РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

О. Н. Астафьева,
доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области культуры (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ)

О. Ю. Васильева,
доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, президент РАО, академик РАО, член Международной ассоциации истории религий, почетный член Российской академии художеств (Российская академия образования)

Н. И. Гендина,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ (МГИК)

О. В. Гукаленко,
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования (Институт содержания и методов обучения)

С. В. Иванова,
доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования РФ, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ (Институт стратегии развития образования РАО)

К. К. Колин,
доктор технических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ (Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук)

И. А. Корсакова,
доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент (Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке)

Р. П. Кошкин,
доктор технических наук, профессор, член Союза авиапроизводителей России, почётная грамота Президента РФ (Государственный научно-исследовательский институт гражданской авиации)

И. В. Малыгина,
доктор философских наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет)

Р. С. Мотульский,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель культуры Республики Беларусь (Институт современных знаний имени А. М. Широкова, Республика Беларусь)

С. Б. Синецкий,
доктор культурологии, доцент, профессор (Челябинский государственный институт культуры)

У. А. Тешабаева,
PhD, директор (Национальная библиотека Узбекистана имени Алишера Навои, Республика Узбекистан)

Л. В. Федякина,
доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Министерство культуры РФ)

Я. Л. Шрайберг,
доктор технических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заслуженный работник культуры РФ (Государственная публичная научно-техническая библиотека России)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. И. Ануфриева,
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ (МГИК)

Л. В. Беловинский,
доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник культуры РФ, лауреат премии памяти митрополита Московского и Коломенского Макария (МГИК)

С. Н. Гавров,
доктор философских наук, профессор, член Союза писателей Москвы (Финансовый университет при Правительстве РФ)

А. ДеБласио (A. DeBlasio),
PhD, заслуженный профессор свободных искусств и наук, кафедра Славистики, Дикинсон Колледж (США)

Е. Э. Дробышева,
доктор философских наук, профессор (Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой)

А. Жубара (A. Jubara),
кандидат философских наук, научный сотрудник, преподаватель Майнцского университета имени Иоганна Гутенберга в Гермерсхайме (Германия)

Е. В. Золотухина-Аболина,
доктор философских наук, профессор (Южный федеральный университет)

Л. С. Зорилова,
доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор, член Союза писателей России, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, почетный работник высшего образования (РАМ имени Гнесиных)

Т. И. Кимеева,
доктор культурологии, доцент (Кемеровский государственный институт культуры)

С. М. Климова,
доктор философских наук, профессор (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»)

Р. А. Литвак,
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ (Челябинский государственный институт культуры)

А. М. Мазурицкий,
доктор педагогических наук, доцент (МГИК)

А. Д. Майданский,
доктор философских наук, профессор (Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

Л. С. Майковская,
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ (МГИК)

С. Б. Никонова,
доктор философских наук, профессор (Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой)

Н. К. Равшанов,
доктор технических наук, профессор (Научно-исследовательский институт развития цифровых технологий и искусственного интеллекта при Министерстве по развитию информационных технологий и коммуникаций Республики Узбекистан)

В. А. Ремизов,
доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы, член Союза писателей РФ (МГИК)

Н. В. Синявина,
доктор культурологии, доцент (МГИК)

Т. Н. Суминова,
доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор (МГИК)

Т. В. Христидис,
доктор педагогических наук, профессор (МГИК)

Н. В. Шарковская,
доктор педагогических наук, доцент (МГИК)

М. М. Шибаева,
доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор (МГИК)

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Журнал принимает к публикации статьи, которые ранее не были опубликованы. Статья должна обладать научной новизной, отражать основные результаты исследований автора, соответствовать общему направлению журнала и быть интересной широкому кругу российской научной общественности. Статья может содержать (при необходимости) минимум таблиц, формул и графических зависимостей. Статью необходимо завершить выводом (выводами). Все аббревиатуры и научные термины следует раскрывать. Не стоит злоупотреблять интернет-источниками. При их использовании необходимо давать ссылки в соответствии с правилами оформления библиографического аппарата научных статей.

Требования к публикации

1. Текст набирают в редакторе Microsoft Office Word, шрифт – Times New Roman, кегль 14, интервал – 1,5.
2. Объем статьи составляет от 23 000 до 40 000 знаков, включая пробелы и список литературы.
3. Список литературы располагается в конце статьи в алфавитном порядке, библиографические описания в списке оформляются по ГОСТ 7.05-2008, отсылки по тексту статьи даются в квадратных скобках. Количество источников в библиографическом списке не менее 10 и не более 30.
4. К статье прилагаются:
   а) аннотация (100–250 слов) на русском и английском языках, а также ключевые слова к статье на русском и английском языках (8–12 слов);
   б) сведения об авторе в следующем порядке – ФИО автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место учёбы или работы (в именительном падеже), город, страна. Все данные дублируются на английском языке. Отдельно указывается контактный телефон, обязательно – электронный адрес;
   в) обязательным является указание на УДК, грант или госзадание. Обязательно указание на шифр и название специальности, по которой идет статья.
5. **Статьи принимаются в электронной версии на e-mail редакции: vestnik-mguki@mail.ru**
   а) все статьи проходят двойное слепое рецензирование и публикуются бесплатно. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора материалов, а также возможность вносить изменения в название и текст статьи по согласованию с автором. Позиция редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
   б) до рецензирования оригинальность статьи проверяется в системе «Антиплагиат». В журнал принимаются статьи со степенью оригинальности текста не менее 75%. Цитаты занимают не более 20 % текста. Самоцитирование ограничено необходимым минимумом (не более 10 % текста в форме пересказа со ссылкой на источник). Совпадение не более 2 %.
   в) автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул. Автор должен сообщить редколлегии журнала обо всех своих работах и работах своих соавторов, пересекающихся по тематике с представленной в редакцию статьей и находящихся на рассмотрении в других изданиях.
   г) статья, после её одобрения редколлегией журнала, может готовиться к публикации до полугода. Форма договора высылается автору после принятия редколлегией решения о публикации. При представлении основных результатов своего исследования автор обязан находиться в правовом поле, т. е. его публикация не должна каким-либо образом нарушать Закон РФ от 27.12.1991 № 2124–1 (ред. от 18.04.2018) «О средствах массовой информации».

сентябрь – октябрь
5 (133) 2026 год
Научный журнал

Вестник
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА КУЛЬТУРЫ
И ИСКУССТВ

Содержание

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

10 **БОНДАРЕВ А. В.**
А. Я. ФЛИЕР КАК СОЗДАТЕЛЬ И ДИРЕКТОР ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

25 **АТАЕВ А. В.**
ОБРАЗ ГЕРОЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ КАНОН, РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

39 **СУМИНОВА Т. Н.**
АРТ-МЕНЕДЖМЕНТ В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА: ФУНКЦИИ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, КОМПЕТЕНЦИИ

52 **МИРОНОВ А. А.**
АНТИГЕРОЙ КАК НОВЫЙ АРХЕТИП КУЛЬТУРНОГО НАРРАТИВА

65 **КУХАРСКИЙ В. В.**
КИТЧ КАК СИСТЕМНАЯ ОШИБКА КУЛЬТУРЫ: АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ КОДИРОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ

75 **КОКОВА М. М., ШЛЫКОВА О. В.**
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ГАЛЕРЕИ: ОТ КЛАССИЧЕСКИХ ФОРМ ИМПЕРАТОРСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ К ЦИФРОВОМУ СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕНТУ

87 **НИБУСИН А. С.**
ДИАЛЕКТИКА ИНТЕРЕСОВ И ЦЕННОСТЕЙ КАК КУЛЬТУРА ИИ-ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

95 **ХРОМОВ С. С.**
РАЗВИТИЕ УРБАНИСТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

104 **ФОМКИН А. В.**
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СЕЛЕКЦИЯ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СЕГРЕГАЦИЯ В БАЛЕТНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ

116 **ВОЛОДИН А. В., ЯРОШЕНКО Н. Н.**
КУЛЬТУРА И ТВОРЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

126 **АФАНАСЬЕВА Н. Е., КУДРИНА Е. Л.**
ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ГЕРОИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ: ОТ СОПЕРЕЖИВАНИЯ К ЦЕННОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

140 **САХАРЧУК Е. С.**
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДИКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭКСКУРСИЙ

156 **ХАЧАТРЯН-КУКУШКИНА Т. С.**
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ НЕПРОФИЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

166 **ГАНИН С. А.**
ПЕДАГОГИКА ЦИРКОВОГО ИСКУССТВА КАК ФЕНОМЕН ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

176 **ЮДИНА А. И., КУДРИНА Е. Л.**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ФИЛИАЛА НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЕЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЕЙНЫХ ПЕДАГОГОВ

