификации, познанию абсолютного (можно говорить о саморефлексии абсолютного в человеке), восхождения к нему²⁵.

Относительное есть выражение абсолютного, производное от него [17, с. 92]. Если абсолютное единое, однозначное, то относительное многообразное, многозначное. Единство абсолютного и относительного – это *единство многообразия* [23, с. 105]. В добре есть абсолютное и относительное²⁶. «Буква убивает, а дух животворит» [2, 2 Кор. 3: 6]; буквальное понимание моральных предписаний не позволяет постичь скрытые в них духовные смыслы. «То, что написано Святым Духом, может быть прочитано только Святым Духом» (св. Силуан Афонский). Поэтому возможны различные «живые» интерпретации одной и той же моральной нормы, и каждая из них может быть истинной²⁷.

4. 1–3. Уровни поверхности мирового океана добра

4.1. Относительным добром (на уровне «общего») является благо для определенного народа, если оно не достигается за счет блага другого народа, не противоречит общечеловеческим ценностям²⁸. 4.2. Относительным добром (на уровне «особенного») предстает благо для определенной социальной группы (расы, нации, класса), если оно не достигается за счет блага другой социальной группы, не противоречит общечеловеческим ценностям²⁹. 4.3. Относительным добром (на уровне «единичного») предстает благо для отдельного человека, если оно не достигается за счет блага другого человека, не противоречит общечеловеческим ценностям³⁰.

²³ Так как Творец един и неделим, то в божественной «частице» пребывает Его полнота, целостность. «Душа человека есть единство образа Бога и образа мира» [33, с. 156].

²⁴ Данная идиома будет итогом логической *триады*: *тезис* – богомерность, *антитезис* – человекомерность, *синтез* – богочеловекомерность. Сформулированное Оригеном понятие «богочеловек» стало «темой русской мысли» (Н. А. Бердяев). Оно исследовалось, например, в работах В. С. Соловьева («Чтения о богочеловечестве»), Н. А. Бердяева («Философия свободного духа»), С. Н. Булгакова («Агнец Божий»).

²⁵ «Человек способен воспринимать абсолютное добро» [17, с. 98]. Исходя из принципа «подобное познается подобным и стремится к подобному», можно сказать, что «внутренний Бог» (Бог *во мне, мое* абсолютное) познает «Бога в ином» (*иное* абсолютное).

²⁶ Выстроим логическую *триаду*: *тезис* – есть абсолютное добро, *антитезис* – есть относительное добро, *синтез* – добро есть единство абсолютного и относительного.

²⁷ Так, первые русские святые Борис и Глеб (следуя заповеди «не убий») отказались поднять меч для защиты своей жизни, чтобы избежать братоубийственной войны со Святополком Окаянным. А святой С. Радонежский благословил Д. Донского на Куликовскую битву. Борис и Глеб, жертвуя своей жизнью, не убивают, а спасают свои души. А святой Д. Донской защищает мечом Русь от «убийства» ее захватчиками и тем самым спасает свою душу. Важнейший смысл заповеди «не убий»: не погуби души своей и иной (в том числе души народа, Отчизны).

²⁸ См., напр.: стремление к безопасности одного народа не должно угрожать безопасности другого народа (Хельсинская декларация (1975 г.), пункт II Заключительного акта о безопасности и сотрудничестве в Европе). Благодеяние «европейского сада» (Ж. Боррель), за счет и вопреки благу «джунглей» (народов «третьего мира»), не подпадает под понятие «общее благо», так как лишает последние всеобщего блага. Общее благо: «недопущение государством ада в стране» (В. С. Соловьев); «сбережение (в физическом и нравственном отношении) народа» (А. И. Солженицын); «бессмертие многонационального российского народа» (А. А. Проханов).

²⁹ Так, движение чернокожих за равноправие соответствовало общечеловеческим ценностям и интересам американского общества (отношения в котором становились более справедливыми консолидированными, гармоничными), поэтому предстало добром. А противодействие этому расистов Ку-клукс-клана (выражающим интересы консервативных белых радикалов) является злом. Забота о малоимущих, многодетных семьях является благом; отказ бизнеса от социальной ответственности, стремление к получению прибыли любой ценой – злом.

³⁰ Так, стремление М. В. Ломоносова к актуализации своих интенций отвечало благу России, русской науки; то есть предстало добром. А актуализация своего поэтического дара императором Нероном через устройство ночного пожара в Риме (вызвавшего лишения, страдания и смерти) предстает злом.

Заключение. Если добро на уровне «*всеобщего*» (сохранение вселенной, жизни, человеческого в человеке) является *абсолютным*, то добро на уровне «*общего* (сохранение народа) – *особенного* (сохранение социальной группы) – *единичного* (сохранение “моей” жизни)» является *относительным*, так как касается блага для какой-то части людей или отдельного человека. Если оно соответствует всеобщему благу (общечеловеческим ценностям, таким как жизнь, справедливость, человеческое достоинство), то, значит, несет в себе абсолютное добро (то есть предстает единством относительного и абсолютного добра)³¹. В любом относительном добре обязательно присутствует абсолютное добро; иначе оно добром не является. С этой точки зрения *добро может быть только абсолютным*. Те же ценности, которые оторвались от абсолютного и относительного добра, искажая, отрицая их, предстают соответственно абсолютным и относительным злом³².

На метафизическом уровне у абсолютного блага нет противоположного «полюса», ему противостоит лишь относительное зло. А на профанном уровне существуют абсолютные, не сходящиеся друг с другом «полюса»³³; а между ними – множество относительных *оттенков* добра и зла [13, с. 64–65]. Требование следовать только абсолютной морали (не учитывающее незавершенное, переходное состояние человека)³⁴ может привести его к радикализации, фанатизму; или (само)презрению, демотивации, дискредитации абсолютного добра (непониманию того, что большое добро складывается из малого добра, и не сразу, а постепенно).

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при подготовке вузовских курсов «Этика», «Христианская этика», «Профессиональная этика», «Философия» (раздел «Аксиология»), «Культурология» (раздел «Генезис и эволюция морали»), «Основы российской государственности» (раздел «Духовные основы российского общества»).

Список литературы

1. Аквинский Ф. Сумма теологии : в 6 т. Т. 1. М. : Либроком, 2013. 832 с.
2. Библия. М. : Ника, 2021. 1600 с.
3. Бронзина Л. Ю. Постмодернизм: сущностные идеи и их представители // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 3 (12). С. 97–105.
4. Вишев И. В. Философия как познание и образ жизни // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2014. Т. 14, № 3. С. 67–73.
5. Воронов Г. В. О концепции многопорядковой сущности права // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2012. № 3. С. 41–47.
6. Гегель Г. Наука логики. М. : Азбука, 2023. 512 с.
7. Гераклит. О природе. М. : АСТ, 2024. 224 с.
8. Дадашев А. А., Хутуева Л. А. Позитивизм как философия науки // Экономика и социум. 2018. № 11 (54). С. 293–297.
9. Диаген Лаэртский. Жизнеописания великих людей. М. : ФТМ, 2020. 195 с.
10. Добрушина Е. Р. Абсолютность добра и относительность блага или наоборот? // Вестник ПСТГУ III Филология. 2009. Вып. 1. С. 25–40.
11. Достоевский Ф. М. Письма 1872–1881 гг. М. : Т8, 2018. 266 с.
12. Ильенков Э. В. Космология духа. М. : Новые перспективы, 2022. 256 с.
13. Казаков Е. Ф. Homo post deus: человек после Бога. Кемерово : Изд-во КемГУ, 2024. 240 с.
14. Кравченко В. В. Ещё раз о критериях истины // Журнал философских исследований. 2020. Т. 6, № 2. С. 26–91.

Отшельники Антоний Великий и Антоний Печерский, кажется, спасали лишь свои души. Но «спасешься сам – спасутся тысячи вокруг» (С. Саровский). Примером своего духовного подвига они начали монашеское движение, спасшее души многих людей. Спасаящий свою душу (совесть) спасает душу (совесть) своего народа, человечества; душа большого праведника становится душой народа (душой индийского народа называли Махатму Ганди); совесть известного человека превращает его в «совесть нации» (в СССР «совестью нации» называли Д. С. Лихачёва).

³¹ Всякое добро является таковым только через причастность абсолютному добру [17, с. 86]. Если это абсолютное добро, то нельзя нести в себе его часть, можно нести только всю его полноту (то же самое, как нельзя нести в себе «частицу» Бога), Бог и абсолютное добро неделимы, неразложимы на компоненты.

³² Зло – искажение добра [17, с. 98].

³³ Эти «полюса» не сходятся, но могут (на уровне поверхности, симулякра) сближаться друг с другом (смешение несоединимого: например, личины Антихриста и лика Христа).

³⁴ «Слияние» человека с высшим моральным законом (с Христом) произойдет примерно через 2 млн лет [31, с. 94].

15. Кропоткин П. А. Этика. М. : Юрайт, 2016. 318 с.
16. Лао цзы. Дао дэ цзин. М. : Азбука, 2024. 144 с.
17. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М. : Харвест, 2011. 528 с.
18. Лосский Н. О. Характер русского народа. М. : Даръ, 2005. 336 с.
19. Назаретян А. П. Нелинейное будущее. М. : МБА, 2013. 328 с.
20. Ницше Ф. Весёлая наука. М. : Азбука, 2023. 352 с.
21. Остроухова П. Е., Веремчук А. С. Диалектика добра и зла в истории философии // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 6. С. 91–110.
22. Паскаль Б. Мысли. М. : Азбука, 2024. 352 с.
23. Пивоварова Д. В. Абсолютное и относительное: категориальный анализ // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2009. № 2. С. 104–120.
24. Платон. Законы. М. : Наука, 2014. 518 с.
25. Померанц Г., Миркина З. Великие религии мира. М. : Центр гуманитарных инициатив, 2019. 208 с.
26. Розанов В. В. Сочинения. М. : Советская Россия, 1990. 258 с.
27. Саввин А. В. Современный сатанизм: идейные истоки, доктрина, практика : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.06. М., 1999. 22 с
28. Слово патриарха Алексия II. URL: <https://tv-soyuz.ru/peredachi/slovo-sankt-peterburg203> (дата обращения: 14.06.2025).
29. Соловьёв В. С. Оправдание добра. М. : Юрайт, 2018. 468 с.
30. Соловьёв В. С. Чтения о богочеловечестве. М. : Академический проект, 2011. 293 с.
31. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М. : АСТ, 2022. 416 с.
32. Фёдоров Н. Ф. Философия общего дела. М. : Проспект, 2024. 389 с.
33. Франк С. Л. Душа человека. М. : Директ-Медиа, 2008. 282 с.
34. Швейцер А. Культура и этика. М. : Прогресс, 1973. 344 с.

Absolute Good and Absolute Evil: Towards the Definition of Concepts

Kazakov Evgeniy Fedorovich

Doctor of Cultural Studies, professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Kemerovo State University. Russia, Kemerovo. ORCID: 0000-0002-0902-0513. E-mail: kemcitykazakov@mail.ru

Abstract. The relevance of the topic is determined by the fact that conceptions of absolute good and absolute evil establish a stable (unconditional) frame of reference, without which orientation in a changeable, ambiguous world is impossible and the salvation of the soul is unattainable. These concepts are examined from both a Christian and a secular worldview, between which "points of intersection" are sought. This problem has been actively explored by various thinkers (Plato, Augustine, Thomas Aquinas, I. Kant, F. Nietzsche, V. S. Solovyov, N. O. Lossky, A. Schweitzer). To achieve the research goal, categorial-comparative analysis, the genetic and functional approaches, and deductive inference are employed. Different approaches to understanding good and evil have taken shape. Thus, from the standpoint of skepticism, relativism, and non-evaluative consciousness, good and evil do not exist, since the world is changeable, phenomena pass into one another, and they are perceived subjectively. In monotheistic religious-philosophical teachings, it is held that absolute good exists (the all-good God), whereas absolute evil does not (since there is no force equal to God); evil is only relative. From the standpoint of the genetic approach, evil is not existential; it is derivative, secondary, and relative in comparison with good. Dualistic religious teachings affirm the existence of both absolute good and absolute evil. At the profane level (from a functional point of view), absolute good is opposed by absolute evil. Absolute good is the preservation of the universe, of life on the planet, and of humanity (the human in the human being); absolute evil is their destruction. Relative good is the good of a particular people, social group, or individual; if it thereby contradicts the good of another people, social group, or person (universal human values), it becomes an absolutely relative evil. The results of the study can be used in works on Christian and secular ethics to refine the definitions of the moral "poles", which allows a clearer identification of the ascending and descending lines of ontogenesis and phylogenesis.

Keywords: absolute good, absolute evil, relative good, relative evil, Christianity, God, universe, society, man.

References

1. *Akvinskij F. Summa teologii* [Summa Theologica]. In 6 vols. Vol. 1. M., Librokom, 2013. 832 p.
2. *Bibliya* [The Bible]. M., Nikeya, 2021. 1600 p.
3. *Bronzina L. Yu. Postmodernizm: sushchnostnye idei i ih predstaviteli* [Postmodernism: Essential Ideas and Their Representatives] // *Vestnik MGIMO-Universiteta – MGIMO Review of International Relations*. 2012. No. 3 (12). Pp. 97–105.

4. Vishev I. V. *Filosofiya kak poznanie i obraz zhizni* [Philosophy as Cognition and a Way of Life] // *Vestnik YuUrGU. Seriya "Social'no-gumanitarnye nauki"* – Bulletin of the South Ural State University. Series "Social Sciences and the Humanities". 2014. Vol. 14, No. 3. Pp. 67–73.
5. Voronov G. V. *O koncepcii mnogoporyadkovoj sushchnosti prava* [On the Concept of the Multi-Order Essence of Law] // *Vestnik Saratovskoj gosudarstvennoj yuridicheskoy akademii* – Bulletin of the Saratov State Law Academy. 2012. No. 3. Pp. 41–47.
6. Gegel' G. *Nauka logiki* [The Science of Logic]. M., Azbuka (Alphabet), 2023. 512 p.
7. Geraklit. *O prirode* [On Nature]. M., AST, 2024. 224 p.
8. Dadashev A. A., Hutueva L. A. *Pozitivizm kak filosofiya nauki* [Positivism as a Philosophy of Science] // *Ekonomika i socium* – Economy and Society. 2018. No. 11 (54). Pp. 293–297.
9. Diogen Laertskij. *Zhizneopisaniya velikih lyudej* [The Lives of Eminent Philosophers]. M., FTM, 2020. 195 p.
10. Dobrushina E. R. *Absolyutnost' dobra i otnositel'nost' blaga ili naoborot?* [The Absoluteness of Good and the Relativity of the Beneficial, or Vice Versa?] // *Vestnik PSTGU. III: Filologiya* – St. Tikhon's University Review. III: Philology. 2009. Is. 1. Pp. 25–40.
11. Dostoevskij F. M. *Pis'ma 1872–1881 gg.* [Letters of 1872–1881]. M., T8, 2018. 266 p.
12. Il'enkov E. V. *Kosmologiya duha* [The Cosmology of the Spirit]. M., Novye perspektivy (New Perspectives), 2022. 256 p.
13. Kazakov E. F. *Homo post deus: chelovek posle Boga* [Homo Post Deus: Man After God]. Kemerovo, Izd-vo KemGU, 2024. 240 p.
14. Kravchenko V. V. *Eshche raz o kriteriyah istiny* [Once Again on the Criteria of Truth] // *Zhurnal filosofskih issledovanij* – Journal of Philosophical Research. 2020. Vol. 6, No. 2. Pp. 26–91.
15. Kropotkin P. A. *Etika* [Ethics]. M., Yurajt, 2016. 318 p.
16. Lao-czy. *Dao de czin* [Tao Te Ching]. M., Azbuka (Alphabet), 2024. 144 p.
17. Losskij N. O. *Usloviya absolyutnogo dobra* [The Conditions of Absolute Good]. M., Harvest, 2011. 528 p.
18. Losskij N. O. *Harakter russkogo naroda* [The Character of the Russian People]. M., Dar, 2005. 336 p.
19. Nazaretyan A. P. *Nelinejnoe budushchee* [The Nonlinear Future]. M., MBA, 2013. 328 p.
20. Nicshe F. *Veselaya nauka* [The Gay Science]. M., Azbuka (Alphabet), 2023. 352 p.
21. Ostrouhova P. E., Veremchuk A. S. *Dialektika dobra i zla v istorii filosofii* [The Dialectics of Good and Evil in the History of Philosophy] // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* – Modern Scientific Research and Innovation. 2021. No. 6. Pp. 91–110.
22. Paskal' B. *Mysli* [Pensées]. M., Azbuka (Alphabet), 2024. 352 p.
23. Pivovarova D. V. *Absolyutnoe i otnositel'noe: kategorial'nyj analiz* [The Absolute and the Relative: A Categorical Analysis] // *Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava* – Bulletin of the Ural Institute of Economics, Management and Law. 2009. No. 2. Pp. 104–120.
24. Platon. *Zakony* [Laws]. M., Nauka (Sciences), 2014. 518 p.
25. Pomeranc G., Mirkina Z. *Velikie religii mira* [The Great Religions of the World]. M., Centr gumanitarnyh iniciativ, 2019. 208 p.
26. Rozanov V. V. *Sochineniya* [Works]. M., Sovetskaya Rossiya (Soviet Russia), 1990. 258 p.
27. Savvin A. V. *Sovremennyy satanizm: idejnye istoki, doktrina, praktika : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.06* [Modern Satanism: Ideological Origins, Doctrine, Practice : abstract of the dis. ... PhD in Philosophy : 09.00.06]. M., 1999. 22 p.
28. *Slovo patriarha Aleksiya II* [The Word of Patriarch Alexy II]. Available at: <https://tv-soyuz.ru/pere-dachi/slovo-sankt-peterburg203> (date accessed: 14.06.2025).
29. Solov'ev V. S. *Opravdanie dobra* [The Justification of the Good]. M., Yurajt, 2018. 468 p.
30. Solov'ev V. S. *Chteniya o bogoche lovechestve* [Lectures on Divine Humanity]. M., Akademicheskij proekt (Academic Project), 2011. 293 p.
31. Tejyar de Sharden P. *Fenomen cheloveka* [The Phenomenon of Man]. M., AST, 2022. 416 p.
32. Fedorov N. F. *Filosofiya obshchego dela* [The Philosophy of the Common Task]. M., Prospekt, 2024. 389 p.
33. Frank S. L. *Dusha cheloveka* [Man's Soul]. M., Direkt-Media, 2008. 282 p.
34. Shvejcer A. *Kul'tura i etika* [Culture and Ethics]. M., Progress, 1973. 344 p.

Поступила в редакцию: 16.07.2025

Принята к публикации: 24.02.2026

Философские и методологические проблемы современных исследований «экономики счастья»

Хоружая Светлана Владимировна¹, Суховерхов Антон Владимирович²

¹доктор философских наук, профессор кафедры истории и политологии,
Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина. Россия, г. Краснодар.
ORCID: 0000-0003-1257-3415. E-mail: svetlanakhoruzhaya@mail.ru

²кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина. Россия, г. Краснодар.
ORCID: 0000-0002-0357-4013. E-mail: sukhovkhov.ksau@gmail.com

Аннотация. Работа посвящена системному анализу и развитию теоретико-методологической базы нового междисциплинарного направления – экономики счастья, также известной как экономика благополучия (economics of well-being). Цели статьи: 1) обобщить данные современных исследований о влиянии уровня дохода, интеллекта, возраста, пола, семейного положения и страны проживания на уровень счастья и субъективную оценку благополучия (well-being); 2) провести сравнительный анализ традиционных философских и современных социально-экономических подходов к исследованию счастья; 3) обосновать, что для современных работ характерен экстернализм в объяснении и понимании природы счастья. Показано, как через анализ субъективных оценок опрашиваемых современные исследователи выявляют внешние факторы, определяющие счастье или способствующие ему. В работе подвергается критическому анализу теория и методология Индекса счастливой планеты (The Happy Planet Index) и Всемирного доклада о счастье. Утверждается, что эти рейтинги отражают разные социальные явления, не связанные напрямую со счастьем. Основной результат исследования – формулировка концепции устойчивого развития общества, учитывающая традиционные философские и интерналистские подходы к счастью, в которых счастье определяется не только вещами, средой или экономикой, но и внутренними факторами: воспитанием, мышлением, правильным отношением к вещам и событиям. В качестве методологических рекомендаций предлагается, дополнительно к социологическим, экономическим и философским аспектам счастья той или иной страны, учитывать природную (генетическую) предрасположенность людей к счастью (природный оптимизм). Область применения результатов работы – совершенствование теории и методологии исследования социальных аспектов счастья, необходимых для принятия эффективных управленческих решений на государственном уровне или на уровне отдельных отраслей экономики.

Ключевые слова: теории счастья, экономика счастья, утилитаризм, эвдемонизм, методики оценки счастья, индексы счастья, концепции устойчивого развития.

Введение. В конце ноября 2025 года на встрече президента В. В. Путина с участниками V Конгресса молодых ученых одной из выступающих была О. Я. Герасимова, доцент кафедры управления человеческими ресурсами экономического факультета Южного федерального университета. Она представила свою грантовую работу «Влияет ли счастье на академическую карьеру молодых специалистов?» [3; 4], в которой изучаются *факторы благополучия*, являющиеся критическими для того, чтобы молодые люди выбирали науку и оставались в ней. Один из таких факторов – баланс труда и отдыха, позволяющий избежать выгорания из-за переутомления и хронической нехватки времени на сон. В. В. Путин предложил О. Я. Герасимовой масштабировать результаты этих исследований для изучения работы региональных управленческих команд, Правительства Российской Федерации или Администрации [3].

Представители Ростовской области не впервые обращаются к такой философской теме, как счастье, применительно к области государственного управления. В 2020 году впервые в России мэром города Зверево уже была введена должность (на общественных началах) советника главы администрации по целостному развитию благополучия и счастья горожан, а также по комплексному подходу к формированию инфраструктуры города [11, с. 55].

Эти исследования в России отражают общемировые научные и социальные тенденции, знаменующие переход современного общества *от экономики потребления к экономике счастья*. В обществе, где уже существует товарное изобилие, у людей формируются потребности более высокого уровня (эстетические, этические, потребности в престиже и уникальности и др.) как к потребляемым товарам, так и к месту работы. Человек стал стремиться не только к тому, чтобы закрыть свои материальные потребности, но и быть счастливым.

В связи с этим в конце XX – начале XXI века исследования счастья вышли на новый научный и социальный уровень. Из частной философской проблемы, связанной со смыслом жизни, счастье превратилось в экономическую и социально-политическую категорию, характеризующую эффективность государственной и экономической политики страны или организации [11; 60]. В этот период появились: новое научное направление, получившее название «экономика счастья» [12], международные индексы счастья [14], институты исследования счастья [34], курсы менеджмента счастья на предприятиях [33], исследования в области «архитектуры счастья» [51] и даже министерства счастья, как, например, в королевстве Бутан и Объединенных Арабских Эмиратах [20]. В экономической сфере потряс весь мир именно король Бутана Джигме Сингье Вангчук, который еще в 1972 году предложил использовать в качестве критерия оценки эффективности работы государства и основного показателя развития страны не *Валовый национальный доход*, а новый параметр – *Валовое национальное счастье* (Gross National Happiness) [60].

Создание международных индексов счастья и рост общего интереса общества к поиску секретов личностного благополучия содействовали появлению и серьезных научных исследований, и популярных публикаций о национальной специфике и уникальном языке счастья у разных народов [43; 49]. Например, благодаря американской культуре известность получила практика *позитивного мышления* (англ. *positive thinking*), в Японии исследователи изучают особенности японского *икигаи* (яп. *生き甲斐*), в Италии – «счастье не делать ничего» (*um. dolce far niente*) и традицию «прекрасного вида» (*um. la bella figura*), а в Дании – специфику культурного кода *хюгге* (*hygge*) [2; 10; 50; 54].

Несмотря на открытость вопроса о том, как *измерять* счастье, а также разницу в теоретико-методологических подходах к его пониманию и исследованию, в целом ученые настроены оптимистично. Различные зарубежные институты регулярно проводят оценку качества жизни населения [14]. В отношении России А. А. Головин отмечает, что у нас пока не так популярны субъективные (социально-психологические) методы измерения в этой области [5].

На сегодняшний день к наиболее актуальным методологическим и теоретическим проблемам исследования счастья относятся *установление критериев*, по которым его оценивают, и *определение причин*, которые его вызывают. В отношении того, что и как измерять, одни исследования фокусируются на оценке *благополучия* граждан (*well-being*), другие на *удовлетворенности жизнью* (*life-satisfaction*), а третьи изучают субъективную оценку эмоционального уровня счастья [22; 37; 44].

На сегодняшний день существуют два основных мировых индекса счастья: *Индекс счастливой планеты* (The Happy Planet Index), по версии Фонда новой экономики (New Economic Foundation), и *Всемирный доклад о счастье* (World Happiness Report), который реализуется ООН. Эти индексы используют разную методологию измерения счастья, и страны-победители тоже получились разные. Согласно первому индексу самыми счастливыми государствами являются преимущественно страны Центральной Америки (Коста-Рика, Доминикана, Ямайка, Колумбия и др.). В материалах Всемирного доклада о счастье на первые места выходят преимущественно Скандинавские страны (Дания, Финляндия, Швейцария, Норвегия и др.). Результаты этих индексов вызвали активную научную дискуссию, направленную на выявление *причин* счастья в этих странах и корректности используемых *методов оценки* [45; 53].

Помимо этого исследовательские институты по всему миру ведут работу не только по установлению «географии счастья», но и по выявлению причинных связей между счастьем и возрастом, полом, семейным положением, местом проживания (например, архитектурным дизайном) и другими внешними факторами [11; 16; 23]. Однако результаты таких глобальных исследований оказались разнородными, противоречивыми и даже парадоксальными.

Задача работы состоит в систематизации результатов современных междисциплинарных исследований счастья, в анализе и усовершенствовании существующих научно-исследовательских методов его изучения. Международные исследования счастья заново возродили старые философские споры о природе счастья и способах его достижения, а также актуализировали проблематику социальных и географических факторов, его обуславливающих (географический детерминизм). *Цель* статьи состоит в анализе философских оснований и теоретических следствий современных результатов оценки счастья в разных странах и разные периоды жизни человека. *Практическим аспектом исследования* является формулировка критериев, которые необходимо учитывать при разработке концепции устойчивого развития общества в целом или его отдельных систем.

Интернализм vs экстернализм: счастье в душе или в вещах? Как показывает история философии, существует два подхода к счастью. Первый, который широко представлен в восточной философии (например, в даосизме и дзен-буддизме), считает счастьем *спокойствие* и *душевную гармонию*. По словам Лао цзы, «мудрый живет себе спокойно, свободный от необходимости заниматься делами». В Древней Греции этот взгляд был выражен в понятии «атараксия» (др.-греч. *ἀταραξία* – невозмутимость, спокойствие), которое описывало состояние душевного спокойствия, достигаемое мудрецами. Это понятие и практика его достижения были популярны в школе скептиков и эпикурейцев, и такое состояние достигалось, например, посредством воздержания от оценочных суждений о том, что есть плохо или хорошо. Также важно было спокойное отношение к «вынужденным претерпеваниям» (др.-греч. *pathos*), которые мы избежать не можем (голод, жажда, боль и т. д.) [9].

Второй подход видит счастье в *радости, веселье, дружбе, наслаждении жизнью*. Такую идею мы можем встретить, например, в работах стоиков (Эпиктета) и у мыслителей эпохи Возрождения (Эразм Роттердамский, М. Монтень) [1; 11]. В частности, Эразм Роттердамский отмечал, что счастье достается глупцам проще, чем мудрецам, а М. Монтень говорил, что «признак мудрости – это неизменно радостное восприятие жизни». Призывал возродить идеи любви, счастья и радости как источника и необходимого спутника всякой доброй жизни Макс Шелер [8; 13]. Окончательную победу такой подход получает уже в конце XX – начале XXI века, когда счастье стало не просто личным делом, а важным экономическим критерием правильного управления и ведения бизнеса [55; 61].

Основная специфика прошлых теорий состояла в том, что философы древности выступали в качестве наставников счастья, рассказывали о техниках его достижения при помощи правильного мышления/восприятия и правильного образа жизни. Они реализовывали то, что мы обозначили в предыдущем исследовании как *интерналистский* подход в понимании счастья [11]. Позитивность человека, согласно такому подходу, не должна зависеть от внешних вещей и событий. По словам Эпиктета, мудрец обладает способностью все превращать в золото, так как благодаря правильному мышлению любое событие можно рассмотреть как позитивное или полезное для человека [1, с. 260].

Однако начиная с XVIII века получают развития концепции, которые базируются на *экстерналистском* понимании природы счастья. Счастье или благополучие определяется не только и не столько нашим мышлением, а хорошо (разумно) организованной природной, социальной и технологической средой. Необходимо построить «общество всеобщего счастья», создать для благополучия человека достойные экономические и справедливые правовые условия [7; 42; 47]. Современные подходы в исследовании и объяснении счастья базируются именно на таком, экстерналистском, системно-социальном подходе [11; 27]. Их цель – предоставить разным уровням государственной власти и бизнесу данные, которые позволили бы лучше понять, как и в каком направлении формировать концепцию устойчивого развития, в которой учитывались бы как экономические факторы, так и факторы здоровья, счастья, удовлетворенности жизнью.

Исследователями, которые придерживаются экстерналистского подхода, принято различать два вида счастья: *гедонистический* (получение удовольствий и избегание страдания) и *эвдемонистический* (связанный с самореализацией, со счастьем от осмысленного, целеустремленного существования) [55]. Гедонистический подход связывают с работами теоретика утилитаризма Иеремия Бентама (1748–1832), который, согласно М. Дж. Касван, вывел из него идею построения в обществе либерального капитализма. Эвдемонистический подход представлен, например, в работах ирландского мыслителя Уильяма Томпсона (1775–1833), который вывел из него социализм как наиболее оптимальную идею организации благополучия в обществе [42].

Опросы Европейского социального исследования (The European Social Survey) показали, что большинство стран, сообщающих о высоком гедонистическом благополучии, также отмечают высокий уровень эвдемонического благополучия [38]. Для оценки такого *гедонистического благополучия* организация использует следующие вопросы: «Насколько вы в целом удовлетворены своей жизнью в настоящее время (по шкале от 0 до 10)?» и «Насколько счастливым, по вашему мнению, вы себя чувствуете (по шкале от 0 до 10)?» Для оценки *эвдемонического благополучия* исследуемым предлагаются вопросы, где нужно оценить степень истинности следующих утверждений:

- я чувствую, что я свободен сам решать, как прожить свою жизнь;
- в повседневной жизни у меня очень мало шансов продемонстрировать свои способности;

- большинство дней я чувствую удовлетворение от того, что делаю;
- обычно я чувствую, что то, что я делаю в своей жизни, ценно и полезно;
- в какой степени вы чувствуете, что у вас есть чувство направления в жизни?

Интересно отметить, что некоторые сторонники двух подходов к теории счастья (благополучия) косвенно опровергают теорию Э. Роттердамского о том, что ум умножает скорбь и сокращает радость. Согласно исследованиям Б. Николаева, люди с высшим образованием более удовлетворены своей жизнью и в физическом, и в духовном плане [52]. Однако проводились и другие исследования, показавшие, что более оптимистичные люди демонстрируют более низкие когнитивные навыки, часто принимают неправильные финансовые решения («иррациональный оптимизм») [28]. Это означает, вероятно, что не всегда существует прямая связь между дипломом о высшем образовании, оптимизмом и высокими когнитивными способностями.

Важно также отметить, что не только внешние или внутренние мыслительные факторы влияют на уровень счастья. На практике мы видим, что есть люди, которые от природы более счастливы или более меланхоличны, вне зависимости от качества жизни. Счастье определяется не только правильным мышлением и не только хорошими социально-экономическими условиями, но и генетикой человека – кому-то от природы оно достается проще [27]. Например, статистика показывает, что женщины от природы счастливее мужчин [16]. Существуют также национальные генетические особенности, влияющие на уровень счастья или оптимизм [49]. В частности, жители Японии в различных опросах показывают наиболее низкие показатели оптимизма относительно будущего.

В этом контексте можно говорить о возможности философских исследований в области *априорных и апостериорных оснований счастья*. С точки зрения методологии исследования это означает, что необходимо при проведении значимых опросов выявлять людей, которые в принципе склонны все воспринимать позитивно или, напротив, негативно в силу своего природного темперамента.

Рассмотрим теперь теоретические и методологические основания глобальных исследований счастья, в которых обобщаются данные из разных стран.

Индексы счастья: измерять в попугаях или в слонах? В качестве примера рассмотрим два ведущих мировых индекса счастья. Первый, наиболее ранний, *Индекс счастливой планеты* (The Happy Planet Index), впервые был установлен в 2006 году британским исследовательским центром Фонд новой экономики (New Economic Foundation). Методология индекса основана на философии утилитаризма, вероятно, заимствованной из идей британского ученого И. Бентама, который еще в XVIII веке хотел «подсчитать» и классифицировать основания счастья и даже разработал *Felific calculus* – систему расчетов качества и количества счастья [6; 17; 19]. В отличие от теории Бентама, который не предложил четкой системы измерения счастья [40], Международный индекс счастья основывается на четырех показателях его оценки. Первое – это *субъективные* показатели удовлетворенности жителей в каждой стране, полученные в ходе опросов. К другим трем относятся оценка: 1) продолжительности жизни в стране; 2) степени социального неравенства (inequality of outcomes); 3) «экологического следа» (ecological footprint), а именно разумности использования природных ресурсов и бережение окружающей среды [15].

Согласно их собственному методологическому докладу, *Международный индекс счастья* получает данные о самом важном показателе – субъективной оценке счастья – из опросов института Гэллапа (Gallup World Poll) и из Всемирного доклада о счастье (World Happiness Report) [37]. Субъективный уровень счастья в опросах института Гэллапа определяется посредством ответов населения на следующий вопрос: «Представьте себе лестницу со ступенями, пронумерованными от 0 внизу до 10 вверху. Предположим, мы говорим, что вершина лестницы представляет для вас наилучшую возможную жизнь и нижняя часть лестницы представляет для вас худшую жизнь. На какой ступеньке лестницы, по вашему мнению, вы находитесь лично?» Этот тест получил название Кантрильская лестница (Cantril ladder).

Согласно открытым данным, опрос Gallup World Poll проводится с участием выборки из 1000–2000 респондентов в возрасте от 15 и старше, интервью ведется по телефону или лично [38; 39]. Однако неясны детали их исследований, например, в какое время года и где (в каких городах) проводились такие исследования. Если брать города с развитой экономикой и инфраструктурой или города, где закрываются предприятия и низкий уровень зарплаты, результаты исследований будут разниться. Люди, живущие в населенных пунктах с сильными ветрами, менее счастливы,

чем люди с более спокойным климатом [51, с. 35]. Выбрав тот или иной населенный пункт, исследователи могут повлиять на итоговый результат.

Безусловно, множество всех факторов невозможно учесть при проведении *глобальных опросов*. Возможно, в будущем будет реализована лучшая детализация информации, но на сегодняшний день, из-за излишней обобщенности данных, предвзятые опрашивающие организации могут, через выбор города, времени года или возрастной категории, повлиять на итоговый результат.

Другая проблема с Индексом счастливой планеты состоит в том, что он не ставит своей целью отразить уровень счастья и качества жизни людей на планете, а, согласно официальному сайту, является отражением того, насколько «эффективно люди используют наши ограниченные экологические ресурсы» [26]. В разделе «Часто задаваемые вопросы» при ответе на вопрос «Если показатель Индекса счастья в Мексике намного выше, чем в США, почему так много людей мигрируют из Мексики в США?» представители индекса пишут:

«Индекс счастливой планеты не оценивает страны с точки зрения качества жизни или счастья. ИСП – это показатель устойчивости благосостояния страны, а не просто показатель ее благополучия. В нем страны ранжируются по тому, насколько эффективно люди используют наши ограниченные экологические ресурсы, чтобы жить долгой и счастливой жизнью...» [36].

В этом контексте индекс является в большей степени экологическим и отражает глобальный «экологический след» государства в сочетании с уровнем счастья людей. В связи с этим общепринятый в России перевод The Happy Planet Index как *Международный индекс счастья* (например, в Википедии) или *Всемирный индекс счастья* является неточным. Правильно будет переводить именно «Индекс счастливой планеты», так как оценивается именно счастье планеты Земля, а не людей как таковых.

В чистом виде субъективную оценку личного счастья людей на планете отражает *Всемирный доклад о счастье* (World Happiness Report), который представляет данные, полученные из опросов института Гэллага и их Кантрильской лестницы (Cantril ladder) без примешивания других параметров. Доклад готовится в ООН Сетью по поиску решений в сфере устойчивого развития (United Nations Sustainable Development Solutions Network) и оглашается 20 марта, так как этот день с 2013 года провозглашен Международным днем счастья.

Эти оценки уровня счастья *сопоставляются* в докладе с другими шестью параметрами: реальный ВВП на душу населения, ожидаемая продолжительность жизни, социальная поддержка, свобода выбора, степень коррупции и даже щедрость [31]. Эти параметры не участвуют в формировании итогового рейтинга, но направлены лишь на *объяснение причин* высокого или низкого уровня счастья. Вот как это обозначено на официальном сайте доклада: «...мы не строим показатель счастья в каждой стране, используя эти шесть факторов – вместо этого оценки основаны на собственных оценках своей жизни людьми, как показано в лестнице Кантрила. Скорее мы используем шесть переменных, чтобы объяснить различия в уровне счастья в разных странах» [63].

За исключением реального ВВП на душу населения и ожидаемой продолжительности жизни, данные об остальных четырех параметрах берутся из опросов того же института Гэллага. Например, уровень *социальной поддержки* оценивается вопросом «Если вы попали в беду, есть ли у вас родственники или друзья, на которых вы можете рассчитывать, чтобы помочь вам, когда они вам понадобятся, или нет?»; *свобода выбора* – вопросом: «Вы удовлетворены или недовольны своей свободой выбирать, что делать со своей жизнью?»; *щедрость* – вопросом: «Жертвовали ли вы деньги на благотворительность в прошлом месяце?».

Во Всемирном докладе о счастье на лидирующие позиции вышли преимущественно Скандинавские страны (Дания, Финляндия, Швейцария, Норвегия и др.). Такие высокие показатели мировых индексов счастья удивили самих скандинавов, как результат, они провели определенную рефлексию над причинами и спецификой собственного счастья. В первом докладе, который был сделан в 2012 году, на первом месте оказалась Дания [64], а уже в 2013 году Майком Викингом был основан в Копенгагене *Институт исследования счастья* [34]. М. Викинг также является членом политической консультативной группы по составлению отчета о глобальной политике счастья (Global Happiness Policy Report).

В своих исследованиях он отмечает, что Дания и Нидерланды относятся к тем странам, где лишь немногие жители признаются в том, что *редко* испытывают радость и чувство покоя. В 2016 году он опубликовал книгу-бестселлер «*Hygge*. Секрет датского счастья», в которой в качестве секрета, объясняющего датское счастье, он предлагает понятие «хюгге» (дат. *hygge*). Само слово *hygge* не имеет точного перевода на русский язык и означает ком-

фортную обстановку, домашнюю атмосферу, уют. Это понятие появилось в Скандинавских странах в XVI веке и означало «благополучие». По мнению М. Викинга, датчане умеют создавать уют и в нем находят свое счастье.

Год спустя после выхода «Nygge. Секрет датского счастья» была опубликована книга шведской писательницы и диетолога Элизабет Карлсон «Лагом. Шведские секреты счастливой жизни». Автор объяснила философию шведского уюта (благополучия) термином «лагом» (швед. *lagom*), что означает «не слишком много и не слишком мало, а именно правильно» и включает в себя такие ценности, как умеренность, простота, уважение к природе, баланс труда и отдыха. Финны тоже не отстали от этой скандинавской гонки в объяснении национального счастья, и в 2018 году Миска Рантанен, финский журналист и писатель, опубликовал ироничную книгу «Калсарикянни. Финский способ снятия стресса». Книга описывает не секрет счастья, а секрет качественного финского отдыха, «финского дзена» – наслаждение неактивностью дома в комфортной домашней одежде с бокалом в руках.

Если объяснять с точки зрения *географического детерминизма* приведенные выше национальные особенности счастья, то на примере Скандинавских стран видно, что они состоят преимущественно в комфорте, уюте и благополучии, или в *счастье как спокойствии*. В связи с этим большую роль играет дизайн и убранство дома, уютная одежда, камин, свечи и т. д. [35]. Причины этого – географические и климатические особенности Скандинавских стран: холодный климат, сильные ветра, короткие световые дни. С другой стороны, народы, живущие, например, в Центральной Америке, на территории, где много солнца, богатая природа, красивые моря и океаны, люди более эмоциональные, дружелюбные, любящие веселье, карнавалы, пение, танцы на открытом воздухе, менее требовательны к жилью и его интерьеру.

«Всемирный доклад о счастье» создает впечатление, что деньги, экономика делают людей счастливыми, так как более развитые страны оказываются в рейтинге более счастливыми, хотя еще в 1974 году экономист Р. Истерлинг показал, что это не так (см. ниже). Кроме того, недавно вышло исследование Лундского университета (Швеция), в котором критически оценивается опрос, связанный с лестницей Кантрила. По мнению исследователей, сама постановка вопроса неправильно ориентирует опрашиваемых, направляя внимание больше на оценку собственного *экономического благополучия*, чем счастья как такового [53]. В связи с этим можно предположить, что «Доклад о счастье» представляет в большей степени *экономическую уверенность и социальную защищенность граждан, чем их счастье* [45]. Таким образом, сама методика оценивания счастья подводит к высоким рейтингам страны с наибольшим уровнем экономического развития и социальной стабильности, отражая не столько уровень радости граждан, сколько уровень счастья как спокойствия.