185 **ПЛЕХОВ В. Ю.**
ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

197 **ШАХНАЗАРЯН Р. Э.**
МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЕ И БИБЛИОГРАФОВЕДЕНИЕ

212 **ПЛЕШКЕВИЧ Е. А.**
ВКЛАД Е. И. КУЗЬМИНА В РАЗРАБОТКУ КОНЦЕПЦИИ ПОСТСОВЕТСКОГО БИБЛИОТЕЧНОГО ДЕЛА (1990–2000 ГОДЫ)

September – October
5 (133) 2026
Scientific
Academic Journal

The Bulletin
OF MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF CULTURE AND ARTS

Content

THEORY AND HISTORY OF CULTURE

10 **BONDAREV A. V.**
A. Ya. FLIER AS THE FOUNDER AND DIRECTOR OF THE HIGHER SCHOOL OF CULTUROLOGY

25 **ATAEV A. V.**
THE IMAGE OF THE HERO IN THE HISTORICAL MEMORY OF CONTEMPORARY RUSSIA: FEDERAL CANON, REGIONAL TRADITIONS AND STUDENT YOUTH PERCEPTION

39 **SUMINOVA T. N.**
ARTS MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM: FUNCTIONS, CONTRADICTIONS, COMPETENCES

52 **MIRONOV A. A.**
THE ANTIHERO AS A NEW ARCHETYPE OF CULTURAL NARRATIVE

65 **KUKHARSKIY V. V.**
KITSCH AS A SYSTEMIC CULTURAL ERROR: ALGORITHMIC ENCODING IN THE ERA OF GENERATIVE AI

75 **KOKOVA M. M., SHLYKOVA O. V.**
ART GALLERIES: FROM CLASSICAL FORMS OF IMPERIAL REPRESENTATION TO DIGITAL SOCIO-CULTURAL CONTENT

87 **NIBUSIN A. S.**
DIALECTICS OF INTERESTS AND VALUES AS A CULTURE OF AI-LEGISLATION

95 **KHROMOV S. S.**
THE DEVELOPMENT OF THE URBAN ENVIRONMENT UNDER THE INFLUENCE OF VARIOUS ART FORMS

INVITATION TO DISCUSSION

104 **FOMKIN A. V.**
PROFESSIONAL SELECTION AND INSTITUTIONAL SEGREGATION IN BALLET PEDAGOGY

PEDAGOGY AND EDUCATION IN THE FIELD OF CULTURE

116 **VOLODIN A. V., YAROSHENKO N. N.**
CULTURE AND CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY: TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF «CULTURAL-CREATIVE ACTIVITY»

126 **AFANASYEVA N. E., KUDRINA E. L.**
THEATRICAL-PEDAGOGICAL WORK WITH THE HEROIC IMAGE: FROM EMPATHY TO VALUE-BASED IDENTIFICATION

140 **SAKHARCHUK E. S.**
PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN: METHODOLOGY AND CONDUCT OF LITERARY EXCURSIONS

156 **KHACHATRYAN-KUKUSHKINA T. S.**
PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH AS THE MEANING-MAKING BASIS FOR TEACHING NON-CORE DISCIPLINES IN UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS

166 **GANIN S. A.**
PEDAGOGY OF CIRCUS ART AS A PHENOMENON OF ARTISTIC CULTURE AND EDUCATION

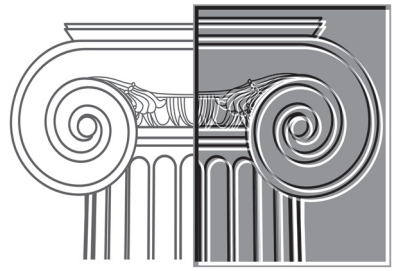
176 **YUDINA A. I., KUDRINA E. L.**
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF REGIONAL BRANCH OF NATIONAL MUSEUM IN PROFESSIONAL TRAINING OF MUSEUM EDUCATORS

185 **PLEKHOV V. Yu.**
AUDIO DESCRIPTION IN THE PRACTICE OF INFORMAL ART EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS: SOCIO-CULTURAL APPROACH

197 **SHAKHNAZARYAN R. E.**
THE MUSICAL PREFERENCES OF STUDENT YOUTH AND THE DETERMINANTS OF THEIR FORMATION IN THE PROCESS OF DEVELOPING MUSICAL CULTURE

LIBRARY STUDIES AND BIBLIOGRAPHY

212 **PLESHKEVICH E. A.**
E. I. KUZMIN'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF POST-SOVIET LIBRARIANSHIP (1990–2000)



ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

А. Я. Флиер как создатель и директор Высшей школы культурологии

УДК 008:316.42+130.2 +167.7
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-10-24

А. В. Бондарев

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация,
e-mail: avbondarev@mail.ru

Аннотация. В статье – на основе имеющихся в распоряжении автора источников – предпринят опыт реконструкции истории Высшей школы культурологии, созданной А. Я. Флиером в составе Московского университета культуры. Рассматриваются основные вехи формирования системы культурологического образования в ВШК. Обращается внимание на то, что программа культурологического обучения, которая реализовывалась в ВШК, отличалась прежде всего высокой степенью системности и межпредметной взаимосвязанности в изложении как истории мировой культуры, так и теоретической культурологии. Особо отмечается роль внеаудиторных и выездных учебных практик, которые проводились не только в нашей стране (ведущие музеи и памятники историко-культурного наследия Москвы, Санкт-Петербурга и других городов), но и за рубежом (во Франции, Италии, Испании). Благодаря основательной подготовке в исторической и теоретической культурологии, а также в смежных областях (социологии культуры, социокультурной антропологии, философии культуры и так далее), выпускники ВШК получали необходимые компетенции для работы не только в научно-образовательных, но и в практико-прикладных сферах для своего трудоустройства (культурная политика, культурологическая экспертиза, креативные индустрии и так далее). Благодаря успешной работе собранного Флиером коллектива, Высшая школа культурологии с конца 1990-х годов стала восприниматься как один из серьезных научно-образовательных центров и очагов развития российской культурологии. Делается вывод, что Высшая школа культурологии оказалась одним из самых интересных экспериментальных образовательных учебных подразделений России, добившихся вполне ощутимых содержательных результатов в своей работе.

Ключевые слова: история культурологии, институциональная история науки, А. Я. Флиер (1950 – 2025), Высшая школа культурологии, культурологическое образование в России.

Для цитирования: Бондарев А. В. А. Я. Флиер как создатель и директор Высшей школы культурологии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 10–24. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-10-24

БОНДАРЕВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, директор Санкт-Петербургского центра культурологии на базе РГПУ им. А. И. Герцена

BONDAREV ALEXEY VLADIMIROVICH – CSc in Culturology, Associate Professor at the Department of Theory and History of Culture, Herzen State Pedagogical University of Russia, Director at the St. Petersburg Center for Culturology based at Herzen State Pedagogical University of Russia

© Бондарев А. В., 2026

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта «Генезис российской культурологии: научно-исследовательская программа и эпистемологические основания изучения» (проект поддержан по итогам Конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными – кандидатами наук РГПУ им. А. И. Герцена). Данная статья написана в сентябре-октябре 2025 года и является продолжением моих предыдущих публикаций, посвящённых А. Я. Флиеру [2, с. 56–69; 3, с. 10–19].

A. Ya. FLIER AS THE FOUNDER AND DIRECTOR OF THE HIGHER SCHOOL OF CULTUROLOGY

Alexey V. Bondarev
Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russian Federation,
e-mail: avbondarev@mail.ru

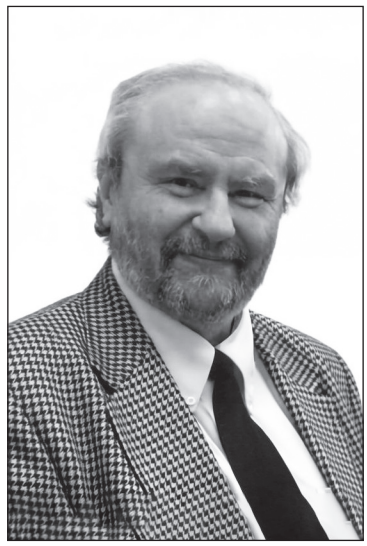
Abstract. In this article, based on the sources available to the author, an attempt is made to reconstruct the history of the Higher School of Culturology (HSC), created by A.Ya. Flier as part of the Moscow University of Culture. It examines the key milestones in the development of the HSC's system of culturological education. It highlights the culturology curriculum implemented at HSC, which was distinguished primarily by its high degree of consistency and interdisciplinary interconnectedness in its presentation of both the history of world culture and theoretical culturology. Particular attention is given to the role of extracurricular and on-site educational internships, which were conducted not only in Russia (at leading museums and historical and cultural heritage sites in Moscow, St. Petersburg, and other cities) but also abroad (in France, Italy, Spain, and elsewhere). Thanks to a thorough grounding in historical and theoretical culturology, as well as related fields (sociology of culture, sociocultural anthropology, philosophy of culture, etc.), HSC graduates acquired the necessary competencies for work not only in research and education but also in practical and applied fields for their future employment (cultural policy, cultural expertise, creative industries, etc.). Thanks to the successful work of the team assembled by A.Ya. Flier, since the late 1990s, the HSC has become recognized as a major research and educational center and a hub for the development of Russian culturology. For fifteen years, the HSC has trained specialists who receive a fundamental culturology education with a broad humanities focus. The HSC has proven to be one of the most interesting experimental educational units in Russia, achieving tangible results in its work.