Перейдем теперь от теории и методологии исследования национальной специфики счастья к анализу индивидуальных особенностей счастья, определяемых полом и возрастом.

Парадоксы женского счастья. Общемировая статистика сообщает женщинам хорошие новости: они счастливее, чем мужчины, оптимистичнее воспринимают жизнь, несмотря на зачастую более низкий уровень зарплаты и меньшее количество прав и свобод, чем у мужчин [16]. С другой стороны, в 2009 году Стивенсон и Вулферс на примере исследований женщин в США выявили «парадокс снижения женского счастья» в условиях повышения материального благополучия [57]. Более обширные международные исследования подтвердили эту тенденцию и для других *развитых стран*. Сиейра Лима отмечает, что женщины счастливее мужчин в большинстве африканских и многих развивающихся стран и менее счастливы примерно в 15 европейских и других промышленно развитых странах [46]. В связи с этим возникает парадокс женского счастья: чем лучше социально-экономические условия и «объективные» показатели благополучия, тем ниже субъективный уровень их счастья как в абсолютных значениях, так и относительно мужчин. Более того, в недавнем исследовании Д. Дж. Бланчфлауэра и А. Брайсона показано, что мужчины из таких стран, как Франция, Германия, Нидерланды и Великобритания, демонстрируют в опросах более высокий уровень удовлетворенности жизнью, чем женщины. Ученые пока не знают, что это: новая устойчивая тенденция или временное явление, возникшее в развитых странах? [24].

Парадокс женского счастья отражает общий парадокс, который был сформулирован в 1974 году экономистом Ричардом Истерлином и получил название «парадокс Истерлина». Согласно ему экономический рост не содействует росту счастья граждан. В частности, относительно недавние исследования племени масаев в Кении и самых северных племен эскимосов Северной Америки (инугуитов) показали, что их уровень счастья не ниже технологически

развитых стран [21]. В 2010 году также вышла статья нобелевских лауреатов по экономике Д. Канемана и А. Дитона, в которой они показали в отношении США, что повышение зарплаты примерно до 75 000 долларов в год содействует улучшению уровня счастья, однако последующее повышение уже не сказывается на эмоциональном благополучии (*emotional well-being*), хотя и может влиять на более высокую удовлетворенность жизнью (*life satisfaction*) [41].

Противоречивые данные поступают и о том, какие женщины в современном эмансипированном обществе более счастливы: находящиеся в браке или в незамужнем статусе. В целом исследования показывают, что пары в браке счастливее людей, живущих самостоятельно. Особенно высок уровень счастья в первые три года брака, и у женщин он выше, чем у мужчин. Ученые объясняют это тем, что люди в браке здоровее, богаче, более сексуально удовлетворены и менее подвержены депрессии [57]. Опросы также показали, что супруга, работающая неполный рабочий день, более счастлива, чем домохозяйка. В то же время в этой же экономической социальной группе домохозяйки более счастливы, чем женщины, работающие полный рабочий день [18].

Проведенные исследования показывают, что для женского счастья необходим, с одной стороны, баланс работы и личной жизни (что хорошо получается в Скандинавских странах), с другой стороны, гармония между личной жизнью и потребностью быть значимой для общества. Алехандро Сенсеррадо, старший аналитик датского Института исследования счастья, отмечает, что одиночество – это самый значимый фактор, делающий людей несчастными как индивидуально, так и коллективно. Для повышения счастья он рекомендует романтические отношения, друзей на работе и радоваться летним солнечным дням [59]. Для мужчин общение, любовь, социальная значимость, как показали многолетние исследования, тоже являются важными факторами счастья. Так, в Гарварде на протяжении 79 лет исследовались 724 мужчины на предмет того, как меняются их взгляды на жизнь, на ценности, на смысл жизни. Оказалось, что в молодости мужчины предпочитали карьеру и материальное благополучие, однако в среднем возрасте их ценности менялись в пользу любви, дружбы, семьи [48].

В целом, пытаясь выявить зависимость счастья от возраста, ученые получили разнообразные результаты для разных стран. Было обнаружено три кластера стран с тремя разными графиками изменения уровня счастья на протяжении жизни: 1) нисходящая/линейный спад; 2) U-образная, с наименьшим уровнем счастья в 40–50 лет; 3) нисходящая со стабильным периодом в пожилом возрасте [22; 25; 32; 56]. Россия вошла в группу стран, где уровень счастья снижается с возрастом, особенно среди людей старше 60 лет.

Заключение. Системное изучение счастья является сложнейшей теоретической и методологической задачей, что обусловлено неопределенностью этого психологического и мировоззренческого аспекта человеческой жизни. Используемое сейчас в науке базовое различие *гедонистического и эвдемонистического* типов счастья может быть дополнено предложенными в работе теориями счастья как спокойствия и счастья как радости. Некоторые люди по характеру менее эмоциональны, и для них спокойствие и стабильность могут быть главным критерием благополучия. Также необходимо в исследованиях учитывать природную (часто генетически обусловленную) предрасположенность людей к счастью, их природный оптимизм. Такие оценочные параметры можно классифицировать как *априорные факторы счастья*. С другой стороны, факторы счастья, определяемые внешними условиями, общим развитием общества и его грамотным управлением, следует характеризовать как *апостериорные*.

Принимая во внимание многовековой опыт исследования счастья в философских работах, современные теории, направленные на развитие счастья и благополучия в обществе, должны учитывать не только подходы, объясняющие и учитывающие *внешние факторы* благополучия, но и концепции счастья, выявляющие его внутренние (мировоззренческие, ценностные) составляющие. В частности, в четвертой главе «Бесед и суждений» Конфуций отмечал, что человек, не обладающий человеколюбием, не может долго жить в условиях бедности. Человеколюбие, по его мнению, приносит пользу и успокоение, позволяет оставаться спокойным даже в сложных обстоятельствах.

Поэтому в формировании счастья важную роль играют *воспитательные и мировоззренческие моменты*, а не только внешние природные и *социально-экономические факторы*, на изучение которых направлено большинство современных исследований. В связи с этим считаем, что, например, при создании социальных проектов устойчивого развития общества или компании необходимо учитывать: 1) внутренние аспекты, которые зависят от воспитания, образования и самодисциплины человека; 2) существующие возможности и ориентиры для

личностной и социальной реализации человека; 3) баланс труда и отдыха, работы и личной жизни сотрудников компаний и граждан государства.

Приведенные выше исследования также напоминают нам, что экономическое и технологическое развитие не всегда повышает уровень счастья граждан. Возможность находиться ближе к природе, общение с друзьями, любовь и поддержка семьи были и остаются важными нематериальными активами счастья. Многие столетия назад эти ценности были изложены в философии даосизма, в эпикурейской школе, у философов эпохи Возрождения и у других мыслителей. В современном обществе государство и бизнес не должны увлекаться исключительно технологическим прогрессом в ущерб счастью, благополучию и здоровью человека. Обращение к лучшим философским традициям и создание новых могло бы содействовать сохранению и поддержанию такого устойчивого развития общества.

Список литературы

1. Аврелий М., *Эниктет*. Размышления. В чем наше благо? / пер. с лат. В. Петухов, В. Горенштейн. М.: РИПОЛ классик, 2016. 416 с.
2. Викинг М. *Нygge*. Секрет датского счастья / пер. с англ. В. Степанова. М.: Колибри : Азбука-Аттикус, 2018. 286 с.
3. Встреча с участниками V Конгресса молодых учёных. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/78585> (дата обращения: 01.12.2025).
4. Герасимова О. Я., Скачкова Л. С. Кому в университете жить хорошо: о благополучии аспирантов // *Journal of Institutional Studies*. 2025. Vol. 17, № 2. Pp. 112–132.
5. Головин А. А. Критический анализ методов измерения и мониторинга качества жизни населения // *Управление*. 2021. Т. 9, № 4. С. 30–42.
6. Деменев А. Г. Этика и экономика счастья: новые подходы к старой проблеме // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 1. С. 74–82.
7. Качур Н. В. Эволюция социологической интерпретации счастья // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2013. Т. 13, № 4. С. 44–48.
8. Малинкин А. Н. Любовь и радость в философии Макса Шелера // *Человек*. 2016. № 4. С. 103–118.
9. Маслов Д. К. Еще раз к вопросу: счастлив ли пирронический скептик? О понятиях *ἀταραξία* и *πάθος* у Секста Эмпирика // *Scholae*. Философское антиковедение и классическая традиция. 2020. Т. 14, № 2. С. 618–636.
10. Моги К. Икигай: смысл жизни по-японски / пер. с англ. В. Степанова. М.: Колибри ; Азбука-Аттикус, 2018. 192 с.
11. Суховерхов А. В., Калитко С. А. Теория счастья в XXI веке: в поисках социально-экономических оснований // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 478. С. 50–57.
12. Чинакова Н. В. Экономика счастья: современные исследования и дискуссии // *Мир экономики и управления*. 2016. Т. 16, № 1. С. 101–115.
13. Шелер М. О предательстве радости // *Человек*. 2016. № 4. С. 100–102.
14. Шматова Ю. Е., Морев М. В. Измерение уровня счастья: литературный обзор российских и зарубежных исследований // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2015. № 3 (39). С. 141–162.
15. Abdallah S. et al. The Happy Planet Index: 2012 Report. A Global Index of Sustainable Well-Being NEF (The New Economics Foundation). London, 2012.
16. Arrosa M. L., Gandelman N. Happiness decomposition: Female optimism // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. Pp. 731–756.
17. Baujard A. A return to Bentham's felicific calculus: From moral welfarism to technical non-welfarism // *The European Journal of the History of Economic Thought*. 2009. Vol. 16, № 3. Pp. 431–453.
18. Beja E. L. Who is happier: Housewife or working wife? // *Applied Research in Quality of Life*. 2014. Vol. 9. Pp. 157–177.
19. Bentham J. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener : Batoche Books, 1789/2000.
20. Benuyenah V., Pandya B. Measuring employee happiness in the UAE-integrating organisational data into the national statistics // *International Review of Management and Marketing*. 2020. Vol. 10, № 3. Pp. 83–92.
21. Biswas-Diener R., Vittersø J., Diener E. Most people are pretty happy, but there is cultural variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai // *Journal of happiness studies*. 2005. Vol. 6, № 3. Pp. 205–226.
22. Bittmann F. Beyond the U-shape: Mapping the functional form between age and life satisfaction for 81 countries utilizing a cluster procedure // *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22, № 5. Pp. 2343–2359.
23. Blanchflower D. G. Is happiness U-shaped everywhere? Age and subjective well-being in 145 countries // *Journal of population economics*. 2021. Vol. 34, № 2. Pp. 575–624.
24. Blanchflower D. G., Bryson A. The female happiness paradox // *Journal of Population Economics*. 2024. Vol. 37, № 1. Pp. 1–27.

25. Blanchflower D. G., Oswald A. J. Is well-being U-shaped over the life cycle? // Social science & medicine. 2008. Vol. 66, № 8. Pp. 1733–1749.
26. Blum K. et al. Genes and happiness // Gene Therapy and Molecular Biology. 2009. Vol. 13. Pp. 91–129.
27. Brereton F., Clinch J. P., Ferreira S. Happiness, geography and the environment // Ecological economics. 2008. Vol. 65, № 2. Pp. 386–396.
28. Dawson C. Looking on the (B) right Side of Life: Cognitive Ability and Miscalibrated Financial Expectations // Personality and Social Psychology Bulletin. 2023. P. 01461672231209400.
29. European Social Survey. Dimensions of Wellbeing. URL: <https://www.europeansocialsurvey.org/findings/europeans-wellbeing/dimensions-wellbeing> (дата обращения: 02.04.2025).
30. European Social Survey. Measuring Wellbeing. URL: <https://www.europeansocialsurvey.org/findings/europeans-wellbeing/measuring-wellbeing> (дата обращения: 02.04.2025).
31. Galambos N. L. et al. The U shape of happiness across the life course: Expanding the discussion // Perspectives on Psychological Science. 2020. Vol. 15, № 4. Pp. 898–912.
32. Glenn N. Is the apparent U-shape of well-being over the life course a result of inappropriate use of control variables? A commentary on Blanchflower and Oswald (66: 8, 2008, 1733–1749) // Social science & medicine. 2009. Vol. 69, № 4. Pp. 481–485.
33. Greater Good Science Center. The Science of Happiness at Work. URL: https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/online_courses_tools/the_science_of_happiness_at_work (дата обращения: 02.04.2025).
34. Happiness Research Institute. URL: <https://www.happinessresearchinstitute.com/> (дата обращения: 02.04.2025).
35. Happiness Research Institute. Happy Home. URL: <https://www.happinessresearchinstitute.com/publications/happy-home> (дата обращения: 02.04.2025).
36. Happy Planet Index. Learn About Happy Planet Index. URL: <https://happyplanetindex.org/learn-about-happy-planet-index/> (дата обращения: 02.04.2025).
37. Happy Planet Index. Methodology Paper. URL: <https://happyplanetindex.org/wp-content/themes/hpi/public/downloads/happy-planet-index-methodology-paper.pdf> (дата обращения: 02.04.2025).
38. Helliwell J. F., Layard R., Sachs J., eds. World Happiness Report 2019. New York : Sustainable Development Solutions Network, 2019.
39. Helliwell J., Layard R., Sachs J., eds. World happiness report. The Earth Institute, Columbia University. New York, USA, 2012.
40. Hirschauer N., Lehberger M., Musshoff O. Happiness and utility in economic thought-Or: What can we learn from happiness research for public policy analysis and public policy making? // Social Indicators Research. 2015. Vol. 121. Pp. 647–674.
41. Kahneman D., Deaton A. High income improves evaluation of life but not emotional well-being // Proceedings of the national academy of sciences. 2010. Vol. 107. № 38. Pp. 16489–16493.
42. Kaswan M. J. Happiness, democracy, and the cooperative movement: The radical utilitarianism of William Thompson. SUNY Press, 2014. 319 p.
43. Lomas T. Happiness – Found in Translation: A Glossary of Joy from Around the World. TarcherPerig, 2019. 272 p.
44. Maddux J. E. Subjective well-being and life satisfaction: An introduction to conceptions, theories, and measures // Subjective well-being and life satisfaction / ed. J. E. Maddux. London : Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. Pp. 3–31.
45. Martela F. et al. The Nordic exceptionalism: What explains why the Nordic countries are constantly among the happiest in the world // World happiness report. 2020. Pp. 129–146.
46. Matteucci N., Lima S. V. Women and happiness // Handbook of research methods and applications in happiness and quality of life. Edward Elgar Publishing, 2016. Pp. 419–447.
47. McKenzie J. Deconstructing happiness: Critical sociology and the good life. Routledge, 2016. 172 p.
48. Mineo L. Good genes are nice, but joy is better // The Harvard Gazette. 2017. Vol. 11. URL: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/> (дата обращения: 27.06.2024).
49. Minkov M., Bond M. H. A genetic component to national differences in happiness // Journal of Happiness Studies. 2017. Vol. 18. Pp. 321–340.
50. Mohammadi K. Bella Figura: How to Live, Love, and Eat the Italian Way. Knopf, 2018. 304 p.
51. Montgomery C. Happy city: Transforming our lives through urban design. Macmillan, 2013. 370 p.
52. Nikolaev B. Does higher education increase hedonic and eudaimonic happiness? // Journal of happiness Studies. 2018. Vol. 19. Pp. 483–504.
53. Nilsson A. H. et al. The Cantril Ladder elicits thoughts about power and wealth // Scientific Reports. 2024. Vol. 14, № 1. P. 2642.
54. Peale N. V. The Power of Positive Thinking. Touchstone, 2003. 218 p.
55. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual review of psychology. 2001. Vol. 52, № 1. Pp. 141–166.
56. Springer. The Relationship Between Happiness and Well-Being. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-020-00316-7/figures/4> (дата обращения: 02.04.2025).

57. Stevenson B., Wolfers J. The paradox of declining female happiness // American Economic Journal: Economic Policy. 2009. Vol. 1, № 2. Pp. 190–225.
58. Tao H. L. Marriage and happiness: Evidence from Taiwan // Journal of Happiness Studies. 2019. Vol. 20. Pp. 1843–1861.
59. Tracking Happiness. Happiness Interview: Alejandro Cencerrado. URL: <https://www.trackinghappiness.com/happiness-interview-alejandro-cencerrado/> (дата обращения: 02.04.2025).
60. Ura K. The experience of gross national happiness as development framework. 2015. URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/177790/gnh-development-framework.pdf> (дата обращения: 27.06.2024).
61. Weijers D., Jarden A. The science of happiness for policymakers: An overview // Journal of Social Research & Policy. 2013. Vol. 4. № 2. Pp. 21–40.
62. World Database of Happiness. Research institutes on Happiness. URL: <https://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/research-field/research-institutes-on-happiness/> (дата обращения: 02.04.2025).
63. World Happiness Report. Social Environments for World Happiness. URL: <https://worldhappiness.report/ed/2020/social-environments-for-world-happiness/> (дата обращения: 02.04.2025).
64. World Happiness Report. World Happiness Report 2012. URL: https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2012/World_Happiness_Report_2012.pdf (дата обращения: 02.04.2025).

Theoretical and Methodological Challenges in Modern Research on the "Economics of Happiness"

Khoruzhaya Svetlana Vladimirovna¹, Sukhoverkhov Anton Vladimirovich²

¹Doctor of Philosophy, professor of the Department of History and Political Science, Kuban State Agrarian University n. a. I. T. Trubilin. Russia, Krasnodar. ORCID: 0000-0003-1257-3415. E-mail: svetlanakhoruzhaya@mail.ru

²PhD in Philosophy, associate professor of the Department of Philosophy, Kuban State Agrarian University n. a. I. T. Trubilin. Russia, Krasnodar. ORCID: 0000-0002-0357-4013. E-mail: sukhoverkhov.ksau@gmail.com

Abstract. The research compares traditional philosophical and modern socioeconomic studies of happiness. It demonstrates that modern research is characterized by externalism in explaining and understanding the nature of happiness. Through the analysis of respondents' subjective assessments, researchers identify external factors that determine or contribute to happiness. The study critically examines the Happy Planet Index and the World Happiness Report. It argues that these indices reflect distinct phenomena, which are not directly related to happiness. Based on recent research, the philosophical, cultural, and national characteristics of happiness in high-ranking countries are analyzed. It is proposed that happiness in Scandinavian countries is characterized by calmness (i.e., comfort and tranquility), while in Latin American countries, it is linked to joy and entertainment. The work also examines various paradoxes of happiness. In particular, it explores why economic and technological development, as well as higher salaries, fail to increase subjective well-being, and how intelligence and happiness are interconnected. The study summarizes current research on how factors such as age, gender, marital status, and country of residence influence happiness. In conclusion, the article emphasizes the need to integrate traditional philosophical and internalist approaches to happiness into frameworks for sustainable societal development. These approaches posit that happiness is shaped not only by possessions, the environment, or the economy, but also by internal factors such as education, positive thinking, and cultivating a constructive attitude towards things or events. It is also noted that data on the level of happiness may reflect not only the sociology, economics, and philosophy of happiness in a particular country, but also the natural (genetic) predisposition of people to happiness.

Keywords: theories of happiness, economics of happiness, utilitarianism, eudemonism, hedonism, happiness indices, theories of sustainable development.

References

1. Avrelij M., Epiktet. *Razмышleniya. V chem nashe blago?* [Meditations. What Is Our Good?] / transl. from Latin by V. Petuhov, V. Gorenshtejn. M., RIPOL klassik, 2016. 416 p.
2. Viking M. *Hygge. Sekret datskogo schast'ya* [Hygge. The Secret of Danish Happiness] / transl. from English by V. Stepanov. M., KoLibri ; Azbuka-Attikus, 2018. 286 p.
3. *Vstrecha s uchastnikami V Kongressa molodyh uchenyh* [A Meeting with the Participants of the 5th Congress of Young Scientists]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/78585> (date accessed: 01.12.2025).
4. Gerasimova O. Ya., Skachkova L. S. *Komu v universitete zhit' horosho: o blagopoluchii aspirantov* [Who Lives Well at University: On the Well-Being of Postgraduate Students] // Journal of Institutional Studies. 2025. Vol. 17, No. 2. Pp. 112–132.

5. Golovin A. A. *Kriticheskij analiz metodov izmereniya i monitoringa kachestva zhizni naseleniya* [A Critical Analysis of Methods for Measuring and Monitoring the Population's Quality of Life] // *Upravlenie – Management*. 2021. Vol. 9, No. 4. Pp. 30–42.
6. Demenev A. G. *Etika i ekonomika schast'ya: novye podhody k staroj probleme* [The Ethics and Economics of Happiness: New Approaches to an Old Problem] // *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No. 1. Pp. 74–82.
7. Kachur N. V. *Evoluciya sociologicheskoy interpretatsii schast'ya* [The Evolution of the Sociological Interpretation of Happiness] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sociologiya. Politologiya* – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology. 2013. Vol. 13, No. 4. Pp. 44–48.
8. Malinkin A. N. *Lyubov' i radost' v filosofii Maksa Shelera* [Love and Joy in the Philosophy of Max Scheler] // *Chelovek – Human Being*. 2016. No. 4. Pp. 103–118.
9. Maslov D. K. *Eshche raz k voprosu: schastliv li pirronicheskij skeptik? O ponyatiyah ἀταρξία и πάθος u Seksta Empirika* [Once Again on the Question: Is the Pyrrhonian Skeptic Happy? On the Concepts of ἀταρξία and πάθος in Sextus Empiricus] // *Scholae. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya traditsiya* – Scholae. Ancient Philosophy and the Classical Tradition. 2020. Vol. 14, No. 2. Pp. 618–636.
10. Mogi K. *Ikigai: smysl zhizni po-yaponski* [Ikigai: The Japanese Meaning of Life] / transl. from English by V. Stepanov. M., KoLibri ; Azbuka-Attikus, 2018. 192 p.
11. Suhoverhov A. V., Kalitko S. A. *Teoriya schast'ya v XXI veke: v poiskah social'no-ekonomicheskikh osnovanij* [The Theory of Happiness in the 21st Century: In Search of Socio-Economic Foundations] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Tomsk State University Journal. 2022. No. 478. Pp. 50–57.
12. Chinakova N. V. *Ekonomika schast'ya: sovremennye issledovaniya i diskussii* [The Economics of Happiness: Current Research and Debates] // *Mir ekonomiki i upravleniya* – World of Economics and Management. 2016. Vol. 16, No. 1. Pp. 101–115.
13. Sheler M. *O predatel'stve radosti* [On the Betrayal of Joy] // *Chelovek – Human Being*. 2016. No. 4. Pp. 100–102.
14. Shmatova Yu. E., Morev M. V. *Izmerenie urovnya schast'ya: literaturnyj obzor rossijskikh i zarubezhnykh issledovanij* [Measuring the Level of Happiness: A Literature Review of Russian and Foreign Studies] // *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* – Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast. 2015. No. 3 (39). Pp. 141–162.
15. Abdallah S. et al. *The Happy Planet Index: 2012 Report. A Global Index of Sustainable Well-Being*. NEF (The New Economics Foundation). London, 2012.
16. Arrosa M. L., Gandelman N. *Happiness Decomposition: Female Optimism* // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. Pp. 731–756.
17. Baujard A. *A Return to Bentham's Felicific Calculus: From Moral Welfarism to Technical Non-Welfarism* // *The European Journal of the History of Economic Thought*. 2009. Vol. 16, No. 3. Pp. 431–453.
18. Beja E. L. *Who Is Happier: Housewife or Working Wife?* // *Applied Research in Quality of Life*. 2014. Vol. 9. Pp. 157–177.
19. Bentham J. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener : Batoche Books, 1789/2000.
20. Benuyenah V., Pandya B. *Measuring Employee Happiness in the UAE — Integrating Organisational Data into the National Statistics* // *International Review of Management and Marketing*. 2020. Vol. 10, No. 3. Pp. 83–92.
21. Biswas-Diener R., Vittersø J., Diener E. *Most People Are Pretty Happy, but There Is Cultural Variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai* // *Journal of Happiness Studies*. 2005. Vol. 6, No. 3. Pp. 205–226.
22. Bittmann F. *Beyond the U-Shape: Mapping the Functional Form between Age and Life Satisfaction for 81 Countries Utilizing a Cluster Procedure* // *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22, No. 5. Pp. 2343–2359.
23. Blanchflower D. G. *Is Happiness U-Shaped Everywhere? Age and Subjective Well-Being in 145 Countries* // *Journal of Population Economics*. 2021. Vol. 34, No. 2. Pp. 575–624.
24. Blanchflower D. G., Bryson A. *The Female Happiness Paradox* // *Journal of Population Economics*. 2024. Vol. 37, No. 1. Pp. 1–27.
25. Blanchflower D. G., Oswald A. J. *Is Well-Being U-Shaped over the Life Cycle?* // *Social Science & Medicine*. 2008. Vol. 66, No. 8. Pp. 1733–1749.
26. Blum K. et al. *Genes and Happiness* // *Gene Therapy and Molecular Biology*. 2009. Vol. 13. Pp. 91–129.
27. Brereton F., Clinch J. P., Ferreira S. *Happiness, Geography and the Environment* // *Ecological Economics*. 2008. Vol. 65, No. 2. Pp. 386–396.
28. Dawson C. *Looking on the (B)right Side of Life: Cognitive Ability and Miscalibrated Financial Expectations* // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2023. P. 01461672231209400.
29. European Social Survey. *Dimensions of Wellbeing*. Available at: <https://www.europeansocialsurvey.org/findings/europeans-wellbeing/dimensions-wellbeing> (date accessed: 02.04.2025).
30. European Social Survey. *Measuring Wellbeing*. Available at: <https://www.europeansocialsurvey.org/findings/europeans-wellbeing/measuring-wellbeing> (date accessed: 02.04.2025).
31. Galambos N. L. et al. *The U-Shape of Happiness across the Life Course: Expanding the Discussion* // *Perspectives on Psychological Science*. 2020. Vol. 15, No. 4. Pp. 898–912.

32. Glenn N. Is the Apparent U-Shape of Well-Being over the Life Course a Result of Inappropriate Use of Control Variables? A Commentary on Blanchflower and Oswald // *Social Science & Medicine*. 2009. Vol. 69, No. 4. Pp. 481–485.
33. Greater Good Science Center. The Science of Happiness at Work. Available at: https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/online_courses_tools/the_science_of_happiness_at_work (date accessed: 02.04.2025).
34. Happiness Research Institute. Available at: <https://www.happinessresearchinstitute.com/> (date accessed: 02.04.2025).
35. Happiness Research Institute. Happy Home. Available at: <https://www.happinessresearchinstitute.com/publications/happy-home> (date accessed: 02.04.2025).
36. Happy Planet Index. Learn about Happy Planet Index. Available at: <https://happyplanetindex.org/learn-about-happy-planet-index/> (date accessed: 02.04.2025).
37. Happy Planet Index. Methodology Paper. Available at: <https://happyplanetindex.org/wp-content/themes/hpi/public/downloads/happy-planet-index-methodology-paper.pdf> (date accessed: 02.04.2025).
38. Helliwell J. F., Layard R., Sachs J. (eds.) *World Happiness Report 2019*. New York : Sustainable Development Solutions Network, 2019.
39. Helliwell J., Layard R., Sachs J. (eds.) *World Happiness Report*. The Earth Institute, Columbia University. New York, USA, 2012.
40. Hirschauer N., Lehberger M., Musshoff O. Happiness and Utility in Economic Thought—Or: What Can We Learn from Happiness Research for Public Policy Analysis and Public Policy Making? // *Social Indicators Research*. 2015. Vol. 121. Pp. 647–674.
41. Kahneman D., Deaton A. High Income Improves Evaluation of Life but Not Emotional Well-Being // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2010. Vol. 107, No. 38. Pp. 16489–16493.
42. Kaswan M. J. *Happiness, Democracy, and the Cooperative Movement: The Radical Utilitarianism of William Thompson*. SUNY Press, 2014. 319 p.
43. Lomas T. *Happiness – Found in Translation: A Glossary of Joy from Around the World*. TarcherPerigee, 2019. 272 p.
44. Maddux J. E. Subjective Well-Being and Life Satisfaction: An Introduction to Conceptions, Theories, and Measures // *Subjective Well-Being and Life Satisfaction* / ed. J. E. Maddux. London : Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. Pp. 3–31.
45. Martela F. et al. The Nordic Exceptionalism: What Explains Why the Nordic Countries Are Constantly among the Happiest in the World // *World Happiness Report*. 2020. Pp. 129–146.
46. Matteucci N., Lima S. V. *Women and Happiness* // *Handbook of Research Methods and Applications in Happiness and Quality of Life*. Edward Elgar Publishing, 2016. Pp. 419–447.
47. McKenzie J. *Deconstructing Happiness: Critical Sociology and the Good Life*. Routledge, 2016. 172 p.
48. Mineo L. Good Genes Are Nice, but Joy Is Better // *The Harvard Gazette*. 2017. Vol. 11. Available at: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/> (date accessed: 27.06.2024).
49. Minkov M., Bond M. H. A Genetic Component to National Differences in Happiness // *Journal of Happiness Studies*. 2017. Vol. 18. Pp. 321–340.
50. Mohammadi K. *Bella Figura: How to Live, Love, and Eat the Italian Way*. Knopf, 2018. 304 p.
51. Montgomery C. *Happy City: Transforming Our Lives through Urban Design*. Macmillan, 2013. 370 p.
52. Nikolaev B. Does Higher Education Increase Hedonic and Eudaimonic Happiness? // *Journal of Happiness Studies*. 2018. Vol. 19. Pp. 483–504.
53. Nilsson A. H. et al. The Cantril Ladder Elicits Thoughts about Power and Wealth // *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 2642.
54. Peale N. V. *The Power of Positive Thinking*. Touchstone, 2003. 218 p.
55. Ryan R. M., Deci E. L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52, No. 1. Pp. 141–166.
56. Springer. The Relationship between Happiness and Well-Being. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-020-00316-7/figures/4> (date accessed: 02.04.2025).
57. Stevenson B., Wolfers J. The Paradox of Declining Female Happiness // *American Economic Journal: Economic Policy*. 2009. Vol. 1, No. 2. Pp. 190–225.
58. Tao H. L. Marriage and Happiness: Evidence from Taiwan // *Journal of Happiness Studies*. 2019. Vol. 20. Pp. 1843–1861.
59. Tracking Happiness. Happiness Interview: Alejandro Cencerrado. Available at: <https://www.trackinghappiness.com/happiness-interview-alejandro-cencerrado/> (date accessed: 02.04.2025).
60. Ura K. *The Experience of Gross National Happiness as Development Framework*. 2015. Available at: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/177790/gnh-development-framework.pdf> (date accessed: 27.06.2024).
61. Weijers D., Jarden A. The Science of Happiness for Policymakers: An Overview // *Journal of Social Research & Policy*. 2013. Vol. 4, No. 2. Pp. 21–40.
62. World Database of Happiness. Research Institutes on Happiness. Available at: <https://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/research-field/research-institutes-on-happiness/> (date accessed: 02.04.2025).

63. World Happiness Report. Social Environments for World Happiness. Available at: <https://worldhappiness.report/ed/2020/social-environments-for-world-happiness/> (date accessed: 02.04.2025).

64. World Happiness Report. World Happiness Report 2012. Available at: https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2012/World_Happiness_Report_2012.pdf (date accessed: 02.04.2025).

Поступила в редакцию: 02.04.2025

Принята к публикации: 11.12.2025

Ценности профессиональной деятельности педагога в условиях повышения квалификации

**Лапина Елена Владимировна¹, Обухова Людмила Александровна²,
Гладких Валентина Владимировна³, Дубовицкая Татьяна Викторовна⁴**

¹кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник, заведующий лабораторией прикладных исследований, Воронежский институт развития образования им. Н. Ф. Бунакова.

Россия, г. Воронеж. E-mail: lapina_elena2013@mail.ru

²доктор педагогических наук, профессор, заведующий сектором научно-публицистической деятельности, Воронежский институт развития образования им. Н. Ф. Бунакова.

Россия, г. Воронеж. E-mail: lobuhova48@mail.ru

³доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина. Россия, г. Воронеж. E-mail: voenprof.gv@yandex.ru

⁴кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, Воронежский государственный технический университет. Россия, г. Воронеж. E-mail: d.tv.n.a@mail.ru

Аннотация. Основу профессионализма педагога в аксиологическом аспекте составляют ценности, выступающие в качестве ориентиров, открывающих для педагога-практика путь бесконечного развития к педагогу-мастеру, профессионалу. Развитие профессионально значимых ценностей педагога в системе дополнительного профессионального образования характеризуется следующим:

- во-первых, профессиональные ценности определяют позицию педагога;
- во-вторых, процесс развития профессионально значимых ценностей педагога обеспечивает не только социальную преемственность, но и эволюцию общества, что влечет за собой поиск новых идеалов и ценностно-смысловых ориентаций;
- в-третьих, ориентация на вызовы завтрашнего дня превращает проблему развития профессионально значимых ценностей педагога в одну из актуальнейших для становления духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения.

В последнее время ученые-исследователи (И. Ф. Исаев, И. А. Зимняя, Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков и др.) уделяли много внимания аксиологическим приоритетам, однако профессионально значимые ценности не были детально изучены в вопросах, касающихся дополнительного образования педагогов.

Ключевым вектором профессионализма педагога в системе повышения квалификации является направленность не только на педагогическую культуру, но и на содержание профессиональной деятельности. Предпринята попытка перенести ценностно-смысловые ориентации из описательной плоскости в практическую деятельность педагога.

Цель статьи – выявление ценностно-смысловых основ профессионализма педагога в системе непрерывного образования.

Методы исследования: теоретические (сопоставительный анализ), эмпирические (анкетирование), методы математической статистики (обработка данных).

В статье **сделан вывод** о том, что информация, полученная в ходе исследования, может рассматриваться в плане разработки адресных программ курсовой подготовки.

Результаты исследования подтверждают эффект развития в системе постдипломного образования трех групп профессионально значимых ценностей (общечеловеческих, смысловых, профессиональных, ценностей профессионального развития и самоактуализации).

Ключевые слова: постдипломное образование, ценностно-смысловые ориентиры, профессионально значимые ценности, повышение квалификации.

Введение. В системе профессиональной подготовки педагогов, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», ФГОС, одной из первостепенных задач является удовлетворение образовательных потребностей, профессиональное развитие учителя в стремительно из-

меняющихся условиях профессиональной деятельности и социальной среды [18; 17]. Обоснованность образовательных потребностей педагога опирается на ценностные ориентиры, которые определяют смысловое содержание постдипломного образования.

Главное предназначение широкопрофильной системы постдипломного образования – помочь педагогу достичь высокого профессионального уровня. Содержание курсовой подготовки должно быть направлено на взаимосвязь федеральных и региональных направлений.

В основе нашего исследования – идея предлагать потенциальным слушателям содержание курсов, направленное на преодоление имеющихся профессиональных затруднений через общность профессионально значимых ценностей на всех уровнях образования. Логика организации повышения квалификации представлена следующим алгоритмом (рис. 1):

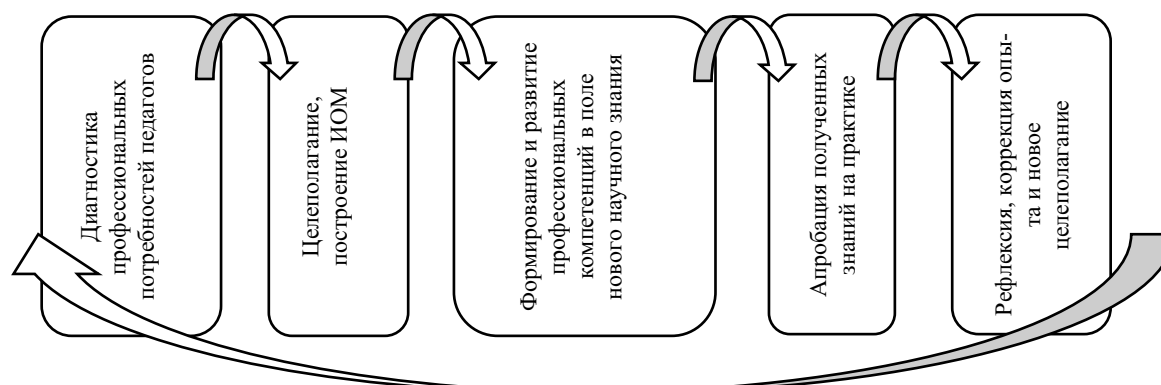


Рис. 1. Структура непрерывного повышения квалификации педагогов

Вышепредставленная структура повышения квалификации педагогов обеспечивает в современных условиях взаимодействие школьных методических объединений, педагогов, кураторов повышения квалификации, когда слушатели сами осознают проблему, подбирают разумные решения для конкретной образовательной задачи или ситуации.

Профессиональные потребности работников образования – это предмет внимания к совершенствованию профессиональной деятельности. Педагог реализует свои практические действия, внутренне осознавая и выявляя источники ошибок и неудач в профессиональной сфере, создавая новые ценностные ориентиры как стратегические направления непрерывного развития.

В исследовательских работах многих авторов понятия «ценности» и «ценностные ориентации» рассматриваются по-разному. Так, в психологии ценностная ориентация используется в связи с мотивационно-потребностным пространством индивида, а ценности изучаются в смысловом поле субъекта. Анализ показывает, что многие исследователи (И. Д. Душников, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, И. Ф. Исаев, А. Г. Здравомыслов, И. А. Зимняя, А. М. Коршунов, С. А. Хмара, В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева и др.) считают, что к ценностям профессиональным дозвоительно отнести суть и характер деятельности, а также отношение к ней самого педагога [4; 5; 6; 8; 11; 16; 19]. А. Маслоу не разобщал понятия «ценности» и «ценностные установки», а присоединял к ним понятие «мотив». Отсюда – значимость понятия «ценность» и содержательное совпадение вышеперечисленных категорий, которые характеризуют мотивационно-потребностную сферу личности [13, с. 163]. Д. А. Леонтьев в понятиях «ценностные ориентации» и «ценностные смыслы» определял немало важных достоинств, подчеркивая побудительную силу ценностей: «...общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве “моделей должного” начинают побуждать ее к активности, происходит их предметное воплощение; что, в свою очередь, становится основой для формулирования общественных идеалов» [12, с. 242]. У Е. Е. Бочаровой «ценностные установки конкретизируют общественные ценности» [1]. М. С. Каган определяет ценностные установки как «значимые смыслы, которые либо совершенствуются, либо регрессируют» [9, с. 11].

К характерным признакам понятия «профессиональные ценности педагога» относим: моральные ценности и убеждения, жизненные принципы и взгляды, ценностные нормы. В рамках нашего исследования под ценностями профессиональной деятельности понимаем идеальные ориентиры деятельности личности в структуре ее сознания, как абсолютные, так и внешние. Например, если ценности педагога конгруэнтны его собственным ценностям, то он работает с вдохновением, удовольствием и нацелен на результат.

Остановимся преимущественно на трех группах профессиональных ценностей, являющихся важными для развития в профессиональной деятельности педагога: ценности профессиональной самореализации (активная профессиональная позиция, интерес к работе); смысло-жизненные профессиональные ориентиры (осмысленное отношение к цели, результату деятельности, так как ошибочная постановка профессиональных целей и задач приводит к разочарованию в итогах деятельности); важность профессионального роста (непрерывное обучение способствует гибкой адаптации к изменениям в профессиональной деятельности). Теоретический анализ позволил сформулировать цель исследования: выявить профессионально значимые ценности педагогов и экспериментально проверить эффективность их развития в условиях повышения квалификации.

Исследование представляется актуальным для дальнейшего изучения в плане разработки адресных программ курсовой подготовки для педагогических работников.

Методология исследования. В рамках принятой нами методологии были использованы следующие методы: сопоставительный анализ, организационные методы, методы сбора данных: анкета «Самооценка педагогической деятельности» по методике В. Д. Шадрикова [20], анализ дихотомии терминальных и инструментальных ценностей по Д. А. Леонтьеву [12], опросник «Ценностные ориентации» М. Рокича [14], «Самоактуализационный тест» Л. Я. Гозмана [3].

Содержание методологии исследования составляет совокупность закономерностей, подходов и принципов (особое внимание уделяется аксиологическому, акмеологическому, личностно ориентированному и компетентностному подходам). Диагностика ценностно-целевого фокуса непрерывного образования педагогов иллюстрирует повышение квалификации как единый рефлектирующий тип деятельности [7, с. 6].

Полученный массив данных позволил разработать модель совершенствования профессионально значимых ценностей, включающую содержательно-функциональный, проектно-технологический и аналитико-оценочный этапы в условиях повышения квалификации.