Keywords: history of culturology, institutional history of science, Andrey Yakovlevich Flier (1950–2025), Higher School of Culturology, culturological education in Russia.

For citation: Bondarev A. V. A. Ya. Flier as the Founder and Director of the Higher School of Culturology. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 10–24. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-10-24

Acknowledgements: The publication was prepared within the framework of the project «The Genesis of Russian Culturology: a research program and epistemological foundations of study» (the project was supported by the results of a competition for promising fundamental research works by scientists – candidates of Sciences of the Herzen Russian State Pedagogical University). This article was written in September-October 2025 and is a continuation of my previous publications on A. J. Flier [2, pp. 56–69; 3, pp. 10–19].

Одной из важнейших страниц в научной биографии А. Я. Флиера стала его деятельность во главе Высшей школы культурологии в составе Московского университета культуры. В этой статье я попытаюсь на основе имеющихся в моём распоряжении источников (нашей переписки, а также материалов, переданных мне в своё время Андреем Яковлевичем, или сведений, доступных на сайте ВШК[1], восстановить некоторые факты истории одного из самых интересных очагов культурологического образования в нашей стране. Однажды Андрей Яковлевич в присущей ему ироничной манере обратился ко мне с призывом: «*Вы ведь историк нашей культурологии? Вот и музеефицируйте нас*» (письмо А. Я. Флиера от 26.06.2010. Все цитируемые и обращенные ко мне письма хранятся в моем домашнем архиве). Что ж, попробую «*музеефицировать*»…



А. Я. Флиер (1950-2025) (фотопортрет сделан А. В. Бондаревым, Санкт-Петербург, апрель 2009-го года)

Создание Высшей школы культурологии

В 1993 году при поддержке ректора МГИК Л. П. Богданова и проректора по научной работе Т. Г. Киселёвой созданный Флиером факультет культурологии и искусствознания был переведён из Российского открытого университета (РОУ) в состав Московского института культуры. Благодаря этой стремительной «спецоперации», проведённой всего в два дня, МГИК заполучил «лакомый кусок»: сплоченный вокруг харизматичного лидера преподавательский коллектив, новаторские учебные планы и платных студентов [2, с. 65]. С приходом А. Я. Флиера и его команды культурологическое направление в научной и образовательной деятельности МГИК существенно усилилось.

Летом 1994 года Московскому государственному институту культуры был придан статус университета (новая аббревиатура – МГУК). Весной 1995 года по предложению В. П. Дёмина, заместителя министра культуры РФ, факультет культурологии и искусствознания МГУК был преобразован в Высшую школу культурологии (ВШК)[2]. Флиером было разработано Положение о Высшей школе культурологии, регламентировавшее правовое положение ВШК в системе Московского государственного университета культуры. Директором Высшей школы культурологии был назначен А. Я. Флиер (на правах декана факультета)[3]. ВШК обрела положение внутреннего структурного подразделения МГУК, что было очень важно для утверждения статуса обучающихся как полноценных студентов МГУК и обеспечения гарантий выпускникам ВШК в получении ими государственных дипломов.

---

[1] Сайт Высшей школы культурологии: История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html

[2] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; 2) О школе. URL: https://vshk2.narod.ru/about_school.html; 3) Архив. Высшая школа культурологии (какими мы были). URL: https://vshk2.narod.ru/past-vshk.html.

[3] См.: Сайт Высшей школы культурологии: Страничка директора. URL: https://vshk2.narod.ru/director.html. В 1994–2003 годах А. Я. Флиер по совместительству также работал в Научно-исследовательском Российском институте культурологии Министерства культуры РФ, начав путь от соискателя, потом пройдя все ступени от старшего до главного научного сотрудника и заведующего сектором фундаментальных проблем культурологии.



В ВШК Флиером был собран сильнейший профессорско-преподавательский состав – целая плеяда блестящих ученых. В разные годы в ВШК работали: В. Г. Арсланов, И. В. Белинцева, Л. В. Беловинский, М. Н. Бутырский, О. И. Горяинова, Г. Б. Забельшанский, С. А. Зайцева, С. А. Зинченко, Ю. М. Кобищанов, М. И. Козьякова, И. В. Кондаков, С. Н. Мареев, Е. В. Мареева, И. В. Малыгина, М. Д. Назарли, Э. А. Орлова, А. А. Пелипенко, М. А. Полетаева, О. В. Родионова, Е. Н. Шапинская, А. Г. Шейкин, М. М. Шибаева, С. А. Яценко и другие. Каждый из них читал свои уникальные авторские курсы лекций, в рамках которых не просто транслировались уже имеющиеся в какой-то области знания, а интегрировались в учебный процесс новейшие передовые научные идеи, собственные концепции и новаторские подходы к изучению культуры[4].

Летом 1995 года произошло знаковое событие: в Высшей школе культурологии состоялся первый выпуск студентов, получивших второе высшее образование в режиме экстерната, 10 человек (набор 1992 года)[5]. Это был *первый* в России выпуск дипломированных специалистов-культурологов. Одновременно только кафедра истории и теории культуры в Российском государственном гуманитарном университете также выпустила экстерном первых культурологов, остальные профильные вузы (МПГУ, РостГУ, СПбГИК и другие) стали выпускать дипломированных культурологов на 1–2 года позднее. Новые рекламные кампании Высшей школы культурологии по привлечению абитуриентов проводились под весьма знаменательными лозунгами, придуманными Флиером: «*Как выбраться из тупика? Тебя научат в ВШК!*» или «*Культура – это на века. Ты всё узнаешь в ВШК!*».

Осенью 1998 года в составе ВШК была образована кафедра культурологии и антропологии[6]. На этой кафедре читались общеобразовательные курсы по культурологии и этнологии для различных факультетов МГУК, и, что еще более важно, она стала выпускающей кафедрой для самой ВШК (до этого выпуск студентов, окончивших ВШК, проводился через кафедру музееведения МГУК). А. Я. Флиер был избран профессором и заведующим новообразованной кафедрой (с сохранением поста директора ВШК). Научная и административная нагрузка А. Я. Флиера к этому времени существенно возросла, поэтому было принято решение о реорганизации системы управления ВШК. В помощь Андрею Яковлевичу были назначены три заместителя: по научной работе – М. А. Полетаева, по учебной работе – И. В. Рыбакова (с исполнением обязанностей руководителя деканата), по административным и экономическим вопросам – Т. М. Субботина[7].

Тогда же, в 1998 году, во МГУК состоялось открытие Диссертационного совета по специальности 24.00.01 – теория и история культуры, напрямую связанного с профилем работы ВШК, поэтому с 2000 года А. Я. Флиер стал председателем этого Диссертационного совета[8]. Под руководством или при участии А. Я. Флиера были подготовлены и защищены десятки кандидатских

[4] См. Сайт Высшей школы культурологии: 1) Преподаватели ВШК на 2008/2009 учебный год. URL: https://vshk2.narod.ru/prepod.html; 2) Индивидуальные страницы преподавателей. https://vshk2.narod.ru/ind_pages.html; 3) Курсы, изучаемые в ВШК. URL: https://vshk2.narod.ru/predmety.html; 4) Наша память. URL: https://vshk2.narod.ru/our_memories.html.

[5] Сайт Высшей школы культурологии: История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; Газета «Коммерсантъ» от 12.07.1996. URL: https://www.kommersant.ru/doc/236192.

[6] См. Сайт Высшей школы культурологии: Кафедра культурологии и антропологии. URL: https://vshk2.narod.ru/cafedra-mguki.html.

[7] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; 2) Администрация Высшей школы культурологии. URL: https://vshk2.narod.ru/administration.html.

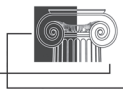
[8] Сайт Высшей школы культурологии: История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html

и докторских диссертаций, он был превосходным оппонентом, отзывчивым консультантом, мудрым научным руководителем, соратником. Научной – и в особенности диссертационной – формой он владел виртуозно. Наитруднейшие задачи по формулировке актуальности, цели, задач, предмета, объекта, методологии диссертации «щелкал, как орешки». Да, А. Я. Флиер не стал виртуозом в музыке, как его знаменитый отец, но он стал *виртуозом в культурологии*! В 2000 году решением Высшей аттестационной комиссии А. Я. Флиеру было присвоено учёное звание профессора по кафедре культурологии и антропологии.

За годы работы в Московском университете культуры А. Я. Флиер издал целый ряд своих трудов, принесших ему значительную профессиональную известность [в том числе: 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15]. Его замыслы были неизменно масштабны и амбициозны. Широкой аудитории А. Я. Флиер оказался известен, разумеется, прежде всего благодаря своему учебнику «Культурология для культурологов», подготовленному при существенной помощи О. И. Горяиновой (фактического соавтора ряда разделов). Этот учебник вышел в 1999–2000 годах и выдержал множество переизданий [10]. В 2009–2010 годах весь текст учебника был целиком им самим существенно переработан и обновлен, но вышел с прежним названием, ставшим всеми узнаваемым «авторским брендом» Флиера. По сути, это был полностью новый учебник [11]. Андрей Яковлевич с гордостью писал мне: «*Я ведь новатор и не люблю повторяться*» (письмо А. Я. Флиера от 10.09.2008). В ту пору он во многих своих письмах присылал мне только что написанные им фрагменты нового текста. Естественно, завязывалось обсуждение, споры, уточнение позиций (зачастую в сторону их большей радикализации). С радостью я помог Андрею Яковлевичу оформить это переиздание в качестве первой книги, открывающей задуманную нами вместе серию «Библиотека Научной коллегии Научно-образовательного культурологического общества»[9]. В благодарность Андрей Яковлевич преподнес мне один из первых экземпляров этого только что вышедшего издания с трогательной дарственной надписью.

На рубеже 1999–2000 годов ВШК стала несокрушимой крепостью, выдержавшей и отразившей яростные атаки критиков культурологии, которые тогда предприняли очередную кампанию по «отмене» культурологии, «запрещении» ее как науки, изъятия ее из числа обязательных для изучения общеобразовательных дисциплин. В декабре 1999 года было принято решение ВАК о расформировании с 1 июля 2000 года экспертных советов по культурологии и, соответственно, прекращении утверждения защищенных диссертаций культурологического профиля. Одним из главных штабов по координации действий участников «культурологического фронта сопротивления» оказалась ВШК во главе с А. Я. Флиером. В декабре 1999 года для укрепления боевой мощи культурологической контратаки Андрей Яковлевич (через Светлану Лурье, за год до этого защитившую у него докторскую диссертацию) смог пригласить самого Эдуарда Саркисовича Маркаряна, одного из зачинателей и лидеров культурологии в Советском Союзе, который срочно прилетел из Еревана в Москву «спасать российскую культурологию». Объединив свои усилия, культурологам удалось – хоть и не без некоторых потерь – отбить атаки со стороны критиков, отстоять необходимость культурологии перед министерскими чиновниками. Помимо Флиера, в борьбе «за жизнь культурологии» принимали участие также А. И. Арнольдов, Н. Г. Багдасарьян, И. М. Быховская, Г. В. Драч, Г. И. Зверева, С. Н. Иконникова, И. В. Кондаков, Т. Ф. Кузнецова, И. К. Кучмаева, С. Я. Левит, Э. С. Маркарян, А. А. Пе-

[9] См.: Новые издания из серии «Библиотека Научной коллегии Научно-образовательного культурологического общества». URL: https://vshk2.narod.ru/n115.html.



липенко, К. Э. Разлогов, Ю. Н. Солонин, Л. А. Сугай, А. И. Шендрик и другие – каждый на своём участке боевого фронта. Значительную помощь в сохранении культурологии тогда оказал академик Е. П. Челышев. А великая подвижница культурологии С. Я. Левит в феврале 2000 года смогла организовать и провести в Институте научной информации по общественным наукам РАН конференцию, которой дала знаковое название – «*Культурология – наука XXI века*». Активное участие в этой конференции принял и А. Я. Флиер [6, с. 58–85]. В результате набирающая обороты кампания по запрету культурологии сорвалась, и официальная «жизнь» культурологии была сохранена.

В последующие десять лет научно-образовательная деятельность Высшей школы культурологии обрела устойчивость и стабильность. Порядок обучения в ВШК принципиально не отличался от обычного вузовского. Требования к посещаемости и успеваемости были такие же, как и во всех отечественных вузах. Одной из особенностей было то, что занятия очного отделения проходили в третью смену, то есть в вечернее время (обычно с 17.30 до 21.20)[10]. Это было важным преимуществом обучения в ВШК, поскольку предоставляло возможность совмещать учёбу с работой и/или получить высококлассное второе высшее образование широкого гуманитарного профиля.

Другим существенным преимуществом ВШК было территориальное расположение не в Химках, где находились основные здания МГУКИ, а в самой Москве (начиная с лета 1996 года – в Культурном центре Северо-Восточного округа Москвы, м. «Алексеевская»)[11].

В конце 2000 года был создан Учёный совет ВШК (председателем был избран, разумеется, А. Я. Флиер), а также было образовано Студенческое научное общество ВШК, курировать которое было поручено М. А. Полетаевой. Тогда же началось проведение регулярных преподавательских и студенческих конференций ВШК[12].

Весной 2002 года торжественно праздновался десятилетний юбилей работы ВШК, были проведены научно-методические конференции, подводящие итог первому десятилетию преподавания культурологии в России[13]. В этих мероприятиях (как и во всех остальных) ярко проявлялась совершенно особая творческая атмосфера, сложившаяся за все эти годы в ВШК: дух высокого интеллектуализма, семейного уюта, доброжелательности, иронии, тонкого юмора[14]. Разумеется, личный вклад А. Я. Флиера в формирование этой удивительной дружеской атмосферы был очень велик и носил определяющий характер. Наверное, не будет преувеличением сказать, что Флиер был своего рода *камертоном* всей Высшей школы культурологии, задавая творческую тональность и интеллектуальный лад в деятельности своего любимого учреждения.

---

[10] См.: Сайт Высшей школы культурологии: Порядок обучения. URL: https://vshk2.narod.ru/por_obuch.html.

[11] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; 2) Как нас найти. URL: https://vshk2.narod.ru/findus.html.

[12] Сайт Высшей школы культурологии: История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html.

[13] См. Сайт Высшей школы культурологии: 1) 10-летний юбилей Школы (2002 год). URL: https://vshk2.narod.ru/yubiley01.html; 2) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html.

[14] См. Сайт Высшей школы культурологии: 1) Посвящение в студенты (2004 год). URL: https://vshk2.narod.ru/kapustnik2004.html; 2) Посвящение в студенты (2005 год). URL: https://vshk2.narod.ru/kapustnik05.html; 3) Вручение дипломов (2006 год). URL: https://vshk2.narod.ru/vyp06.html; 4) Вечер встреч выпускников (весна 2007 года). URL: https://vshk2.narod.ru/vvv07.html; 5) Посвящение в студенты (2008 год). URL: https://vshk2.narod.ru/kapustnik08.html; 6) Фотографии разных лет. URL: https://vshk2.narod.ru/flierografia.html и https://vshk2.narod.ru/diff-fotos.html.

Система культурологического образования в ВШК

«Кто закончит ВШК, победит наверняка» – с такого придуманного Флиером эпиграфа открывалась страница сайта «Курсы, изучаемые в ВШК»[15]. Программа культурологического обучения, которая была разработана А. Я. Флиером и реализовывалась в ВШК, отличалась прежде всего высокой степенью систематичности и межпредметной взаимосвязанности в изложении – как истории мировой культуры, так и теоретической культурологии. Каждый учебный год был посвящен изучению определенного региона и исторического периода, по которому изучается история, культура, религия и искусство данного раздела: первый год – Древнему миру и Востоку, второй – средневековой и новой Европе, третий – России. В основе изучения теории культуры также лежала продуманная логика: 1–2-й учебные годы – фундаментальная теория, на 2–3-м учебных годах – социология культуры и этнология, последние же 3–4-й годы обучения были посвящены актуальной социокультурной практике и культурной политике.

Подготовка по специальности «культурология» велась в ВШК в рамках трёх профильных специализаций: 1. *Художественная культура*; 2. *Межкультурные коммуникации*; 3. *Культурная антропология*. Попробуем коротко охарактеризовать каждую из этих специализаций.