В общем виде образовательный процесс можно представить следующим образом: анализ профессиональных затруднений педагога, диагностика ценностных ориентаций и профессионально значимых ценностей – выявление проблемы (профессиональных затруднений) развития профессиональных ценностей – определение (выбор) и обоснование ценностей – целей – проектирование индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ) повышения квалификации – выбор форм, методов и средств поэтапного развития профессионально значимых ценностей – результат (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика технологии развития профессиональных ценностей педагога

Диагностика	Выявление проблем	Выбор ценностей-целей	Партнерское взаимодействие	
			Этапы совершенствования профессиональных ценностей	Проектирование ИОМ повышения квалификации
Анализ профессиональных затруднений педагога. Определение уровня ценностно-смысловых ориентаций. Определение уровня значимости профессиональных ценностей педагога. Определение уровня профессиональных компетенций	Соотнесение профессиональных ценностей педагога с действующими и одобряемыми в профессиональном сообществе профессиональными ценностями	Выбор ценностей-целей, которые входят в число профессионально значимых ценностей профессионального сообщества и совпадают с профессионально значимыми ценностями педагога	Содержательно-функциональный.	На основе ценностей-целей выбор модулей, содержание которых отвечает поставленной цели.
			Проектно-технологический	Проектирование учебной программы. Осмысление ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности. Поиск мотивации на развитие обучающегося и собственное профессиональное развитие.
			Аналитико-оценочный	Установка на абсолютную и внешнюю оценку (выбор формы проведения контроля (устный/письменный, дополнительные задания и др.)

Созданная методика представляет собой анализ групп ценностей, включающих критерии, показатели и уровни, так как ценностные ориентиры связаны с профессией. В форме интервью были опрошены 200 педагогов ДОО и 200 учителей начальной школы из шести районов Воронежа и 31 района Воронежской области, и проведено ранжирование групп ценностей с точки зрения констатирования их педагогами со стажем работы от 5 лет; от 5 до 20 лет; свыше 20 лет.

Исследование проводилось на базе ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н. Ф. Бунакова».

Результаты. В ходе проведенного исследования выявлены типичные для педагогов (воспитателей ДОО и учителей начальных классов) профессионально значимые ценности и проведен их сравнительно-сопоставительный анализ в разрезе стажа педагогической деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Профессионально значимые ценности педагогических работников, %

Группы ценностей	Стаж пед. работы до 5 лет		Стаж пед. работы от 5 до 20 лет		Стаж пед. работы свыше 20 лет		В целом по выборке	
	Учителя НОО	Воспитатели ДОО	Учителя НОО	Воспитатели ДОО	Учителя НОО	Воспитатели ДОО	Учителя НОО	Воспитатели ДОО
Общечеловеческие (гуманно-нравственные) ценности	58	55	63	56	62	54	61	55
Смысловые ценности	22	24	21	23	17	22	20	23
Ценности профессионального развития и самоактуализации	18	21	19	23	20	22	19	22

Следуя логике проводимого исследования, каждому педагогу предлагали оценить ряд утверждений в листах самооценки педагогической деятельности, используя пятибалльную шкалу, где 5 – абсолютно согласны; 4 – скорее согласны; 3 – выбор зависит от ситуации, обстоятельств, дополнительных факторов; 2 – скорее не согласны; 1 – абсолютно не согласны. Респонденты выделили универсальные ценности: понимание себя, доверие к другим, нормы жизни, здоровье, любовь и др. Среди названных ценностей выделены: функциональная готовность, личностно ориентированная позиция педагога. К ценностям педагоги также отнесли гуманистическую направленность и эмоциональный комфорт.

По результатам анкетирования нами отмечено, что осознанность саморазвития в профессии заключается в получении определенных привилегий и носит непрерывный, неотчужденный характер в педагогической среде. Единство целеполагания и целеосуществления непосредственно строится на конкретных образовательных запросах педагогов. Каждый третий слушатель как активный участник процесса непрерывного профессионального роста достижение практических результатов в работе связывает не с ориентацией на овладение педагогическими технологиями, а с улучшением финансового положения.

В ходе эмпирической работы была разработана и подготовлена содержательная анкета итоговой диагностики профессионально значимых ценностей, проведен анализ эффекта их развития.

Формирование экспериментальной и контрольной групп происходило на основе компетентностного профиля слушателей курсов: сфера личностных характеристик (1), постановка карьерных задач (2), учебная заинтересованность (3), поддержка информационной базы (4), разработка ИОМ (5), выполнение педагогического дела (6), что наглядно представлено на графике (методика В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой, рис. 2):

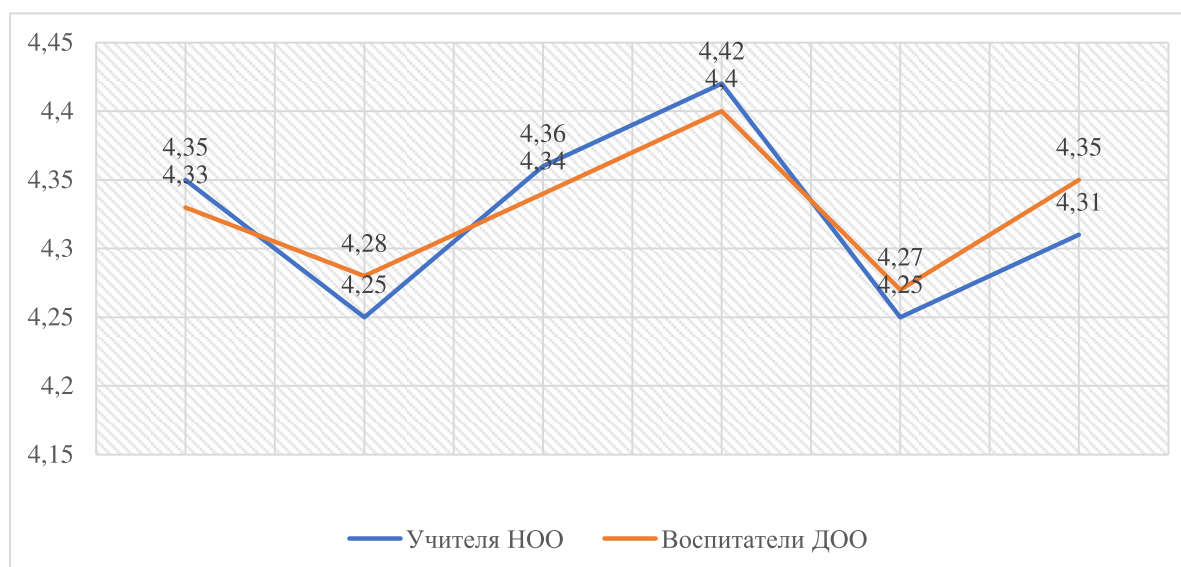


Рис. 2. Общий компетентностный профиль, %

Собранные сведения были применены для комплектования контрольной и экспериментальной групп.

Для оценки ценностных ориентаций как профессионально значимых для педагога-практика нами использовалась стандартизированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая позволила оценить иерархию ценностей педагога (терминальные и инструментальные) [14].

Расхождение в результатах предварительной диагностики контрольной и экспериментальной групп является незначительным, что свидетельствует о равных «стартовых» возможностях. По результатам собранных данных ценности совершенствования профессионализма вошли в пятерку приоритетных ценностей педагогов.

Анализ дихотомии терминальных и инструментальных ценностей подводит к постановке вопроса о «ценности профессиональной самореализации» (по Д. А. Леонтьеву). Наблюдается аналогичный результат: у испытуемых тенденция к приоритетности ценностей личной жизни (первое место – семья), профессиональная продуктивность и компетентность, профессиональный рост занимают второе место [12].

Рассматривая поведенческую компетенцию, отметим, что более чем у 65% педагогов (экспериментальная группа) и более чем у 60 % респондентов (контрольная группа) зафиксирован высокий балл, который свидетельствует о независимости поведения педагогов от мнения других людей – «Самоактуализационный тест» по Л. Я. Гозману (шкала поддержки) [3].

Для обобщения зафиксированных данных эксперимента нами использовалось статистическое усреднение результатов.

На основе структурного анализа был выявлен эффект развития профессионально значимых ценностей в экспериментальной и контрольной группах.

Обсуждение. Таким образом, эффект развития ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности педагогов достигнут посредством построения слушателями ИОМ, значимого содержания курсов повышения квалификации, представляющего некий переход от педагога-практика к педагогу-мастеру, профессионалу.

В исследованиях Г. А. Игнатьевой получены данные о профессионально-деятельностных условиях становления субъекта собственной деятельности в профессионализме [7, с. 14].

Опыт США показывает, что повышение квалификации строится на фундаменте социально-психологического подхода, важную роль играет развитие ценностной сферы, посредством которой формируются компетенции, необходимые педагогу для результативного исполнения трудовых функций [21].

Анализ содержания научных исследований институтов развития образования в России указывает на накопление достаточного опыта моделирования повышения квалификации: на основе системного подхода (В. П. Беспалько, В. Г. Афанасьев), идей о личности и ее роли (В. В. Сериков, Г. А. Шешерина, М. А. Викулина), концепции андрагогического подхода (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Т. В. Шадрина), системы рефлексивно-деятельностного подхо-

да (И. В. Никишина, В. Б. Гаргай), теории проблемно-развивающего обучения (С. А. Болотова, Н. М. Зверева), педагогической технологии коллективного обучения (В. К. Дьяченко, Г. Н. Блинов). Однако теоретическое обоснование профессионально значимых ценностей педагога не стало предметом изучения в области методологии постдипломного образования.

Так, А. В. Кандаурова анализирует проблемы повышения квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия, где особо значимым отмечается стремление педагога к изменениям [10]. Это, в свою очередь, актуализирует дискуссию по поводу того, какое содержание и какие формы повышения квалификации необходимы современному институту развития образования, чтобы обеспечить формирование нового педагогического мышления педагогов, являющихся наиболее консервативной группой обучающихся. Исследования Е. О. Галицких, О. В. Давлятшиной соотносятся с имеющейся структурой непрерывного повышения квалификации (наличие методики диагностирования профессиональных дефицитов, ориентир на развитие профессиональных компетенций и др.) [2], что придает практическую значимость научно-методическому сопровождению педагогов в современных условиях.

Заключение. Делая вывод, отметим, что разброс профессионально значимых ценностей достаточно широк, в целевые ориентиры профессиональной деятельности педагоги вкладывают личностный ценностный смысл. Недостаточная изученность данного феномена затрагивает вопрос обеспечения взаимопонимания между педагогами со стажем свыше 20 лет и молодыми педагогами со стажем работы до 5 лет, а также обозначает проблему фокусированного анализа значимых ценностей на всех этапах профессиональной деятельности современного педагога.

Проведенное исследование не является исчерпывающим и может рассматриваться в качестве основы для создания концептуальной модели развития профессионально значимых ценностей педагогов в условиях бесшовного перехода между ступенями ДОО, НОО и ООО. В процессе решения учебных задач происходят изменения, обучение становится процессом саморазвития, меняется как традиционная позиция учителя, так и умения обучающихся в поиске решения возникшей проблемы. Система повышения квалификации расширяет свои границы и способствует реализации профессионально значимых ценностей.

В ситуации возрастающего интереса по развитию значимых для осуществления профессиональной деятельности ценностей важно оказывать педагогам своевременную помощь в решении следующих поисковых задач, способствующих самопознанию:

- в рамках адресно-целевого компонента: становление и реализация ценностей;
- в рамках побудительно-смыслового компонента: актуализация и побуждение к действию;
- в рамках коррекционного компонента: самоанализ и самопознание.

Таким образом, понимание ценностей и смыслов педагогической деятельности не только ориентирует специалистов на совершенствование профессиональных компетенций, развитие педагога в условиях непрерывного повышения квалификации, но и способствует успешному педагогическому взаимодействию.

Список литературы

1. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Саратовский гос. ун-т. Саратов, 2005. 24 с.
2. Галицких Е. О., Давлятшина О. В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы // Педагогический имидж. 2016. № 3 (32). С. 16–27. URL: <https://journal.iro38.ru/files/galitskih32.pdf>.
3. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М. : Рос. пед. агентство, 1995. 43, [1] с.: ил.
4. Душников И. Д., Ноггева Е. Ю. Проектная и учебно-исследовательская деятельность в образовательных организациях дополнительного образования : метод. рек. Вологда : ВИРО, 2013. 48 с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 221, [2] с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13–29.
7. Игнатьева Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Н. Новгород, 2006. 40 с.
8. Исаев И. Ф. Проблемы критериев профессионально-педагогической культуры учителя // Многоуровневая подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы. Курск, 1993. С. 90–92.

9. Казан М. С. Философская теория ценности / С.-Петербург. гос. ун-т ; Акад. гуманитар. наук. СПб. : Петрополис, 1997. 204, [1] с.
10. Кандаурова А. В. Повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Теория и методика профессионального образования. М., 2020. 40 с.
11. Коршунов А. М. Диалектика субъекта и объекта в познании. М., 1982. 240 с.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография. 2-е, испр. изд. М. : Смысл, 2003. 487 с.
13. Маслоу А. Х. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е. Рачковой. М. : ЭКСМО, 2002. 272 с.
14. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». URL: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokichatsennostnyye-orientatsii>.
15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. М. : ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 288 с.
16. Слободчиков В. И., Игнатъева Г. А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. 2016. № 1 (5). С. 4–10.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Омега-Л, 2013. 134 с.
19. Хмара С. А. Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 1996. 252 с.
20. Шадриков В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М. : Логос, 2011. 107 с.
21. Clifton F. Conrad, Divya Malik Gupta. Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses: A Perspective from the United States // University of Wisconsin-Madison. Paper presented at the 2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT), May 10, 2006. URL: http://www.scu.edu.tw/conference/950620_speech.

The Value of a Teacher's Professional Activity in the Context of Professional Development

Lapina Elena Vladimirovna¹, Obukhova Lyudmila Aleksandrovna²,
Gladkikh Valentina Vladimirovna³, Dubovitskaya Tatyana Viktorovna⁴

¹PhD in Pedagogy, chief researcher, Head of the Laboratory of Applied Research, N. F. Bunakov Voronezh Institute for the Development of Education. Russia, Voronezh. E-mail: lapina_elena2013@mail.ru

²Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Sector of Scientific and Journalistic Activity, N. F. Bunakov Voronezh Institute for the Development of Education. Russia, Voronezh. E-mail: lobuhova48@mail.ru

³Doctor of Pedagogy, professor of the Department of Foreign Languages, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy". Russia, Voronezh.

E-mail: voenprof.gv@yandex.ru

⁴PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Physics, Voronezh State Technical University. Russia, Voronezh. E-mail: d.t.v.n.a@mail.ru

Abstract. The basis of a teacher's professionalism in the axiological aspect consists of values that act as guidelines, opening the path of endless development for the practicing teacher toward the teacher-master, the professional. The development of a teacher's professionally significant values in the system of supplementary professional education is characterized by the following: first, professional values determine the teacher's position; second, the process of developing a teacher's professionally significant values ensures not only social continuity but also the evolution of society, which entails a search for new ideals and value-semantic orientations; third, an orientation toward the challenges of tomorrow turns the problem of developing a teacher's professionally significant values into one of the most pressing issues for the formation of the spiritual and moral potential of the younger generation.

Recently, researchers (I. F. Isaev, I. A. Zimnyaya, G. A. Ignatieva, V. I. Slobodchikov, and others) have paid considerable attention to axiological priorities; however, professionally significant values have not been studied in detail with regard to the supplementary education of teachers. A key vector of a teacher's professionalism in the system of professional development is an orientation not only toward pedagogical culture but also toward the content of professional activity. An attempt is made to transfer value-semantic orientations from the descriptive plane into the teacher's practical activity.

The purpose of the article is to identify the value-semantic foundations of a teacher's professionalism in the system of continuing education. Research methods: theoretical (comparative analysis), empirical (questionnaires), and methods of mathematical statistics (data processing). The article concludes that the information obtained during the study can be considered in terms of developing targeted programs of course training. The results of the study confirm the effect of developing three groups of professionally significant values in the system of postgraduate education (universal human values, meaning-of-life professional values, and values of professional development and self-actualization).

Keywords: postgraduate education, value-semantic guidelines, professionally significant values, professional development.

References

1. Bocharova E. E. *Vzaimosvyaz' cennostnykh orientacij, strategij povedeniya i sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05* [The Relationship between Value Orientations, Behavioral Strategies, and the Subjective Well-Being of the Individual : abstract of the dis. ... PhD in Psychology : 19.00.05] / Saratovskij gos. un-t. Saratov, 2005. 24 p.
2. Galickih E. O., Davlyatshina O. V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov v sovremennykh usloviyakh razvitiya shkoly* [Scientific and Methodological Support for Teachers in the Modern Conditions of School Development] // *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical Image*. 2016. No. 3 (32). Pp. 16–27. Available at: <https://journal.iro38.ru/files/galitskih32.pdf>.
3. Gozman L. Ya., Kroz M. V., Latinskaya M. V. *Samoaktualizacionnyj test* [The Self-Actualization Test]. M., Ros. ped. agentstvo, 1995. 43 p.
4. Dushnikov I. D., Noggeva E. Yu. *Proektnaya i uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v obrazovatel'nykh organizacijah dopolnitel'nogo obrazovaniya : metod. rek.* [Project-Based and Educational-Research Activities in Supplementary Education Institutions : Methodological Recommendations]. Vologda, VIRO, 2013. 48 p.
5. Zdravomyslov A. G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti* [Needs. Interests. Values]. M., Politizdat, 1986. 221 p.
6. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key Competencies as the Result-and-Goal-Oriented Basis of the Competence Approach in Education] // *Rektor vuza – University Rector*. 2005. No. 6. Pp. 13–29.
7. Ignat'eva G. A. *Deyatel'nostnoe sodержание professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme post-diplomnogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08* [The Activity Content of a Teacher's Professional Development in the System of Postgraduate Education : abstract of the dis. ... Doctor of Pedagogy : 13.00.08] / Nizhegor. gos. ped. un-t. N. Novgorod, 2006. 40 p.
8. Isaev I. F. *Problemy kriteriev professional'no-pedagogicheskoy kul'tury uchitelya* [Problems of the Criteria of a Teacher's Professional and Pedagogical Culture] // *Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov: opyt, problemy, perspektivy* [Multilevel Training of Teaching Staff: Experience, Problems, Prospects]. Kursk, 1993. Pp. 90–92.
9. Kagan M. S. *Filosofskaya teoriya cennosti* [The Philosophical Theory of Value] / S.-Peterb. gos. un-t ; Akad. gumanit. nauk. SPb., Petropolis, 1997. 204 p.
10. Kandaurova A. V. *Povyshenie kvalifikacii pedagogov v usloviyakh izmenenij social'nogo vzaimodejstviya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08* [The Professional Development of Teachers in the Context of Changes in Social Interaction : abstract of the dis. ... Doctor of Pedagogy : 13.00.08]. M., 2020. 40 p.
11. Korshunov A. M. *Dialektika sub'ekta i ob'ekta v poznanii* [The Dialectic of Subject and Object in Cognition]. M., 1982. 240 p.
12. Leont'ev D. A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti : monografiya* [The Psychology of Meaning: The Nature, Structure, and Dynamics of Semantic Reality : A Monograph]. 2nd ed., corr. M., Smysl (Meaning), 2003. 487 p.
13. Maslou A. H. *Po napravleniyu k psihologii bytiya* [Toward a Psychology of Being] / transl. from English by E. Rachkova. M., EKSMO, 2002. 272 p.
14. Rokich M. *Metodika "Cennostnye orientacii"* [The "Value Orientations" Methodology]. Available at: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskije-testy/post/metodika-m-rokichatsennostnyye-orijentatsii>.
15. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Obshchaya pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.* [General Pedagogy : A Textbook for Students of Higher Educational Institutions] / ed. by V. A. Slastenin : in 2 parts. M., VLADOS, 2003. Part 1. 288 p.
16. Slobodchikov V. I., Ignat'eva G. A. *Antropologicheskaya perspektiva razvitiya chelovecheskogo potenciala obrazovatel'nykh sistem* [The Anthropological Perspective of the Development of the Human Potential of Educational Systems] // *Voprosy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga – Issues of Supplementary Professional Education of the Teacher*. 2016. No. 1 (5). Pp. 4–10.
17. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart* [The Federal State Educational Standard]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (date accessed: 27.06.2024).
18. *Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"* [The Federal Law "On Education in the Russian Federation"]. M., Omega-L, 2013. 134 p.

19. Hmara S. A. *Osobennosti formirovaniya professional'nyh cennostnyh orientacij molodogo uchitelya* : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Features of the Formation of the Professional Value Orientations of a Young Teacher : dis. ... PhD in Pedagogy : 13.00.01]. Habarovsk, 1996. 252 p.

20. Shadrikov V. D. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov* [The Professionalism of the Modern Teacher: A Methodology for Assessing the Qualification Level of Teaching Staff]. M., Logos, 2011. 107 p.

21. Conrad C. F., Gupta D. M. Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses: A Perspective from the United States // University of Wisconsin-Madison. Paper Presented at the 2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT), May 10, 2006. Available at: http://www.scu.edu.tw/conference/950620_speech.

Поступила в редакцию: 22.05.2025

Принята к публикации: 10.11.2025

EDN: EYYSMD

УДК 37.016:172

Методическая реконтекстуализация концепта «гражданско-правовое воспитание» в школьных практиках (на примере уроков истории и обществознания)

Федоров Олег Дмитриевич

доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
Россия, г. Москва. SPIN-код: 1094-2988. ORCID: 0000-0001-7743-872X. E-mail: ofedorov@hse.ru

Аннотация. В рамках современной дидактики все активнее развивается направление социологии содержания образования. В ходе этих исследований в научный обиход введены такие понятия, как *куррикулум* (определяемый как единство содержательного, организационного и деятельностного компонентов обучения) и *реконтекстуализация* (трансформация смыслов внутри учебного материала, происходящая при переходе дидактических единиц и воспитательных концептов от запланированного уровня содержания образования (ФГОС, ФОП и др.) к проектируемому (методические материалы внутри УМК), реализуемому (в реальных практиках учителей) и проверяемому (ВПР, ГИА). В рамках данного исследования методом контент-анализа было проведено изучение реконтекстуализации концепта гражданско-патриотического воспитания от нормативных документов к методическим разработкам школьных учителей. Был отобран 81 урок истории и обществознания, авторы которых заявили одним из целевых ориентиров занятия гражданско-патриотическое воспитание. Для анализа были сформулированы пять ключевых категорий, включаемых в концепт гражданско-патриотического воспитания: знания, навыки, идентичность, ценности и коммуникация. Каждая из категорий вобрала в себя от двух четырех аспектов. В результате анализа было установлено, что данное направление воспитания в основном реализуется учителями в информационно-просветительской логике и ориентировано на формирование системы знаний и представлений. Ценностный и деятельностный аспекты, рассматриваемые научно-педагогическим сообществом как наиболее значимые в контексте воспитательной работы, на уроках представлены слабо. Результаты исследования позволяют утверждать, что существует специфическое отношение учителей к реализации задач гражданско-патриотического воспитания, которое выражается в стремлении скорее проиллюстрировать учащимся этот феномен через конкретные примеры, нежели вовлечь их в осмысленную деятельность.

Ключевые слова: реконтекстуализация, методика обучения, гражданско-патриотическое воспитание, методика преподавания истории и обществознания, учительские практики, *куррикулум*, содержание образования

Введение. Постиндустриальная модель школы диктует необходимость развития личностного потенциала каждого для эффективной самореализации в различных сферах жизни: экономике, политике, социальных отношениях [9, с. 155]. При этом в новых политических условиях развития нашей страны важную роль среди образовательных целей играет гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Дополнительную актуальность этому придает феномен «постправды» – активно развивающийся компонент информационного общества [3, с. 11]. На патриотическом воспитании сделан акцент в нормативных документах системы образования, об этом говорят государственные деятели и руководители сферы образования.

Теория и методика обучения в целом уже решила прикладную задачу по разработке моделей воспитания с учетом потенциала учебных предметов общественно-научного цикла [2, с. 66]. Однако с точки зрения развития педагогической науки важно не только теоретически разработать систему формирования и развития гражданской идентичности и патриотизма школьников, но и выявить то, как развивается ситуация в повседневных школьных практиках. Это позволит пролить свет, с одной стороны, на то, как учителя воспринимают концепт «гражданско-патриотическое воспитание», с другой стороны, выявить, как он трансформируется при переходе от нормативных документов к учебно-методическим материалам, а затем к школьным практикам.

Такая научная экспозиция позволяет нам в качестве теоретического основания исследования выбрать введенную в отечественный научный оборот не так давно рамку реконтек-

стуализации куррикулума [1], отражающую трансформацию учебного материала и других элементов содержания образования при переходе от запланированного уровня к проектируемому и реализуемому и, далее, к проверяемому.

Обзор научной литературы. Терминологические установки исследования. История российской школы демонстрирует смену воспитательных парадигм: от имперско-монархического служения – к советскому интернационализму, затем – к демократии 1990-х и современному государственно ориентированному патриотизму. Однако гражданское образование как правовая и этическая подготовка до начала 2020-х годов оставалось слабо институционализированным [8, с. 80].

В научно-педагогическом и нормативном дискурсе часто смешиваются понятия «гражданское воспитание» и «патриотическое воспитание». В «Стратегии развития воспитания...» они объединены союзом «и» без разграничений, а термин «гражданско-патриотическое воспитание» используется без уточнения различий.

Для прояснения понятийного аппарата обратимся к исследованиям. И. Кэллан отождествляет гражданское образование с политическим, как воспитание граждан. Схожий подход у Д. Рокер, К. Плейер и Дж. Коулмана, трактующих волонтерство как форму участия в жизни сообщества [14; 16; 17; 20]. Б. Крик, напротив, делает акцент на политической грамотности (political literacy) – знании, навыках и установках, необходимых для участия в общественной жизни. Эта модель реализована в британской программе *Education for Citizenship* [15; 19].

Исследователи также связывают различие между гражданским образованием и патриотическим воспитанием с понятием гражданства. Э. Эсин трактует его как активную реализацию прав и обязанностей, а не только как правовой статус [18]. Дж. Бэнкс подчеркивает сочетание прав и обязанностей гражданина и акцентирует приверженность демократическим ценностям, в том числе борьбу с дискриминацией [13].

В отечественной литературе различия между понятиями обозначены слабо. Часто «патриотическое воспитание» отождествляется с гражданским и моральным, что связано с советской моделью «настоящего гражданина» [5–7; 11]. Однако ряд авторов (например, С. Кривых) различает гражданственность как политическую категорию и патриотизм как нравственную [4].

Р. Шатц, Е. Стауб и Г. Лавин выделяют два типа патриотизма: слепой – безусловная лояльность – и конструктивный – критическое мышление и участие в жизни общества [21]. Последний близок гражданскому воспитанию. Так он и понимается в завершенном федеральном проекте «Патриотическое воспитание».

По И. Д. Фрумину, в российской школе существуют два подхода: дисциплинарный (знаниевый) и деятельностный (через школьное самоуправление) [10].

Петербургская этико-правовая методическая школа предлагает выделять три результата гражданского образования:

- социально-гражданская компетентность (знания в области социума и права);
- гражданственность (ценности, сопричастность, моральная ответственность);
- гражданская активность (участие в общественной жизни) [12].

В нашей работе гражданско-патриотическое воспитание трактуется как формирование гражданской идентичности, основанное на знаниях об обществе, ценностном отношении к Родине и навыках участия в жизни сообщества.

Цель статьи – проследить расхождение между нормативным наполнением концепта «гражданско-патриотическое воспитание» и его методическим воплощением в учительских практиках.

Исследовательский вопрос: как соотносится национальная концепция гражданско-патриотического воспитания с тем, что реально преподается в школе?

Материалы и методы. Дизайн исследования. В качестве эмпирических данных для реконструкции национальной концепции рассматриваются следующие нормативные документы: Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования (в редакции 2020 года); а также Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

Вторую часть эмпирического материала составляют конспекты уроков истории и обществознания основной и средней школы, находящиеся в открытом доступе. Использовались материалы, размещенные в профессиональных педагогических журналах, на образовательных порталах и в цифровых библиотеках: РЭШ, «Инфоурок», «nsportal.ru», «ИнтернетУрок» и др.

Такой характер данных для анализа связан с принципом историзма: были отобраны материалы одного исторического периода, что позволит точно реконструировать педагогиче-

скую действительность, то есть были подобраны уроки в историческом соответствии с нормативными регулятивами.

В качестве основных категорий кодов для анализа выступили компоненты, зафиксированные в определении гражданско-патриотического воспитания. Эти категории кодов выглядят следующим образом: 1) знания об обществе, культуре и истории страны и ее народов; 2) навыки, необходимые для участия в жизни сообщества; 3) гражданская идентичность; 4) усвоение ценностей; 5) коммуникация с другими людьми.

Рамка, получившаяся в результате анализа, представлена в табл. 1. На данном этапе исследования основной задачей было не только увидеть компоненты гражданско-патриотического воспитания сами по себе, но и понять, какими именно знаниями, навыками и качествами, по мнению государства, должны обладать выпускники общеобразовательной школы.

Таблица 1

Воплощение кодов анализа в нормативно-педагогической действительности

Компонент	Конкретные примеры из документов
Знания об обществе, культуре и истории страны и ее народов	• «Понимание основных принципов жизни общества, основ современных научных теорий общественного развития»; • «знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества»; • «повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны»
Навыки, необходимые для участия в жизни сообщества	• «Отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем»; • «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций»; • «приобретение теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной активной позиции в общественной жизни»; • «формирование у обучающихся экологической грамотности, навыков здорового и безопасного для человека и окружающей его среды образа жизни»; • «гражданская позиция активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок»; • «развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности»
Гражданская идентичность	«Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной; приверженность ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации»
Усвоение ценностей	• «Соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед обществом, Отечеством»; • «осознание значения семьи в жизни человека и общества»; • «осознанно принимающий традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности»
Коммуникация с другими людьми	• «Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания»; • «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной деятельности»

Получив более детализированное представление о государственном подходе к гражданско-патриотическому воспитанию школьников в рамках образовательного процесса, целесообразно перейти к анализу практической реализации данной концепции в условиях конкретного учебного занятия.

Для анализа был отобран 81 конспект уроков, авторы которых фиксировали гражданско-патриотическое воспитание как целевую установку учебных занятий.

Таблица 2

Выборка уроков для анализа

Параллель, класс	Количество уроков истории	Количество уроков обществознания
5-й	5	–
6-й	6	5
7-й	5	5
8-й	5	6
9-й	6	6
10-й	7	9
11-й	6	10
Итого	40	41

Результаты и обсуждение. На первом этапе было определено, в какой степени присутствуют на выбранных уроках различные компоненты. Анализ данных был выполнен в программе QDA Miner. Для получения более точной картины в рамках каждого компонента были выделены отдельные более частные коды. Результат анализа представлен в табл. 3.

Таблица 3

Представленность различных компонентов гражданско-патриотического воспитания в конспектах уроков

Компонент	Коды	Количество уроков	Процент от всех уроков
Знания об обществе, культуре и истории страны и ее народов	Знания об обществе	70	85,4
	Знания об истории и культуре	62	76,5
	Знания о народах РФ	6	7,3
	Знания о территории РФ	12	14,6
Навыки, необходимые для участия в жизни сообщества	Навыки для защиты своих прав	20	24,4
	Навыки для участия в политической жизни	14	17,1
	Понимание социальных норм	12	14,6
	Прочие полезные для жизни навыки	18	22,2
Гражданская идентичность	Патриотические ценности	24	29,3
	Готовность к службе в Вооруженных силах РФ	14	17,1
Усвоение ценностей	Нравственные ценности	14	17,1
	Демократические ценности	14	17,1
	Семейные ценности	14	17,1
	Иные ценности	4	4,9
Коммуникация с другими людьми	Общение	22	26,8
	Социальные конфликты	18	22,2

Знания об обществе, культуре и истории страны и ее народов: реализация в школьной практике. Среди компонентов гражданско-патриотического воспитания наиболее полно на уроках истории и обществознания представлен элемент «знания об обществе». Это объясняется акцентом обучения на теоретическом материале, проверяемом на итоговой аттестации. Учителя сосредотачиваются на формировании понятийного аппарата и системных знаний о функционировании общества.

Вместе с тем в 5–6-х классах, где темы касаются межличностных и нравственных вопросов («Общение со сверстниками», «Человек славен добрыми делами» и др.), теоретический компонент часто сведен к минимуму. Педагогическое общение строится на анализе ситуаций, что объясняется стремлением учителей учитывать возрастные особенности и ориентироваться на личный опыт учащихся. Однако отказ от теоретизации ограничивает развитие рефлексивного и аналитического мышления – ключевого новообразования младшего подросткового возраста.

Позитивным примером может служить урок, где понятия симпатии, антипатии и стереотипов помогли учащимся осмыслить повседневный опыт средствами научного языка. Такой баланс позволяет реализовать как когнитивные, так и коммуникативные цели воспитания. Однако подобные практики единичны.

Компонент «знания об истории и культуре» представлен меньше. Среди изучаемых персоналий преобладают представители литературы и искусства; общественные и государственные деятели почти не упоминаются. Культурное разнообразие народов России обозначается лишь формально, без глубокой проработки, что затрудняет достижение целей ФГОС по формированию представлений о многообразии страны.

Также слабо реализован элемент «знания о народах России»: ограничиваются перечнем крупных этносов при обсуждении федеративного устройства без раскрытия их культурных и исторических особенностей. Региональный компонент обучения представлен весьма фрагментарно. Упоминаются главным образом Москва и Санкт-Петербург, тогда как регионы с высоким патриотическим потенциалом (например, Республика Крым) и иные субъекты РФ остаются вне поля зрения.

Таким образом, наиболее полноценно реализуется знаниевый обществоведческий компонент, тогда как историко-культурные и региональные аспекты сведены к минимуму. Это указывает на академическую направленность гражданско-патриотического воспитания в школьной практике и ограниченность его содержательной трансформации.

Навыки участия в жизни общества: анализ реализации в школьной практике. Анализ показал, что компонент, связанный с формированием у школьников навыков общественного участия, включает четыре подкатегории: защиту прав личности, участие в политической жизни, понимание социальных норм и прикладные социально значимые навыки.

Навыки защиты прав личности. Наиболее последовательно реализуются на уроках обществознания: через правовые задачи и обсуждение алгоритмов поведения в юридически значимых ситуациях (например, статус несовершеннолетних, основы семейного права, структура органов власти). Темы затрагиваются также на уроках, посвященных межличностным конфликтам и национальной политике. В курсе истории этот элемент проявляется крайне фрагментарно – через примеры общественного поведения исторических деятелей.

Навыки политического участия. В методических разработках встречаются реже. Среди примеров – создание избирательных слоганов, анализ систем голосования, моделирование местного самоуправления. Однако эти практики единичны и бессистемны. Политическое моделирование (деловые игры, тренинги) практически не применяется. В курсе истории данный компонент возникает лишь тематически (например, при изучении афинской демократии или английской революции). В целом гражданская вовлеченность как образовательный результат слабо интегрирована в методику преподавания.

Понимание социальных норм. Материал по этикету, морали и традициям преподносится преимущественно теоретически, навыки взаимодействия не формируются, если судить по конспектам и методическим разработкам. На уроках истории эта тема также отсутствует, несмотря на доступность и методическую разработанность соответствующих форматов.

Прикладные социальные навыки. К этой категории относятся элементы функциональной грамотности: расчет доходности акций, семейный бюджет, налоговые ресурсы, анализ финансовых рисков (обществознание); выкупные платежи, дневники исторических личностей, работа с историческими источниками (история). Эти эпизоды приближают содержание к жизненным реалиям. Однако практики, связанные с социальной деятельностью (волонтерство, благотворительность), на уроках не представлены.

Гражданская идентичность. Включает два аспекта: патриотические ценности и готовность к службе в Вооруженных силах РФ.

Патриотические установки отражены примерно в трети уроков – через тексты, песни, исторические примеры, связанные с национальной гордостью. Подходы варьируют от декларативных до дискуссионных форм, но рациональная аргументация встречается редко. Важно сместить акцент с абстрактных апелляций к фактам, достижениям, реальному вкладу страны в современность. Категория воинской обязанности раскрывается более последовательно – через правовые аспекты и героические сюжеты.

В целом компонент гражданской идентичности реализуется умеренно: интересные находки единичны, современный облик страны представлен слабо. Для повышения эффективности необходима опора на актуальные достижения в науке, культуре и технологиях, что особенно важно с учетом критического отношения подростков к идеологизированным высказываниям.

Усвоение ценностей. Анализ показал, что нравственные ценности рассматриваются в ограниченном числе занятий – чаще через теоретические понятия («золотое правило морали»), притчи или гипотетические ситуации. Однако проработка остается поверхностной: обсуждение часто сводится к простой моральной оценке без анализа мотивации, последствий или альтернатив. В отдельных случаях тексты оказываются чрезмерно абстрактными, а педагогическое сопровождение – недостаточным.

Семейные ценности транслируются опосредованно – через упоминание семьи как института, но эмоциональный и деятельностный аспекты почти отсутствуют. Тематика семьи слабо представлена и на уроках истории, что снижает ее воспитательный потенциал.

Демократические ценности преподносятся через противопоставление демократических и авторитарных режимов. Однако встречаются методологические ошибки, например отождествление политического режима с формой правления («только республика может быть демократичной»), что искажает понимание демократии и требует повышения точности преподавания.

Зафиксированы также ценностные искажения, противоречащие целям воспитания: акценты на карьеризм, культ материального успеха – они не соответствуют ориентирам ФГОС и Стратегии воспитания.

Коммуникация с другими людьми. Компонент представлен через два аспекта: межличностное общение и социальные конфликты.

Формирование коммуникативных навыков реализуется достаточно эффективно: учащимся даются теоретические представления (понятия «симпатия», «стереотип», «консенсус») и предлагаются формы практической отработки: работа в парах и группах, обсуждение стратегий общения, развитие эмпатии.

Категория социальных конфликтов охватывает как межличностные, так и более масштабные противоречия. На уроках раскрываются типология конфликтов, стадии и способы разрешения. В ряде случаев используются учебные кейсы, моделирующие поведение в конфликтных ситуациях, что способствует развитию эмоционального интеллекта. Однако в курсе истории конфликты часто трактуются упрощенно, без этической рефлексии.

В целом коммуникация – один из наиболее успешно реализуемых компонентов гражданско-патриотического воспитания благодаря сочетанию теоретических и практико-ориентированных форм. Однако для подтверждения системности этих подходов необходимо изучать не только методические разработки, но и фактические практики преподавания в классе.

Закключение. На основе анализа представленных конспектов уроков можно сделать следующий вывод: наиболее последовательно и полно на уроках истории и обществознания реализуется компонент, связанный с теоретическим знанием об обществе. Учащиеся получают базовые представления об устройстве социальной системы, о нормах, институтах и общественных процессах. Однако ключевая задача, обозначенная в федеральных образовательных стандартах, – применение знаний в практике социальной жизни – решается значительно менее последовательно.

Гражданская идентичность как компонент формируется фрагментарно. На большинстве уроков отсутствуют условия для ее системного развития, а имеющиеся попытки сводятся к избыточно прямолинейной риторике, не сопровождаемой убедительными фактами и практическими примерами. Это затрудняет формирование у учащихся прочной и внутренне принятой гражданской позиции.

Ценности (нравственные, семейные, демократические), несмотря на заявленную значимость, также представлены неполноценно. Их интерпретация либо чрезмерно абстрактна, либо отрывочна, а педагогическое сопровождение часто не позволяет ученикам соотнести эти ценности с реальными жизненными ситуациями. При этом в отдельных случаях зафиксированы фактические ошибки в объяснении демократических понятий, что создает риски формирования искаженного представления об основах гражданского общества.

Компонент, связанный с коммуникативной компетентностью, демонстрирует более высокий уровень реализации за счет практико-ориентированного подхода, однако остается открытым вопрос о соответствии методических планов реальному образовательному процессу.

Уроки истории и обществознания, несмотря на неравномерность реализации воспитательных задач, в полной мере выполняют свою обучающую функцию. Недостаточное внимание к гражданско-патриотическому воспитанию не следует интерпретировать как результат профессиональных дефицитов педагогов. Вероятные причины кроются в избыточной норма-

тивной нагрузке со стороны проверяемого куррикулума (ВПР, ГИА), а также избыточности фактического объема учебного материала, препятствующего полномасштабному решению воспитательных задач.

В условиях усиливающейся поляризации общественного сознания, трансформации нормативных ориентиров и роста социальных рисков вопрос формирования гражданской и правовой культуры подрастающего поколения приобретает первостепенное значение. В связи с этим в научно-педагогическом дискурсе все чаще возникает потребность в уточнении и переосмыслении концепта «гражданско-правовое воспитание», особенно в рамках общественно-научного образования в школе. Важно не только нормативно закрепить цели и ценности этого направления, но и методически адаптировать их к изменяющимся контекстам обучения и воспитания.

Дальнейшее совершенствование системы гражданско-патриотического воспитания по выявленному знаниевому вектору воспитательной работы на уроке несет риски формализации патриотического воспитания в школах без ценностного наполнения; недостаточного внимания к критическому мышлению и правовому компоненту в практике «патриотических» мероприятий; опасности подмены гражданского образования пропагандой.

Перспективы исследования. Следующий этап исследования должен быть направлен на оценку образовательных результатов учащихся: степени усвоения теоретического материала, наличия практических навыков применения знаний в общественной жизни, а также развития коммуникативной компетентности. Кроме того, необходим отдельный анализ профессионального восприятия задач воспитания со стороны учителей, что позволит выявить барьеры и ресурсы в реализации гражданско-патриотического компонента в рамках общественно-научного образования.