Руководителем образовательной программы «Художественная культура» выступала кандидат искусствоведения, профессор И. В. Белинцева[16]. По этой специализации подготавливались художественные эксперты и организаторы производства и реализации художественной продукции – сотрудники художественных салонов и галерей, аукционисты, консультанты по дизайну, таможенные эксперты, арт-бизнесмены и маркетологи в области искусства. Выпускники отделения должны были сочетать познания искусствоведов и культурологов, историков и религиоведов; их подготавливали к преподаванию истории культуры и искусства, а также – к научно-исследовательской работе в области культурологии и социологии искусства. Обучение базировалось на многолетнем изучении истории мировой культуры, углубленном изучении истории искусства и религии, музыки, театра, хореографии и кино, теории и социологии искусства. Особенное внимание уделялось художественному авангарду и постмодерну, взаимодействию культур Востока и Запада, современной массовой культуре, художественному менеджменту, рекламе и маркетингу, охране культурного наследия, атрибуции и оценке художественных произведений и так далее. Производственную практику студенты проходили в Государственном музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, Музее искусств народов Востока, галерее М. Гельмана и других московских музеях[17].

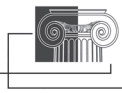
Куратором образовательной программы по специализации «Межкультурные коммуникации» являлся сам А. Я. Флиер[18]. По данной специализации готовились культурологи-исследователи, а также – практики в области трансляции культуры (ее смыслов, ценностей, форм, образцов и прочее) между народами, социальными группами, поколениями. Предполагалось, что такие специалисты будут работать сотрудниками административных органов по управлению культурой, международному культурному сотрудничеству, экспертами по проблемам массовой культуры и информации, рекламе и общественным свя-

[15] Сайт Высшей школы культурологии: Курсы, изучаемые в ВШК. URL: https://vshk2.narod.ru/predmety.html.

[16] См. Сайт Высшей школы культурологии: Белинцева Ирина Викторовна. URL: https://vshk2.narod.ru/belinc.html.

[17] См. Сайт Высшей школы культурологии: Специализации. URL: https://vshk2.narod.ru/spec.html.

[18] См. Сайт Высшей школы культурологии: Флиер Андрей Яковлевич. URL: https://vshk2.narod.ru/flier.html.



зям, преподавателями культурологии и социологии культуры. Студенты осваивали ту же базовую программу, что и по специализации «художественная культура», но специализировались на углубленном изучении теории культуры, теории информации и культурной коммуникации, прикладной культурологии, лингвистики и философии языка, семиотики и культурной семантики, структурализма и постмодерна, осваивали навыки и приемы журналистской работы, пиара и связей с общественностью, участия в избирательных кампаниях и так далее. Производственная практика для этих студентов проводилась в Российском институте культурологии, в археологических экспедициях и различных средствах массовой информации[19].

За образовательную программу по специализации «Культурная антропология» отвечала кандидат культурологии, профессор М. А. Полетаева[20]. В рамках учебных планов в этом случае подготавливали преимущественно специалистов по национальным отношениям, научных работников и практиков этнокультурологического профиля, а также – преподавателей культурологии, этнологии, культурной антропологии. Содержание обучения было во многом близко «межкультурным коммуникациям», однако антропологи получали более фундаментальную подготовку в изучении социокультурной антропологии, этнографии, психологии, культуры повседневности. Намечались следующие сферы работы выпускников по данной специализации: ученые-исследователи национальных культур и межнациональных отношений, эксперты по национальным вопросам в органах центрального и территориального управления, руководители и сотрудники национальных культурных центров и клубов, посредники в межнациональных конфликтах, специалисты по охране национального культурного наследия. Вместе с тем программа обучения студентов не ограничивалась одной этнографической проблематикой; в основном своем массиве она была столь же многопрофильна, как и всё обучение в ВШК, что предоставляло выпускникам широкие возможности трудоустройства как гуманитариям-универсалам. Производственная практика также проходила в Российском институте культурологии, в археологических и этнографических экспедициях, в различных культурно-воспитательных центрах[21].

ВШК выпускала не просто гуманитариев широкого профиля, а подготавливала специалистов, обладающих *универсальной культурологической компетентностью*. Анализ опыта трудоустройства выпускников ВШК показывает, что спрос на них был особенно велик в системе образования и просвещения, в СМИ; выпускников-культурологов охотно брали на работу в органы общего административного управления и управления культурой. Некоторые выпускники ВШК находили и реализовали себя в туристическом и арт-бизнесе. Высокий процент выпускников поступал в аспирантуру; они защитили кандидатские диссертации и сейчас успешно работают в самых различных сферах[22].

Следует особо сказать о тех внеаудиторных и выездных учебных практиках, которые были разработаны и проводились для своих студентов преподавателями ВШК. Поле внеаудиторных практических занятий охватывало практически все московские и подмосковные достопримечательности, многие занятия проходили в ведущих столичных музеях. Выездные учебные практики прово-

[19] Сайт Высшей школы культурологии: Специализации. URL: https://vshk2.narod.ru/spec.html

[20] См. Сайт Высшей школы культурологии: Полетаева Марина Андреевна. URL: https://vshk2.narod.ru/polet.html.

[21] Сайт Высшей школы культурологии: Специализации. URL: https://vshk2.narod.ru/spec.html

[22] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) Кем становятся наши выпускники? URL: https://vshk2.narod.ru/kem_byth.html; 2) О школе. URL: https://vshk2.narod.ru/about_school.html; 3) Что изучают наши студенты и где они потом работают? URL: https://vshk2.narod.ru/izuch_work.html.

дились в Санкт-Петербурге (Эрмитаж, Кунсткамера, Русский музей), его великолепных пригородных дворцово-парковых ансамблях (Царское Село, Петергоф и так далее), а также в Изборске, Печорах, Пскове и других русских городах[23]. Учебные практики не ограничивались лишь пределами нашей страны. Так, например, в январе 2008 года в рамках музейной практики под руководством М. А. Полетаевой и Г. Б. Забельшанского группа из 24 студентов (в основном 4 курс) совершила недельную поездку в Париж. Практика проводилась в стремительном темпе: два дня в Лувре, по дню в галерее Орсо, центре Помпиду, Версале. Изучались памятники средневекового Парижа – Собор Парижской Богоматери, Сент-Шапель, аббатство Клюни. В декабре 2008 года под руководством С. А. Яценко музейная практика обучающихся в ВШК проходила в Риме и Флоренции, а в январе – феврале 2010 года – в Андалусии[24]. Все программы учебных практик были построены на контрапункте вдумчивого изучения историко-культурного наследия прошлого и погружения в культурные реалии актуального настоящего.

Благодаря успешной работе собранного А. Я. Флиером коллектива на протяжении 2000-х годов известность и признание в профессиональных кругах ВШК всё более возрастали. Высшая школа культурологии стала восприниматься как один из серьезных научно-образовательных центров и очагов развития российской культурологии [1, с. 266]. В 2006 году в ходе Государственной аттестации и аккредитации ВШК специально была отмечена в решении комиссии как «*выдающееся учебное подразделение по специальности культурология*»[25]. Всего в Высшей школе культурологии состоялось 16 выпусков дипломированных специалистов-культурологов.

После ВШК

Однако с приходом в Московский университет культуры нового руководства, с 2009 года положение ВШК начало резко меняться: новый ректор Р. Г. Абдулатипов был человеком совсем иных мировоззренческих ориентаций, он не разделял многих взглядов А. Я. Флиера. Его либерализм, постмодернизм и западничество вызывали у нового ректора резкое неприятие, психологически они были несовместимы, их отношения становились всё более натянутыми. В результате в декабре 2009 года решением Ученого совета МГУКИ (от 28 декабря 2009 года) Высшая школа культурологии была преобразована в Институт культурологии и музееведения[26]. Прежняя ВШК оказалась сведена к одной кафедре, которая получила название *кафедра культурологии и антропологии (Высшая школа культурологии)* и стала основной по подготовке и выпускающей по специальности (направлению) «Культурология». Помимо кафедры культурологии и антропологии в состав новообразованного института были также включены кафедра теории культуры, этики и эстетики; кафедра истории культуры и музееведения; а также кафедра электронной культуры и визуальных искусств[27].

[23] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; 2) Поездка в Изборск, Печоры и Псков в мае 2009 года. URL: https://vshk2.narod.ru/may09.html.

[24] См.: Сайт Высшей школы культурологии: 1) Поездка в Италию (2008 г.). URL: https://vshk2.narod.ru/rim2008.html; 2) Увидеть Париж… и получить диплом (музейная практика ВШК в январе 2008 г.). URL: https://vshk2.narod.ru/n74.html; 3) Поездка в Испанию (январь-февраль 2010 года). URL: https://vshk2.narod.ru/and2010.html.

[25] Сайт Высшей школы культурологии: История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html

[26] См. Сайт Высшей школы культурологии: 1) История ВШК (хронология событий). URL: https://vshk2.narod.ru/history.html; 2) Новости ВШК. URL: https://vshk2.narod.ru/news.html; 3) Институт культурологии и музееведения МГУКИ. URL: https://vshk2.narod.ru/inst-cult-muz.html.

[27] См. Сайт Высшей школы культурологии: Институт культурологии и музееведения МГУКИ. URL: https://vshk2.narod.ru/inst-cult-muz.html.



По сути, эти решения, принятые накануне новогодних праздников, вели к свертыванию всей налаженной системы научно-образовательной деятельности Высшей школы культурологии – ректор преподнес горький подарок к Новому 2010-му году… Андрей Яковлевич резонно воспринимал происходящее как фактическую ликвидацию ВШК – своего любимого детища: «Как известно, любые самые замечательные профессиональные достижения элементарно разрушаются заурядными чиновными дилетантами, – с горечью сетовал Флиер, – преподавательский коллектив, сформированный из лучших московских культурологов, просто разошелся по домам» [7, с. 81]. После потери ВШК Флиер оказался в положении «короля без трона». Разумеется, Андрей Яковлевич очень тяжело переживал утрату своего «королевства», институционального фундамента, административного положения, финансовой и творческой независимости.

Авторское отступление: о дружбе и сотрудничестве

И здесь необходимо сделать небольшое отступление и вернуться на некоторое время назад. За несколько лет до ликвидации ВШК, благодаря содействию Э. А. Шулеповой, в мае 2007 года я познакомился с А. Я. Флиером. Тогда я готовил диссертацию по истории культурогенетических исследований и с большим вниманием изучал его работы 1990-х годов, посвященные культурогенезу. Сразу и очень легко мы нашли общий язык; во время первого же моего телефонного звонка Андрей Яковлевич, заинтересовавшись моими изысканиями, пригласил меня к себе домой, между нами завязалась интенсивная научная переписка. Поскольку я находился в Санкт-Петербурге, обучаясь в аспирантуре кафедры теории и истории культуры Герценовского университета, Флиер посчитал необходимым организовать для меня стажировку в ВШК. Полтора года мы оба пытались решить этот вопрос (он во МГИК, а я через РГПУ А. И. Герцена). Но, к сожалею, из-за бюрократических причин осуществить нам это не удалось: «У меня к Вам нерадостные вести. К сожалению, все мои попытки организовать для Вас стажировку окончились безрезультатно. Все люди, которых я просил об этом, ответили мне, что не могут это организовать. Хуже того, и место для жилья у меня на август оказывается занятым. К жене приезжают её родственники с юга, и все спальные места в квартире занимают. Может быть, Вы сможете приехать в сентябре? Это было бы лучше и с точки зрения размещения, и на ВШК Вы бы смогли посмотреть в действии. Я думаю, что на недельку вырваться можно и в сентябре» (письмо А. Я. Флиера от 10.07.2008). Пришлось ограничиться общением по телефону и в переписке. С регулярностью раз в 2–3 месяца я приезжал к Андрею Яковлевичу в Москву, мы беседовали (иногда спорили) на научные темы в его кабинете. В перерывах, пока Андрей Яковлевич отдыхал, я работал с книгами в его домашней библиотеке и хорошо изучил её комплектацию и систематику. Я не смог пройти стажировку в ВШК, но на протяжении нескольких лет проходил культурологический курс обучения у самого Флиера. Вскоре мы подготовили совместный доклад, который представили в апреле 2008 года на II-ом Собрании Российского культурологического общества [13, с. 25–35]. Затем, уже в качестве первого официального оппонента, Андрей Яковлевич вновь прибыл в Санкт-Петербург и лично поддержал меня на защите моей диссертации в марте 2009 года.

Это был год 100-летия рождения идеи культурологии (В. Ф. Оствальд, 1909), а также 80-летия Э. С. Маркаряна, одного из основоположников отечественной культурологии, с которым я познакомился ещё раньше, чем с Андреем Яковлевичем, в августе 2006 года. Заручившись поддержкой Ю. Н. Солонина и С. Н. Иконниковой, я выступил с инициативой по организации в ноябре 2009 года в рамках Дней Петербургской философии Международного научного симпозиума,

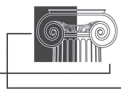
посвященного 80-летию со дня рождения Э. С. Маркаряна (посвящение 100-летию культурологии тогда, к моему большому огорчению, коллеги, как ни странно, отклонили). Андрей Яковлевич с удовольствием откликнулся на моё приглашение и снова приехал в Санкт-Петербург, выступив с докладом «*Культура XXI века: аналитический прогноз*». Вскоре мне удалось подготовить к изданию сборник по итогам этого симпозиума, в котором принял участие, пожалуй, весь цвет нашей культурологии. Сразу две специально подготовленные статьи А. Я. Флиера украсили эту книгу-приношение Э. С. Маркаряну как патриарху культурологии [4, с. 28–29, 85–88].

В это же время, начиная с 2005 года, по инициативе и под руководством Л. М. Мосоловой вместе с несколькими коллегами (А. М. Безгрешнова, С. А. Тихомиров и другие) я принимал непосредственное участие во всех организационных действиях по созданию Российского культурологического общества, подготовке всех документов, их обсуждению, подписанию и так далее. Мне была доверена должность ученого секретаря Культурологического общества. С самого начала Э. С. Маркарян и А. Я. Флиер, благодаря установившейся между нами в это время плотной научной коммуникации, оказывали самую горячую заинтересованную поддержку этого замысла. Уже в декабре 2007 года Андрей Яковлевич в своем письме меня спрашивал: «Я бы хотел создать отделение Культурологического общества на базе МГУКИ, но научите меня, как это делается, где и как регистрируется» (письмо А. Я. Флиера от 10.12.07). В результате в марте 2008 года в качестве подразделения Российского культурологического общества было создано Культурологическое общество Высшей школы культурологии.

Тогда же, в 2007 году, мы вместе задумали создать в составе Культурологического общества некое научное *надинституциональное объединение ведущих российских культурологов*, своего рода *Культурологическую Академию*, «*мозговой центр*» культурологического сообщества. Эта идея была поддержана руководством Культурологического общества. А. Я. Флиером был разработан проект положения, вместе мы наметили примерный состав членов этой новой структуры, которую предложили назвать «*Научная коллегия*». Активное участие в обсуждении текста проекта положения о коллегии и его редактировании принимали Э. С. Маркарян и Л. М. Мосолова. И в конце апреля 2009 года на Третьем ежегодном собрании Научно-образовательного (Российского) культурологического общества была официально образована Научная коллегия[28]. Председателем был избран А. Я. Флиер, меня же назначили её учёным секретарём, чем наше тесное научное сотрудничество было закреплено и упрочено. Так, благодаря моему приглашению включиться в работу Культурологического общества, Андрей Яковлевич смог на какое-то время обрести отдушину для творческой самореализации после утраты ВШК, а также получить новые возможности для восстановления и расширения круга профессиональной коммуникации[29].

[28] См. Сайт Высшей школы культурологии: Новости от 18.06.2009. URL: https://vshk2.narod.ru/page2.html.

[29] Зная о моём тесном сотрудничестве с Андреем Яковлевичем, его сын Роман Андреевич Флиер (кстати, сам выпускник ВШК) в октябре 2025 года принял решение о передаче мне всей научной библиотеки своего отца. Это ещё один бесценный дар, лежащий в основе созданного мной Санкт-Петербургского центра культурологии. Благодаря этому для будущих поколений культурологов удалось сохранить само пространство «научной лаборатории» А. Я. Флиера, одно из лучших и наиболее ценных специализированных культурологических собраний в нашей стране. Научная библиотека А. Я. Флиера прекрасно дополнила уже присутствующие в фондах Центра культурологии мемориальные собрания: личную библиотеку и архив М. С. Кагана, а также уникальные архивные и книжные коллекции, связанные с Н. С. Гумилёвым и Л. Н. Гумилёвым. Исключительную ценность представляют целостность, полнота и системная организация личной библиотеки А. Я. Флиера, благодаря чему возникает эффект «погружения» во внутреннее устройство «творческой лаборатории» учёного, его интеллектуальное пространство. Для исследователей и наших студентов появляется возможность непо-



Новая Высшая школа культурологии («ВШК-2»)

Весной 2010 года, благодаря поддержке своей верной сподвижницы профессора А. В. Костиной, Флиер взамен прежней ВШК («ВШК-1») создал *новую Высшую школу культурологии* («ВШК-2»). Её ядром стала научная школа культурного моделирования, сложившаяся в составе кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета (МосГУ) в процессе творческого содружества А. Я. Флиера (сохранившим за собой авторское право на бренд «ВШК») и А. В. Костиной (руководителем названной кафедры). Новая Высшая школа культурологии задумывалась по своим функциям не как учебное подразделение, а как прежде всего культурологический клуб, профессиональное содружество культурологов, работающих в МосГУ, специалистов, сотрудничающих с кафедрой по различным научным и образовательным проектам, будущих культурологов, получающих здесь профессиональное образование или повышающих свою научную квалификацию[30]. В одном из писем ко мне Андрей Яковлевич прислал разработанную им тогда структуру обновлённой ВШК, образованную из трех концентрических кругов, которые располагались следующим образом:

- центральной частью всего образования предполагалась *Школа культурного моделирования*, включающая А. В. Костину, А. Я. Флиера, их учеников и непосредственно сотрудничающих с ними ученых;
- этот центр окружала *кафедра философии, культурологии и политологии МосГУ*, на которой велась подготовка студентов по направлению «культурология» и аспирантов по специальностям «социальная философия», «философия культуры», «теория и история культуры» и «политология»;
- и самый большой третий внешний круг – *Высшая школа культурологии* – интеллектуальный профессиональный клуб культурологов, работающих и обучающихся в разных местах, но в той или иной форме участвующих в проектах и мероприятиях всего образования.