Список литературы

1. Баженов О. А., Федоров О. Д. «Власть над куррикулумом»: как происходит реконтекстуализация в учительских практиках (на примере конкурсных открытых уроков) // Мир психологии. 2024. № 2(117). С. 222–237. DOI: 10.51944/20738528_2024_2_222.
2. Журавлева О. Н., Федоров О. Д. Гуманитарно-аксиологический подход в изучении основ финансовой грамотности в современной школе (на примере УМК ОИГ «Дрофа-Вентана-Граф») // Преподавание истории в школе. 2017. № 2. С. 65–69.
3. Журавлева О. Н., Федоров О. Д., Александрова С. В. Образование в эпоху постправды: контуры дидактической концепции // Сибирский учитель. 2023. № 2(147). С. 10–17.
4. Кривых С. В. Гражданское воспитание в современных условиях // Академия профессионального образования. 2018. № 8. С. 3–10.
5. Кузнецов А. С., Маврина И. А. Сущность и природа патриотизма как педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3(82). С. 214–216.
6. Никандров Н. Д. Гражданское воспитание в современной России // Образование и наука. 2011. № 2. С. 3–15.
7. Уразалиева Р. М. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи // Язык и актуальные вопросы образования. 2016. С. 359.
8. Федоров О. Д., Юрченко М. А. Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России // Образовательная политика. 2024. № 3(99). С. 70–82. DOI: 10.22394/2078-838X-2024-3-70-82.
9. Федоров О. Д., Баженов О. А., Галявиев Н. Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 153–176. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-153-176.
10. Фрумин И. Д. Теория и практика демократического образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 300 с.
11. Циулина М. В. Патриотическое воспитание школьников: возможности социообразовательной среды // Народное образование. 2013. № 1. С. 252.
12. Элиасберг Н. И. Петербургская модель этико-правового воспитания молодого человека. СПб. : АППО, МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
13. Banks J. A. Failed citizenship and transformative civic education // Educational Researcher. 2017. Vol. 46, No. 7. P. 366.
14. Callan E. Creating citizens: Political education and liberal democracy. Clarendon Press, 1997. 272 p.
15. Crick B. Citizenship: The political and the democratic // British journal of educational studies. 2007. Vol. 55, No. 3. Pp. 235–248.
16. Euben J. P. Corrupting youth: Political education, democratic culture, and political theory. Princeton University Press, 1997. 272 p.

17. Fairbrother G. P. Toward critical patriotism: Student resistance to political education in Hong Kong and China. Hong Kong University Press, HKU, 2003. 232 p.
18. Isin E. Performative Citizenship // The Oxford Handbook of Citizenship / ed. by A. Shachar, R. Bauböck, I. Bloemraad, M. Vink. Oxford : Oxford University Press, 2017. P. 503.
19. Qualifications and Curriculum Authority. Advisory Group on Citizenship. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship: 22 September 1998. Qualifications and Curriculum Authority, 1998.
20. Roker D., Player K., Coleman J. Young people's voluntary and campaigning activities as sources of political education // Oxford Review of Education. 1999. Vol. 25, No. 1–2. Pp. 185–198.
21. Schatz R. T., Staub E., Lavine H. On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism // Political Psychology. 1999. Vol. 20, No. 1. Pp. 151–174.

Methodological Recontextualization of the Concept of "Civic and Legal Education" in School Practices (Using the Example of History and Social Studies Lessons)

Fedorov Oleg Dmitrievich

Doctor of Pedagogy, associate professor, professor of the Department of Educational Programs of the Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics". Russia, Moscow.
SPIN-code: 1094-2988. ORCID: 0000-0001-7743-872X. E-mail: ofedorov@hse.ru

Abstract. Within the framework of modern didactics, the field of the sociology of education content is becoming increasingly prominent. In the course of these studies, such concepts as the curriculum (defined as the unity of the content, organizational, and activity components of education) and recontextualization (the transformation of meanings within educational material that occurs when didactic units and pedagogical concepts pass from the planned level of educational content, as specified in regulatory documents such as the Federal State Educational Standards (FGOS), the Federal Educational Programs (FOP), etc., to the projected level (methodological materials within teaching sets), the implemented level (in the real practices of teachers), and the assessed level (through the All-Russian Testing (VPR) and the State Final Attestation (GIA))) have entered scholarly discourse.

In this study, the content-analysis method was used to examine the recontextualization of the concept of civic-patriotic education from regulatory documents to the methodological developments of school teachers. A total of 81 history and social studies lessons were selected whose authors declared civic-patriotic education as one of the objectives of the lesson. For the analysis, five key categories included in the concept of civic-patriotic education were formulated: knowledge, skills, identity, values, and communication. Each category encompassed from two to four aspects. As a result of the analysis, it was established that this area of education is primarily implemented by teachers within an informational-educational logic and is oriented toward forming a system of knowledge and representations. The value and activity aspects, regarded by the scholarly and pedagogical community as the most significant in the context of educational work, are weakly represented in the lessons. The results of the study allow us to assert that teachers have a specific attitude toward implementing the tasks of civic-patriotic education, which is expressed in a desire to illustrate this phenomenon for students through concrete examples rather than to involve them in meaningful activity.

Keywords: recontextualization, teaching methodology, civic-patriotic education, teaching methods for history and social studies, teaching practices, curriculum, content of school education.

References

1. Bazhenov O. A., Fedorov O. D. "Vlast' nad kurikulumom": kak proishodit rekontekstualizatsiya v uchitel'skikh praktikah (na primere konkursnykh otkrytykh urokov) ["Power over the Curriculum": How Recontextualization Occurs in Teaching Practices (Using the Example of Competitive Open Lessons)] // *Mir psikhologii* – The World of Psychology. 2024. No. 2 (117). Pp. 222–237. DOI: 10.51944/20738528_2024_2_222.
2. Zhuravleva O. N., Fedorov O. D. Gumanitarno-aksiologicheskij podhod v izuchenii osnov finansovoy gramotnosti v sovremennoj shkole (na primere UMK OIG "Drofa-Ventana-Graf") [A Humanitarian-Axiological Approach to Studying the Foundations of Financial Literacy in the Modern School (Using the Example of the "Drofa-Ventana-Graf" Teaching Set)] // *Prepodavanie istorii v shkole* – The Teaching of History at School. 2017. No. 2. Pp. 65–69.
3. Zhuravleva O. N., Fedorov O. D., Aleksandrova S. V. Obrazovanie v epohu postpravdy: kontury didakticheskoy koncepcii [Education in the Post-Truth Era: The Contours of a Didactic Conception] // *Sibirskij uchitel'* – The Siberian Teacher. 2023. No. 2 (147). Pp. 10–17.
4. Krivyyh S. V. Grazhdanskoe vospitanie v sovremennykh usloviyakh [Civic Education in Modern Conditions] // *Akademiya professional'nogo obrazovaniya* – The Academy of Professional Education. 2018. No. 8. Pp. 3–10.

5. Kuznecov A. S., Mavrina I. A. *Sushchnost' i priroda patriotizma kak pedagogicheskaya kategoriya* [The Essence and Nature of Patriotism as a Pedagogical Category] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* – The World of Science, Culture, and Education. 2020. No. 3 (82). Pp. 214–216.
6. Nikandrov N. D. *Grazhdanskoe vospitanie v sovremennoj Rossii* [Civic Education in Modern Russia] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2011. No. 2. Pp. 3–15.
7. Urazalieva R. M. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi* [The Civic-Patriotic Education of Youth] // *Yazyk i aktual'nye voprosy obrazovaniya* – Language and Topical Issues of Education. 2016. P. 359.
8. Fedorov O. D., Yurchenko M. A. *Nenajdennyj predmet: sud'by shkol'nogo obshchestvoznaniya v Rossii* [The Undiscovered Subject: The Fate of School Social Studies in Russia] // *Obrazovatel'naya politika* – Educational Policy. 2024. No. 3 (99). Pp. 70–82. DOI: 10.22394/2078-838X-2024-3-70-82.
9. Fedorov O. D., Bazhenov O. A., Galyaviev N. R. *Postindustrial'naya shkola: pedagogika, didaktika, metodika* [The Post-Industrial School: Pedagogy, Didactics, Methodology] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and Foreign Pedagogy. 2021. Vol. 1, No. 5 (78). Pp. 153–176. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-153-176.
10. Frumin I. D. *Teoriya i praktika demokraticeskogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01* [The Theory and Practice of Democratic Education : dis. ... Doctor of Pedagogy : 13.00.01]. SPb., 2001. 300 p.
11. Ciulina M. V. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov: vozmozhnosti socioobrazovatel'noj sredy* [The Patriotic Education of Schoolchildren: The Possibilities of the Socio-Educational Environment] // *Narodnoe obrazovanie* – National Education. 2013. No. 1. P. 252.
12. Eliasberg N. I. *Peterburgskaya model' etiko-pravovogo vospitaniya molodogo cheloveka* [The St. Petersburg Model of the Ethical and Legal Education of a Young Person]. SPb., APPO, MOO VPP YuNESKO "Informaciya dlya vsekh", 2005.
13. Banks J. A. Failed Citizenship and Transformative Civic Education // *Educational Researcher*. 2017. Vol. 46, No. 7. P. 366.
14. Callan E. *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Clarendon Press, 1997. 272 p.
15. Crick B. Citizenship: The Political and the Democratic // *British Journal of Educational Studies*. 2007. Vol. 55, No. 3. Pp. 235–248.
16. Euben J. P. *Corrupting Youth: Political Education, Democratic Culture, and Political Theory*. Princeton University Press, 1997. 272 p.
17. Fairbrother G. P. *Toward Critical Patriotism: Student Resistance to Political Education in Hong Kong and China*. Hong Kong University Press, HKU, 2003. 232 p.
18. Isin E. *Performative Citizenship* // *The Oxford Handbook of Citizenship* / ed. by A. Shachar, R. Bauböck, I. Bloemraad, M. Vink. Oxford : Oxford University Press, 2017. P. 503.
19. Qualifications and Curriculum Authority. *Advisory Group on Citizenship. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship: 22 September 1998*. Qualifications and Curriculum Authority, 1998.
20. Roker D., Player K., Coleman J. Young People's Voluntary and Campaigning Activities as Sources of Political Education // *Oxford Review of Education*. 1999. Vol. 25, No. 1–2. Pp. 185–198.
21. Schatz R. T., Staub E., Lavine H. On the Varieties of National Attachment: Blind versus Constructive Patriotism // *Political Psychology*. 1999. Vol. 20, No. 1. Pp. 151–174.

Поступила в редакцию: 07.05.2025

Принята к публикации: 25.12.2025

Реализация принципа сознательности и активности при проведении занятий по физической культуре в дистанционном формате

Абрашина Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет
им. А. С. Пушкина. Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0009-0007-3033-5978. E-mail: polux_iv@mail.ru

Аннотация. Актуальность представленной в статье темы обусловлена широким внедрением дистанционных технологий в образовательный процесс, включая дисциплину «Физическая культура», что требует переосмысления и адаптации традиционных дидактических принципов, в частности принципа сознательности и активности. Недостаточная изученность возможностей и эффективных механизмов реализации данного принципа в условиях удаленного взаимодействия, а также необходимость поддержания мотивации студентов и качества освоения предмета в дистанционном формате определяют значимость настоящей работы. Новизна исследования заключается в сравнительном анализе эффективности различных форматов дистанционных занятий (самостоятельные занятия по плану и онлайн-занятия в режиме видеоконференции) с точки зрения реализации принципа сознательности и активности, а также их влияния на динамику двигательных качеств и работоспособности студентов. Выявлены конкретные организационно-методические условия, способствующие поддержанию сознательности, интереса и инициативы обучающихся при дистанционной форме работы.

Цель статьи – теоретически обосновать возможности реализации принципа сознательности и активности при проведении занятий по физической культуре в дистанционном формате, выявить наиболее эффективные инструменты для поддержания мотивации, активности и физической формы студентов.

В статье проанализировано содержание принципа сознательности и активности, обоснована его ключевая роль в повышении эффективности занятий и формировании физической культуры личности. Описаны средства и методы реализации принципа в традиционном формате и специфика их применения в дистанционных условиях с учетом влияния на развитие основных двигательных качеств и работоспособности.

Сформулированные выводы подтверждают относительную эффективность онлайн-занятий физической культурой как временной замены традиционного формата.

Ключевые слова: принципы обучения, принцип сознательности и активности, дистанционное обучение; физическая культура, двигательные качества, работоспособность.

Введение. Организация образовательного процесса базируется на научно обоснованных принципах, выражающих определенные требования к содержанию и методам обучения. Они не носят рекомендательный характер, а требуют обязательного внедрения в практику преподавания. Одним из таких дидактических принципов является принцип сознательности и активности [6].

Принцип сознательности и активности в физическом воспитании у большинства авторов трактуется как один из значимых вследствие его влияния на повышение эффективности занятий физической культурой [4; 13; 18]. При этом Л. И. Лубышева выделяет важность сознательности и активности в формировании физической культуры личности [13], а Б. А. Ашмарин и другие авторы, не отрицая такого влияния, подчеркивают значимость принципа в понимании целей и задач тренировок для достижения наилучших результатов [4; 17].

Интересно, что в работах, связанных с развитием физических качеств спортсменов, также затрагиваются вопросы важности понимания занимающимися своих действий и их влияния на результаты тренировок. В частности, В. М. Зациорский объясняет, как анализ спортсменами движений и техники выполнения упражнений помогает им совершенствовать навыки [7]. Исходя из значения обозначенного принципа, выделим его основные характеристики, представленные в научной литературе.

Большинство авторов соглашаются, что принцип сознательности и активности в физическом воспитании предполагает, что обучающийся осознаёт важность занятий и проявляет активность в процессе обучения. В источниках даются различные определения этому принципу

пу, но в целом они сводятся к тому, что принцип направлен на повышение мотивации и эффективности деятельности. Например, Л. П. Матвеев и Б. А. Ашмарин определяют его как требование к занимающимся сознательно относиться к процессу обучения, понимать цели и задачи, активно и творчески участвовать в освоении знаний, умений, навыков. Авторы объясняют, как этот принцип способствует формированию мотивации, интереса и ответственности за свои действия у занимающихся и, таким образом, повышению эффективности усвоения материала [4; 14]. Ю. Ф. Курамшин добавляет необходимость активного участия обучающихся в планировании и проведении занятий, а также осмысления своих действий. Такая трактовка принципа отражается и в современных стандартах образования [18].

Анализ представленных концепций позволяет выделить три главные составляющие принципа: 1) понимание важности занятий; 2) интерес к осуществляемой деятельности; 3) проявление инициативы. Практическая реализация этих составляющих способствует более эффективному освоению материала и развитию физических качеств. Рассмотрим, какие средства и методы позволяют реализовать принцип сознательности и активности на практике.

Предварительным этапом любой деятельности является *постановка целей и задач*. Исходя из этого, педагог должен ясно и понятно объяснить ученикам, зачем они занимаются физической культурой и какие результаты хотят получить. При этом важно понимание занимающимися как ближней, так и дальней перспективы.

Немаловажная составляющая – *создание условий для проявления инициативы и творчества*. Предложение разработки своих комплексов упражнений или новых игр можно использовать в качестве стимулирования сознательности и активности.

Не следует забывать и о *применении различных форм и методов обучения*, что позволяет педагогу поддерживать интерес и избегать привыкания к одинаковым средствам и методам [1; 3]. Наиболее часто используются игры или элементы соревнований. Обязательным компонентом реализации принципа сознательности и активности является *поддержка обратной связи*. Возможность видеть результаты своих усилий и понимать заинтересованность педагога позволяет в значительной мере воздействовать на эффективность взаимодействия с обучаемым [3].

Методы реализации принципа сознательности и активности в физическом воспитании в своей основе дублируют общепринятые подходы, применяемые в педагогике. К ним следует отнести метод убеждения, поощрения, примера, соревновательный и игровой метод, метод самостоятельного обучения, анализ и обсуждение, а также метод контроля и оценки, используемый для понимания учениками своего прогресса и видения перспективы улучшения результатов. Важно помнить, что реализация принципа сознательности и активности требует от педагога творческого подхода и гибкости, чтобы создать условия, в которых ученики будут мотивированы к занятиям физической культурой [3].

К проблемам реализации принципа сознательности и активности, описанным теоретиками и практиками физкультурного образования, в современных условиях добавились сложности, связанные с введением дистанционного обучения [3; 5; 9; 11]. В первую очередь при дистанционном обучении занимающиеся могут чувствовать себя изолированными и не получать достаточной мотивации и поддержки от педагога и сверстников ввиду отсутствия прямого контакта с педагогом и одноклассниками [5; 9; 11]. Возникают *сложности с концентрацией внимания и самодисциплиной*. Особенно это касается самостоятельного изучения материалов по физической культуре при отсутствии онлайн-обучения [5; 9].

Помимо этого дистанционный формат работы *ограничивает доступ к оборудованию и материалам*: не у всех участников есть необходимый инвентарь для занятий физической культурой, многие студенты ограничены в использовании свободного пространства при проведении занятий с применением различных видов двигательной активности [5; 9; 11]. *Отсутствие обратной связи* при дистанционном обучении добавляет сложность в обеспечении контроля за выполнением заданий, что может привести не только к снижению мотивации учеников, но и к травматизму [5].

Некоторые методы реализации принципа сознательности и активности, например игровые и соревновательные, могут быть менее эффективными, или их применение не приносит результатов при дистанционном обучении из-за *отсутствия прямого взаимодействия участников процесса* [5; 11]. Кроме того, в процессе дистанционного обучения нередко возникают также *сложности проведения анализа и обсуждения занятий* ввиду нарушений качества связи [5; 9].

Для решения этих проблем можно использовать различные средства и методы, такие как видеоконференции, обучающие онлайн-платформы, интерактивные задания и тесты, а также индивидуальные консультации с педагогом [1; 5; 9; 10]. Наиболее популярным и доступным инструментом при дистанционном формате считаются *видеоконференции и онлайн-платформы* [20]. Они позволяют педагогу установить контакт с учениками и поддерживать их мотивацию. При этом сохраняется возможность демонстрации упражнений и обсуждения, а также ответов на вопросы учеников [1; 5; 10]. Если нельзя провести традиционные занятия, целесообразно прибегнуть к интерактивным заданиям и тестам, которые позволят учащимся активно включиться в образовательный процесс [5; 10]. Повысить мотивацию обучающихся и сделать образовательный процесс более интересным может *геймификация* – применение игровых элементов. При этом обычно используется система баллов, достижений, рейтингов и соревнований [1]. Кроме того, *обратная связь и проверка* с использованием онлайн-инструментов позволяет преподавателю контролировать выполнение заданий и давать ученикам рекомендации по улучшению их деятельности [5].

Накопленный практический опыт проведения дистанционных занятий по физической культуре доказывает, что эффективными для решения проблемы реализации принципа сознательности и активности могут быть традиционные средства. Так, для понимания важности предстоящих занятий педагоги объясняют занимающимся последствия малоподвижного уровня жизни, связь умственной деятельности с регулярной двигательной активностью, а также предлагают различные тесты, в том числе на определение работоспособности. Как показывает практический опыт, такой подход позволяет значительно повысить мотивацию к занятиям физической культурой [3].

В целях поддержания интереса к выполняемой деятельности авторы, опробовавшие различные подходы к проведению дистанционных занятий, предлагают делить занимающихся по уровню физической подготовки и работоспособности. Варианты проведения таких занятий с использованием современных информационных технологий подтверждают их эффективность с точки зрения как сохранения уровня развития отдельных двигательных качеств, так и поддержания активности занимающихся [3].

Проявление инициативы в целях реализации принципа сознательности и активности авторы практических исследований стимулируют посредством обоснования значимости занятий и тестирования на всех этапах обучения. Немаловажная роль в связи с этим отводится информационным технологиям, позволяющим отслеживать результаты участников процесса и использовать соревновательный метод [1].

Наряду со сложностями в реализации принципов обучения дистанционное образование может внести и положительную составляющую, в частности способствовать раскрытию внутренних резервов и совершенствованию навыков самоорганизации и дисциплинированности [1; 3; 10; 19]. При этом важно помнить, что дистанционные занятия физической культурой требуют от педагога высокого уровня владения современными информационными технологиями [2], тщательной подготовки занятия и использования разнообразных методов для реализации принципа сознательности и активности [9; 12].

Недостаточная изученность вопросов, связанных с исследованием эффективности различных моделей дистанционного обучения, обеспечивающих реализацию принципа сознательности и активности, не дает в полной мере раскрыть потенциал удаленного формата проведения занятий по физической культуре. Предпринятое нами экспериментальное исследование позволило выявить конкретные организационно-методические условия, способствующие поддержанию сознательности, интереса и инициативы обучающихся дистанционно, а также установить взаимосвязь между форматом обучения, уровнем реализации принципа и объективной динамикой двигательных качеств и работоспособности студентов.

Методы. В рамках исследования проблемы применялся системный подход, включающий теоретическое и эмпирическое исследование, контроль результатов и анализ данных. Большое значение имели методы теоретического исследования (анализ и синтез научной и методической литературы): они позволили обосновать актуальность проблемы, степень ее изученности и выбрать инструменты исследования.

В эмпирическом исследовании применялись педагогический эксперимент, методы тестирования и анкетирования, а также контент-анализ дневников самоконтроля обучающихся.

Педагогический эксперимент как основной эмпирический метод был организован и проведен на базе Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (ЛГУ

им. А. С. Пушкина) с участием 43 студентов. Критериями включения в выборку стали обучение на I–II курсах факультета, отсутствие медицинских противопоказаний к занятиям физической культурой, согласие на участие в эксперименте.

Исследование проводилось в естественных условиях в течение четырех месяцев и состояло из двух последовательных этапов с разными форматами занятий (синхронные онлайн-занятия и самостоятельная работа) с целью сравнения их эффективности.

Этап 1 (два месяца): организация занятий по физической культуре в формате синхронных онлайн-занятий посредством платформ для видеоконференций. Занятия проводились в режиме реального времени согласно расписанию, включали инструктаж, демонстрацию упражнений преподавателем, их выполнение студентами под контролем, обратную связь и элементы мотивации в виде словесного поощрения и системы оценивающих баллов.

Этап 2 (два месяца): организация занятий в формате самостоятельной работы. Студенты получали детализированный план занятий с указанием комплексов упражнений, их объема и интенсивности. Обязательным условием было ведение дневника самоконтроля с фиксацией времени занятия, показателей пульса (до, во время пиковой нагрузки, после), объема выполненной работы и субъективных ощущений.

Тестирование использовалось с целью объективной оценки динамики физических качеств и работоспособности (проба Руфье) после каждого этапа эксперимента.

Проверка уровня развития двигательных качеств проводилась в очном формате по окончании этапа 1 (после онлайн-занятий) и этапа 2 (после самостоятельных занятий). Использовались стандартные упражнения, оценивающие развитие быстроты: бег на 60 м (с), выносливости: бег на 2000 м (мин, с), гибкости: наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см), ловкости: количество прыжков через скакалку за 60 с (раз), силы: максимальное количество сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа (раз).

Анкетирование осуществлялось для контроля реализации принципа сознательности и активности студентов (понимание целей, интерес, инициатива, мотивация) на основании разработанной анкеты, включавшей вопросы для оценки понимания целей и задач занятий физической культурой в дистанционном формате, уровня интереса к осуществляемой деятельности, степени проявления инициативы и активности в ходе занятий, субъективной оценки сложностей и мотивации. Анкетирование проводилось по завершении каждого этапа эксперимента.

Анализ дневников самоконтроля применялся на втором этапе с целью выявления регулярности и содержания самостоятельных занятий, а также для проверки данных анкетирования.

При обработке и анализе данных использовались методы математической статистики. Сравнительный анализ средних показателей и расчет процентных соотношений проводился для количественного обоснования выводов о динамике физических показателей (выполнение контрольных упражнений на определение уровня быстроты, выносливости, гибкости, ловкости и силы), работоспособности (на основании определения индекса Руфье) и реализации принципа сознательности и активности (анкета с вопросами на осознание целей и задач обучения, проявление инициативы, активности и интереса к осуществляемой деятельности). Качественный анализ применялся для интерпретации ответов анкеты и данных дневников. С помощью сопоставительного анализа данных тестирования и анкетирования устанавливались взаимосвязи между форматом обучения, уровнем сознательности/активности и динамикой физических качеств.

Результаты исследования. Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить два наиболее популярных формата работы: онлайн-занятия посредством видеоконференций и самостоятельные занятия по предоставленному плану с необходимым ведением дневника самоконтроля. В таблице представлена эффективность дистанционного взаимодействия на основании оценки по нескольким критериям.

Таблица 1

**Анализ эффективности занятий физической культурой
при удаленном обучении**

Критерии оценки		Реализация	
		Самостоятельные занятия	Онлайн-занятия
Сознательность и активность	Осознание целей и задач обучения	100 %	100 %
	Проявление инициативы и активности	12 %	38 %
	Интерес к осуществляемой деятельности	23 %	70 %
Эффективность развития двигательных качеств	Быстрота	Снижение у 58 %	Отсутствие изменений
	Выносливость	Снижение у 67 %	Отсутствие изменений
	Гибкость	Отсутствие изменений	Улучшение у 37 %
	Ловкость	Отсутствие изменений	Отсутствие изменений
	Сила	Отсутствие изменений	Улучшение у 42 %
Развитие работоспособности		Снижение у 74 %	Улучшение у 14 %

Результаты эмпирического исследования показали невозможность поддержания интереса к осуществляемой деятельности, несмотря на понимание ее значимости, а также проявления инициативы и активности при самостоятельных занятиях. При проведении анкетирования большинство студентов в качестве причин снижения интереса к занятиям отмечали сложности с самоорганизацией и отсутствие прямого контакта с одноклассниками и преподавателем. Кроме того, анонимный опрос показал, что 30% респондентов нерегулярно выполняли задания, заполняя дневник по аналогии с предшествующими занятиями без их фактического выполнения. Сложившееся отношение отразилось на показателях развития двигательных качеств и работоспособности.

Онлайн-занятия, проводившиеся в виде видеоконференции, позволили выполнять упражнения в режиме реального времени, но с некоторыми ограничениями. Дистанционный формат работы не позволил полноценно выполнять задания на выносливость, быстроту и ловкость, что в конечном итоге отразилось на качестве выполнения контрольных упражнений. Однако проявленный студентами интерес к занятиям и инициатива, поощряемая в режиме реального времени словесным одобрением и дополнительными балами, позволили незначительному числу респондентов улучшить показатели работоспособности, а также гибкости и силы. Как показывает опыт других исследований, при наличии заинтересованности студентов совершенствование выносливости, быстроты и ловкости возможно при выполнении дополнительной самостоятельной работы над названными качествами при стимулировании преподавателем такой деятельности [3; 20].

Полученные в результате проведенного исследования данные и сформулированные на их основе выводы обладают научной новизной по признакам сравнительного анализа эффективности двух распространенных моделей дистанционного обучения в виде самостоятельных и синхронных онлайн-занятий именно с точки зрения реализации ключевого дидактического принципа сознательности и активности, а также их влияния на объективные показатели развития физических качеств студентов. Поскольку экспериментальная работа проводилась на контингенте студентов неспортивного профиля в условиях реального учебного процесса, полученные результаты репрезентативны и отражают актуальные проблемы преподавания физической культуры в дистанционном формате в высшей школе.

Результаты исследования демонстрируют критическую зависимость уровня сознательности и активности студентов от формата дистанционного взаимодействия. Несмотря на практически стопроцентное понимание студентами целей и значимости занятий физической культурой в обоих форматах, ключевые составляющие принципа – проявление интереса и инициативы – оказались существенно угнетены в условиях самостоятельной работы. Выявленная диссоциация между осознанием важности деятельности и низким уровнем внутренней мотивации к ее регулярному и качественному выполнению в формате самостоятельных заданий (интерес – 23%, инициатива – 12%) подтверждает тезис о фундаментальной роли прямого педагогического взаимодействия и социального контекста (группы) в поддержа-

нии активной позиции обучающихся. Данная проблематика усугубляется на фоне объективных трудностей самоорганизации, характерных для значительной части студенческой молодежи, и отсутствия немедленной обратной связи и поощрения со стороны преподавателя [3; 5; 9; 20], что нашло отражение в анкетировании и анализе дневников самоконтроля (нерегулярность выполнения заданий у 30%).

В свою очередь, синхронные онлайн-занятия, хотя и не смогли полностью заменить традиционный формат, доказали свою относительную эффективность как инструмент поддержания интереса (70%) и инициативы (38%). Этот формат позволил частично воспроизвести элементы непосредственного педагогического взаимодействия: демонстрацию, контроль техники, словесное поощрение, оперативную обратную связь, элементы соревновательности (система баллов), что согласуется с выводами других исследователей о важности синхронности и визуального контакта для мотивации в дистанционном взаимодействии [1; 3; 10]. Однако, как показали результаты тестирования двигательных качеств, даже онлайн-формат имеет существенные технические ограничения для полноценного развития таких качеств, как быстрота, выносливость и ловкость, требующих либо специальных условий, либо оборудования, либо непосредственного контроля за интенсивностью и техникой выполнения в полном объеме, что затруднено в условиях удаленного подключения с разным качеством связи и возможностями студентов. Это объясняет отсутствие положительной динамики или даже ухудшение этих показателей. В то же время развитие качеств, менее зависимых от внешних условий и лучше поддающихся контролю в онлайн-режиме (гибкость, сила – улучшение у 37 % и 42 % соответственно), а также небольшой прирост работоспособности (14 %) подтверждают потенциал данного формата для поддержания отдельных аспектов физической формы при условии высокой мотивации и активности студентов.

Обсуждение результатов. Данные тенденции частично находят подтверждение в работах других авторов. Так, исследования И. Е. Корельской, И. А. Варенцовой, С. А. Ильющенко [10] также подчеркивают важность технологического подхода и интерактивности в дистанционном физическом воспитании для поддержания вовлеченности. Ф. Ф. Костов, А. С. Угрюмов, Г. А. Яковлев [11], сравнивая дистанционные и традиционные формы, отмечают их меньшую эффективность для комплексного физического развития, но признают ценность онлайн-форматов как вынужденной меры. Выводы И. В. Абрашиной, М. А. Солдатовой, С. В. Титовца [3] об организационно-методических сложностях и необходимости стимулирования самостоятельной работы для компенсации недостатков дистанционного формата полностью согласуются с нашими данными о критической роли преподавателя в поддержании активности и о потенциальной возможности улучшения «проблемных» качеств (выносливость, быстрота, ловкость) через дополнительную мотивированную самостоятельную работу. Опасения О. И. Кузьминой, А. А. Ахматгатиной, О. А. Швачун, А. Г. Галимовой [8] и А. В. Агеевца, В. Ю. Ефимова-Комарова, Л. Б. Ефимовой-Комаровой и других [15] относительно негативного влияния длительного дистанционного формата на здоровье и физическую форму студентов косвенно подтверждаются выявленным ухудшением ряда показателей при самостоятельной работе и ограниченными возможностями даже онлайн-формата.

Таким образом, реализация принципа сознательности и активности в дистанционном формате требует комплексного подхода. При приоритете синхронного взаимодействия необходимо использовать онлайн-занятия в качестве основного инструмента для поддержания интереса, инициативы, контроля техники безопасности и обеспечения немедленной обратной связи.

При организации мотивированной самостоятельной работы надо определять четко структурированные задания для выполнения в целях достижения конкретных целей (например, развитие выносливости) и при наличии эффективной системы мотивации и контроля (геймификация, баллы, персональные задания, челленджи), выходящей за рамки простого ведения дневника.

Важно отметить, что независимо от выбранной модели дифференциация задач при удаленном взаимодействии должна исходить из осознания технических ограничений онлайн-формата для развития отдельных двигательных качеств. Исходя из этого, следует фокусироваться на аспектах, эффективно развиваемых дистанционно: гибкости, силе, координации, знаниях о ЗОЖ.

При этом важно акцентировать внимание на педагогическом мастерстве и ИКТ-компетенциях ввиду необходимости для преподавателя владения широким арсеналом цифровых инструментов, методов геймификации и приемами поддержания вовлеченности в виртуальной среде [1; 2; 12].

Перспективной задачей образовательных организаций является, на наш взгляд, разработка гибридных моделей для дисциплины «Физическая культура», сочетающих преимущества очных практических занятий для развития всех двигательных качеств и отработки сложных навыков с элементами дистанционного сопровождения (онлайн-консультации, мотивирующие задания, теория, контроль отдельных параметров) для повышения сознательности и активности студентов в рамках их индивидуальных образовательных траекторий.

Закключение. Анализ научных публикаций свидетельствует о важности реализации принципа сознательности и активности независимо от формата обучения. Результаты эксперимента доказывают низкую эффективность самостоятельных занятий, несмотря на понимание студентами значимости регулярных тренировок, и, как следствие, нежелательность использовать такой формат работы при проведении практических занятий в дистанционном обучении. Онлайн-занятия в режиме видеоконференций – допустимая форма работы, позволяющая поддерживать интерес к физической культуре и физическую форму по отдельным показателям. Однако следует учесть, что более длительный период недостаточного внимания к упражнениям на совершенствование всех двигательных качеств может привести не только к снижению показателей их развития, но и ухудшению здоровья [8; 16]. Следовательно, дистанционные занятия необходимо рассматривать в виде вынужденной замены на непродолжительное время, а не как альтернативный вариант традиционного формата работы, что подтверждают исследования и других авторов [3; 11; 15]. Поскольку реализация принципа сознательности и активности наиболее эффективна при деятельном взаимодействии всех участников образовательного процесса, дистанционное обучение следует организовывать с учетом названного аспекта.

Список литературы

1. Абрашина И. В., Солдатова М. А., Титовец С. В. Дистанционные занятия по физической культуре с использованием современных информационных технологий // Физическая культура и спорт в постиндустриальную эпоху: проблемы и пути их решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 16 дек. 2022 г.). СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2023. С. 6–12. EDN: FXTJYX.
2. Абрашина И. В., Абрашин Д. Г. Использование облачных технологий при проведении практических занятий по физической культуре в дистанционном формате // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. (Орел, 19 декабря 2024 г.). Орел : Орловский государственный институт культуры, 2024. С. 270–274. EDN: EYFGWD.
3. Абрашина И. В., Солдатова М. А., Титовец С. В. Организационно-методические особенности проведения занятий по физической культуре в вузе в дистанционном формате // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2022. № 7. С. 3–13. DOI: 10.24412/2305-8404-2022-7-3-13. EDN: WBZTRH.
4. Ашмарин Б. А., Виноградов Ю. А., Вяткина З. Н. и др. Теория и методики физического воспитания : учеб. для студ. фак. физ. культуры пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура» / под ред. Б. А. Ашмарина. М. : Просвещение, 1990. 287 с.
5. Драндров Д. А., Драндров Г. Л. Дистанционное обучение: состояние и перспективы развития // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. 2022. № 3(116). С. 172–181. DOI: 10.37972/chgpu.2022.116.3.021. EDN: JIYES.
6. Егиазарян А. А., Именхоев А. В., Межогских С. Л. и др. Реализация принципа сознательности и активности по дисциплине «Физическая культура» в не спортивных вузах // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 5(183). С. 148–152. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.5. EDN: WHSMSD.
7. Зацюрский В. М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. 4-е изд. М. : Спорт, 2019. 200 с.
8. Здоровье студентов как показатель эффективности дистанционного обучения по элективным дисциплинам предмета «Физическая культура» / О. И. Кузьмина, А. А. Ахматгатин, О. А. Швачун, А. Г. Галимова // Теория и практика физ. культуры. 2021. № 7. С. 67–69. EDN: XCGPMJ.
9. Иванова И. Ю., Дусенко С. В., Беломестнова М. Е. и др. Отношение студентов и педагогов к дистанционному обучению: опыт российских спортивных вузов // Теория и практика физ. культуры. 2022. № 6. С. 60–62. EDN: URJPB.
10. Корельская И. Е., Варенцова И. А., Ильющенко С. А. Технологический подход к дистанционному обучению по дисциплине «Физическая культура» в условиях вуза // Теория и практика физ. культуры. 2021. № 4. С. 33–34. EDN: RUDMJT.
11. Костов Ф. Ф., Угрюмов А. С., Яковлев Г. А. Дистанционные занятия физической культурой в вузе в сравнении с традиционной формой обучения // Теория и практика физ. культуры. 2022. № 9. С. 78–80. EDN: HKLZOQ.

12. Котлярова О. А., Поваляева О. Н., Турко У. И. Цифровая компетентность педагогов в условиях современных вызовов и рисков // Теория и практика физ. культуры. 2022. № 12. С. 55–57. EDN: YFTZOU.
13. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. для студ. учреждений высш. образования. 4-е изд., перераб. М. : Академия, 2016. 269 с.
14. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Физкультура и Спорт : СпортАкадемПресс, 2008. 542 с.
15. Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту / А. В. Агеев, В. Ю. Ефимов-Комаров, Л. Б. Ефимова-Комарова и др. // Учен. записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 4 (182). С. 3–9. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p3-10. EDN: FKEYJE.
16. Попова Е. В., Абрашина И. В. Современные средства формирования основ здорового образа жизни // Фитнес: теория и практика. 2015. № 4. С. 12. EDN: YTLQPZ.
17. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М. : Спорт, 2023. 120 с.
18. Теория и методика физической культуры : учеб. для студ. высш. учеб. завед., осуществляющих образовательную деятельность по направлению 521900 «Физическая культура» и специальности 022300 – «Физ. культура и спорт» / Ю. Ф. Курамшин, В. И. Григорьев, Н. Е. Латышева и др. 4-е изд., стер. М. : Советский спорт, 2010. 463 с. EDN: QXWHTH.
19. Хадиуллина Р. Р., Галаятдинов М. И. Концептуальные основы использования дистанционного обучения в вузах физической культуры // Теория и практика физ. культуры. 2014. № 4. С. 57–60. EDN: SAJPJX.
20. Шаронова А. В., Лешева Н. С. Сравнительный анализ образовательных онлайн-платформ по физической культуре в условиях дистанционного обучения // Теория и практика физ. культуры. 2021. № 6. С. 52–54. EDN: UCWNVY.

Implementation of the Principle of Consciousness and Activity in Conducting Physical Education Classes in a Distance Format

Abrashina Irina Vladimirovna

PhD in Pedagogy, associate professor, Leningrad State University n. a. A. S. Pushkin. Russia, St. Petersburg.
ORCID: 0009-0007-3033-5978. E-mail: polux_iv@mail.ru

Abstract. The relevance of the topic presented in the article is due to the widespread introduction of distance technologies into the educational process, including the discipline "Physical Culture", which requires the rethinking and adaptation of traditional didactic principles, in particular the principle of consciousness and activity. The insufficient study of the possibilities and effective mechanisms for implementing this principle in the context of remote interaction, as well as the need to maintain students' motivation and the quality of their mastery of the subject in a distance format, determine the significance of the present work. The novelty of the research lies in a comparative analysis of the effectiveness of various formats of distance classes (self-study according to a plan and online classes in videoconference mode) from the standpoint of implementing the principle of consciousness and activity, as well as their impact on the dynamics of students' motor qualities and working capacity. Specific organizational and methodological conditions that contribute to maintaining the consciousness, interest, and initiative of students in the distance form of work are identified.

The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the possibilities of implementing the principle of consciousness and activity when conducting physical education classes in a distance format, and to identify the most effective tools for maintaining students' motivation, activity, and physical fitness. The article analyzes the content of the principle of consciousness and activity and substantiates its key role in increasing the effectiveness of classes and in forming the physical culture of the individual. The means and methods of implementing the principle in the traditional format and the specifics of their application in remote conditions are described, taking into account the impact on the development of the basic motor qualities and working capacity. The formulated conclusions confirm the relative effectiveness of online physical education classes as a temporary replacement for the traditional format.

Keywords: principles of learning, principle of consciousness and activity, distance learning, physical education, motor qualities, working capacity.

References

1. Abrashina I. V., Soldatova M. A., Titovets S. V. *Distancionnye zanyatiya po fizicheskoj kul'ture s ispol'zovaniem sovremennyh informacionnyh tehnologij* [Distance Physical Education Classes Using Modern Information Technologies] // *Fizicheskaya kul'tura i sport v postindustrial'nyu epohu: problemy i puti ih resheniya : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 16 dek. 2022 g.)* [Physical Culture and Sport in the

Post-Industrial Era: Problems and Ways of Solving Them : Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference (St. Petersburg, December 16, 2022)]. SPb., Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A. S. Pushkina, 2023. Pp. 6–12. EDN: FXTJXX.

2. Abrashina I. V., Abrashin D. G. *Ispol'zovanie oblačnyh tehnologij pri provedenii prakticheskikh zanyatij po fizicheskoj kul'ture v distancionnom formate* [The Use of Cloud Technologies in Conducting Practical Physical Education Classes in a Distance Format] // *Elektronnoe informacionnoe prostranstvo dlya nauki, obrazovaniya, kul'tury : materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 3 ch. (Orel, 19 dekabrya 2024 g.)* [Electronic Information Space for Science, Education, and Culture : Proceedings of the 11th International Scientific-Practical Conference : in 3 parts (Orel, December 19, 2024)]. Orel, Orlovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2024. Pp. 270–274. EDN: EYFGWD.

3. Abrashina I. V., Soldatova M. A., Titovec S. V. *Organizacionno-metodicheskie osobennosti provedeniya zanyatij po fizicheskoj kul'ture v vuze v distancionnom formate* [Organizational and Methodological Features of Conducting Physical Education Classes at a University in a Distance Format] // *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport* – Izvestiya Tula State University. Physical Culture. Sport. 2022. No. 7. Pp. 3–13. DOI: 10.24412/2305-8404-2022-7-3-13. EDN: WBZTRH.

4. Ashmarin B. A., Vinogradov Yu. A., Vyatkina Z. N. i dr. *Teoriya i metodiki fizicheskogo vospitaniya : ucheb. dlya stud. fak. fiz. kul'tury ped. in-tov* [Theory and Methods of Physical Education : A Textbook for Students of the Faculty of Physical Culture of Pedagogical Institutes] / ed. by B. A. Ashmarin. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 1990. 287 p.

5. Drandrov D. A., Drandrov G. L. *Distancionnoe obuchenie: sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Distance Learning: The State and Prospects of Development] // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2022. No. 3 (116). Pp. 172–181. DOI: 10.37972/chggu.2022.116.3.021. EDN: JIIYES.

6. Egiazaryan A. A., Imenhoev A. V., Mezhgorskikh S. L. i dr. *Realizatsiya principa soznatel'nosti i aktivnosti po discipline "Fizicheskaya kul'tura" v nesportivnykh vuzakh* [The Implementation of the Principle of Consciousness and Activity in the Discipline "Physical Culture" in Non-Sports Universities] // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* – Scientific Notes of the Lesgaft University. 2020. No. 5 (183). Pp. 148–152. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.5. EDN: WHMSMD.

7. Zaciorskij V. M. *Fizicheskie kachestva sportsmenov: osnovy teorii i metodiki vospitaniya* [The Physical Qualities of an Athlete: The Fundamentals of the Theory and Methods of Training]. 4th ed. M., Sport, 2019. 200 p.

8. Zdorov'e studentov kak pokazatel' effektivnosti distancionnogo obucheniya po elektivnym disciplinam predmeta "Fizicheskaya kul'tura" [Student Health as an Indicator of the Effectiveness of Distance Learning in the Elective Disciplines of the Subject "Physical Culture"] / O. I. Kuz'mina, A. A. Ahmatgatin, O. A. Shvachun, A. G. Galimova // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2021. No. 7. Pp. 67–69. EDN: XCGPMJ.

9. Ivanova I. Yu., Dusenkov S. V., Belomestnova M. E. i dr. *Otnoshenie studentov i pedagogov k distancionnomu obucheniyu: opyt rossijskikh sportivnykh vuzov* [The Attitude of Students and Teachers Toward Distance Learning: The Experience of Russian Sports Universities] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2022. No. 6. Pp. 60–62. EDN: URPJPB.

10. Korel'skaya I. E., Varencova I. A., Il'yushchenko S. A. *Tehnologicheskij podhod k distancionnomu obucheniyu po discipline "Fizicheskaya kul'tura" v usloviyakh vuza* [A Technological Approach to Distance Learning in the Discipline "Physical Culture" in University Conditions] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2021. No. 4. Pp. 33–34. EDN: RUDMJT.

11. Kostov F. F., Ugryumov A. S., Yakovlev G. A. *Distancionnye zanyatiya fizicheskoy kul'turoj v vuze v sravnenii s tradicionnoj formoj obucheniya* [Distance Physical Education Classes at a University in Comparison with the Traditional Form of Education] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2022. No. 9. Pp. 78–80. EDN: HKLZOQ.

12. Kotlyarova O. A., Povalyaeva O. N., Turko U. I. *Cifrovaya kompetentnost' pedagogov v usloviyakh sovremennykh vyzovov i riskov* [The Digital Competence of Teachers in the Context of Modern Challenges and Risks] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2022. No. 12. Pp. 55–57. EDN: YFTZOU.

13. Lubyshcheva L. I. *Sociologiya fizicheskoy kul'tury i sporta : ucheb. dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya* [The Sociology of Physical Culture and Sport : A Textbook for Students of Higher Education Institutions]. 4th ed., rev. M., Akademiya (Academy), 2016. 269 p.

14. Matveev L. P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : ucheb.* [The Theory and Methods of Physical Culture : A Textbook]. 3rd ed., rev. and enl. M., Fizkul'tura i Sport ; SportAkademPress, 2008. 542 p.

15. *Perspektivy ispol'zovaniya distancionnoy sistemy obucheniya pri realizatsii obrazovatel'nogo processa disciplin po fizicheskoj kul'ture i sportu* [Prospects for Using a Distance Learning System in Implementing the Educational Process of Physical Culture and Sport Disciplines] / A. V. Ageev, V. Yu. Efimov-Komarov, L. B. Efimova-Komarova i dr. // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* – Scientific Notes of the Lesgaft University. 2020. No. 4 (182). Pp. 3–9. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p3-10. EDN: FKEYJE.

16. Popova E. V., Abrashina I. V. *Sovremennye sredstva formirovaniya osnov zdorovogo obraza zhizni* [Modern Means of Forming the Foundations of a Healthy Lifestyle] // *Fitness: teoriya i praktika* – Fitness: Theory and Practice. 2015. No. 4. P. 12. EDN: YTLQPZ.

17. Puni A. C. *Psihologicheskaya podgotovka k sorevnovaniyu v sporte* [Psychological Preparation for Competition in Sport]. M., Sport, 2023. 120 p.

18. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.* [The Theory and Methods of Physical Culture : A Textbook for Students of Higher Educational Institutions] / Yu. F. Kuramshin, V. I. Grigor'ev, N. E. Latysheva i dr. 4th ed., stereotype. M., Sovetskij sport (Soviet Sport), 2010. 463 p. EDN: QXWHTH.

19. Hadiullina R. R., Galyautdinov M. I. *Konceptual'nye osnovy ispol'zovaniya distancionnogo obucheniya v vuzah fizicheskoy kul'tury* [The Conceptual Foundations of Using Distance Learning in Universities of Physical Culture] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2014. No. 4. Pp. 57–60. EDN: SAJPJX.

20. Sharonova A. V., Lesheva N. S. *Sravnitel'nyj analiz obrazovatel'nyh onlajn-platform po fizicheskoy kul'ture v usloviyah distancionnogo obucheniya* [A Comparative Analysis of Educational Online Platforms for Physical Culture in the Context of Distance Learning] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* – Theory and Practice of Physical Culture. 2021. No. 6. Pp. 52–54. EDN: UCWNVY.

Поступила в редакцию: 27.03.2025

Принята к публикации: 11.12.2025

Интеллектуальная лабильность и характеристики глобального/локального анализа зрительной информации у лиц с полезависимым – полenezависимым когнитивным стилем

Воробьев Юрий Юрьевич¹, Шошина Ирина Ивановна²,
Костромина Светлана Николаевна³

¹аспирант кафедры психологии личности, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0009-0002-3147-4025. E-mail: y.vorobiev@mail.ru

²доктор биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник НИЦ человекознания
им. Б. Г. Ананьева, Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург;
профессор, Национальный университет науки и технологий МИСИС. Россия, г. Москва.

ORCID: 0000-0002-0777-1122. E-mail: shoshinaii@mail.ru

³доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.

ORCID: 0000-0001-9508 2587. E-mail: s.kostromina@spbu.ru

Аннотация. Фундаментальные знания о природе индивидуальных различий в когнитивных стратегиях приобретают все большую актуальность в условиях современных вызовов, включающих развитие нейротехнологий, персонализированного подхода в обучении, профессиональном отборе. Когнитивный стиль полезависимость – полenezависимость преимущественно рассматривается как психологический феномен. Исследований, анализирующих его с позиций нейрофизиологического подхода, крайне мало. Единичные труды свидетельствуют о взаимосвязи когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость с нейрофизиологическими механизмами глобального/локального анализа информации.

Цель – исследование взаимосвязи когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость с интеллектуальной лабильностью и характеристиками глобального/локального анализа зрительной информации.

В исследовании приняли участие 37 женщин и 14 мужчин ($23 \pm 7,8$ года). Когнитивный стиль оценивали с помощью методики «Включенные фигуры», интеллектуальную лабильность – одноименной методики в модификации С. Н. Костроминой, характеристики глобального/локального анализа зрительной информации – с помощью визоконтрастометрии и теста Навона.

Лица с мобильным полenezависимым (далее – мПНЗ) когнитивным стилем демонстрировали высокую интеллектуальную лабильность по сравнению с фиксированными полезависимыми (далее – фПЗ) и мобильными полезависимыми (далее – мПЗ) участниками. При этом участники с высокой лабильностью имели значимо более высокую контрастную чувствительность в низких пространственных частотах, к восприятию которых специфичны нейроны магноклеточной системы, несущей информацию преимущественно к дорзальному корковому потоку. В тесте Навона лица с мПНЗ когнитивным стилем реагировали на глобальные стимулы быстрее, чем участники с фПЗ и мПЗ когнитивным стилем. Регрессионный анализ показал, что рост индекса полезависимости (сдвиг к полenezависимости) показывает ускорение реакции как на глобальные, так и на локальные стимулы.

Результаты исследования подтверждают, что полезависимость – полenezависимость отражает особенности баланса магно- и парвоклеточной систем, соответственно, взаимодействия дорзального и вентрального потоков обработки информации, определяя стиль стратегии зрительного восприятия. Настоящая работа впервые интегрирует количественные индикаторы контрастной чувствительности, восприятия иерархических стимулов (Навона) и интеллектуальной лабильности в единую модель, связи когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость с балансом взаимодействия зрительных подсистем.

Ключевые слова: полезависимость – полenezависимость, интеллектуальная лабильность, глобальный/локальный анализ информации, контрастная чувствительность, тест Навона, магно- и парвоклеточная система, дорзальный и вентральный поток.

Введение. Полезависимость – полenezависимость – один из наиболее изучаемых когнитивных стилей, обозначенный еще в прошлом веке в работах Г. Уиткина как характеристика индивидуальных различий в переработке информации [42]. Преимущественно он рассматривается как психологический феномен в рамках когнитивной психологии и психологии индивидуальных различий [5–8; 17; 22; 28; 34; 44]. Г. Уиткин в своей основополагающей работе определил полenezависимость как «степень, в которой человек воспринимает часть поля как отдельную от окружающего поля в целом, а не как встроенную в поле» [42, с. 6–7]. Поэтому лица с полenezависимым когнитивным стилем испытывают меньше трудностей в выделении информации из окружающего контекста, так как больше сосредоточены на восприятии релевантной информации [24; 41]. Полenezависимые респонденты проявляют более выраженную склонность к глобальному восприятию, демонстрируя преимущество целостного, контекстно обусловленного восприятия и затруднения при переходе к анализу локальных деталей [18; 27; 32]. Напротив, полenezависимые индивиды показывают большую гибкость и меньшую асимметрию в переключении между глобальным и локальным уровнями, что отражает их аналитическую ориентацию и способность эффективно выделять релевантные элементы из фона. Аналогичные паттерны индивидуальных различий выявлены в задачах на иерархическое восприятие [21], селективное внимание и зрительный поиск, где баланс активности магноклеточного (глобального) и парвоклеточного (локального) путей напрямую определяет эффективность интеграции контекста и детального анализа [20; 35].

Полenezависимость – полenezависимость зачастую рассматривают как стиль с двумя полюсами: зависимостью от поля и независимостью от поля. Однако М. Холодная в своей работе [8] высказывает мнение о квадриполярности, различая мобильные и фиксированные варианты стиля. В результате представление о полenezависимом – полenezависимом когнитивном стиле обрело логику более широкого порядка, включающую не только особенности стратегий восприятия, но и гибкость перехода между ними [8; 28].

Отдельные исследования свидетельствуют о взаимосвязи когнитивного стиля полenezависимость – полenezависимость с нейрофизиологическими механизмами глобального/локального анализа информации [2; 10–12].

С нейрофизиологической точки зрения глобальный и локальный анализ зрительной информации тесно связан с функционированием двух основных типов нейронных каналов обработки зрительной информации на субкортикальном уровне: магноклеточного (М-) и парвоклеточного (П-) [29; 30]. Эти каналы берут начало от разных типов ганглиозных клеток сетчатки [38] с проекциями, соответственно, к магно- и парвоклеточным слоям латерального колленчатого тела таламуса. Далее на уровне первичной зрительной коры (V1) отростки нейронов магно-каналов дают проекции преимущественно к дорзальному корковому потоку, парво-каналов – вентральному потоку информации из затылочных во фронтальные зоны коры головного мозга [15; 36].

Нейроны магноклеточной системы характеризуются большими рецептивными полями, высокой чувствительностью к контрасту, специфичностью к низким пространственным частотам (крупные структуры сцены) и высоким временным частотам (быстрые ответы на стимул). Эти свойства обеспечивают быструю интеграцию контекстуальной информации, формирование целостного образа сцены, восприятие движения и глобального пространственного расположения [16; 26; 31]. Нейроны парвоклеточной системы, напротив, обладают мелкими рецептивными полями, высокой пространственной разрешающей способностью, специфичностью к высоким пространственным частотам (мелкие детали) и низкой временной частотой, что требует более высокого контраста для их активации. Эта система реализует анализ деталей, формы объектов и цветовое восприятие [13; 19].

Исследования показывают, что контрастная чувствительность зрительной системы в различных диапазонах пространственных частот имеет выраженную связь с распределением вклада магно- и парвоклеточной систем в обработку зрительных стимулов. Низкие пространственные частоты сильнее вовлекают магно-ассоциированные механизмы, тогда как высокие частоты преимущественно связаны с парво-ассоциированными механизмами [37; 43].

Свойства описанных нейронных систем определяют, соответственно, функциональную специализацию корковых потоков, к которым они дают свои проекции. Дорзальный поток обеспечивает глобальный анализ пространственной структуры сцены, быстрое ориентирование и распознавание границ формы. Вентральный поток отвечает за локальный анализ, распознавание деталей, цвета и объектов [3; 11; 14; 23; 25; 39].

Подытоживая, можно сказать, что накопленные данные, полученные в рамках психологического и нейрофизиологического подходов, дают основание для построения интегративной модели когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость.

Цель настоящего исследования – поиск подтверждений взаимосвязи когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость с интеллектуальной лабильностью и характеристиками глобального/локального анализа зрительной информации.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 37 женщин и 14 мужчин (средний возраст $23 \pm 7,8$ года). Настоящее исследование выполнено в соответствии с принципами биомедицинской этики, обозначенными в Хельсинкской декларации 1964 г. и ее последующих обновлениях. Протокол исследования одобрен Этическим комитетом Санкт-Петербургского психологического общества (протокол № 40 от 20.11.2025).

Когнитивный стиль полезависимость – полenezависимость определяли с помощью методики «Включенные фигуры» [1]. Рассчитывали индекс полезависимости (иПЗ). В соответствии с представлением о квадриполярности стиля при значениях индекса $0 \leq 1,5$ испытуемого относили к фиксированному полезависимому стилю (фПЗ), $1,5 \leq 2,5$ – к мобильному полезависимому стилю (мПЗ), $2,5 \leq 3,5$ – к мобильному полenezависимому стилю (мПНЗ), при значениях выше 3,5 – к фиксированному полenezависимому стилю (фПНЗ) [10]. В статистический анализ включили три группы – участников с фПЗ, мПЗ и мПНЗ когнитивным стилем ввиду малого количества участников с фиксированным полenezависимым когнитивным стилем.

Интеллектуальную лабильность определяли с помощью методики «Интеллектуальная лабильность» в модификации С. Н. Костроминой [4] (Карелин, 2007). Методика предназначена для оценки способности быстро переключать внимание, сохраняя его устойчивость и, соответственно, точность выполнения заданий при смене контекста. Каждому участнику последовательно озвучивали по одному из 40 заданий. В соответствии с методикой задание озвучивали только один раз, на выполнение отводили 3–5 секунд. Оценку интеллектуальной лабильности производили по количеству допущенных ошибок, включая пропуски. При количестве ошибок от 0 до 4 испытуемого относили к группе с высокой лабильностью; от 5 до 9 – со средней лабильностью; от 10 и более ошибок – с низкой лабильностью.

Характеристики глобального/локального анализа зрительной информации определяли с помощью метода визоконтрастометрии [9] и теста Навона [33; 40].

Метод визоконтрастометрии основан на регистрации контрастной чувствительности зрительной системы в различных диапазонах пространственных частот. Контрастная чувствительность – фундаментальная характеристика зрительного восприятия, отражающая чувствительность к восприятию контраста в изображении. Пространственная частота определяется количеством перепадов темного и светлого, приходящихся на один угловой градус зрения, и измеряется в циклах на градус (цикл/град). Контрастную чувствительность (далее – КЧ) регистрировали с использованием программного обеспечения, разработанного С. И. Ляпуновым (Институт общей физики им. А. М. Прохорова РАН). На экране монитора HP Pavilion Aero 13-be0822nw (61R48EA) AMD Ryzen 7 (размер экрана: 13,3", частота обновления 60 Гц) на фоне маски из аддитивного белого шума предъявляли элементы Габора с пространственной частотой 0,6, 1,0 и 8,0 цикл/град. Стимулы в случайном порядке выводили слева или справа от центра экрана. Расстояние от испытуемого до экрана монитора составляло 53 см. Размер стимула при этом составлял 5° . Положение головы испытуемого фиксировали с помощью лобно-подбородной подставки. Участника исследования просили нажимать левую кнопку мыши, когда он видел стимул справа или слева от центра экрана, правую – когда стимул, по его мнению, отсутствует (рис. 1).

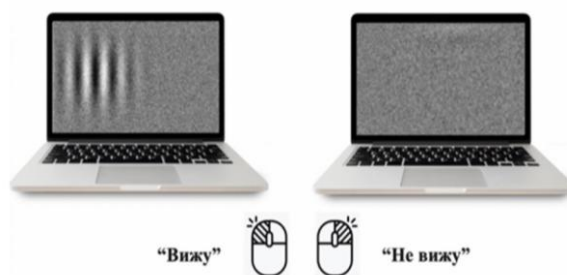


Рис. 1. Демонстрация регистрации контрастной чувствительности зрительной системы при предъявлении элементов Габора

При анализе к низким пространственным частотам (далее – НЧ) относили показатели КЧ, полученные при предъявлении стимула с пространственной частотой 0,6 цикл/град, средним частотам (далее – СЧ) – 1,0 цикл/град, к высоким частотам (далее – ВЧ) – с пространственной частотой 8,0 цикл/град. В соответствии с представлениями о пространственно-частотной фильтрации в зрительной системе к восприятию низких пространственных частот более специфичны нейроны так называемой магноклеточной системы, высоких пространственных частот – парвоклеточной системы [3; 11].

Отростки нейронов магноклеточной системы на уровне коры дают начало преимущественно дорзальному потоку передачи информации из затылочных во фронтальные зоны коры, нейронов парвоклеточной системы – вентральному потоку. Средние пространственные частоты воспринимаются нейронами обеих систем. Активность магноклеточной системы и дорзального потока обеспечивает механизм глобального анализа информации, парвоклеточной системы и, соответственно, вентрального потока – механизм локального анализа.

В экспериментальной психологии для оценки стратегий глобального/локального анализа традиционно используют тест Навона. Мы использовали его компьютеризированную версию [40] в своем исследовании. На экране монитора HP Pavilion Aero 13-be0822nw (61R48EA) AMD Ryzen 7 (размер экрана: 13,3", частота обновления 60 Гц) на черном фоне поочередно предъявляли иерархические стимулы Навона в виде крупной буквы (глобальный уровень), состоящей из нескольких маленьких букв (локальный уровень) (рис. 2).

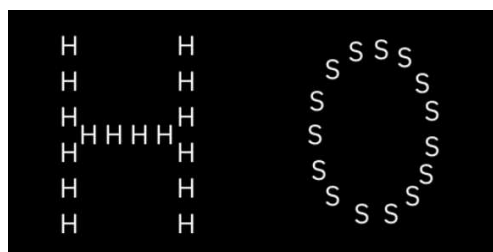


Рис. 2. Пример иерархических стимулов Навона: конгруэнтный (слева) и инконгруэнтный (справа) стимулы

Стимул мог быть как конгруэнтным (буквы на глобальном и локальном уровнях совпадают), так и инконгруэнтным (буквы на глобальном и локальном уровнях не совпадают). Испытуемого просили реагировать нажатием клавиши на клавиатуре в том случае, если он опознавал в стимуле целевую букву О или Н на глобальном или локальном уровне. Всего 50 предъявлений, длительность каждого – четыре секунды. Фиксировали среднее время реакции.

Статистическую обработку данных выполняли на языке Python с привлечением библиотек *scipy.stats*, *pandas* и *numru*. Нормальность распределения оценивали с помощью тестов Шапиро – Уилка и Колмогорова – Смирнова. Для проверки гомогенности дисперсий применяли тест Левена и попарные F-тесты с поправкой Бонферрони. Для попарного сравнения групп данных использовали непараметрический критерий U-тест Манна – Уитни, для сравнений между тремя группами – критерий Краскела – Уоллиса. Также применяли регрессионные модели. За критерий статистической значимости принимали $p < 0,05$.

Результаты исследования. По результатам выполнения методики «Интеллектуальная лабильность» медиана количества ошибок у лиц с фПЗ составила 7, у лиц с мПЗ – 6, у лиц с мПНЗ – 4. Результаты выполнения сравнивали с помощью теста Краскела – Уоллиса, который подтвердил наличие значимых различий между группами ($H = 8,920$, $p = 0,0116$). Попарные сравнения с помощью критерия Манна – Уитни показали: между группами фПЗ и мПЗ различий не обнаружено ($U = 0,04$, $p = 0,969$); между группами фПЗ и мПНЗ есть статистически значимые различия ($U = 2,37$, $p = 0,0178$); между группами мПЗ и мПНЗ различия также значимы ($U = 2,66$, $p = 0,0078$). Наиболее высокие значения интеллектуальной мобильности продемонстрировали лица с мобильным полнезависимым когнитивным стилем.

Сравнивая контрастную чувствительность (КЧ), установлено следующее. В группе испытуемых с низкой интеллектуальной лабильностью КЧ в диапазоне НЧ составила $17,8 \pm 4,7$, в диапазоне СЧ – $22,4 \pm 5,4$, в диапазоне ВЧ – $9,3 \pm 4,9$ (рис. 3). Участники исследования со средней интеллектуальной лабильностью показали КЧ в диапазоне НЧ равную $17,1 \pm 5,6$, в диапазоне СЧ – $19,7 \pm 6,7$, в диапазоне ВЧ – $8,9 \pm 3,7$.

В группе с высокой интеллектуальной лабильностью КЧ в диапазоне НЧ составила $20,9 \pm 9,8$, в диапазоне СЧ – $21,5 \pm 7,7$, в диапазоне ВЧ – $8,6 \pm 2,8$. Тест Краскела – Уоллиса для значений КЧ в диапазоне НЧ показал выраженную тенденцию к различиям ($H = 5,738$, $p = 0,0568$). Различий в значениях КЧ в диапазонах СЧ и НЧ не установлено. Попарные сравнения с помощью критерия Манна – Уитни выявили значимые различия в контрастной чувствительности в диапазоне НЧ между группами со средней и высокой интеллектуальной лабильностью ($U = 123,0$, $p = 0,0240$). Различия между группами с низкой и высокой, а также низкой и средней интеллектуальной лабильностью не обнаружены.

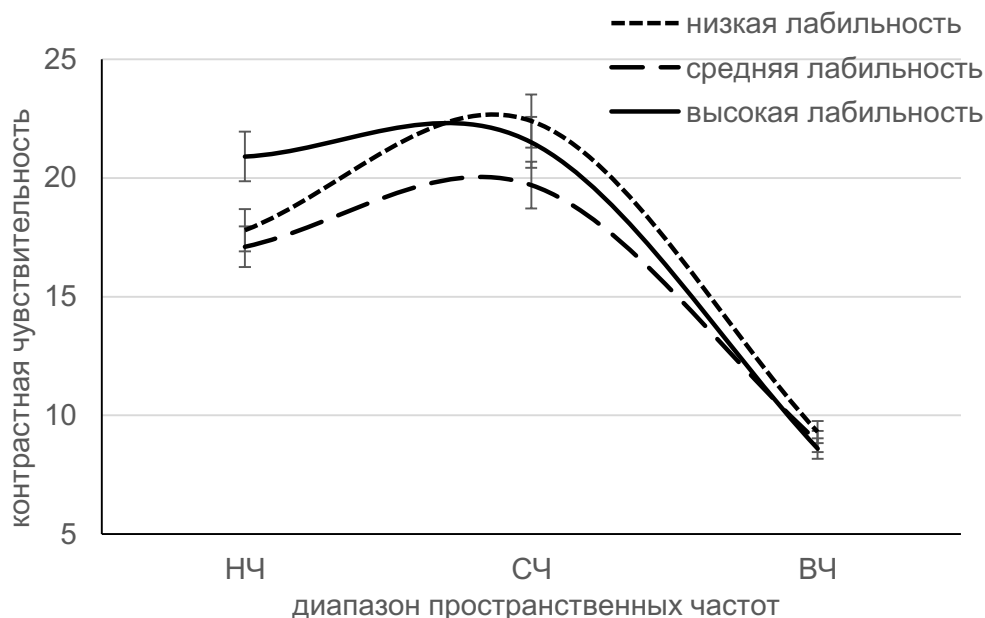


Рис. 3. Контрастная чувствительность в различных диапазонах пространственных частот в группах с разной интеллектуальной лабильностью (НЧ – низкие пространственные частоты, СЧ – средние частоты, ВЧ – высокие пространственные частоты)

Скорость реакции на глобальные стимулы в тесте Навона у лиц с низкой, средней и высокой интеллектуальной лабильностью составила соответственно: $0,881 \pm 0,173$ с, $0,883 \pm 0,109$ с, $0,91 \pm 0,229$ с, на локальные стимулы – $0,888 \pm 0,245$ с, $0,873 \pm 0,099$ с, $0,929 \pm 0,235$ с (рис. 4). Критерий Краскела – Уоллиса не обнаружил различий в скорости реакции на глобальные и локальные стимулы Навона у лиц с разным уровнем интеллектуальной лабильности ($p > 0,1$).

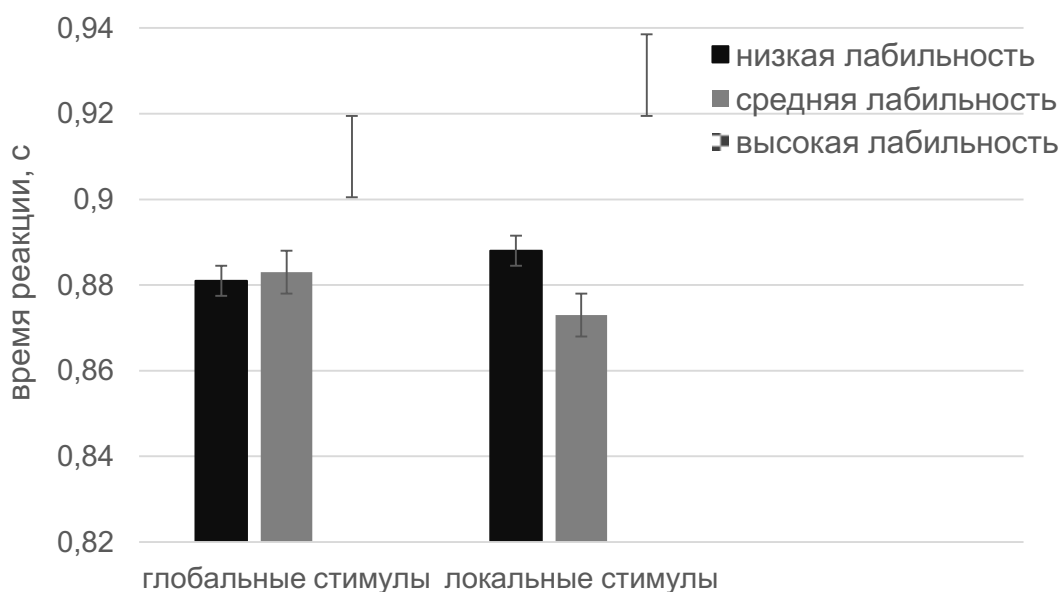


Рис. 4. Время реакции на глобальные и локальные стимулы в группах с разной интеллектуальной лабильностью

Скорость реакции на стимулы Навона у лиц с фПЗ, мПЗ и мПНЗ когнитивными стилями на глобальные стимулы составила соответственно: $1,026 \pm 0,264$ с, $0,902 \pm 0,14$ с, $0,863 \pm 0,119$ с, на локальные стимулы – $1,061 \pm 0,321$ с, $0,899 \pm 0,12$ с, $0,872 \pm 0,111$ с (рис. 5).

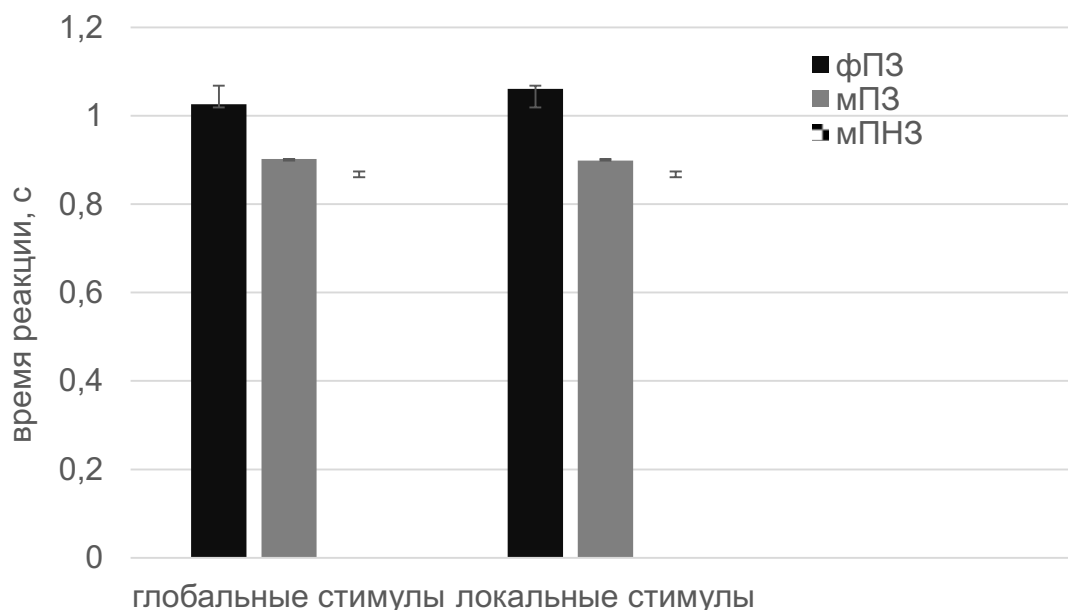


Рис. 5. Время реакции на глобальные и локальные стимулы в группах с разной выраженностью стиля полезависимость – полenezависимость

Критерий Краскела – Уоллиса не показал значимых различий во времени реакции на глобальные и локальные стимулы между группами фПЗ, мПЗ и мПНЗ ($p > 0,1$). Однако при попарных сравнениях с помощью критерия Манна – Уитни выявлены значимые различия во времени реакции на глобальные стимулы между группами с фПЗ и мПНЗ когнитивным стилем ($U = 173,0$, $p = 0,0410$). В других группах при попарных сравнениях различий не обнаружено.

Также были построены регрессионные модели для оценки влияния величины иПЗ и результатов выполнения методики «Интеллектуальная лабильность» на показатели КЧ в различных диапазонах пространственных частот и времени реакции на стимулы Навона. Обнаружены статистически значимые линейные взаимосвязи: для времени реакции на глобальные стимулы Навона значим только иПЗ ($\beta = -106,93$, $p = 0,003$); влияние результатов «Интеллектуальной лабильности» не подтверждено ($p = 0,204$). Для локальных стимулов значим также только иПЗ ($\beta = -89,08$, $p = 0,024$). Увеличение индекса полезависимости соответствует более короткому времени реакции на оба вида стимулов. Для остальных показателей значимых линейных взаимосвязей не установлено.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают справедливость многоуровневой модели, в которой когнитивный стиль полезависимость – полenezависимость, гибкость в переключении между целостным и детальным восприятием и параметры зрительной обработки рассматриваются как взаимосвязанные, но не тождественные уровни организации познания [28; 32].

Лица с мобильным полenezависимым когнитивным стилем продемонстрировали значимо более высокий уровень интеллектуальной лабильности, чем участники с фиксированным и мобильным полезависимым когнитивным стилем. Это согласуется с представлениями о том, что мобильная полenezависимость связана с большей аналитичностью и гибкостью когнитивных стратегий, позволяющей эффективно переключаться между задачами [10; 22]. Мобильная полenezависимость отражает не просто предпочтение локального анализа, а более общий ресурс переключения между стратегиями переработки информации. С точки зрения теории двух потоков этот эффект можно объяснить тем, что у лиц с мобильным полenezависимым когнитивным стилем эффективнее согласована работа дорзального и вентрального путей [23; 39]. Интеллектуальная лабильность в таком случае выступает как поведенческий показатель быстрого перераспределения когнитивного контроля между глобальным и

локальным анализом. Поскольку задания методики предполагают короткое время ответа, последовательное переключение правил и минимизацию ошибок, высокая лабильность может быть связана с более эффективной координацией дорзально опосредованных механизмов интеграции пространственной информации и вентрально опосредованного механизма анализа деталей [14; 20]. То, что лица с фПЗ и мПЗ когнитивным стилем практически не различались, а мПНЗ оказались лучше обеих групп, согласуется с представлением о том, что именно сочетание полнезависимости с мобильностью обеспечивает наиболее эффективный режим когнитивного контроля.

Связь интеллектуальной лабильности с контрастной чувствительностью в низкочастотном диапазоне также укладывается в предложенную модель [26; 29]. Восприятие низких пространственных частот в большей степени опосредовано магноклеточными транзиторными механизмами и дорзальным потоком, обеспечивающими быструю интеграцию общей конфигурации сцены [29; 31]. Высокая чувствительность к низким частотам обеспечивает быструю глобальную интеграцию контекста, что критично для задач, требующих быстрого «схватывания» общей картины и переключения без фиксации на деталях. Отсутствие различий по СЧ и ВЧ подтверждает специфичность связи именно с механизмом глобального анализа [16].

При выполнении теста Навона значимые различия выявлены только во времени реакции на глобальные стимулы: мПНЗ реагировали быстрее, чем лица с фПЗ когнитивным стилем. Это может отражать более эффективную глобальную обработку информации у лиц с мобильным полнезависимым когнитивным стилем, несмотря на представление о доминировании стратегии глобального восприятия у полнезависимых. Возможно, мобильные полнезависимые демонстрируют не склонность к глобальной стратегии, а общую скорость и гибкость переключения между уровнями иерархии, они быстрее актуализируют целостный образ, и их обработка менее инерционна [21]. Тест Навона как задача на иерархические стимулы включает не только раннюю сенсорную обработку, но и влияние стратегии моторного ответа и общей скорости принятия решения [27; 33]. Предпочтение глобальной или локальной стратегии обработки информации может быть опосредовано не только зрительно-перцептивным уровнем, но и исполнительными и семантическими механизмами [20; 35].

Важным результатом стали регрессионные модели: рост значения иПЗ (изменение континуума от полнезависимости к полнезависимости) значимо предсказывает сокращение времени реакции как на глобальные, так и на локальные стимулы Навона. Это свидетельствует о том, что сдвиг в сторону полнезависимости связан с общей оптимизацией визуального анализа, а не только с локальным преимуществом. Иначе говоря, такие испытуемые быстрее обрабатывают стимулы любого уровня, потому что их когнитивная система менее зависима от инерции исходной установки и быстрее перераспределяет ресурсы между глобальным и локальным режимами восприятия. Это хорошо согласуется с идеей о функциональном балансе дорзального и вентрального потоков: более выраженная полнезависимость может отражать лучшую динамическую настройку всей системы обработки, а не просто усиление одного канала [20; 23].

С теоретической точки зрения наиболее важным итогом исследования является то, что данные поддерживают многоуровневую модель: когнитивный стиль проявляется на уровне поведения и скорости анализа, интеллектуальная лабильность – на уровне оперативной перестройки когнитивных операций, а контрастная чувствительность – на уровне базовых сенсорно-перцептивных механизмов. Известно, что глобальная обработка опирается на раннюю интеграцию низкочастотной информации, а локальная – на более детальную высокочастотную аналитику [11; 20; 33]. Показано также, что контрастная чувствительность действительно отражает вклад различных зрительных каналов и может служить индикатором функциональной организации ранней зрительной системы [26; 29]. Однако большинство исследований ограничивалось либо только перцептивным уровнем, либо только поведенческим уровнем.

В результате настоящее исследование расширяет традиционное понимание полнезависимости – полнезависимости как не только психологического, но и нейрофизиологического феномена, где баланс взаимодействия магно- и парво-каналов и дорзального и вентрального потоков связан с глобально-локальной интеграцией информации и когнитивной подвижностью [18; 28].

Заключение. Предпринятое исследование демонстрирует наличие взаимосвязи между когнитивным стилем полнезависимости – полнезависимостью, интеллектуальной лабильностью и показателями зрительной обработки. Полученные данные рассматриваются как сви-

детельства того, что степень полезависимости отражает особенности баланса в работе магноклеточного и парвоклеточного каналов, а также дорзального и вентрального потоков зрительной обработки, обеспечивающих механизмы глобального и локального анализа информации. Интеллектуальная лабильность, в свою очередь, связана с гибкостью переключения этих механизмов. Это дает основание интерпретировать когнитивный стиль полезависимость – полenezависимость и мобильность/фиксированность как когнитивно-психофизиологический феномен, включающий не только особенности стратегий, но и различия в сенсорных и исполнительных механизмах.

Результаты настоящего исследования могут послужить основой для разработки интегративных моделей, связывающих психологические и физиологические уровни когнитивной деятельности человека, а также для практического применения в обучении, профессиональном отборе, разработке интеллектуальных систем.

Список литературы

1. Беловол Е. В. Системность как методологический принцип анализа данных // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 2 (4). С. 126–141.
2. Воробьев Ю. Ю., Шошина И. И., Костромина С. Н. Контрастная чувствительность зрительной системы у лиц с фиксированным и мобильным полезависимым когнитивным стилем // Психология. Психофизиология. 2025. Т. 18, № 4. С. 17–26. DOI: 10.14529/jpps250402.
3. Зуева М. В., Цапенко И. В., Лантух Е. П., Маглакелидзе Н. М. Функциональные исследования зрительных каналов: физиологические основы // Вестник офтальмологии. 2017. Т. 133, № 1. С. 97–102. DOI: 10.17116/oftalma2017133197-102.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
5. Кофейникова Ю. Л., Николаева Е. С., Суховершина Ю. В. Метакогнитивные особенности студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnye-osobennosti-studentov-s-polezavisi-mymi-i-polenezavisi-mymi-kognitivnymi-stilyami> (дата обращения: 22.04.2026).
6. Сорокоумова С. Н., Елшанский С. П., Пучкова Е. Б., Суховершина Ю. В. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // Вестник Мининского университета. 2020. № 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-stili-i-personalizatsiya-obucheniya-studentov-psihologov> (дата обращения: 22.04.2026).
7. Терехова Т. А., Канавина С. С. Когнитивный стиль как важный фактор повышения профессионализма практикующих психологов // Baikal Research Journal. 2024. Т. 15, № 4. С. 1604–1614. DOI: 10.17150/2411-6262.2024.15(4).1604-1614. EDN: ABJPTI.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
9. Шелепин Ю. Е., Колесникова Л. Н., Левкович Ю. И. Визоконтрастометрия: измерение пространственных передаточных функций зрительной системы. Л. : Наука, 1985. 103 с.
10. Шошина И. И., Чаузова Е. Е. Социометрические характеристики эффективности взаимодействия в коллективе лиц с разной выраженностью полезависимого когнитивного стиля // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 3. С. 71–79. DOI: 10.14529/jpps200308.
11. Шошина И. И., Шелепин Ю. Е. Механизмы глобального и локального анализа зрительной информации при шизофрении. СПб. : BVM, 2016. 300 с.
12. Шошина И. И., Шелепин Ю. Е. Эффективность распознавания размера сегментов линии наблюдателями с различными параметрами когнитивного стиля // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2013. Т. 63, № 3. С. 349–356. DOI: 10.7868/S0044467713030118.
13. Benedek G. The Development and Aging of the Magnocellular and Parvocellular Visual Pathways as Indicated by VEP Recordings between 5 and 84 Years of Age // Vision. 2016. Vol. 1, No. 1. P. 7.
14. Calderone D. J., Martinez A., Zemon V. et al. Contributions of low and high spatial frequency processing to impaired object recognition circuitry in schizophrenia // Cerebral Cortex. 2013. Vol. 23, No. 8. Pp. 1849–1858.
15. Callaway E. M. Structure and function of parallel pathways in the primate early visual system // The Journal of Physiology. 2005. Vol. 566, No. 1. Pp. 13–19. DOI: 10.1113/jphysiol.2005.088047.
16. Carther-Krone T. A. et al. The influence of magnocellular and parvocellular visual information on global processing in White and Asian populations // PLoS ONE. 2022. Vol. 17, No. 7. e0270422. DOI: 10.1371/journal.pone.0270422.
17. Da Ponte F. E. Cognitive style (FDI – Field Dependence-Independence): a motivational support for learning // Journal of Neuroscience and Neurological Surgery. 2020. Vol. 7, No. 1. DOI: 10.31579/2578-8868/144.
18. Dajani D. R., Uddin L. Q. Demystifying cognitive flexibility: implications for clinical and developmental neuroscience // Trends in Cognitive Sciences. 2015. Vol. 19, No. 9. Pp. 540–551. DOI: 10.1016/j.tins.2015.07.003.
19. Derrington A. M., Spatial and temporal contrast sensitivities of neurones in lateral geniculate nucleus of macaque // Journal of Physiology. 1984. Vol. 357, No. 1. Pp. 219–240. DOI: 10.1113/jphysiol.1984.sp015498.
20. Flevaris A. V., Robertson L. C. Spatial frequency selection and integration of global and local information in visual processing: a selective review // Neuropsychologia. 2016. Vol. 83. Pp. 192–200. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.

chologia.2015.10.024.