Это объединение, включающее по своему персональному составу значительную часть московской (и не только московской) профессиональной элиты культурологов, должно было стать – по мысли Андрея Яковлевича – во всех смыслах высшим.

Согласно замыслу А. Я. Флиера, новая Высшая школа культурологии должна была представлять собой научный центр, в рамках которого происходило бы накопление и систематизация тех содержательных материалов, которые использовались в практике образовательной работы кафедры философии, культурологии и политологии МосГ У. Предполагалось, что абитуриенты, поступающие в МосГУ на специальность/направление «культурология», получают базовое культурологическое образование на этой кафедре и по мере приближения к защите диплома будут всё больше вовлекаться в сферу интеллектуальной работы Высшей школы культурологии. Школа должна была объединять студентов и аспирантов кафедры, её выпускников, преподавателей и сотрудничающих с ней специалистов в целостное профессиональное

средственного знакомства и работы с важнейшими первоизданиями классиков мировой философско-культурологической мысли, принадлежавшими лично А. Я. Флиеру и М. С. Кагану. Это имеет не только несомненное научное или учебное, но и существенное воспитательное значение. Тем более что на многих книгах присутствуют дарственные надписи авторов (А. И. Арнольдова, Э. С. Маркаряна и других). Место хранения столь ценных мемориальных собраний, несомненно, со временем станет своеобразной достопримечательностью не только Центра культурологии, но и всего Санкт-Петербурга.

[30] См. Сайт Высшей школы культурологии: Научная школа Флиера в МосГУ. URL: https://vshk2.narod.ru/shkola-fliera.html.

сообщество. Её органичными участниками должны были стать также преподаватели, студенты и выпускники прежней Высшей школы культурологии, аспиранты некоторых других московских вузов.

Андрей Яковлевич надеялся, что в своей работе новая Высшая школа культурологии будет тесно связана с Научно-образовательным культурологическим обществом России, его Научной коллегией и Московским отделением Общества. Однако это уже совсем другая страница в жизнеописании А. Я. Флиера, его деятельность во главе Научной коллегии НОКО требует отдельного обстоятельного изложения, что может стать темой для следующей статьи (в моем архиве сохранились многие документальные источники, позволяющие достаточно полно реконструировать этот период в биографии А. Я. Флиера).

*****

Подводя итоги рассмотренного отрезка в научной и педагогической деятельности А. Я. Флиера, можно отметить, что во многом благодаря его усилиям и при его активном участии в России были подготовлены первые государственные образовательные стандарты по культурологии, а сама она была конституирована в качестве самостоятельной науки и учебной дисциплины [1, с. 266; 2, с. 65]. Не меньшее значение имели организационные и институциональные заслуги Андрея Яковлевича: им был создан упомянутый выше *культурологический факультет* в Российском открытом университете, затем на его основе образована *Высшая школа культурологии*.

На протяжении полутора десятка лет в Высшей школе культурологии подготавливались специалисты, получавшие фундаментальное культурологическое образование мирового уровня и самого широкого гуманитарного профиля. Причём одной из важных особенностей обучения в ВШК была установка на междисциплинарность и интегративность, глубокое взаимопроникновение социального и гуманитарного знания в культурологическом образовании. Это в частности выражалось в стремлении готовить гуманитариев, владеющих методологиями социальных наук, и антропологов, обладающих высоким уровнем гуманитарной эрудиции. Осмысляя результаты деятельности Высшей школы культурологии, Флиер приходил к выводу, что значение и преимущества специалиста-культуролога пока на современном рынке труда еще далеко не осознаны и не оценены по достоинству, поэтому культурологическое образование остается вторым высшим образованием для специалиста-историка, социолога, филолога, искусствоведа. «Мои бывшие выпускники рассказывали мне, – отмечал Флиер, – что, став культурологами, они совершенно по-новому увидели мир, по-новому стали оценивать социальную реальность, добились значительных успехов в своей первой специальности. Их профессиональная конкурентоспособность резко возросла» [5, с. 17].

А. Я. Флиер был убеждён, что на нынешнем этапе исторического развития человечества резко возрастает практическая значимость культуры как инструмента социальной регуляции, культурных оснований социальной активности людей, культурных последствий различных управленческих решений, соблюдения равноправия разных культурных идентичностей, роли индивидуально-личностной культуры участников социальных процессов и так далее. Поэтому Флиер солидаризировался с мнением Э. С. Маркаряна, что культурологи – как специалисты в области социокультурных проблем общественного развития – будут становится всё более социально востребованными. Именно таких высококвалифицированных специалистов для XXI века старались подготавливать в ВШК.

Со всей уверенностью можно сказать, что Высшая школа культурологии оказалась одним из самых интересных экспериментальных образовательных учебных подразделений России, добившихся вполне ощутимых содержательных результатов в своей

работе (как правило, каждый четвертый ее выпускник поступал в аспирантуру). Опыт ВШК, её несомненные достижения, как и неизбежные изъяны, присущие всему новаторскому и экспериментальному, ещё только предстоит всерьез изучить, осмыслить и взять на вооружение.

Деятельность ВШК, созданной А. Я. Флиером, стала важной вехой в становлении культурологического образования в нашей стране. Выпускники Школы разъехались по всему миру, но, где бы они ни были, в какой бы сфере ни нашли себя, – все они «звёздочки», как их ласково называл Андрей Яковлевич, в каждом из них сохраняется отсвет его души, культурологическая искорка, зажженная в годы обучения в ВШК. Вполне допускаю, что когда-нибудь одна из бороздящих космическое пространство комет будет носить имя *Флиера*, пусть его *летящее имя*[31] неудержимо *летит* в безграничной вселенной…

[31] «Flyer», «Flier», «Fliyer» – «*летящий*».

Список литературы

1. *Багдасарьян Н. Г.* К юбилею Андрея Яковлевича Флиера // Мир культуры и культурология. Альманах Научно-образовательного культурологического общества России. Выпуск 1. Санкт-Петербург: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 266–267.
2. *Бондарев А. В.* А. Я. Флиер в эпицентре «культурологического поворота» 1990-х годов: предпосылки, траектории, институционализация // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. № 4 (132). С. 56–69.
3. *Бондарев А. В.* Феномен А. Я. Флиера в отечественной культурологии: грани личности и безграничность творческих замыслов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 5 (127). С. 10–19.
4. Культурология и глобальные вызовы современности: к разработке гуманистической идеологии самосохранения человечества. Сборник научных статей, посвященный 80-летию Э. С. Маркаряна / Под общ. ред. А. В. Бондарева и Л. М. Мосоловой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского культурологического общества, 2010. 152 с.
5. Культурология: имя собственное (к 70-летию Андрея Яковлевича Флиера): коллективная монография / Астафьева О. Н., Багдасарьян Н. Г. [и др.]. Москва: Согласие, 2021. 405 с.
6. Культурология – наука XXI века. Проблема культурологии. Обсуждение в ИНИОН РАН // Новая и новейшая история. 2000. № 4. С. 58–85.
7. *Флиер А. Я.* Автопортрет // Высшее образование для XXI века: VII Международная научная конференция, Москва, 18–20 ноября 2010 г.: Доклады и материалы. Секция 9. Высшее культурологическое образование. Выпуск 3 / Отв. ред. А. В. Костина, И. Н. Захарченко. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2010. С. 73–86.
8. *Флиер А. Я.* Культура как основа национальной идеологии России: очерки. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2000. 162 с.
9. *Флиер А. Я.* Культура как репрессия. Москва: Диаграмма, 2006. 319 с.
10. *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. Москва: Академический проект, 2000. 496 с.
11. *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Согласие, 2010. 672 с.
12. *Флиер А. Я.* Некультурные функции культуры. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2008. 272 с.