21. *Gerlach C.* Navon's classical paradigm concerning local and global processing relates systematically to visual object classification performance // *Scientific Reports*. 2018. Vol. 8, No. 1. Art. 1708. DOI: 10.1038/s41598-017-18664-5.

22. *Giancola M., Palmiero M., Piccardi L., D'Amico S.* The relationships between cognitive styles and creativity: the role of field dependence-independence on visual creative production // *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 7. Art. 212. DOI: 10.3390/bs12070212.

23. *Goodale M. A., Milner A. D.* Separate visual pathways for perception and action // *Trends in Neurosciences*. 1992. Vol. 15, No. 1. Pp. 20–25.

24. *Guisande M. A., Páramo M. F., Tinajero C., Almeida L. S.* Field dependence-independence (FDI) cognitive style: an analysis of attentional functioning // *Psicothema*. 2007. Vol. 19, No. 4. Pp. 572–577. PMID: 17959109.

25. *Ibarbia-Garate M. et al.* A parvocellular-magnocellular functional gradient in human visual cortex // *bioRxiv*. 2022. DOI:10.1101/2022.02.08.479509.

26. *Kaplan E., Shapley R. M.* The primate retina contains two types of ganglion cells, with high and low contrast sensitivity // *Annual Review of Neuroscience*. 1993. Vol. 16. Pp. 369–402.

27. *Kimchi R.* Primacy of wholistic processing and global/local paradigm: a critical review // *Psychological Bulletin*. 1992. Vol. 112, No. 1. Pp. 24–38.

28. *Kozhevnikov M., Evans C., Kosslyn S. M.* Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: a modern synthesis and applications in education, business, and management // *Psychological Science in the Public Interest*. 2014. Vol. 15, No. 1. Pp. 3–33. DOI: 10.1177/1529100614525555.

29. *Livingstone M. S., Hubel D. H.* Segregation of form, color, movement, and depth: Anatomy, physiology, and perception // *Science*. 1988. Vol. 240, No. 4853. Pp. 740–749.

30. *Masri R. A., Grünert U., Martin P. R.* Analysis of Parvocellular and Magnocellular Visual Pathways in Human Retina // *Journal of Neuroscience*. 2020. Vol. 40, No. 42. Pp. 8132–8148. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1671-20.2020.

31. *Merigan W. H., Maunsell J. H. R.* How parallel are the primate visual pathways? // *Annual Review of Neuroscience*. 1993. Vol. 16. Pp. 369–402.

32. *Messick S.* The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice // *Educational Psychologist*. 1984. Vol. 19, No. 2. Pp. 59–74.

33. *Navon D.* The Precedence of Global Features in Visual Perception // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, No. 3. Pp. 353–383.

34. *Savina Ya., Boranshinova D.* The relationship between cognitive style field-independence/field-dependence with social network experience on Instagram // *Sciences of Europe*. 2022. No. 98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-relationship-between-cognitive-style-field-independence-fielddependence-with-social-network-experience-on-instagram> (дата обращения: 22.04.2026).

35. *Shulman G. L., Sullivan M. A., Gish K., Sakoda W. J.* The role of spatial-frequency channels in the perception of local and global structure // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1986. Vol. 12, No. 3. Pp. 369–380. DOI: 10.1068/p150259.

36. *Skottun B. C.* On the use of spatial frequency to isolate contributions from the magnocellular and parvocellular systems and the dorsal and ventral cortical streams // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2015. Vol. 56. Pp. 186–192. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2015.07.002.

37. *Skottun B. C., Skoyles J. R.* Contrast sensitivity and magnocellular functioning in schizophrenia // *Vision Research*. 2007. Vol. 47, No. 23. Pp. 2923–2933. DOI: 10.1016/j.visres.2007.07.016.

38. *Solomon S. G.* Retinal ganglion cells and the magnocellular, parvocellular, and koniocellular subcortical visual pathways from the eye to the brain // *Handbook of Clinical Neurology*. 2021. Vol. 178. Pp. 31–50. DOI: 10.1016/B978-0-12-821377-3.00018-0.

39. *Ungerleider L. G., Mishkin M.* Two cortical visual systems // *Analysis of visual behavior* / eds. D. J. Ingle et al. Cambridge : MIT Press, 1982. Pp. 549–586.

40. *Veronelli L. et al.* Computerized Open-Source Navon Test (COSNaT): Normative data for the assessment of global processing abilities and simultanagnosia in the Italian population // *Behavior Research Methods*. 2025. Vol. 57, No. 5. Art. 284. DOI: 10.3758/s13428-025-02811-2.

41. *Witkin H. A., Goodenough D. R.* Cognitive styles: essence and origins. New York : International Universities Press, 1981. 368 p.

42. *Witkin H. A., Lewis H. B., Hertzman M. et al.* Field-dependence-independence and psychological differentiation. New York : Wiley, 1974. 154 p.

43. *Zemon V., Butler P. D., Legatt M. E., Gordon J.* The spatial contrast sensitivity function and its neurophysiological bases // *Vision Research*. 2023. Vol. 210. Art. 108266. DOI: 10.1016/j.visres.2023.108266.

44. *Zhang L. F.* Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability? validating against thinking styles and academic achievement // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 37. Pp. 1295–1311. DOI: 10.1016/j.paid.2003.12.015.

Intellectual Lability and Characteristics of Global/Local Analysis of Visual Information in Individuals with a Field-Dependent–Field-Independent Cognitive Style

Vorobyov Yuri Yuryevich¹, Shoshina Irina Ivanovna²,
Kostromina Svetlana Nikolaevna³

¹postgraduate student of the Department of Personality Psychology, Saint Petersburg State University. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0009-0002-3147-4025. E-mail: y.vorobiev@mail.ru

²Doctor of Biology, associate professor, leading researcher, B. G. Ananyev Research Center for Human Studies, Saint Petersburg State University. Russia, St. Petersburg; professor, National University of Science and Technology MISIS. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-0777-1122. E-mail: shoshinai@mail.ru

³Doctor of Psychology, professor, Head of the Department of Personality Psychology, Saint Petersburg State University. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0001-9508-2587. E-mail: s.kostromina@spbu.ru

Abstract. Fundamental knowledge about the nature of individual differences in cognitive strategies is becoming increasingly relevant in the context of contemporary challenges, including the development of neuro-technologies, personalized approaches in education, and professional selection. The cognitive style of field dependence–independence has predominantly been examined as a psychological construct, whereas studies addressing it from a neurophysiological perspective remain scarce. The limited available evidence suggests an association between field dependence–independence and neurophysiological mechanisms underlying global and local information processing. The aim of the present study was to investigate the relationship between the cognitive style of field dependence–independence, intellectual lability, and the characteristics of global and local visual information processing. The sample consisted of 37 women and 14 men (mean age 23 ± 7.8 years). Cognitive style was assessed using the Embedded Figures Test; intellectual lability was measured with the homonymous method in the modification by S. N. Kostromina; and the characteristics of global/local visual processing were evaluated using visiocontrastometry and the Navon task. Individuals with a mobile field-independent (mFID) cognitive style demonstrated higher intellectual lability compared to fixed field-dependent (fFD) and mobile field-dependent (mFD) participants. Moreover, participants with higher lability exhibited significantly greater contrast sensitivity at low spatial frequencies, which are preferentially processed by neurons of the magnocellular system that primarily projects to the dorsal visual stream. In the Navon task, mFID individuals responded to global stimuli faster than participants with fFD and mFD cognitive styles. Regression analysis revealed that an increase in the field-independence index (i.e., a shift toward field independence) was associated with faster responses to both global and local stimuli. The findings support the view that field dependence–independence reflects characteristics of the balance between the magnocellular and parvocellular systems and, accordingly, the interaction between the dorsal and ventral visual processing streams, thereby shaping visual perceptual strategies. The present study is the first to integrate quantitative indicators of contrast sensitivity, hierarchical stimulus perception (the Navon task), and intellectual lability into a unified model linking the cognitive style of field dependence–independence with the balance of interactions between visual subsystems.

Keywords: field-dependence/field-independence, intellectual lability, global/local information analysis, contrast sensitivity, the Navon test, magno- and parvocellular systems, dorsal and ventral pathways.

References

1. Belovol E. V. *Sistemnost' kak metodologicheskij princip analiza dannyh* [Systematicity as a Methodological Principle of Data Analysis] // *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika* – RUDN Journal. Series: Psychology and Pedagogy. 2006. No. 2 (4). Pp. 126–141.
2. Vorob'ev Yu. Yu., Shoshina I. I., Kostromina S. N. *Kontrastnaya chuvstvitel'nost' zritel'noj sistemy u lic s fiksirovannyim i mobil'nyim polezavisimym kognitivnym stilem* [Contrast Sensitivity of the Visual System in Individuals with Fixed and Mobile Field-Dependent Cognitive Style] // *Psihologiya. Psihofiziologiya* – Psychology. Psychophysiology. 2025. Vol. 18, No. 4. Pp. 17–26. DOI: 10.14529/jpps250402.
3. Zueva M. V., Capenko I. V., Lantuh E. P., Maglakelidze N. M. *Funkcional'nye issledovaniya zritel'nyh kanalov: fiziologicheskie osnovy* [Functional Studies of Visual Channels: Physiological Foundations] // *Vestnik oftal'mologii* – Annals of Ophthalmology. 2017. Vol. 133, No. 1. Pp. 97–102. DOI: 10.17116/oftalma2017133197-102.
4. Karelin A. *Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov* [The Big Encyclopedia of Psychological Tests]. M., Eksmo, 2007. 416 p.
5. Kofejnikova Yu. L., Nikolaeva E. S., Suhovershina Yu. V. *Metakognitivnye osobennosti studentov s polezavisimymi i polenezavisimymi kognitivnymi stilyami* [Metacognitive Features of Students with Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles] // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* – Pedagogy and Psychology of Education. 2018. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnye-osobennosti-studentov-s-polezavisimymi-i-polenezavisimymi-kognitivnymi-stilyami> (date accessed: 22.04.2026).
6. Sorokoumova S. N., Elshanskij S. P., Puchkova E. B., Suhovershina Yu. V. *Kognitivnye stili i personalizaciya obucheniya studentov-psihologov* [Cognitive Styles and the Personalization of Psychology Students' Learning] // *Vest-*

nik Mininskogo universiteta – Minin University Bulletin. 2020. No. 1 (30). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-stili-i-personalizatsiya-obucheniya-studentov-psihologov> (date accessed: 22.04.2026).

7. Terehova T. A., Kanavina S. S. *Kognitivnyj stil' kak vazhnyj faktor povysheniya professionalizma praktikuushchih psihologov* [Cognitive Style as an Important Factor in Improving the Professionalism of Practicing Psychologists] // *Baikal Research Journal*. 2024. Vol. 15, No. 4. Pp. 1604–1614. DOI: 10.17150/2411-6262.2024.15(4).1604-1614.

8. Holodnaya M. A. *Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles: On the Nature of the Individual Mind]. SPb., Piter, 2004. 384 p.

9. Shelepin Yu. E., Kolesnikova L. N., Levkovich Yu. I. *Vizokonstrastometriya: izmerenie prostranstvennykh peredatochnykh funktsij zritel'noj sistemy* [Visocontrastometry: The Measurement of the Spatial Transfer Functions of the Visual System]. L., Nauka (Sciences), 1985. 103 p.

10. Shoshina I. I., Chauxova E. E. *Sociometricheskie harakteristiki effektivnosti vzaimodejstviya v kollektivah s raznoy vyrazhennost'yu polezavisimogo kognitivnogo stilya* [Sociometric Characteristics of Interaction Efficiency in Groups with Different Levels of Field-Dependent Cognitive Style] // *Psihologiya. Psihofiziologiya – Psychology. Psychophysiology*. 2020. Vol. 13, No. 3. Pp. 71–79. DOI: 10.14529/jpps200308.

11. Shoshina I. I., Shelepin Yu. E. *Mehanizmy global'nogo i lokal'nogo analiza zritel'noj informacii pri shizofrenii* [Mechanisms of Global and Local Analysis of Visual Information in Schizophrenia]. SPb., Izd-vo VVM, 2016. 300 p.

12. Shoshina I. I., Shelepin Yu. E. *Effektivnost' raspoznavaniya razmera segmentov linii nablyudatelyami s razlichnymi parametrami kognitivnogo stilya* [The Efficiency of Recognition of Line Segment Size by Observers with Different Cognitive Style Parameters] // *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*. 2013. Vol. 63, No. 3. Pp. 349–356. DOI: 10.7868/S0044467713030118.

13. Benedek G. The Development and Aging of the Magnocellular and Parvocellular Visual Pathways as Indicated by VEP Recordings between 5 and 84 Years of Age // *Vision*. 2016. Vol. 1, No. 1. P. 7. DOI: 10.3390/vision1010007.

14. Calderone D. J., Martinez A., Zemon V. et al. Contributions of Low and High Spatial Frequency Processing to Impaired Object Recognition Circuitry in Schizophrenia // *Cerebral Cortex*. 2013. Vol. 23, No. 8. Pp. 1849–1858.

15. Callaway E. M. Structure and Function of Parallel Pathways in the Primate Early Visual System // *The Journal of Physiology*. 2005. Vol. 566, No. 1. Pp. 13–19. DOI: 10.1113/jphysiol.2005.088047.

16. Carther-Krone T. A. et al. The Influence of Magnocellular and Parvocellular Visual Information on Global Processing in White and Asian Populations // *PLoS ONE*. 2022. Vol. 17, No. 7. e0270422. DOI: 10.1371/journal.pone.0270422.

17. Da Ponte F. E. Cognitive Style (FDI — Field Dependence-Independence): A Motivational Support for Learning // *Journal of Neuroscience and Neurological Surgery*. 2020. Vol. 7, No. 1. DOI: 10.31579/2578-8868/144.

18. Dajani D. R., Uddin L. Q. Demystifying Cognitive Flexibility: Implications for Clinical and Developmental Neuroscience // *Trends in Cognitive Sciences*. 2015. Vol. 19, No. 9. Pp. 540–551. DOI: 10.1016/j.tins.2015.07.003.

19. Derrington A. M. Spatial and Temporal Contrast Sensitivities of Neurons in Lateral Geniculate Nucleus of Macaque // *Journal of Physiology*. 1984. Vol. 357, No. 1. Pp. 219–240. DOI: 10.1113/jphysiol.1984.sp015498.

20. Flevaris A. V., Robertson L. C. Spatial Frequency Selection and Integration of Global and Local Information in Visual Processing: A Selective Review // *Neuropsychologia*. 2016. Vol. 83. Pp. 192–200. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.10.024.

21. Gerlach C. Navon's Classical Paradigm Concerning Local and Global Processing Relates Systematically to Visual Object Classification Performance // *Scientific Reports*. 2018. Vol. 8, No. 1. Art. 1708. DOI: 10.1038/s41598-017-18664-5.

22. Giancola M., Palmiero M., Piccardi L., D'Amico S. The Relationships between Cognitive Styles and Creativity: The Role of Field Dependence-Independence on Visual Creative Production // *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 7. Art. 212. DOI: 10.3390/bs12070212.

23. Goodale M. A., Milner A. D. Separate Visual Pathways for Perception and Action // *Trends in Neurosciences*. 1992. Vol. 15, No. 1. Pp. 20–25.

24. Guisande M. A., Páramo M. F., Tinajero C., Almeida L. S. Field Dependence-Independence (FDI) Cognitive Style: An Analysis of Attentional Functioning // *Psicothema*. 2007. Vol. 19, No. 4. Pp. 572–577.

25. Ibarbia-Garate M. et al. A Parvocellular-Magnocellular Functional Gradient in Human Visual Cortex // *bioRxiv*. 2022. DOI: 10.1101/2022.02.08.479509.

26. Kaplan E., Shapley R. M. The Primate Retina Contains Two Types of Ganglion Cells, with High and Low Contrast Sensitivity // *Annual Review of Neuroscience*. 1993. Vol. 16. Pp. 369–402.

27. Kimchi R. Primacy of Wholistic Processing and Global/Local Paradigm: A Critical Review // *Psychological Bulletin*. 1992. Vol. 112, No. 1. Pp. 24–38.

28. Kozhevnikov M., Evans C., Kosslyn S. M. Cognitive Style as Environmentally Sensitive Individual Differences in Cognition: A Modern Synthesis and Applications in Education, Business, and Management // *Psychological Science in the Public Interest*. 2014. Vol. 15, No. 1. Pp. 3–33. DOI: 10.1177/1529100614525555.

29. Livingstone M. S., Hubel D. H. Segregation of Form, Color, Movement, and Depth: Anatomy, Physiology, and Perception // *Science*. 1988. Vol. 240, No. 4853. Pp. 740–749.

30. Masri R. A., Grünert U., Martin P. R. Analysis of Parvocellular and Magnocellular Visual Pathways in Human Retina // *Journal of Neuroscience*. 2020. Vol. 40, No. 42. Pp. 8132–8148. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1671-20.2020.
31. Merigan W. H., Maunsell J. H. R. How Parallel Are the Primate Visual Pathways? // *Annual Review of Neuroscience*. 1993. Vol. 16. Pp. 369–402.
32. Messick S. The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice // *Educational Psychologist*. 1984. Vol. 19, No. 2. Pp. 59–74.
33. Navon D. The Precedence of Global Features in Visual Perception // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, No. 3. Pp. 353–383.
34. Savina Ya., Boranshinova D. The Relationship between Cognitive Style Field-Independence/Field-Dependence with Social Network Experience on Instagram // *Sciences of Europe*. 2022. No. 98. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-relationship-between-cognitive-style-field-independence-fielddependence-with-social-network-experience-on-instagram> (date accessed: 22.04.2026).
35. Shulman G. L., Sullivan M. A., Gish K., Sakoda W. J. The Role of Spatial-Frequency Channels in the Perception of Local and Global Structure // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1986. Vol. 12, No. 3. Pp. 369–380. DOI: 10.1068/p150259.
36. Skottun B. C. On the Use of Spatial Frequency to Isolate Contributions from the Magnocellular and Parvocellular Systems and the Dorsal and Ventral Cortical Streams // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2015. Vol. 56. Pp. 186–192. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2015.07.002.
37. Skottun B. C., Skoyles J. R. Contrast Sensitivity and Magnocellular Functioning in Schizophrenia // *Vision Research*. 2007. Vol. 47, No. 23. Pp. 2923–2933. DOI: 10.1016/j.visres.2007.07.016.
38. Solomon S. G. Retinal Ganglion Cells and the Magnocellular, Parvocellular, and Koniocellular Subcortical Visual Pathways from the Eye to the Brain // *Handbook of Clinical Neurology*. 2021. Vol. 178. Pp. 31–50. DOI: 10.1016/B978-0-12-821377-3.00018-0.
39. Ungerleider L. G., Mishkin M. Two Cortical Visual Systems // *Analysis of Visual Behavior* / eds. D. J. Ingle et al. Cambridge : MIT Press, 1982. Pp. 549–586.
40. Veronelli L. et al. Computerized Open-Source Navon Test (COSNaT): Normative Data for the Assessment of Global Processing Abilities and Simultanagnosia in the Italian Population // *Behavior Research Methods*. 2025. Vol. 57, No. 5. Art. 284. DOI: 10.3758/s13428-025-02811-2.
41. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive Styles: Essence and Origins. New York : International Universities Press, 1981. 368 p.
42. Witkin H. A., Lewis H. B., Hertzman M. et al. Field-Dependence-Independence and Psychological Differentiation. New York : Wiley, 1974. 154 p.
43. Zemon V., Butler P. D., Legatt M. E., Gordon J. The Spatial Contrast Sensitivity Function and Its Neurophysiological Bases // *Vision Research*. 2023. Vol. 210. Art. 108266. DOI: 10.1016/j.visres.2023.108266.
44. Zhang L. F. Field-Dependence/Independence: Cognitive Style or Perceptual Ability? Validating against Thinking Styles and Academic Achievement // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 37. Pp. 1295–1311. DOI: 10.1016/j.paid.2003.12.015.

Поступила в редакцию: 24.04.2026

Принята к публикации: 21.05.2026

Соотношение факторов защиты и риска девиантного поведения на разных этапах подросткового и юношеского возраста

Полякова Ирина Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии,
Смоленский государственный университет. Россия, г. Смоленск.
ORCID: 0000-0003-2054-4390. E-mail: alisapolyak@mail.ru

Аннотация. Рост и распространенность нарушений в поведении подростков свидетельствуют о проблемах в социальной адаптации и необходимости принятия системы превентивных мер, обеспечивающих их психологическую безопасность и благополучие. Изучение специфических особенностей поведения подростков на разных этапах их развития связано с необходимостью своевременной превенции отклонений в развитии их психики и формирования личности. Цель исследования заключалась в компаративном соотношении выраженности факторов защиты и факторов риска отклоняющегося поведения, выявленных в ходе социально-психологического тестирования подростков. Гипотеза о том, что соотношение факторов защиты и риска на разных этапах подросткового возраста различается, получила свое экспериментальное подтверждение. В исследовании приняли участие 325 подростков, обучающихся в 7–11-х классах (возраст 13–17 лет). Измерение проводили с помощью опросника «Единая методика социально-психологического тестирования» (далее – ЕМ СПТ). Ранжирование результатов позволило выявить структуру и динамику трансформации факторов риска и защиты в соответствии с возрастными особенностями подростков. Наиболее высокая подверженность фактору риска выявлена у семиклассников. Уровень выраженности снижения факторов риска имеет гетерогенный и гетерохронный характер. Выявлены характерные для каждого этапа подросткового возраста факторы риска. Описана специфика освоения защитных факторов, заключающаяся в трансформации интерактивных в «интрапсихических» моделей, в рамках которых осуществляется взаимодействие с окружающими людьми. Полученные результаты применимы для разработки и/или уточнения стратегии работы с обучающимися на любом этапе подросткового возраста, а также для эффективного определения методов и приемов психолого-педагогической коррекции в индивидуальном и групповом режимах работы с подростками.

Ключевые слова: подростки, адаптация, отклоняющееся (девиантное) поведение, факторы защиты и риска девиантного поведения, склонность к риску.

Введение. Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, изучающих формирование отклонений в поведении в подростковом возрасте, свидетельствуют о широкой распространенности нарушений поведения [12; 15; 20–22]. В связи с этим исследование факторов риска, провоцирующих отклонения в поведении подростков, приобретает особую актуальность. Среди них – риск возникновения депрессивных проявлений, обусловленных в том числе чувством одиночества [16; 26]. Установлено, что количество курящих детей и подростков от младших классов к старшим имеет возрастающую динамику [6; 18]. С 2020 года по настоящее время количество подростков, совершивших преступления, возросло на треть, а совершенных преступлений на 20 %; около миллиона несовершеннолетних доставляются в органы внутренних дел за правонарушения, в приемники-распределители – около 60 тысяч; девиантное поведение проявляет каждый четвертый подросток в России [5].

Превенция этого нежелательного явления входит в число стратегических задач Правительства РФ. С этой целью осуществляется тестирование учащихся среднего и старшего подросткового возраста, начиная с 13 лет, с 7-го по 11-й класс общеобразовательной школы [8; 13].

Методика СПТ позволяет определить уровень развития двух групп факторов склонности к аддитивному поведению: факторов риска и факторов защиты. К факторам риска относят условия, способствующие вовлечению несовершеннолетнего в деструктивное асоциальное поведение: неблагополучные семейные отношения, безнадзорность, неуспеваемость в школе и др. [4; 6]

Обзор литературы. Большинство отклонений в поведении несовершеннолетних связывают с проблемами, которые они доставляют окружающим. Речь идет о проявлениях поведения, нарушающих установленный нормативный свод правил общественного порядка [7]. Дезадаптивная семья – одна из причин формирования девиантных отклонений, поскольку

она ограничивает полноценные условия гармоничного роста и развития ребенка [12]. Трудности решения проблемы выявления и оказания помощи неблагополучной семье заключаются в том, что они связаны с межведомственным взаимодействием и недостаточным нормативно-правовым регулированием [17].

Разработка классификаций типов неблагополучных семей обусловлена в том числе необходимостью дифференциации приемов и методов работы с детьми группы риска. Одна из классификаций, получивших распространение, связана с типами неблагополучных семей, выделяют:

- псевдоблагополучную (с авторитарными детско-родительскими отношениями);
- неполную (с нарушением социализации ребенка из-за отсутствия одного из родителей);
- проблемную (с нарушениями поддерживающих отношений и обособленностью между родителями и детьми);
- аморальную (с несоблюдением социокультурных норм и девиантными нарушениями поведения);
- криминогенную (с делинквентными нарушениями) [1].

Детей из неблагополучных семей, отнесенных к зоне риска, отличает эмоциональная неустойчивость, психоэмоциональная напряженность, импульсивность, обусловленные проблемами детско-родительских отношений и семейными трудностями [2].

Понятия «факторы риска» и «факторы защиты» применительно к девиантному поведению были введены М. Раттером. Исчерпывающие исследования факторов, влияющих на формирование психических расстройств, до сих пор не осуществлены [24]. Негативные факторы могут предшествовать возникновению психических расстройств. В их перечень включают обстоятельства, связанные с личной потерей или контекстуальной угрозой, разные типы переживаний разлуки со значимыми людьми, различные принуждения в семейном взаимодействии (например, последствия, возникающие вследствие развода или смерти родителей, условия, связанные с провокативным риском асоциальных действий и правонарушений, низкий интеллектуальный уровень) [23].

Факторы защиты, по М. Раттеру, это условия, которые противодействуют факторам риска. К таким факторам относят высокий интеллектуальный уровень, благополучное социокультурное окружение, хорошую успеваемость в школе, поддержку родителей и др. [10; 24; 25].

Е. А. Бодрая выделяет биологические, психологические и социальные факторы, обуславливающие формирование аддиктивного поведения, и подчеркивает их сочетанный характер [1]. Под биологическими понимается генетически обусловленный способ реагирования на различные стимулы. Трудности, связанные с приспособлением к социальным воздействиям, определяют в качестве социального фактора [4]. Психологический фактор включает многочисленную группу наименований: психологическая травма, особенности психического развития, проявления психического дизонтогенеза, причины, связанные с переживанием длительного или интенсивного стресса и др. [1; 26].

Н. Н. Саввина описывает кумулятивный эффект факторов, которые могут воздействовать на личность одновременно [14]. Среди них – индивидуальные, семейные, социальные, средовые, эмоциональные, биологические, поведенческие, межличностные и т. д. Различные классификации факторов связаны с тем, что в качестве их оснований выделяются разные системообразующие факторы, например виды деятельности, направленность поведения, а также особенности социальной группы, в которую включен подросток [14]. Количество и выраженность этих факторов определяют степень социальной депривации личности [16].

Воздействие этих факторов на личность может быть конструктивным или деструктивным. Конструктивные факторы определяют успешную адаптацию, деструктивные, наоборот, препятствуют адаптации подростка к социальному окружению [14]. Таким образом, существует несколько классификаций, описывающих факторы риска и защиты по разным основаниям. Каждая из них способствует выбору соответствующей стратегии практической работы с целью поддержки защитных факторов и снижения факторов рискогенности [12; 19].

Формы профилактической работы включают просвещение, беседы, консультирование, социальную терапию. Особое место занимает тренинговая работа с учащимися школы, в процессе которой дети не только являются слушателями, но и сами предлагают конструктивные формы поведения в сложных ситуациях [10; 25]. На тренинговых занятиях дети проигрывают формы конструктивного поведения в межличностном взаимодействии, получают опосредованный опыт, направленный на формирование здорового образа жизни [1].

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 325 учащихся 7–11-х классов МБОУ Гимназия № 1 им. Н. М. Пржевальского г. Смоленска в возрасте 13–17 лет. Цель исследования заключалась в выявлении группы риска, а также особенностей трансформации факторов риска и защиты в зависимости от этапа подросткового возраста. В качестве психодиагностического инструментария использована «Единая методика социально-психологического тестирования» [13]. Данная методика предназначена для выявления психологической готовности к аддиктивному поведению у лиц среднего и старшего подросткового возраста.

Результаты. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты испытуемых по методике ЕМ СПТ (%)

№	Шкалы	Классы				
		7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Факторы риска						
1	Плохая приспособляемость, зависимость	–	2,22	1,44	–	–
2	Подверженность влиянию группы	10	5,83	–	1,6	–
3	Принятие асоциальных установок социума	5	–	3,95	–	–
4	Склонность к риску	10	2,22	4,1	1,6	–
5	Импульсивность	1,67	–	–	–	1,93
6	Тревожность	3,34	4,44	2,7	–	2,1
7	Фрустрация	–	–	–	–	2,1
8	μ	4,3	2,1	1,7	0,5	1
Факторы защиты						
9	Принятие родителями	1,66	6,85	5,85	4,95	2,09
10	Принятие одноклассниками	5,84	1,66	1,98	11,9	6,09
11	Социальная активность	10	15,98	9,85	4,95	6,09
12	Самоконтроль поведения	10	15,14	18,21	13,1	6,09
13	Фрустрационная устойчивость	9,15	11,53	10,19	6,6	2,09
14	Адаптированность к нормам	10	8,75	9,95	4,95	1,9
15	Самозффективность	–	–	–	8,3	9,9
17	Дружелюбие, открытость	–	–	–	6,7	10,05
17	μ	5,8	7,4	7	7,6	5,5

Как видно из табл. 1, «Плохая приспособляемость, зависимость» (далее – ППЗ) имеет максимальную выраженность в среднем подростковом возрасте, 8-м и 9-м классах (14–15 лет), причем у четырнадцатилетних подростков она в полтора раза выше (2,22 и 1,44 % соответственно). У учащихся 7, 9–11-х классов этот показатель не выявлен.

Результаты по шкале «Подверженность влиянию группы» (далее – ПВГ) наиболее выражены у семиклассников (13–14 лет), затем они снижаются к старшему подростковому возрасту. В 7-м классе они составили 10 % от всего числа 13-летних подростков, в 8-м классе снижаются в 1,7 раза до 5,83 %. У десятиклассников результаты проявляются незначительно (1,6 %) и в 9-м и 11-м классах не выявлены. Подготовка к выпускным экзаменам как бы отсрочена во времени, учащиеся включаются в новые коллективы в связи с профилированием в 7-х классах и формированием новых классов в старшем звене, и это способствует проявлению фактора ПВГ.

«Подверженность асоциальным установкам» (далее – ПАУ) влияет на 5 % семиклассников, и затем в 9-м классе их число снижается до 3,85 %, в 8, 10 и 11-х классах они не выявлены. Вместе с тем у всех учащихся, включенных в группу высокого социального риска, были установлены высокие результаты по шкале ПАУ.

Результаты обучающихся по шкале «Склонность к риску» (далее – СР) оказались наиболее выраженными. Они представляют собой последовательное чередование циклов увеличений выраженности в 7-м и 9-м классах (10 и 4,07 % соответственно) с максимальными результатами в возрасте 13 и 15 лет (7-й и 9-й классы) и спадами между ними. СР снижается с возрастом: у 14-летних подростков в 4,5 раза, а у 16-летних – в 2,5 раза. Снижение склонности к риску традиционно связывают с обретением личностной зрелости [6]. У одиннадцатиклассников результаты по шкале СР в исследовании не выявлены.

По шкале «Импульсивность» (далее – ИМ) были установлены приблизительно одинаковые результаты у семи- и одиннадцатиклассников (1,67 и 1,93 соответственно). У учащихся

других классов они не были выявлены. В исследованиях разные авторы выделяют различные основания для оценки импульсивности. Например, выявлена связь импульсивности с агрессивностью и оппозиционностью [19]. Описаны гендерные различия в проявлении импульсивности (у девочек – срочность, у мальчиков – сенсационность) [20]. Авторы подчеркивают, что импульсивность характерна для подросткового возраста в целом и она снижается к концу обучения в школе [7]. В тексте методики ИМ определена в терминах эмоциональной неустойчивости и склонности к необдуманным решениям. В проведенном нами исследовании последовательное снижение результатов по шкале ИМ к концу обучения в школе не было выявлено [3].

Результаты школьников по шкале «Тревожность» снижается от 7-го к 11-му классам с незначительным возрастанием к 8-му классу и отсутствием выраженности у десятиклассников.

2,1 % одиннадцатиклассников испытывают фрустрацию, у испытуемых других классов она не установлена. Шкалы «Тревожность», «Фрустрация» и «Импульсивность» в одиннадцатом классе образуют группу рискогенности. Полученные результаты можно объяснить чрезмерной загруженностью выпускников в связи с подготовкой к сдаче ЕГЭ.

Таким образом, фактор риска в юношеском возрасте почти по всем шкалам выражен значительно ниже, чем в подростковом. Исключение составляют результаты по шкалам «Фрустрация» и «Импульсивность», где они выше. Период 13–14 лет выглядит несколько «драматичнее» по шкалам «Подверженность влиянию группы», «Склонность к риску» и «Принятие асоциальных установок», которые минимизируются или не выражены в 11-м классе. Фактор защиты в группе испытуемых качественно и количественно выражен выше, чем фактор риска.

Результаты по шкалам фактора защиты включали «Принятие родителями», «Принятие одноклассниками», «Социальная активность», «Самоконтроль поведения», «Фрустрационная устойчивость», «Адаптированность к нормам», «Самоеффективность» и «Дружелюбие, открытость».

Как видно из табл. 1, принятие родителями у семиклассников низкое (1,6 %). Отношения с родителями более благополучны в 8-м классе (6,85 %), а затем ухудшаются к концу обучения в школе (2,09 %). Необходимы дополнительные усилия педагогического корпуса, направленные на реанимацию этого фактора.

Результаты по шкале «Принятие одноклассниками» в 10-м классе оказались наиболее высокими (11,9 %), в 11-м и 7-м – средневыраженными (6,09 % и 5,84 % соответственно), а в 8-м и 9-м классах потребность в принятии низкая. Потребность в ПО в 10-м классе несколько повышается, а к концу обучения в школе снижается, уступая место необходимости интенсивной работы по подготовке к ЕГЭ. В 7-м классе они неким образом компенсируют снижение по шкале «Принятие одноклассниками», а в 8-м и 9-м классах подростки уже адаптированы к требованиям социального окружения, самостоятельны и нуждаются в их поддержке меньше.

В распределении результатов испытуемых по шкале «Социальная активность» (далее – СА) было выявлено два периода: высокий в среднем подростковом и умеренный у старших подростков. Имеется тенденция к снижению к концу каждого периода.

Результаты по шкале «Самоконтроль поведения» (далее – СП) оказались наиболее высокими среди всех составляющих фактора защиты. Последовательное увеличение результатов было выявлено от 7-го к 9-му классу (18,21 %), а затем результаты последовательно снижаются к концу старшего школьного возраста (до 6,1 %). Уменьшение выраженности сознательной активности по управлению собственными поступками можно объяснить высокой регламентацией и загруженностью гимназистов подготовкой к выпускным экзаменам.

«Фрустрационная устойчивость» (далее – ФУ) у подростков проявляется на 30 % выше (11,53 % в 8-м классе), чем в юношеском возрасте (6,6 % в 10-м классе). В юношеском возрасте она снижается достаточно резко, особенно в 11-м классе – до 2,09 %. Такую динамику можно объяснить более высоким жизненным опытом и осознанностью последствий влияния социокультурного окружения, с одной стороны, и чувством ответственности и недостаточной сформированностью приемов саморегуляции – с другой [9]. Иными словами, юноши проявляли более высокую критичность и учитывали большее число факторов, а подростки относятся ко всему как бы «лобово», поверхностно и эмоционально [11].

Результаты по шкале «Адаптированность к нормам» (далее – АН) последовательно снижаются к концу обучения в школе, что представляется на первый взгляд парадоксальным. Однако корковый контроль и произвольная регуляция в 16–17-летнем возрасте в состоянии спокойного бодрствования способствуют эффективной организации деятельности и обуче-

ния [9]. В этом возрасте юноши ориентируются скорее на собственные смысложизненные ориентации [16]. С этим, на наш взгляд, связаны результаты по шкале «Самоэффективность» (далее – СЭ) и «Дружелюбие, открытость» (далее – ДО), положительная динамика которых проявляется в старшем подростковом возрасте.

Таким образом, выраженность субшкал фактора защиты в среднем и старшем подростковом возрасте разная. В среднем наиболее выражены результаты по шкалам «Самоэффективность», «Самоконтроль поведения», «Фрустрационная устойчивость» и «Адаптированность к нормам», а в старшем подростковом возрасте – «Признание одноклассниками», «Самоэффективность», «Самоконтроль поведения» и «Дружелюбие, открытость».

Полученные результаты позволили ранжировать их выраженность по фактору риска в порядке убывания. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Ранжирование выраженности показателей
по субшкалам факторов риска и защиты (ЕМ СПТ)**

№	Субшкалы	Классы				
		7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Фактор риска						
1	Плохая приспособляемость, зависимость	-	2	1	-	-
2	Подверженность влиянию группы	4	4	-	4	-
3	Принятие асоциальных установок социума	3	-	3	-	-
4	Склонность к риску	4	2	4	4	-
5	Импульсивность	1	-	-	-	3
6	Тревожность	2	3	2	-	4
7	Фрустрация	-	-	-	-	4
Фактор защиты						
1	Принятие родителями	1	1	2	1	2
2	Принятие одноклассниками	2	2	1	4	3
3	Социальная активность	4	5	3	1	3
4	Самоконтроль поведения	4	5	6	4	3
5	Фрустрационная устойчивость	3	4	5	2	2
6	Адаптированность к нормам	4	2	4	1	1
7	Самоэффективность	-	-	-	3	4
8	Дружелюбие, открытость	-	-	-	5	5

Ранжирование позволило установить структуру выраженности факторов риска (по убыванию). Группу наиболее выраженных факторов риска у подростков 7–10-х классов составили шкалы «Подверженность влиянию группы» и «Склонность к риску». Группа умеренно выраженных факторов объединяет «Принятие асоциальных установок» и «Тревожность», а низко выраженными оказались «Плохая приспособляемость, зависимость» и «Импульсивность».

Структура выраженности факторов риска в 11-м классе иная: более проявленными оказались «Тревожность», «Фрустрация», несколько ниже – «Импульсивность». Среднее значение совокупности факторов риска на всех исследуемых этапах подросткового возраста последовательную нисходящую динамику их выраженности от начала к концу подросткового возраста со значительным снижением от 7-го к 8-му классу (вдвое, 4,3 % и 2,1 % соответственно). Шкалы «Плохая приспособляемость, зависимость», «Принятие асоциальных установок» и «Склонность к риску», актуальные для среднего подросткового этапа, оказались неактуальными в старшем подростковом возрасте.

Как видно на рис. 1, выраженность фактора риска на разных этапах подросткового возраста различная. Подростки демонстрируют разную «чувствительность» к модальностям фактора риска. Дебют фактора риска в среднем подростковом возрасте связан по большей части с «интерактивными» шкалами, они выражены выше. К концу подросткового возраста увеличиваются значения «интерактивных» шкал: «Импульсивность», «Тревога» и «Фрустрация». К концу подросткового возраста степень выраженности фактора риска снижается.

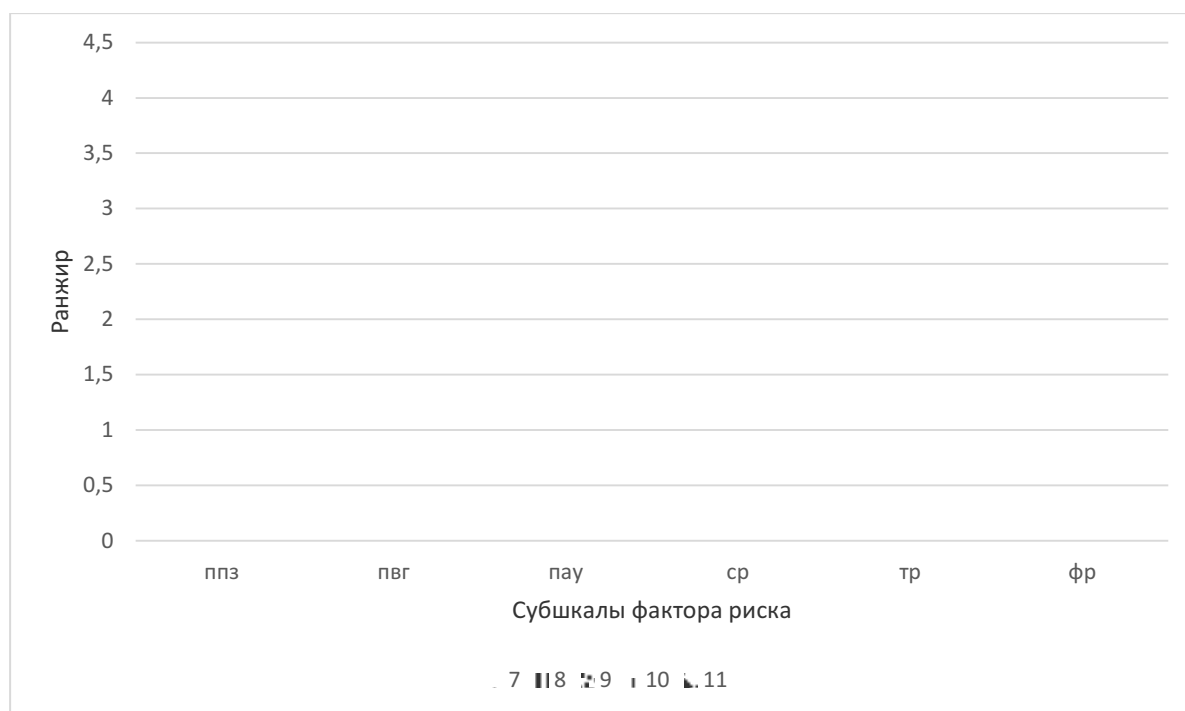


Рис. 1. Ранжир результатов испытуемых: фактор риска

Ранжирование результатов шкал факторов защиты позволило уточнить их различия и структуру в среднем и старшем подростковом возрасте. Как видно из табл. 2, группу наиболее выраженных качеств в 7-м классе составили «Социальная активность», «Самоконтроль поведения», «Фрустрационная устойчивость» и «Адаптированность к нормам». Средневыраженные результаты отнесены к «Признанию одноклассниками», и низко выраженными результатами оказались «Признание родителями». Результаты по шкалам «Самоэффективность» и «Доброжелательность, открытость» не выявлены. Следует отметить, что седьмые классы были сформированы в начале учебного года на основании профилирования и на старте обучения мотивация обучающихся традиционно высокая.

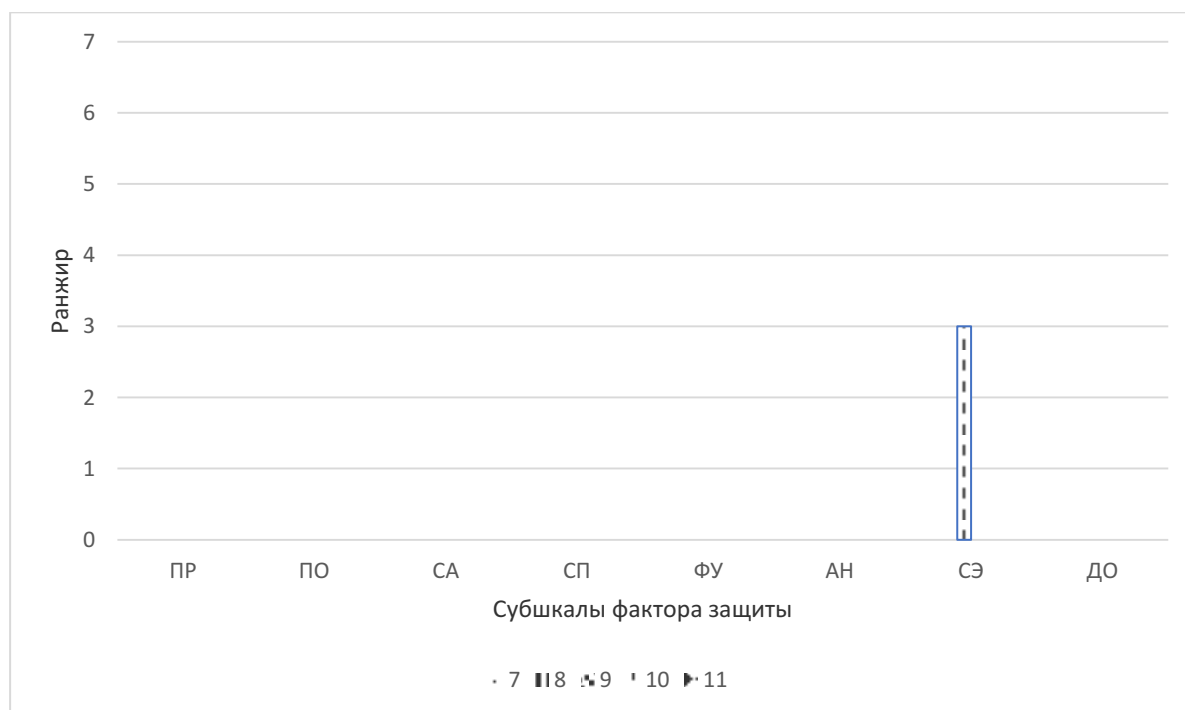


Рис. 2. Ранжир результатов испытуемых: фактор защиты

Результаты ранжирования шкал фактора защиты в 8-м и 9-м классах представлены на рис. 2.

Как видно на рис. 2, кардинальные отличия ранжира в старшем подростковом возрасте заключаются в том, что результаты по шкалам «Самозффективность» и «Доброжелательность, открытость» занимают верхние строки. Умеренно выраженными становятся «Признание одноклассниками», «Социальная активность», «Социальная активность», «Самоконтроль поведения» и «Фрустрационная устойчивость».

Учащиеся на разных этапах подросткового и юношеского возраста демонстрируют разную «чувствительность» к модальности фактора защиты. К концу подросткового возраста востребованными становятся «Самозффективность» и «Доброжелательность, открытость», которые на предыдущих этапах развития были менее актуальными.

Заключение. В исследовании установлены особенности рискогенности, влияющие на формирование готовности подростка к девиантному поведению. Наиболее высокая подверженность фактору риска выявлена у семиклассников. Эта тенденция последовательно ослабевает к середине старшего подросткового возраста, от 7-го к 10-му классу, и затем вновь незначительно возрастает к концу обучения в школе.

Уровень выраженности снижения результатов по фактору риска имеет гетерогенный и гетерохронный характер. В 7-м и 9-м классах изменения выражены выше. В среднем подростковом возрасте показатели по шкалам «Подверженность влиянию группы» и «Склонность к риску» выше остальных факторов. Распределение результатов фактора риска в среднем и старшем подростковом возрасте разное.

В исследовании выявлена группа наиболее характерных для среднего подросткового возраста факторов риска, ее составили: «Подверженность влиянию группы», «Принятие асоциальных установок социума», «Склонность к риску». У старших подростков они иные: наиболее выражены «Тревожность», «Фрустрация» и «Импульсивность». Особенности трансформации связаны с возрастными, личностными и социально-психологическими особенностями, в том числе с подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ, обязательствами и требованиями, предъявляемыми социальным окружением.

Палитра факторов защиты у школьников оказалась шире, чем факторов риска (6 и 4 соответственно). Наиболее широко факторы защиты актуализированы в 14- и 16-летнем возрасте. Выраженность используемых факторов защиты учащимися 7-го и 11-го классов оказалась ниже. Возрастной кризис и профилирование в 7-м классе, а также интенсивная занятость и необходимость делать значимый профессиональный выбор в 11-м классе повышают уязвимость обучающихся на этих этапах развития. Фактор «Принятие родителями» выражен крайне низко, он незначительно повышается в 9-м и 11-м классах, но в целом ресурс ПР задействован недостаточно. Поэтому необходима специально организованная работа педагогического корпуса с обучающимися и их родителями для укрепления их взаимоотношений.

От среднего к старшему возрасту подростки по-разному осваивают защитные факторы: на среднем этапе освоены в основном интерактивные модели, связанные с взаимодействием с окружающими, на старшем – задействованы преимущественно стратегии, связанные с собственными «интрапсихическими» усилиями в виде самозффективности и доброжелательного отношения, дружелюбия и открытости, свидетельствующих о более высокой личностной зрелости.

Полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической коррекции и просвещении в качестве навигации стратегий и приемов формирования необходимых навыков поведения для эффективной адаптации на разных этапах подросткового возраста и превенции делинквентного поведения.

Список литературы

1. Бодрая Е. А. Факторы риска формирования у подростков аддиктивного поведения // Успехи просвещения. 2024. № 1. URL: <https://edu-advances.ru/ru/article/view?id=69> (дата обращения: 05.03.2025).
2. Гюлджян А. Г. Проблемы социальной адаптации молодежи // Молодой ученый. 2018. № 29 (215). С. 136–138. URL: <https://moluch.ru/archive/215/48423/> (дата обращения: 20.03.2025).
3. Дементий Л. И. Возрастные особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности школьников // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2017. № 2. С. 4–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30624668> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Зорина Н. С. Семейное неблагополучие как причина преступности несовершеннолетних // Право и управление. 2023. № 4. С. 156–158. DOI: 10.24412/2224-9133-2023-4-156-158.

5. Иванчук Н. П., Попова Е. М., Цегенько Н. Е. Технология работы с подростками, стоящими на учете в банке данных о семьях и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении // Интерактивная наука. 2022. № 1 (66). С. 24–26.
6. Коданева Л. Н., Кетлерова Е. С., Соколенкова И. И. Распространенность поведенческих факторов риска среди школьников // Ученые записки университета им. И. Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 229–232. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.11. p229-232.
7. Купченко В. Е., Ратанина О. В. Особенности самоконтроля, импульсивности, агрессивности и эмпатии подростков с делинквентным поведением // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. № 2. С. 36–41.
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2020 г. № 59 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74078855/> (дата обращения: 26.02.2025).
9. Полякова И. В. Эффективность обучения: особенности взаимосвязи точности восприятия и нервно-психической устойчивости // Психология обучения. 2017. № 8. С. 32–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29823404> (дата обращения: 20.03.2025).
10. Полякова И. В. Психическое здоровье: точность восприятия и саморегуляция // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. Т. 19, № 3. С. 106–113. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41131250> (дата обращения: 14.01.2026).
11. Полякова И. В. Психологические особенности метрической обработки образцов восприятия // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 276–286. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26322854> (дата обращения: 20.03.2025).
12. Регуляция поведения и когнитивной деятельности в подростковом возрасте. Мозговые механизмы / под ред. Р. И. Мачинской, Д. А. Фарбер. М. : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2023. 616 с.
13. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования. М., 2019. URL: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf (дата обращения: 11.04.2025).
14. Савина Н. Н. Факторы риска и факторы защиты делинквентного поведения подростков // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 4(82). С. 92–95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-zaschity-i-factory-riska-delinkventnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 11.04.2025).
15. Фарбер Д. А., Горев А. С. Особенности функционального состояния мозга подростков и возможность его произвольной регуляции // Новые исследования. 2017. № 4(53). С. 5–14.
16. Федосеева Т. Е., Иванова И. А., Емельянова А. М. и др. Смыслоразнонаправленные ориентации как детерминанта процесса самоопределения в старшем подростковом возрасте // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2019. № 1. С. 150–154. URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=12658> (дата обращения: 20.03.2025).
17. Цымбал Е. И. Проблема выявления семейного неблагополучия на ранних стадиях (анализ нормативно-правовой базы) // Социальные науки и детство. 2023. Т. 4, № 1. С. 18–35. DOI: 10.17759/ssc.2023040102.
18. Чупан А. А. Основные подходы к рассмотрению понятия «подростки группы риска» // МНКО. 2023. № 4 (101). С. 197–202.
19. Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А. и др. Импульсивность у подростков с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Спецвыпуски. 2016. Т. 116, № 11-2. С. 13–17. DOI: 10.17116/jnevro201611611213-17.
20. d'Acremont, M., Linden, M. V. d. Adolescent Impulsivity: Findings From a Community Sample // J Youth Adolescence. 2005. Vol. 34. Pp. 427–435. DOI: 10.1007/s10964-005-7260-1.
21. Ding C., Wang T., Chen X. et al. Association of Adverse Childhood Experience and Attention Deficit Hyperactivity Disorder with depressive symptoms among men who have sex with men in China: moderated mediation effect of resilience // BMC Public Health. 2019. Vol. 19(1). P. 1706. DOI: 10.1186/s12889-019-8016-2. PMID: 31856776.
22. Mattelin E., Paidar K., Söderlind N. et al. A systematic review of studies on resilience and risk and protective factors for health among refugee children in Nordic countries // Your Child Adolesc Psychiatry. 2024. Vol. 33(3). Pp. 667–700. DOI: 10.1007/s00787-022-01975.
23. Rutter M., Giller H., Hagell A. Antisocial Behaviour by Young People. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 478 p.
24. Rutter M. Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder // Br J Psychiatry. 1985. Vol. 147. Pp. 598–611. DOI: 10.1192/bjp.147.6.598.
25. Provenzano S., Firenze A. Risk Factors for Addictive Behaviors: A General Overview // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2022. Vol. 19. P. 6583. DOI: 10.3390/ijerph19116583.
26. Santangelo O. E., Provenzano S., Armetta F. et al. Nursing students and depressive symptomatology: An observational study in University of Palermo // Mental illness. 2019. Vol. 11(2). Pp. 25–31. DOI: 10.1108/MIJ-10-2019-0006.

Protection Factors vs. Risk Factors of Adolescent Deviant Behavior: Transformation Features

Polyakova Irina Vadimovna

PhD in Psychology, associate professor of the Department of General Psychology, Smolensk State University.
Russia, Smolensk. ORCID: 0000-0003-2054-4390. E-mail: alisapolyak@mail.ru

Abstract. The growth and prevalence of behavioral disorders in adolescents indicate problems with social adaptation and the need to adopt a system of preventive measures ensuring their psychological safety and well-being. The study of the specific features of adolescents' behavior at different stages of their development is connected with the need for the timely prevention of deviations in the development of their psyche and the formation of their personality. The aim of the study was to comparatively correlate the severity of protective factors and risk factors of deviant behavior identified during the socio-psychological testing of adolescents. The hypothesis that the ratio of protective and risk factors differs at different stages of adolescence received experimental confirmation. The study involved 325 adolescents enrolled in grades 7–11 (aged 13–17 years). The measurement was carried out using the "Unified Methodology of Socio-Psychological Testing" questionnaire (hereinafter USPT). The ranking of the results made it possible to identify the structure and dynamics of the transformation of risk and protective factors in accordance with the age characteristics of adolescents. The highest exposure to the risk factor was found in seventh-graders. The level of the decrease in risk factors is heterogeneous and heterochronous in character. Risk factors specific to each stage of adolescence were identified. The specifics of mastering protective factors are described, consisting in the transformation of interactive models into "intrapsychic" ones, within the framework of which interaction with surrounding people is carried out. The results obtained are applicable for the development and/or refinement of a strategy for working with students at any stage of adolescence, as well as for the effective determination of the methods and techniques of psychological and pedagogical correction in individual and group modes of work with adolescents.

Keywords: adolescents, adaptation, deviant behavior, protective and risk factors of deviant behavior, risk propensity.

References

1. Bodraya E. A. *Faktory riska formirovaniya u podrostkov addiktivnogo povedeniya* [Risk Factors for the Formation of Addictive Behavior in Adolescents] // *Uspehi prosveshcheniya – The Successes of Enlightenment*. 2024. No. 1.
2. Gyuldzhyan A. G. *Problemy social'noj adaptatsii molodezhi* [Problems of the Social Adaptation of Youth] // *Molodoj uchenyj – The Young Scientist*. 2018. No. 29 (215). Pp. 136–138. Available at: <https://moluch.ru/archive/215/48423/> (date accessed: 20.03.2025).
3. Dementij L. I. *Vozrastnye osobennosti samokontrolya, impul'sivnosti i agressivnosti shkol'nikov* [Age-Related Features of Self-Control, Impulsivity, and Aggressiveness of Schoolchildren] // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psihologiya" – Herald of Omsk University. Series "Psychology"*. 2017. No. 2. Pp. 4–9. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30624668> (date accessed: 20.03.2025).
4. Zorina N. S. *Semejnoe neblagopoluchie kak prichina prestupnosti nesovershennoletnih* [Family Dysfunction as a Cause of Juvenile Delinquency] // *Pravo i upravlenie – Law and Management*. 2023. No. 4. Pp. 156–158. DOI: 10.24412/2224-9133-2023-4-156-158.
5. Ivanchuk N. P., Popova E. M., Cegen'ko N. E. *Tehnologiya raboty s podrostkami, stoyashchimi na uchete v banke dannyh o sem'yah i nesovershennoletnih, nahodyashchih'sya v social'no opasnom polozhenii* [A Technique for Working with Adolescents Registered in the Database of Families and Minors in a Socially Dangerous Situation] // *Interaktivnaya nauka – Interactive Science*. 2022. No. 1 (66). Pp. 24–26.
6. Kodaneva L. N., Ketlerova E. S., Sokolenkova I. I. *Rasprostranennost' povedencheskih faktorov riska sredi shkol'nikov* [The Prevalence of Behavioral Risk Factors among Schoolchildren] // *Uchenye zapiski universiteta im. I. F. Lesgafta – Scientific Notes of the Lesgaft University*. 2020. No. 11 (189). Pp. 229–232. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.11.p229-232.
7. Kupchenko V. E., Ratanina O. V. *Osobennosti samokontrolya, impul'sivnosti, agressivnosti i empatii podrostkov s delinkventnym povedeniem* [Features of Self-Control, Impulsivity, Aggressiveness, and Empathy in Adolescents with Delinquent Behavior] // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psihologiya" – Herald of Omsk University. Series "Psychology"*. 2016. No. 2. Pp. 36–41.
8. Polyakova I. V. *Effektivnost' obucheniya: osobennosti vzaimosvyazi tochnosti vospriyatiya i nervno-psihicheskoy ustojchivosti* [Learning Effectiveness: Features of the Relationship between Perceptual Accuracy and Neuropsychic Stability] // *Psihologiya obucheniya – Psychology of Learning*. 2017. No. 8. Pp. 32–39. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29823404> (date accessed: 20.03.2025).
9. Polyakova I. V. *Psihicheskoe zdorov'e: tochnost' vospriyatiya i samoregulyaciya* [Mental Health: Perceptual Accuracy and Self-Regulation] // *Voprosy psicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov – Mental Health Issues*

of Children and Adolescents. 2019. Vol. 19, No. 3. Pp. 106–113. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41131250> (date accessed: 14.01.2026).

10. Polyakova I. V. *Psihologicheskie osobennosti metricheskoy obrabotki obrazcov vospriyatiya* [Psychological Features of the Metric Processing of Perceptual Patterns] // *Znanie. Ponimanie. Umenie* – Knowledge. Understanding. Skill. 2016. No. 2. Pp. 276–286. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26322854>.

11. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 20 fevralya 2020 g. No. 59 "Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya social'no-psihologicheskogo testirovaniya obuchayushchihsya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah i professional'nyh obrazovatel'nyh organizatsiyah"* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 59 of February 20, 2020 "On the Approval of the Procedure for Conducting Socio-Psychological Testing of Students in General and Vocational Educational Institutions"]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74078855/> (date accessed: 26.02.2025).

12. *Regulyaciya povedeniya i kognitivnoj deyatel'nosti v podrostkovom vozraste. Mozgovye mehanizmy* [The Regulation of Behavior and Cognitive Activity in Adolescence. Brain Mechanisms] / ed. by R. I. Machinskaya, D. A. Farber. M., Izd-vo Moskovskogo psikhologo-social'nogo universiteta, 2023. 616 p.

13. *Rukovodstvo po ispol'zovaniyu metodiki social'no-psihologicheskogo testirovaniya* [Guidelines for Using the Socio-Psychological Testing Methodology]. M., 2019. Available at: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf (date accessed: 11.04.2025).

14. Savina N. N. *Faktory riska i faktory zashchity delinkventnogo povedeniya podrostkov* [Risk Factors and Protective Factors of Delinquent Behavior in Adolescents] // *Vestnik TGPU* – TSPU Bulletin. 2009. Iss. 4 (82). Pp. 92–95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-zaschity-i-factory-riska-delinkventnogo-povedeniya-podrostkov> (date accessed: 11.04.2025).

15. Farber D. A., Gorev A. S. *Osobennosti funkcional'nogo sostoyaniya mozga podrostkov i vozmozhnost' ego proizvod'noj regulyatsii* [Features of the Functional State of the Adolescent Brain and the Possibility of Its Voluntary Regulation] // *Novye issledovaniya* – New Research. 2017. No. 4 (53). Pp. 5–14.

16. Fedoseeva T. E., Ivanova I. A., Emel'yanova A. M. i dr. *Smyslozhiznennyye orientacii kak determinanta processa samoopredeleniya v starshem podrostkovom vozraste* [Meaning-of-Life Orientations as a Determinant of the Process of Self-Determination in Older Adolescence] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy* – International Journal of Applied and Fundamental Research. 2019. No. 1. Pp. 150–154. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12658> (date accessed: 20.03.2025).

17. Cymbal E. I. *Problema vyyavleniya semejnogo neblagopoluchiya na rannih stadiyah (analiz normativno-pravovoj bazy)* [The Problem of Identifying Family Dysfunction at Early Stages (An Analysis of the Regulatory Framework)] // *Social'nye nauki i detstvo* – Social Sciences and Childhood. 2023. Vol. 4, No. 1. Pp. 18–35. DOI: 10.17759/ssc.2023040102.

18. Chipan A. A. *Osnovnye podhody k rassmotreniyu ponyatiya "podrostki gruppy riska"* [The Main Approaches to Considering the Concept of "At-Risk Adolescents"] // *MNKO* – MNKO. 2023. No. 4 (101). Pp. 197–202. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-rassmotreniyu-nauchnogo-ponyatiya-podrostki-gruppy-riska>.

19. Chutko L. S., Surushkina S. Yu., Yakovenko E. A. i dr. *Impul'sivnost' u podrostkov s sindromom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu* [Impulsivity in Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder] // *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova. Specvypuski* – S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry. Special Issues. 2016. Vol. 116, No. 11-2. Pp. 13–17. DOI: 10.17116/jnevro201611611213-17.

20. d'Acremont M., Van der Linden M. Adolescent Impulsivity: Findings from a Community Sample // *Journal of Youth and Adolescence*. 2005. Vol. 34. Pp. 427–435. DOI: 10.1007/s10964-005-7260-1.

21. Ding C., Wang T., Chen X. et al. Association of Adverse Childhood Experience and Attention Deficit Hyperactivity Disorder with Depressive Symptoms among Men Who Have Sex with Men in China: Moderated Mediation Effect of Resilience // *BMC Public Health*. 2019. Vol. 19, No. 1. P. 1706. DOI: 10.1186/s12889-019-8016-2.

22. Mattelin E., Paidar K., Söderlind N. et al. A Systematic Review of Studies on Resilience and Risk and Protective Factors for Health among Refugee Children in Nordic Countries // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 33, No. 3. Pp. 667–700. DOI: 10.1007/s00787-022-01975.

23. Provenzano S., Firenze A. Risk Factors for Addictive Behaviors: A General Overview // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. P. 6583. DOI: 10.3390/ijerph19116583.

24. Rutter M. Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder // *British Journal of Psychiatry*. 1985. Vol. 147. Pp. 598–611. DOI: 10.1192/bjp.147.6.598.

25. Rutter M., Giller H., Hagell A. *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 478 p.

26. Santangelo O. E., Provenzano S., Armetta F. et al. Nursing Students and Depressive Symptomatology: An Observational Study in the University of Palermo // *Mental Illness*. 2019. Vol. 11, No. 2. Pp. 25–31. DOI: 10.1108/MIJ-10-2019-0006.

Поступила в редакцию: 15.04.2025

Принята к публикации: 14.01.2026

К юбилею научной конференции «Модели и моделирование в методике обучения физике»: о ключевых идеях исследований и перспективах развития физического образования

Уварова Марина Павловна¹, Коханов Константин Анатольевич²

¹кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-0058-8313. Email: mpozolotina@mail.ru

²кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора, Центр дополнительного образования одаренных школьников. Россия, г. Киров. ORCID: 0009-0006-2281-7697. Email: kokhanovka@mail.ru

Аннотация. Моделирование – ключевой метод естественно-научного познания. Однако освоение метода в методике обучения физике начато сравнительно недавно.

Первая всероссийская конференция, посвященная методу моделирования в обучении физике, прошла в 1997 году в г. Кирове. Ее название «Модели и моделирование в методике обучения физике» фактически задало импульс новым методическим исследованиям. Идейному вдохновителю конференции, доктору педагогических наук, профессору Кировского педагогического института Ю. А. Саурову удалось вовлечь в работу конференции практически всех ведущих ученых-методистов страны, включая авторов учебников курса теоретической физики для студентов педагогических вузов В. В. Мултановского и А. С. Василевского, авторов школьных учебников физики В. Г. Разумовского, И. И. Нурминского, Н. К. Гладышеву и ведущих специалистов в области учебного физического эксперимента С. А. Хорошавина, В. В. Майера, Е. С. Объедкова, Л. А. Горева, Г. А. Бутырского и мн. др. (всего 66 участников, среди которых 3 члена академий наук, 14 докторов наук и профессоров, 30 кандидатов наук).

С момента первой конференции минуло уже почти 30 лет – в ноябре 2025 года была организована юбилейная 10-я конференция. За это время методистами и учителями была проделана большая работа. Отсюда цель статьи – представление результатов ключевых исследований по проблемам организации учебной деятельности моделирования, использованию моделей в методике обучения физике.

Ключевые слова: моделирование, модель, методика обучения физике.

Введение. Первая конференция «Модели и моделирование в методике обучения физике» была организована в 1997 году и до 2019 года имела статус научно-теоретической. Она нацеливала участников на постановку задач исследования, обмен результатами теоретического освоения метода моделирования в обучении физике, коллективное обсуждение дальнейших планов, представленных результатов. Появившиеся за 20 лет работы конференции диссертации, монографии, учебники, статьи существенно обогатили методическую науку и вместе с тем подтолкнули к естественной трансформации статуса конференции. С 2019 года конференция становится научно-практической и в ее работе принимают активное участие практикующие методисты и учителя физики. Суть нового этапа деятельности, продолжающегося до настоящего времени, – «обеспечение функционирования норм моделирования по всем школьным учебным теориям (и темам), их формулировка и отработка по направлениям: замещение объекта моделью; приемы работы с моделями; отнесение знаний, полученных на модели, к реальности; разнообразие моделей в познании и обучении и границы их применимости» [5, с. 34].

В ноябре 2025 года прошла очередная конференция. Ее площадкой стал Кировский Центр дополнительного образования одаренных школьников. В 10-й конференции традиционно приняли участие научные сотрудники, учителя, преподаватели вузов и организаций дополнительного образования, студенты. Тезисы, освещающие результаты исследований, были представлены в сборнике материалов конференции [10]. На самой конференции участники заслушали 16 докладов. В пленарной части были представлены исследования Ю. А. Саурова (доктор педа-

гогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Киров), О. В. Коршуновой (доктор педагогических наук, доцент, г. Киров), С. М. Андрушечкина (кандидат педагогических наук, г. Москва), Е. И. Вараксиной (доктор педагогических наук, доцент, г. Глазов), Ю. В. Иванова (кандидат педагогических наук, доцент, г. Глазов), К. А. Колесникова (кандидат педагогических наук, г. Киров). Круг обсуждаемых вопросов затронул как традиционные аспекты организации обучения физике в школе, так и относительно новые для конференции вопросы подготовки учителей физики, использования современных информационных технологий.

В основной части конференции доклады представили преподаватели вузов, лицеев и школ, в их числе – Д. В. Перевошиков (кандидат педагогических наук, ВятГУ, ЦДООШ), М. П. Уварова (кандидат педагогических наук, ВятГУ, ЦДООШ), М. А. Кислицына (планетарий при СОШ № 27), П. Я. Кантор (кандидат физико-математических наук, доцент, ВятГУ, ЦДООШ), В. Н. Бакулин (кандидат физико-математических наук, доцент), О. В. Минина (ЦДООШ), А. И. Рублев (Лицей № 21), Т. С. Шеромова (СОШ № 56), А. В. Некрасова (КЭПЛ), Т. А. Сысоева (Лицей № 21).

С 1997 года ключевыми (постоянными) для каждой конференции остаются четыре направления исследований: модели в методике обучения физике как науке; модели и содержание школьного курса физики; модели и моделирование в процессе усвоения знаний, развитие методологии дидактики физики. Они предполагают, во-первых, решение проблемы модельного описания собственно методической деятельности. Во-вторых, решение во многом ключевой проблемы учебной деятельности – определение (уточнение) учебных моделей физических объектов и явлений, в том числе математических (уравнений, законов и др.), графических (графиков, диаграмм и др.), натуральных (действующих моделей установок, аналогичных механизмов и др.), знаковых (рисунков, схем и пр.) и пр., и последующую организацию учебного процесса – обучение описанию действительности на языке моделей, обучению работе с моделями и т. д. В-третьих, работу по развитию методологического аппарата методической науки, включая формулирование дидактических принципов, законов.

Но во всех случаях краеугольным камнем является проблема различения реальности и описаний. Например, в методике обучения физике мы должны фиксировать отличие ученика и урока от их дидактических моделей, в учебной физике – отличие тела небольших размеров от модели материальной точки и пр. Построение и исследование подобного рода моделей – инструмент развития методологии методики обучения физике, конструирования новой методической реальности, практики обучения. Моделирование в этом процессе выступает одновременно и методом познания, и объектом усвоения, и средством изучения физики как учебного предмета.

Остановимся на некоторых показательных публикациях участников конференции.

О структуре формирования действий моделирования. Моделирование как инструмент познания в методике обучения представлено триединой структурой: в одних случаях оно является системой действий, в других – операцией, в иных – деятельностью. При формировании у учащихся умения моделировать оно выступает деятельностью. Цель такой деятельности – освоение системы действий (подкрепленное мотивом на освоение). Использование действий моделирования в качестве средства решения других задач, например для изучения физического явления при выполнении эксперимента, образует операцию моделирования (рис. 1) (К. А. Коханов [2]).

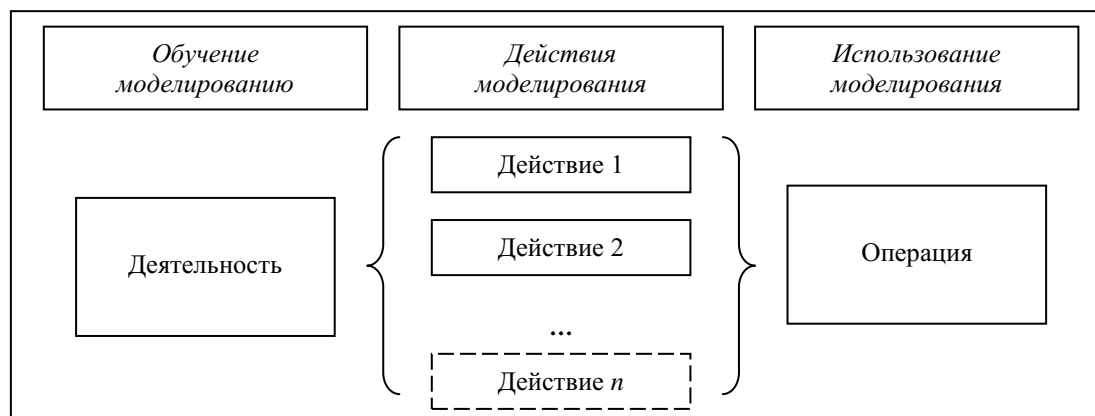


Рис. 1. Психологическая структура моделирования

Моделирование представляет собой один из этапов процесса научного познания – фактически для любого изучаемого объекта или явления создается та или иная модель, организуется работа с этой моделью, определяются ее границы применимости.

На протяжении всех конференций этим процессам уделяется самое пристальное внимание. В частности, обосновывается роль моделирования в научном познании, восстанавливается историческое место метода (В. Г. Разумовский [3]). «Научное познание представляет собой процесс восхождения к истине по чередующимся взаимосвязанным ступенькам-моделям, имеющим большую или меньшую степень абстрактности и наглядности» (Е. М. Вечтомов [3, с. 12]). Моделирование – неотъемлемый этап научного познания (В. Е. Кулаков, Е. В. Ситнова [2]), роль которого особенно ярко проявляется при изучении астрономии (Д. В. Перевощиков [8]); оно есть методическое средство освоения учащимися логики, содержания и умений научного метода познания (Д. В. Перевощиков [9]).

О взаимосвязи моделирования и экспериментирования. Деятельность экспериментирования многогранна, богата по видам и формам. И в учебном процессе моделирование и экспериментирование переплетены, взаимосвязаны. Во многом благодаря этому переплетению методы и обладают практически неограниченным познавательным потенциалом. И при организации урока учитель должен планировать работу с учетом того, что деятельность экспериментирования не может быть отделена от работы с моделями. Авторы статей особое внимание уделяют следующим аспектам организации экспериментальной деятельности школьников.

1. Измерение – это один из ключевых методов познания. Оно всегда модельно: к объекту измерения должна быть мысленно «примерена» исследуемая модель, подобраны подходящие методы исследования, приборы, операции. Приходится констатировать, что в реальной практике эти процедуры остаются вне учебной деятельности. За рамками экспериментирования остаются ключевые вопросы: какие объекты играют наиболее важную роль в изучаемом явлении? Какие свойства этих объектов нас интересуют при изучении данного явления? Какими физическими величинами характеризуются эти свойства? Каким способом в принципе можно измерить значения этих физических величин? (М. С. Атепалихин [4]).

2. Метод моделирования не может быть отнесен к сугубо теоретическим методам, он неотделим от экспериментирования (К. А. Коханов [3, с. 26]). Любое модельное представление является, по существу, идеальным видением «взаимодействия» человека с реальностью, опирается на опыт, ориентируется на практическое использование. Существенное место моделей в эксперименте выражается двумя их функциями. Во-первых, модели выступают средством организации эксперимента. На этапе подготовки эксперимента, исходя из поставленных целей, создается его идеальный образ – *техническая модель*, описывающая на языке науки физики его элементы. Это частично отражает известное положение, что теория управляет экспериментом. Затем техническая модель реализуется на практике, получается техническая (лабораторная, демонстрационная) установка, с которой в дальнейшем работают учитель и учащиеся. Как показано на рис. 2, техническая модель строится только тогда, когда построены (или изучены школьниками) соответствующие физические модели.



Рис. 2. Моделирование

Во-вторых, модели выступают результатами экспериментов: поставленная в эксперименте цель в конечном счете реализуется в виде экспериментальных фактов, которые посредством процедуры моделирования вновь переводятся на язык науки, встраиваются в рамки теории. Таким образом, для реализации этих функций модели в ходе эксперимента дважды выполняется этап *моделирования* – перевод природных объектов и явлений на язык науки и обратно... [3].

Сформированное моделирование становится основой выполнения важнейшей познавательной деятельности – мысленного экспериментирования (В. Ф. Шилов [1], А. И. Рублев [7; 8]). Проблема разработки методики проведения мысленных экспериментов остается наиболее актуальной для школьной практики.

3. Экспериментирование – мощный инструмент формирования умений моделирования и, как следствие, развития мотивации, мышления, рефлексии школьников. Чтобы экспериментирование стало таким инструментом, необходимо его включение в творческую поисковую учебную деятельность – «экспериментирование как с идеями (моделирование), так и с реальными явлениями (собственно экспериментирование)» (А. П. Сорокин [7]). В настоящее время дидактический потенциал такого подхода к организации экспериментальной деятельности учащихся в массовой школе не освоен.

О месте метода моделирования при решении физических задач. Участники конференции сходятся во мнении, что технологии использования моделей и метода моделирования в учебной и методической литературе на технологичном уровне представлены слабо. Процедуры выделения моделей, их *продуктивного* использования вызывают затруднения не только у школьников, но и у учителей. Озабоченность вызывает то, что теоретических исследований проблемы сделано уже немало, но в практику решения задач работа с моделями так и не встроилась. Ни модели, ни моделирование не стали тем инструментом, который бы повысил эффективность решения задач, улучшил качество понимания и описания школьниками физических явлений.

Участниками конференции предложено несколько «действующих», апробированных на практике методик использования моделей и моделирования при решении физических задач. Некоторые из них вызвали заинтересованность учителей – участников конференции и в той или иной степени проходят апробацию в массовой школе. Назовем авторов ключевых докладов по данной тематике.

Статьи М. В. Гырдымова, Т. П. Гуляевой [3], Г. А. Бутырского, В. С. Заграй, Н. Д. Путиной [4], А. А. Зиновьева [5], Л. В. Полева [6; 8], К. А. Коханова [9], С. М. Андрюшечкина [10], В. Н. Бакулина [10], П. Я. Кантора [10], Д. В. Перовощикова [9; 10] и других посвящены использованию и построению моделей объектов и явлений при решении расчетных задач разного уровня сложности. Заметим, что результаты указанных исследований прошли всестороннюю и глубокую апробацию на практике и показали высокую эффективность, выраженную в блестящих результатах выступлений учеников на всероссийских и международных олимпиадах школьников.

В статьях Г. А. Вайзер [2], М. В. Исупова [3] рассмотрены методические аспекты использования моделирования при решении качественных задач. Авторы отмечают, что ситуация с качественными задачами более плачевная, чем с расчетными. Если в расчетных задачах этап моделирования во многих случаях уже встроен в условие (прямым обозначением моделей), то в качественных задачах этот этап опущен, в условии описаны реальные явления с многообразием различных второстепенных взаимодействий. Работа с этими задачами требует выполнения моделирования на начальном этапе решения. Существенную часть времени при решении таких задач необходимо тратить на выполнение операции абстрагирования (выделения основных объектов и явлений, оценку значимости разных факторов, пренебрежения несущественными для данной задачи событиями и пр.). Это вызывает существенные трудности у учащихся (и учителей), поэтому требует построения технологичной методики обучения решению таких задач. Здесь исследователи предлагают использовать в методике хорошо зарекомендовавшие себя способы: внедрение в практику алгоритмов деятельности по переформулированию условия задачи с «житейского» языка на физический (фактически – проведение анализа явления для построения его модели); внедрение в методическую практику деятельности модели решения качественных задач, отражающей действия учителя и учащихся на всех этапах работы с качественной задачей и др.

Об установлении границ применимости моделей. Мировоззренческий, развивающий аспект определения границ применимости знаний при обучении физике трудно переоценить. Однако и здесь на практике у учащихся и учителей имеются трудности, поскольку в массовой школе вопрос о границах применимости знаний (моделей, в частности) вынесен за рамки школьной программы. Обсуждению и частичному решению этой проблемы посвящены публикации М. В. Гырдымова (установление границ применимости моделей явлений – необходимый этап решения сложных задач) [3]; И. В. Милютиной, Р. А. Ивановой, Д. В. Перовощикова (установление границ применимости моделей как основной вопрос задачи) [8; 10]; А. П. Соро-

кина (определение границ применимости теоретических моделей в ходе решения экспериментальных задачи) [8; 9]; В. Н. Бакулина, М. И. Толмачевой (установление границ применимости моделей в курсе общей физики) [8] и др.

О влиянии дидактических и методических моделей на развитие методики обучения физике как науки. При проектировании и планировании учебного процесса методисты, учителя имеют дело не только с реальностью, но и с дидактическими моделями. И корректность дидактических моделей во многом определяет успешность развития учебной практики, внедряемых новаций. На конференции стало традицией обсуждение результатов апробации или внедрения таких моделей. Тематика самая разнообразная: дидактика физики как модель процесса обучения (И. В. Гребенев [3]), дидактическая модель учебных экспериментальных исследований (Ю. В. Иванов, В. В. Майер [2], А. П. Сорокин [9], А. В. Некрасова, Т. А. Сысоева [10] и др.).

Особое место в статьях занимают обсуждения моделей уроков и моделей исследовательской деятельности учащихся. Интерес к моделям уроков обусловлен прежде всего тем, что их разработка начата именно в вятской научной методической школе и многие готовые модели проходят успешное внедрение в массовую практику обучения РФ. Интерес к моделям исследовательской деятельности активно поддерживается благодаря как еще одному уникальному проекту, успешно развивающемуся в стенах ВятГУ (начатому еще в Кировском педагогическом институте), – совместной исследовательской работе преподавателей и студентов над подготовкой и проведением открытой конференции «Практика обучения как творчество», так и острой востребованности таких моделей практикой обучения в связи с введением в школьную программу так называемых «уроков-исследований».

Далее обратим внимание на два аспекта указанной проблематики.

1. Инициатором долговременного проекта по разработке моделей уроков для курса физики средней школы стал Ю. А. Сауров. Под моделью урока принято данное В. А. Бетевым определение: это идеальное построение урока, его теоретический проект. Модель урока предполагает целостное проектирование сложного объекта. Включает структурное, целевое, временное, содержательное, методическое построение. Системообразующим элементом является организация учебной деятельности школьников. По функциям и элементам содержания модель урока близка структурно-логической схеме. Форма знания (логическое, содержательное, методологическое и др.) представлена в виде, требующем его творческого преобразования. Поэтому модель урока не просто объект повторения, *но объект конструирования*, реализуемый как в форме перемоделирования при освоении модели, так и в форме творчества при реализации [2]. В разное время в проекте принимали участие разные группы учителей физики из Кировской области. Руководили проектами методисты – преподаватели вуза Ю. А. Сауров и Г. А. Бутырский. Были разработаны и опубликованы модели всех уроков физики для 7–11-х классов. Модели уроков для 10–11-х классов были неоднократно переизданы в издательстве «Просвещение» [12; 13]. В настоящее время сохраняется потребность в усовершенствовании и создании новых моделей уроков с учетом современных реалий обучения.

2. Построение модели учебного процесса по организации исследовательской работы учащихся стало особенно актуальным в связи с включением в школьный учебный план «уроков-исследований». До недавнего же времени экспериментальная деятельность учащихся ограничивалась рамками лабораторных работ. Участниками конференции фактически с начала двухтысячных годов неоднократно подчеркивалась мысль, что для формирования соответствующих умений учащихся такой формы организации деятельности недостаточно. Однако более-менее законченной модели уроков-исследований в методике обучения построить до сегодняшнего дня не удалось. В статьях авторов конференции предложены отдельные варианты организации исследовательской деятельности на уроке в зависимости от содержания обучения и основной дидактической цели урока (см. таблицу). В частности, в работах И. В. Гребеневой, О. В. Лебедевой [5], А. В. Некрасовой [10] предложены частные модели уроков-исследований, в работах А. П. Сорокина [9], Т. А. Сысоевой даны возможные направления и формы исследований для организации внеурочной деятельности.

Таблица 1

Сопоставление уровней исследовательской деятельности и методов обучения

Содержание учебного материала и цели обучения	Этапы исследования		Под рук-вом учителя	Самостоятельно	Метод обучения
I. Переход в новую понятийную область	1	Постановка исследовательской задачи	+		ПРОБЛЕМ-НЫЙ
	2	Выдвижение гипотез	+		
	3	Планирование решения задачи	+		
	4	Реализация разработанного плана		+	
	5	Анализ и оценка результатов, построение обобщений	+		
II. Получение эмпирических законов, применение теории	1	Постановка исследовательской задачи	+		ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ
	2	Выдвижение гипотез	+		
	3	Планирование решения задачи		+	
	4	Реализация разработанного плана		+	
	5	Анализ и оценка результатов, построение обобщений	+		
III. Формирование новых способов деятельности, применение теории	1	Постановка исследовательской задачи	+		ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
	2	Выдвижение гипотез		+	
	3	Планирование решения задачи		+	
	4	Реализация разработанного плана		+	
	5	Анализ и оценка результатов, построение обобщений	+		
IV. Перенос знаний и умений в новую ситуацию	1	Постановка исследовательской задачи		+	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
	2	Выдвижение гипотез		+	
	3	Планирование решения задачи		+	
	4	Реализация разработанного плана		+	
	5	Анализ и оценка результатов, построение обобщений	+		

Об использовании компьютерного моделирования в методике обучения физике. Указанной проблематике исследования посвящено немало статей. Компьютер занимает все более значимое место и в сугубо научных исследованиях по физике, и в организации учебного процесса. Поэтому интерес к изучению роли компьютерного моделирования в обучения физике естественен. На конференции наиболее полно были представлены статьи по следующей тематике: информационные технологии в изучении фундаментальных физических моделей (С. Е. Попов, С. В. Поршневу, С. Э. Потоскуев [2]); элементы компьютерного моделирования на уроках физики (А. Ф. Кузнецов [2]); компьютерное моделирование физических явлений (Р. В. Майер, М. А. Петрова [3–5; 7]); компьютерное моделирование лабораторного практикума (Л. В. Хапова [3]) и демонстрационных электроизмерительных приборов (А. С. Рудин, В. В. Майер [4]); применение компьютера в учебных физических исследованиях (О. Е. Данилов [4]) и при организации научного познания физического явления (Е. И. Вараксина [6]) и др.

Применение конкретных моделей в обучении физике. На конференции традиционно рассматриваются вопросы построения и использования в обучении конкретных физических моделей (электродинамические модели токовых структур, система моделей в школьном курсе электродинамики, магнито-электрическая аналогия и фиктивные заряды и пр.) (М. С. Атепалихин, П. Я. Кантор, С. Е. Поршневу, В. И. Харитонов, Е. Э. Фискинд, Ю. Б. Альтшулер, А. А. Червова, А. С. Василевский и др. [2; 4; 7; 9]), применения фундаментальных принципов (роль принципа соответствия в формировании представлений учащихся о физическом взаимодействии, обобщение принципа Гейзенберга при расширенном толковании физической модели и пр.) (С. А. Иванов, П. Я. Кантор [2; 4]), отношения к физической картине мира как к обобщению всех физических знаний (В. В. Мултановский [1]).

Освоение деятельности моделирования младшими школьниками. Доклады об освоении действий моделирования младшими школьниками также не являются редкими на конференции. В частности, в работах Ю. В. Иванова, Н. Б. Ивановой [4], Л. В. Полева, А. В. Полевой [9] предложен путь повышения качества формирования физических понятий через их пропедевтическое освоение в начальной школе; в работе О. В. Мининой [10] представлена успешно апробированная модель формирования основ физического мышления дошкольников и младших школьников.

Проведение историко-методологического анализа наследия ученых-методистов. Традиционно на конференции представлены исследования, посвященные научно-методическому анализу работ коллег – учителей, методистов-физиков. Особое внимание обращено к творческому наследию: В. В. Мултановского [2], Б. И. Краснова [2], В. А. Фабриканта [4], А. М. Изергина [4], Л. Р. Калапуши [5], А. И. Караваева [7], В. Г. Разумовского [8], В. А. Кондакова [8; 10]. Примечательно, что к юбилейной конференции 2025 года под руководством Ю. А. Саурова [11] было подготовлено обобщающее исследование о столетней истории физического образования в Кировской области, получившее высокую оценку читателей.

Заключение. Всего за десять выпусков сборника тезисов конференции «Модели и моделирование в методике обучения физике» было опубликовано более 280 научных статей. В рамках одной публикации охватить всю проблематику исследований практически невозможно. Тема моделирования в обучении физике была и остается острой, актуальной, требующей активной деятельности не только методистов, но и практикующих учителей.

Список литературы

1. Модели и моделирование в методике обучения физике : тез. докл. республ. науч.-теорет. конф. Киров : Изд-во Вятского ГПУ, 1997. 120 с.
2. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. республ. науч.-теорет. конф. Киров : Изд-во Вятского ГПУ, 2000. 90 с.
3. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. республ. науч.-теорет. конф. Киров : Изд-во Кировского ИУУ, 2004. 100 с.
4. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. республ. науч.-теорет. конф. Киров : КИПК и ПРО, 2007. 116 с.
5. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докладов V Всерос. науч.-теорет. конф. Киров : Изд-во КИПК и ПРО, 2010. 107 с.
6. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докладов VI Всерос. науч.-теорет. конф. Киров : Изд-во ИРО Кировской области ; Старая Вятка, 2013. 94 с.
7. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. VII Всерос. науч.-теорет. конф. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2016. 94 с.
8. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. VIII Всерос. науч.-практ. конф. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 126 с.
9. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. IX Всерос. науч.-практ. конф. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2022. 86 с.
10. Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докл. X Всерос. науч.-практ. конф. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2025. 96 с.
11. О физическом образовании в Кировской области (к 100-летию становления в Кировском пед-институте) / под ред. Ю. А. Саурова. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2025. 248 с.
12. Сауров Ю. А. Физика. Поурочные разработки. 10 класс : пособие для учителей. 5-е изд. М. : Просвещение, 2022. 277 с.
13. Сауров Ю. А. Физика. Поурочные разработки. 11 класс : пособие для учителей. 5-е изд. М. : Просвещение, 2022. 274 с.

On the Anniversary of the Scientific Conference "Models and Modeling in Physics Teaching Methods": Key Research Ideas and Prospects for the Development of Physics Education

Uvarova Marina Pavlovna¹, Kokhanov Konstantin Anatolyevich²

¹PhD in Pedagogy, associate professor, associate professor of the Department of Physics,
Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-0058-8313. E-mail: mpozolotina@mail.ru

²PhD in Pedagogy, associate professor, Deputy Director, Center for Additional Education
for Gifted Schoolchildren. Russia, Kirov. ORCID: 0009-0006-2281-7697. E-mail: kokhanovka@mail.ru

Abstract. Modeling is a key method of natural-science cognition. However, its application in physics teaching methods began comparatively recently. The first all-Russian conference dedicated to the modeling method in teaching physics was held in 1997 in Kirov. Its title, "Models and Modeling in Physics Teaching Methods", effectively sparked new methodological research. The conference's inspirer, Doctor of Pedagogy, Professor Yu. A. Saurov of the Kirov Pedagogical Institute, managed to involve virtually all of the country's leading methodologists in the conference, including V. V. Multanovsky and A. S. Vasilevsky, authors of theoretical physics textbooks for students of pedagogical universities; V. G. Razumovsky, I. I. Nurminsky and N. K. Gladysheva,

authors of school physics textbooks; and leading experts in the field of the educational physics experiment, S. A. Khoroshavin, V. V. Mayer, E. S. Obyedkov, L. A. Gorev, G. A. Butyrsky, and many others (a total of 66 participants, including 3 members of the academies of sciences, 14 doctors of science and professors, and 30 candidates of science).

Almost 30 years have passed since the first conference – the 10th anniversary conference was held in November 2025. During this time, methodologists and teachers have accomplished a great deal of work. Therefore, the purpose of this article is to present the results of key research on the issues of organizing educational modeling activities and the use of models in physics teaching methods.

Keywords: modeling, model, physics teaching methods.

References

1. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : tez. dokl. respubl. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Abstracts of the Republican Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Izd-vo Vyatskogo GPU (Vyatka State Pedagogical University Publishing House), 1997. 120 p.
2. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. respubl. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the Republican Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Izd-vo Vyatskogo GPU (Vyatka State Pedagogical University Publishing House), 2000. 90 p.
3. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. respubl. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the Republican Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Izd-vo Kirovskogo IUU (Kirov Institute for Advanced Training of Teachers Publishing House), 2004. 100 p.
4. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. respubl. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the Republican Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, KIPK i PRO, 2007. 116 p.
5. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokladov V Vseros. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 5th All-Russian Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Izd-vo KIPK i PRO, 2010. 107 p.
6. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokladov VI Vseros. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 6th All-Russian Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Izd-vo IRO Kirovskoj oblasti ; Staraya Vyatka, 2013. 94 p.
7. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. VII Vseros. nauch.-teoret. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 7th All-Russian Scientific-Theoretical Conference]. Kirov, Nauch. izd-vo VyatGU (Vyatka State University Scientific Publishing House), 2016. 94 p.
8. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. VIII Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 8th All-Russian Scientific-Practical Conference]. Kirov, Nauch. izd-vo VyatGU (Vyatka State University Scientific Publishing House), 2019. 126 p.
9. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. IX Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 9th All-Russian Scientific-Practical Conference]. Kirov, Nauch. izd-vo VyatGU (Vyatka State University Scientific Publishing House), 2022. 86 p.
10. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokl. X Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Models and Modeling in Physics Teaching Methods : Proceedings of the 10th All-Russian Scientific-Practical Conference]. Kirov, Nauch. izd-vo VyatGU (Vyatka State University Scientific Publishing House), 2025. 96 p.
11. *O fizicheskom obrazovanii v Kirovskoj oblasti (k 100-letiyu stanovleniya v Kirovskom pedinstitute)* [On Physics Education in the Kirov Region (On the 100th Anniversary of Its Establishment at the Kirov Pedagogical Institute)] / ed. by Yu. A. Saurov. Kirov, Raduga-PRESS, 2025. 248 p.
12. *Saurov Yu. A. Fizika. Pouruchnye razrabotki. 10 klass : posobie dlya uchitelej* [Physics. Lesson Plans. 10th Grade : A Teacher's Manual]. 5th ed. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. 277 p.
13. *Saurov Yu. A. Fizika. Pouruchnye razrabotki. 11 klass : posobie dlya uchitelej* [Physics. Lesson Plans. 11th Grade : A Teacher's Manual]. 5th ed. M., Prosveshchenie (Enlightenment), 2022. 274 p.

Поступила в редакцию: 23.01.2026

Принята к публикации: 02.03.2026

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

EDN: MATJSI

УДК 159.944.4

Особенности стрессоустойчивости личности с различным уровнем адаптационного потенциала

Юдеева Татьяна Васильевна

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова. Россия, г. Симферополь. SPIN-код: 3846-4663. ORCID: 0000-0003-2823-7379. E-mail: djoma@list.ru

Аннотация. В статье поставлена проблема недостаточной осведомленности о том, как разный адаптационный потенциал (низкий, средний, высокий) отражается на компонентах стрессоустойчивости у молодых людей. Предполагается, что чем выше адаптационные возможности личности, тем эффективнее она противостоит стрессовым ситуациям. Цель исследования – выявить особенности стрессоустойчивости у лиц с различным уровнем личностного адаптационного потенциала. В исследовании приняли участие 120 студентов (средний возраст $20,5 \pm 1,8$ года, из них 45 % мужчин и 55 % женщин). Для оценки уровня личностного адаптационного потенциала использовалась многоуровневая методика личностного опросника (далее – МЛЮ), по результатам которой респонденты были разделены на три группы: с низким, средним и высоким уровнями адаптационного потенциала.

В качестве индикаторов стрессоустойчивости применялся комплекс психодиагностических методик: «Тест социально-психологической адаптированности» (К. Роджерс, Р. Даймонд) в адаптации А. К. Осницкого, опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин), «Тест эмоционального интеллекта» (М. Манойлова), «Опросник волевого самоконтроля» (А. Г. Зверьков, Е. В. Эйдем), «Опросник психологической устойчивости к стрессу» (Е. В. Распопин). Выбор указанных методик обоснован их валидностью и наличием шкал, напрямую связанных с адаптационными ресурсами личности. Для статистической обработки результатов исследования и их достоверности был использован Н-критерий Крускала – Уоллиса для ненормированных выборок и коэффициент корреляции Ч. Спирмена.

Установлено, что интегральный уровень субъективного контроля и общей эмоциональной устойчивости возрастает с увеличением адаптационного потенциала, а интегральный эмоциональный интеллект у лиц с высоким потенциалом достоверно выше. Основные выводы указывают на то, что разные уровни адаптационного потенциала формируют качественно различные профили стрессоустойчивости и эмоциональных характеристик личности. Результаты исследования имеют практическую ценность для психологического сопровождения обучающихся и специалистов в условиях высоких стрессовых нагрузок.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, адаптационный потенциал, эмоциональный интеллект, самооценка, саморегуляция, самопринятие, внутренний локус контроля, эскапизм, межличностные отношения, эмоциональный комфорт, дезадаптивность.

Введение. Актуальность исследования стрессоустойчивости обусловлена возрастающими стрессовыми факторами современной жизни и необходимостью эффективной адаптации личности [1; 14; 17]. Объект представленного в статье исследования – стрессоустойчивость личности, предмет – особенности ее проявления в зависимости от уровня личностного адаптационного потенциала. Адаптационный потенциал рассматривается как интегральная характеристика индивидуально-психологических качеств и ресурсов, обеспечивающих успешное преодоление трудностей и адаптацию к новым условиям [11; 12]. Несмотря на многочисленные работы по стрессу и адаптации, роль именно адаптационного потенциала в формировании устойчивости личности изучена недостаточно [6–10]. Предполагается, что чем выше адаптационные возможности личности, тем эффективнее она противостоит стрессовым ситуациям. Цель исследования – выявить особенности стрессоустойчивости у лиц с различным уровнем личностного адаптационного потенциала. Гипотезы исследования сформулированы следующим образом: 1) высокий адаптационный потенциал обуславливает более

высокий уровень стрессоустойчивости (то есть способность сохранять работоспособность и эмоциональное равновесие под влиянием стрессовых факторов); 2) отличаются и компоненты копинг-поведения: лица с высоким адаптационным потенциалом будут демонстрировать более выраженное самопринятие, внутренний локус контроля и конструктивные стратегии совладания, тогда как у лиц с низким потенциалом преобладают избегающее поведение и неблагоприятное отношение к себе и окружающим.

В литературе подчеркивается многофакторность стрессоустойчивости. Разные авторы выделяют мотивационные, физиологические, когнитивные, волевые, коммуникативные и эмоциональные компоненты этого качества [2–5]. В частности, Н. В. Степанова определяет психологическую устойчивость как способность эффективно реагировать на стрессоры и быстро восстанавливаться после их воздействия [16]. Адаптационный потенциал, по мнению Н. В. Степановой и других исследователей, включает совокупность свойств личности, позволяющих преодолевать трудности (например, нервно-психическую устойчивость, самооценку, локус контроля и др.) [16]. Последние эмпирические работы показывают, что между стрессоустойчивостью и личностным адаптационным потенциалом существует прямая связь: чем выше выражен адаптационный потенциал, тем выше вероятность сохранения работоспособности и эффективности деятельности под давлением стрессогенных факторов [11; 12].

Стрессоустойчивость личности представляет собой сложную динамическую структуру, включающую различные компоненты. Ряд авторов дополняют эту структуру, выделяя мотивационный, физиологический, познавательный, операциональный и коммуникативный компоненты [2–5]. Мотивационный компонент отражает устремленность личности на выполнение задач, физиологический – запас энергетических возможностей организма, познавательный – степень осознания и понимания задач, операциональный – применяемые способы и приемы деятельности, а коммуникативный – готовность к взаимодействию [16–18].

Н. И. Бережная рассматривает стрессоустойчивость как качество личности, включающее психофизиологический, мотивационный, эмоциональный, волевой, профессиональный и интеллектуальный компоненты [5]. Психофизиологический компонент связан с типом и свойствами центральной нервной системы, мотивационный – с силой мотивов, эмоциональный – с опытом преодоления экстремальных ситуаций, волевой – с саморегуляцией действий, профессиональный – с подготовленностью к выполнению задач, интеллектуальный – с оценкой требований ситуации и принятием решений.

М. А. Шлыкова включает в структуру стрессоустойчивости психодинамические свойства (активность, ригидность, эмоциональная возбудимость, темп реакций), волевые качества (выдержка, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, инициативность, самостоятельность, ответственность, энергичность), особенности саморегуляции поведения (планирование, моделирование, оценка результатов, гибкость, общий уровень саморегуляции) и мотивацию стремления к успеху [17].

А. Л. Рудаков выделяет такие компоненты, как направленность личности, ситуативная и личностная тревожность, локус контроля, личностная рефлексия, самооценка, когнитивный стиль и показатели нейротизма [14].

Анализ различных подходов к структуре стрессоустойчивости личности позволяет сделать вывод о ее многофакторной и динамической природе. Несмотря на различия в акцентах и выделении отдельных компонентов, ученые сходятся в том, что стрессоустойчивость формируется как комплекс взаимосвязанных личностных характеристик. Это включает в себя не только когнитивные и волевые аспекты, но и мотивационные, физиологические, психодинамические и профессиональные факторы. Разнообразие выделенных компонентов указывает на необходимость комплексного подхода к ее изучению и развитию [18–20].

Взаимодействие и интеграция различных компонентов позволяет личности эффективно адаптироваться к стрессовым ситуациям и сохранять психическое благополучие [16; 17]. Мы считаем, что дальнейшие исследования должны быть направлены на уточнение иерархии, взаимозависимости и влияния каждого компонента на формирование и проявление стрессоустойчивости личности, а также на разработку эффективных стратегий ее развития и повышения, что позволит создать более персонализированные программы повышения адаптационных способностей к стрессам современной жизни.

В данной статье стрессоустойчивость рассматривается как качество личности, состоящее из совокупности компонентов: эмоционального компонента – эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуа-

ций; когнитивного компонента, а также волевого компонента, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации. Мы предполагаем, что на общую стрессоустойчивость личности в значительной мере оказывает влияние личностный адаптационный потенциал. Адекватность стратегии поведения в стрессовых ситуациях обуславливается адаптивными возможностями личности, особенностями восприятия и оценки ею значимой для нее ситуации. Адаптационный потенциал – это способность личности к структурным и уровневым изменениям (под влиянием адаптогенных факторов) качеств и свойств, что повышает ее организованность и устойчивость к стрессу [14].

В совокупности это указывает на необходимость комплексного анализа психологических ресурсов личности и механизмов совладания в рамках нашей темы. Новизна настоящего исследования заключается в уточнении влияния адаптационных ресурсов на структурные компоненты стрессоустойчивости и выявлении специфики их взаимодействия у молодых людей разного уровня адаптивности.

Методы. В исследовании приняли участие 120 студентов (средний возраст $20,5 \pm 1,8$ года, из них 45 % мужчин и 55 % женщин) Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. Выборка носила целевой характер: студенты различных специальностей, не проходившие ранее психологические тренинги по стресс-менеджменту.

Для оценки уровня личностного потенциала использовалась многоуровневая методика личностного опросника (МЛО) [13], позволяющая выявить интегральный адаптационный потенциал и его компоненты (нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность). На основании результатов МЛО респонденты разделялись на три группы: с низким, средним и высоким уровнями адаптационного потенциала. В качестве индикаторов стрессоустойчивости применялся комплекс психодиагностических методик. Эмоционально-когнитивные компоненты оценивали с помощью «Теста эмоционального интеллекта» (М. Манойлова) и «Опросника психологической устойчивости к стрессу» (ОПУС, Е. В. Распопин). Также были использованы следующие методики: «Тест социально-психологической адаптированности» (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация А. К. Осницкого), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин и др.), «Опросник волевого самоконтроля» (А. Г. Зверьков, Е. В. Эйдем). Стратегии поведения в стрессовых ситуациях фиксировались шкалой «Эскапизм – решение проблем» (способ избегания). Выбор указанных методик обоснован их проверенной валидностью и наличием шкал, напрямую связанных с адаптационными ресурсами личности.

Статистическую обработку данных проводили с помощью критерия Крускала – Уоллиса для ненормированных выборок и коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты. Анализ результатов подтвердил основные гипотезы. Выявлены значимые различия между группами по ключевым показателям. В частности, по шкале **адаптивности** (интегральная способность восстанавливать равновесие в стрессовых условиях) значимо более высокие показатели получили группы со средним и высоким адаптационным потенциалом по сравнению с группой низкого потенциала ($N = 22,74$, $p \leq 0,001$). Обратная тенденция наблюдалась по шкале **дезадаптивности**: группа с высоким потенциалом продемонстрировала значительно меньшие показатели негативных реакций, чем группы со средним и низким потенциалом ($N = 11,53$, $p \leq 0,003$).

В оценке **самопринятия** обнаружены определенные закономерности. Несмотря на то что интегральный показатель самопринятия статистически не различался между группами ($p > 0,5$), при анализе его составляющих оказалось, что респонденты с высоким адаптационным потенциалом имеют достоверно высокие оценки принятия себя по сравнению с остальными ($N = 11,76$, $p \leq 0,003$). В сфере **межличностного взаимодействия** интегральные оценки принятия других в группах статистически не различались ($p > 0,7$), однако группы отличались по шкале непринятия других: у группы с низким адаптационным потенциалом этот показатель был значимо выше, чем у средних и высоких ($N = 7,22$, $p \leq 0,027$). Таким образом, низкопотенциальные респонденты чаще проявляют отрицательное отношение к окружающим.

Показатели **эмоционального комфорта** (положительные эмоции, жизнестойкость) не выявили значимых различий между группами ($p > 0,4$), что характерно как для интегральных показателей, так и для подшкал тревоги и нервозности. Это означает, что субъективный эмоциональный фон в целом не зависел от уровня адаптационного потенциала. Анализ **локуса контроля** показал, что лица с высоким адаптационным потенциалом имеют достоверно бо-

лее высокие показатели внутреннего контроля по сравнению с остальными ($N = 11,79$, $p \leq 0,003$), тогда как внешние факторы контролировали все группы одинаково ($p > 0,5$).

Наконец, ключевой элемент поведения – **эскапизм** (склонность к уходу от проблем) – также отличался у групп: респонденты с низким адаптационным потенциалом демонстрировали значительно более высокий уровень избегания проблем по сравнению с остальными ($N = 16,87$, $p \leq 0,001$). Таким образом, низкий адаптационный потенциал указывает на риск пассивно-избегающей стратегии совладания.

Результаты корреляционного анализа показали, что у респондентов с низким адаптационным потенциалом наблюдается отрицательная корреляция с негативной самооценкой, ситуациями конкретной угрозы, управлением чувствами других и неожиданностью стрессоров ($p \leq 0,05$) (табл. 1). Это означает, что чем ниже адаптационный потенциал, тем выше негативная самооценка и восприимчивость к угрозам и неожиданным стрессам. Интересно, что также наблюдается корреляция с дезадаптивностью, выражающейся в непринятии себя. Высокая корреляция ($p \leq 0,001$) наблюдается между стрессоустойчивостью и негативной социальной оценкой; это предполагает, что респонденты с низкой стрессоустойчивостью более восприимчивы к негативному социальному окружению.

Интересно, что также наблюдается корреляция с дезадаптивностью, выражающейся в непринятии себя. Высокая корреляция ($p \leq 0,001$) наблюдается между стрессоустойчивостью и негативной социальной оценкой, что предполагает, что люди с низкой стрессоустойчивостью более восприимчивы к негативному социальному окружению.

Таблица 1

**Корреляционный анализ стрессоустойчивости личности
в группе с низким уровнем адаптационного потенциала**

Корреляции между шкалами	Коэффициент ρ	Уровень значимости P
Адаптационный потенциал – Негативная самооценка	-0,372	$p \leq 0,05$
Адаптационный потенциал – Ситуации конкретной угрозы	-0,382	$p \leq 0,05$
Адаптивность – Управление чувствами других	-0,355	$p \leq 0,05$
Адаптивность – Неожиданность стрессора	-0,374	$p \leq 0,05$
Дезадаптивность – Непринятие себя	0,365	$p \leq 0,05$
Стрессоустойчивость – Негативная социальная оценка	-0,467	$p \leq 0,001$

У респондентов со средним уровнем адаптационного потенциала наблюдается отрицательная корреляция между стрессоустойчивостью и осознанием собственных чувств, самообладанием, интегральным показателем самопринятия, а также субъективным контролем здоровья и восприятием повседневных стрессоров (табл. 2). Однако положительная корреляция обнаружена между адаптивностью и настойчивостью. Это указывает на то, что способность осознавать свои чувства и справляться с ними может быть важна для поддержания стрессоустойчивости при среднем уровне адаптационного потенциала.

Таблица 2

**Корреляционный анализ стрессоустойчивости личности
в группе со средним уровнем адаптационного потенциала**

Корреляции между шкалами	Коэффициент ρ	Уровень значимости P
Дезадаптивность – Осознание своих чувств	-0,463	$p \leq 0,05$
Стрессоустойчивость – Индекс самообладания	-0,439	$p \leq 0,05$
Стрессоустойчивость – Интегральный показатель самопринятия	-0,468	$p \leq 0,05$
Стрессоустойчивость – Осознание своих чувств	0,455	$p \leq 0,05$
Адаптивность – Индекс настойчивости	0,577	$p \leq 0,001$
Принятие себя – Субъективный контроль в отношении здоровья	-0,542	$p \leq 0,001$
Принятие себя – Повседневные стрессоры	-0,489	$p \leq 0,05$

У респондентов с высоким адаптационным потенциалом наблюдается отрицательная корреляция между адаптивностью и уровнем субъективного контроля в межличностных отношениях, а также между неожиданностью стрессора и дезадаптивностью (табл. 3). Положительная корреляция отмечается между адаптивностью и управлением чувствами других,

стрессоустойчивостью и интегральным показателем интернальности, а также адаптивностью и информационными перегрузками. Это указывает на то, что умение управлять эмоциями других и справляться с информационными перегрузками, высокая интернальность и низкая восприимчивость к неожиданным стрессорам важны для адаптивности и стрессоустойчивости в этой группе.

Таблица 3

**Корреляционный анализ стрессоустойчивости личности
в группе со высоким уровнем адаптационного потенциала**

Корреляции между шкалами	Коэффициент ρ	Уровень значимости P
Адаптивность – Уровень субъективного контроля в межличностных отношениях	-0,540	$p \leq 0,05$
Адаптивность – Управление чувствами других	0,717	$p \leq 0,001$
Неожиданность стрессора – Деадаптивность	-0,514	$p \leq 0,05$
Стрессоустойчивость – Интегральный показатель интернальности	0,517	$p \leq 0,05$
Адаптивность – Информационные перегрузки	0,596	$p \leq 0,05$

В целом полученные результаты показывают, что лица с высоким адаптационным потенциалом характеризуются высокой адаптивностью, развитым самопринятием и внутренним локусом контроля, а также низкой склонностью к уходу от стрессовой ситуации. Напротив, лица с низким адаптационным потенциалом испытывают трудности адаптации, склонны к эскапизму и нередко отвергают окружающих. Эти данные подтверждают вывод о качественных отличиях профилей личностных ресурсов в зависимости от уровня адаптационного потенциала.

Обсуждение результатов. Основные результаты исследования подтверждают выдвинутые гипотезы и согласуются с данными других авторов. Так, К. В. Новикова и соавторы также отмечают прямую взаимосвязь между адаптационным потенциалом личности и ее стрессоустойчивостью: студенты с более высоким потенциалом обладают большей устойчивостью к воздействию стрессоров [11]. Наши наблюдения по самопринятию и локусу контроля соответствуют общим представлениям о резильентности: более высокое самопринятие и внутренний локус контроля ассоциируется с эффективным преодолением трудностей. Это согласуется с концепцией Н. В. Степановой о том, что психологическая устойчивость формируется в результате развития личностных ресурсов [16]. Отсутствие различий по эмоциональному комфорту указывает на то, что базовый фон устойчивости может формироваться независимо от адаптационных ресурсов, тогда как именно когнитивно-мотивационные факторы (самооценка, контроль) определяют различия в поведении и реакциях.

Также полученные результаты исследования показали, что лица с высоким адаптационным потенциалом в целом более устойчивы к стрессу и реже демонстрируют дезадаптивное поведение. Высокая адаптивность, в свою очередь, коррелирует с верой в свои силы и внутренние ресурсы при преодолении трудностей. Полученные данные расширяют результаты предыдущих исследований. В частности, Л. Г. Подколзина показала, что у педагогов-психологов адаптационный потенциал связан с успешной профессиональной адаптацией [12]. Наше исследование дополняет эти данные, демонстрируя аналогичные закономерности у студентов и молодых специалистов. Выявленные особенности групп (высокий потенциал – внутренний контроль, самопринятие; низкий – эскапизм, непринятие других) требуют дальнейшего изучения в более широком контексте, учитывающем влияние стрессогенных факторов разной природы. Следует отметить, что использование одной выборки в исследовании (студенты одного вуза) ограничивает возможности обобщения результатов и генерализации их на другие выборки. Кроме того, несмотря на то что мы разделили респондентов на три группы по адаптационному потенциалу, это деление условно и требует дальнейшего подтверждения в кросс-культурных исследованиях. Перспективы дальнейшей работы видим в проведении лонгитюдных исследований влияния тренингов повышения адаптационного потенциала на стрессоустойчивость, а также в анализе ролей конкретных компонентов потенциала (нервно-психической устойчивости, коммуникативных навыков и т.д.) в разных возрастных и профессиональных группах.

Результаты исследования имеют практическую ценность для психологического сопровождения обучающихся и специалистов в условиях высоких стрессовых нагрузок. Установлено, что повышение адаптационных ресурсов (через развитие самопринятия, укрепление внутреннего локуса контроля и т. д.) может способствовать укреплению стрессоустойчивости. Это важно для разработки индивидуальных программ обучения копинг-стратегиям и саморегуляции, а также при психологическом отборе и адаптации в образовательных и профессиональных организациях [15–17]. Дифференцированные подходы к тренингу стрессоустойчивости с учетом уровня адаптационных возможностей личности позволяют более эффективно предотвращать выгорание и снижать негативные последствия стресса среди молодежи и взрослых (педагоги, студенты, представители экстремальных профессий и др.).

Выводы. Стрессоустойчивость является системным качеством, зависящим от комплекса психологических характеристик, включая адаптивность, локус контроля, эмоциональный интеллект и волевую регуляцию. Проведенное исследование показало, что уровень личностного адаптационного потенциала напрямую связан с качеством стрессоустойчивости личности. Лица с высоким потенциалом демонстрируют более позитивное отношение к себе и более активные внутренние ресурсы в преодолении трудностей, что подтверждает исходную гипотезу. Выявленные закономерности подчеркивают необходимость комплексной оценки адаптивных ресурсов личности при изучении стрессоустойчивости и разработке программ ее повышения.

Список литературы

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. М. : Академия, 2014. 168 с.
2. Акимов А. Р. Сравнительный анализ стрессоустойчивости личности с различным типом саморегуляции во временной перспективе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 2А. С. 68–76.
3. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Уровень субъективного контроля: методики измерения. СПб. : Речь, 2004. 64 с.
4. Бергис Т. А. Психология стресса. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2019. 112 с.
5. Бережная Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб. : СПбГУ, 2003. С. 453–457.
6. Бехтер А. А., Гречко А. А., Филатова О. А. Адаптация студентов-первокурсников в высшей школе: опыт взаимодействия наставников и психологов // Психологическая служба университета: реальность и перспективы. М. : МГППУ ; НИУ «Высшая школа экономики», 2017. С. 129–135.
7. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М. : Наука, 1983. С. 542–543.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск : Университетское, 2020. 206 с.
9. Маришук В., Евдокимов В. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб. : Сентябрь, 2021. 260 с.
10. Митева И. Ю. Курс управления стрессом. М. : MapT, 2018. 285 с.
11. Новикова К. В., Ткач Е. Н., Рубанова Е. Ю. Взаимосвязь стрессоустойчивости и личностного адаптационного потенциала (на примере студентов университета) // Живая психология. 2022. № 7(39). С. 68–76.
12. Подколзина Л. Г. Взаимосвязь стрессоустойчивости с адаптационным потенциалом и личностными особенностями молодых специалистов-педагогов // Научное мнение. 2021. № 1. С. 78–85.
13. Распопин Е. В. Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС). М. : Владос, 2006. 112 с.
14. Рудаков А. Л. Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте : монография. Красноярск, 2011. С. 31–33.
15. Руденский Е. В. Психология стресса. Новосибирск : Новосибирское книжное издательство, 2017. 220 с.
16. Степанова Н. В. Психологическая устойчивость: личностный адаптационный потенциал и стратегии совладающего поведения // Вестник Университета гражданской защиты МЧС. 2025. Т. 9, № 3. С. 400–409.
17. Шлыкова М. А., Ткач Е. Н., Рябова И. И. Особенности проявления самоотношения у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости // Современная психология: приоритетные направления развития науки и практики. Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2022. С. 208–211.
18. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry // World Psychiatry. 2016. 15(2). Pp. 103–111.
19. Luthans F., Youssef C. M. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction // Personnel Psychology. 2007. 60(3). Pp. 541–572.

20. Nezu A. M., Nezu C. M., D'Zurilla T. J. Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual. Springer, 2013.

Features of Stress Resistance in Individuals with Different Levels of Adaptive Potential

Yudeeva Tatiana Vasilyevna

PhD in Psychology, associate professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogical Education,
Crimean Engineering and Pedagogical University n. a. Fevzi Yakubov. Russia, Simferopol.
SPIN-code: 3846-4663. ORCID: 0000-0003-2823-7379. E-mail: djoma@list.ru

Abstract. The article addresses the problem of insufficient awareness of how different levels of adaptive potential (low, medium, high) affect the components of stress resistance in young people. It is assumed that the higher an individual's adaptive capabilities, the more effectively they cope with stressful situations. The aim of the study is to identify the characteristics of stress resistance in individuals with different levels of personal adaptive potential. The study involved 120 students (mean age 20.5 ± 1.8 years; 45 % male and 55 % female). To assess the level of personal adaptive potential, a multilevel personality questionnaire technique (MLQ) was used. Based on the results, respondents were divided into three groups: those with low, medium, and high levels of adaptive potential. A set of psychodiagnostic techniques was applied as indicators of stress resistance: the Test of Socio-Psychological Adaptation (C. Rogers, R. Diamond), adapted by A. K. Osnitsky; the "Level of Subjective Control" Questionnaire (E. F. Bazhin, E. A. Golynkina, A. M. Etkind); the Emotional Intelligence Test (M. Manoylova); the Volitional Self-Control Questionnaire (A. G. Zverkov, E. V. Eidman); and the Psychological Stress Resistance Questionnaire (E. V. Raspopin). The selection of these techniques is justified by their validity and the presence of scales directly related to an individual's adaptive resources.

For statistical processing of the research results and to ensure their reliability, the Kruskal-Wallis H-test for non-normally distributed samples and Spearman's rank correlation coefficient were used. It was found that the integral level of subjective control and general emotional stability increases with higher adaptive potential, and the integral emotional intelligence is significantly higher in individuals with high potential. The main conclusions indicate that different levels of adaptive potential form qualitatively distinct profiles of stress resistance and emotional characteristics of an individual.

The study's findings have practical value for the psychological support of students and professionals working under high-stress conditions.

Keywords: stress resistance, adaptive potential, emotional intelligence, self-esteem, self-regulation, self-acceptance, internal locus of control, escapism, interpersonal relationships, emotional comfort, maladaptation.

References

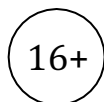
1. Ababkov V. A. *Adaptatsiya k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii* [Adaptation to Stress. The Fundamentals of Theory, Diagnosis, and Therapy]. M., Akademiya (Academy), 2014. 168 p.
2. Akimova A. R. *Sravnitel'nyy analiz stressoustojchivosti lichnosti s razlichnym tipom samoregulyatsii vo vremennoy perspektive* [A Comparative Analysis of Personality Stress Resistance with Different Types of Self-Regulation in a Temporal Perspective] // *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* – Psychology. Historical and Critical Reviews and Contemporary Research. 2017. Vol. 6, No. 2A. Pp. 68–76.
3. Bazhin E. F., Golynkina E. A., Etkind A. M. *Uroven' sub'ektivnogo kontrolya: metodiki izmereniya* [The Level of Subjective Control: Measurement Techniques]. SPb., Rech' (Speech), 2004. 64 p.
4. Bergis T. A. *Psihologiya stressa* [The Psychology of Stress]. Tol'yatti, Izd-vo TGU, 2019. 112 p.
5. Berezhnaya N. I. *Stressoustojchivost' operativnykh sotrudnikov tamozhennykh organov* [The Stress Resistance of Operational Customs Officers] // *Ezhegodnik Rossijskogo psichologicheskogo obshchestva : materialy 3-go Vserossijskogo s'ezda psichologov* [Yearbook of the Russian Psychological Society : Proceedings of the 3rd All-Russian Congress of Psychologists]. SPb., SPbGU, 2003. Pp. 453–457.
6. Behter A. A., Grechko A. A., Filatova O. A. *Adaptatsiya studentov-pervokursnikov v vysshej shkole: opyt vzaimodejstviya nastavnikov i psichologov* [The Adaptation of First-Year Students to Higher Education: The Experience of Interaction between Mentors and Psychologists] // *Psihologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy* [The University Psychological Service: Reality and Prospects]. M., MGPPU ; NIU "Vysshaya shkola ekonomiki", 2017. Pp. 129–135.
7. Vardanyan B. H. *Mehanizmy regulyatsii emocional'noj ustojchivosti* [Mechanisms of the Regulation of Emotional Stability] // *Kategorii, principy i metody psichologii. Psichicheskie processy* [Categories, Principles, and Methods of Psychology. Mental Processes]. M., Nauka (Sciences), 1983. Pp. 542–543.
8. D'yachenko M. I., Kandybovich L. A., Ponomarenko V. A. *Gotovnost' k deyatelnosti v napryazhennykh situatsiyah* [Readiness for Activity in Stressful Situations]. Minsk, Universitetskoe, 2020. 206 p.

9. Marishchuk V., Evdokimov V. *Povedenie i samoregulyaciya cheloveka v usloviyah stressa* [Human Behavior and Self-Regulation under Stress]. SPb., Sentyabr' (September), 2021. 260 p.
10. Miteva I. Yu. *Kurs upravleniya stressom* [A Course in Stress Management]. M., MarT, 2018. 285 p.
11. Novikova K. V., Tkach E. N., Rubanova E. Yu. *Vzaimosvyaz' stressoustojchivosti i lichnostnogo adaptacionnogo potenciala (na primere studentov universiteta)* [The Relationship between Stress Resistance and Personal Adaptive Potential (Using the Example of University Students)] // *Zhivaya psihologiya – Living Psychology*. 2022. No. 7 (39). Pp. 68–76.
12. Podkolzina L. G. *Vzaimosvyaz' stressoustojchivosti s adaptacionnym potencialom i lichnostnymi osobennostyami molodyh specialistov-pedagogov* [The Relationship of Stress Resistance with the Adaptive Potential and Personal Characteristics of Young Teaching Specialists] // *Nauchnoe mnenie – The Scientific Opinion*. 2021. No. 1. Pp. 78–85.
13. Raspopin E. V. *Oprosnik psihologicheskoy ustojchivosti k stressu (OPUS)* [The Psychological Stress Resistance Questionnaire (OPUS)]. M., Vados, 2006. 112 p.
14. Rudakov A. L. *Stress, stressoustojchivost' i sanogennaya refleksiya v sporte : monografiya* [Stress, Stress Resistance, and Sanogenic Reflection in Sport : A Monograph]. Krasnoyarsk, 2011. Pp. 31–33.
15. Rudenskij E. V. *Psihologiya stressa* [The Psychology of Stress]. Novosibirsk, Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo (Novosibirsk Book Publishing House), 2017. 220 p.
16. Stepanova N. V. *Psihologicheskaya ustojchivost': lichnostnyj adaptacionnyj potencial i strategii sovladayushchego povedeniya* [Psychological Resilience: Personal Adaptive Potential and Coping Strategies] // *Vestnik Universiteta grazhdanskoj zashchity MChS – Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations*. 2025. Vol. 9, No. 3. Pp. 400–409.
17. Shlykova M. A., Tkach E. N., Ryabova I. I. *Osobennosti proyavleniya samootnosheniya u studentov s raznym urovnem stressoustojchivosti* [Features of the Manifestation of Self-Attitude in Students with Different Levels of Stress Resistance] // *Sovremennaya psihologiya: prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i praktiki* [Modern Psychology: Priority Directions for the Development of Science and Practice]. Habarovsk, Izd-vo TOGU, 2022. Pp. 208–211.
18. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry // *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. Pp. 103–111.
19. Luthans F., Youssef C. M. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction // *Personnel Psychology*. 2007. Vol. 60, No. 3. Pp. 541–572.
20. Nezu A. M., Nezu C. M., D'Zurilla T. J. *Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual*. New York : Springer, 2013.

Поступила в редакцию: 15.07.2025

Принята к публикации: 10.12.2025

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 3 (157) (2025)



Технический редактор **Л. А. Кислицына**
Дизайн обложки **А. К. Долгова**
Редактор выпускающий **А. Ю. Егоров**
Ответственный за выпуск **И. В. Смольняк**

Подписано в печать 01.07.2026 г.
Дата выхода в свет 16.07.2026 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 15,8. Тираж 200 экз. Заказ № 160.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36