13. *Флиер А. Я., Бондарев А. В.* Инновационный потенциал культурогенетики и её функции в системе гуманитарного знания // Проблемы культурогенеза и культурного наследия. Сборник статей к 80-летию Вадима Михайловича Массона. Санкт-Петербург: Инфо-Ол, 2009. С. 25–35.

14. *Флиер А. Я., Полетаева М. А.* Происхождение и развитие культуры: учебное пособие. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2008. 272 с.

15. *Флиер А. Я., Полетаева М. А.* Тезаурус основных понятий культурологии: учебное пособие. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2008. 284 с.

*

Поступила в редакцию 14.11.2025

Образ героя в исторической памяти современной России: федеральный канон, региональные традиции и восприятие студенческой молодежи

УДК 008:316.7:37.017.4
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-25-38

А. В. Атаев

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: arturataev@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается героическая память как механизм формирования российской идентичности в условиях многонационального государства. Обосновывается, что героизм в российской культурной традиции выступает не только нравственной и историко-культурной категорией, но и инструментом сопряжения федерального, регионального, этнокультурного и молодежно-воспитательного уровней памяти. В качестве эмпирической базы использованы материалы Международной научно-практической конференции «Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России в условиях цивилизационного противостояния с Западом», состоявшейся в Московском государственном институте культуры 22 мая 2026 года, а также – результаты анкетирования студентов до и после конференции. Показано, что участие в конференции усилило значимость темы героизма для студентов и способствовало расширению образа героя от преимущественно военно-защитного типа к модели повседневного служения, самопожертвования, милосердия, духовной стойкости и гражданской ответственности. Предлагается понятие «сопряжение героической памяти», под которым понимается смысловое включение федеральных героических образов, региональных пантеонов и героических традиций народов России в единую ценностную систему без утраты их культурной и локальной самобытности.

Ключевые слова: героизм, героическая память, историческая память, культурная политика, образ героя, патриотическое воспитание. студенческая молодежь.

Для цитирования: Атаев А. В. Образ героя в исторической памяти современной России: федеральный канон, региональные традиции и восприятие студенческой молодежи // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 25–38. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-25-38

АТАЕВ АРТУР ВИКТОРОВИЧ – кандидат политических наук, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин, заместитель декана по научной работе библиотечно-информационного факультета, Московский государственный институт культуры

ATAEV ARTHUR VIKTOROVICH – CSc in Political Sciences, Associate Professor at the Department of General Humanities, Deputy Dean for Research at the Library and Information Faculty, Moscow State Institute of Culture

© Атаев А. В., 2026

THE IMAGE OF THE HERO IN THE HISTORICAL MEMORY OF CONTEMPORARY RUSSIA: FEDERAL CANON, REGIONAL TRADITIONS AND STUDENT YOUTH PERCEPTION

Arthur V. Ataev
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: arturataev@gmail.com

Abstract. The article examines heroic memory as a mechanism for shaping Russian identity in a multinational state. It argues that heroism in the Russian cultural tradition functions not only as a moral and historical-cultural category, but also as an instrument for coupling federal, regional, ethnocultural and educational levels of memory. The empirical basis includes the materials of the International Scientific and Practical Conference "Formation of the Image of a Hero in the System of Historical Memory and Cultural Policy of Russia under the Conditions of Civilizational Confrontation with the West", held at the Moscow State Institute of Culture on May 22, 2026, as well as the results of student surveys conducted before and after the conference. The study shows that the conference increased the significance of heroism for students and broadened the image of the hero from a predominantly military-protective model to a model of everyday service, self-sacrifice, mercy, spiritual resilience and civic responsibility. The article proposes the concept of "coupling of heroic memory" as a meaningful inclusion of federal heroic images, regional pantheons and heroic traditions of the peoples of Russia into a unified value system while preserving their cultural and local specificity.

Keywords: cultural policy, heroic memory, heroism, historical memory, image of a hero, patriotic education, student youth.

For citation: Ataev A. V. The Image of the Hero in the Historical Memory of Contemporary Russia: Federal Canon, Regional Traditions and Student Youth Perception. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 25–38. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-25-38

Проблема героизма занимает особое место в российской исторической, культурной и общественно-политической традиции. Герой в отечественном сознании воспринимается не только как человек, совершивший выдающийся поступок, но и как носитель высших ценностей: служения Отечеству, долга, мужества, самопожертвования, верности исторической памяти и ответственности перед народом. Через образы героев общество осмысляет собственное прошлое, формирует представление о должном поведении, воспроизводит связь поколений и задает нравственные ориентиры для воспитания молодежи [1, с. 13–24; 9, с. 130–132].

В условиях многонационального государства категория героизма не может рассматриваться только в рамках единого общегосударственного нарратива. Российская историческая память включает федеральный, региональный, этнокультурный, конфессиональный и локальный уровни. Для разных народов России героями являются не только военачальники и защитники Отечества, но и просветители, духовные подвижники, хранители языка, народные поэты, ученые, труженики, деятели культуры и представители повседневного служения [12, с. 91–113; 13, с. 45–62].

Актуальность темы определяется также современным нормативно-ценностным контекстом. В Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, акцентируется необходимость защиты исторической памяти, культурной преемственности и традиционных ценностных оснований российского общества [8]. В Стратегии госу-



дарственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858, особую значимость приобретает задача сохранения единства многонационального народа Российской Федерации при уважении культурного многообразия народов страны [11].

Вместе с тем в практике патриотического воспитания и культурной политики возникает методологически важное противоречие. С одной стороны, обществу необходим федеральный героический канон, задающий общую рамку служения Отечеству, защиты страны, мужества и гражданской ответственности. С другой стороны, чрезмерная унификация героической памяти может привести к вытеснению региональных и этнокультурных героев, а их автономизация – к фрагментации единого ценностного пространства.

Цель статьи состоит в выявлении принципов сопряжения федерального героического канона, региональных пантеонов и молодежного восприятия образа героя как элементов единой героической памяти многонациональной России. Объектом исследования является героическая память как компонент российской культурной политики и исторической идентичности. Предмет исследования – механизмы сопряжения федерального, регионального, этнокультурного и молодежно-воспитательного уровней образа героя.

Эмпирической базой выступают материалы Международной научно-практической конференции «Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России в условиях цивилизационного противостояния с Западом», состоявшейся 22 мая 2026 года в Московском государственном институте культуры [14], а также – результаты двух анкетирований студентов: до конференции(129 ответов) и по итогам конференции (107 ответов)[1].

Научная новизна статьи заключается в постановке проблемы героической памяти через категорию сопряжения. В отличие от подходов, в которых героизм рассматривается преимущественно как элемент патриотического воспитания или как совокупность исторических образов, здесь героическая память анализируется как многоуровневая система: федеральный канон, региональные пантеоны, героические традиции народов России и молодежное восприятие образа героя.

В настоящей статье героизм рассматривается не как отвлеченная моральная добродетель, а как культурно закрепленный способ оценки поступка. Для признания действия героическим недостаточно одной храбрости: важно, чтобы поступок был соотнесен с коллективно значимой ценностью и был принят сообществом как пример должного поведения. В этом отношении полезна мысль М. Хальбвакса о «социальных рамках памяти»: даже индивидуальное воспоминание удерживается и получает смысл внутри группового опыта [15, с. 31–48]. Применительно к образу героя это означает, что герой становится общественно значимой фигурой не только вследствие совершенного поступка, но и благодаря последующей работе памяти – семейной, региональной, институциональной и государственной.

В зарубежных исследованиях героизма важной остается линия, связанная с различением героического действия и альтруизма. З. Франко, К. Блау и Ф. Зимбардо специально подчеркивают, что героизм предполагает не просто помощь другому, а действие в ситуации риска, возможной жертвы и существенных личных издержек. Характеризуя общественный смысл героизма, они называют его «highest form of civic action»,

[1] Здесь и далее в статье использованы данные из неопубликованных материалов автора: Атаев А. В. Анкета «Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России» (до конференции), 2026; Атаев А. В. Анкета «Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России» (по итогам конференции), 2026.

то есть высшей формой гражданского действия [17, p. 99]. С. Эллисон и Дж. Гоэталс рассматривают героев как фигуры, выполняющие для общества ориентирующую функцию: они помогают человеку представить, каким может быть нравственно значимое действие в предельных обстоятельствах [16, p. 3–25]. Для настоящей статьи эти положения важны как теоретическая рамка, но российский материал требует дополнить ее историко-культурным измерением.

Российская традиция делает акцент не только на индивидуальной исключительности героя, но и на его включенности в общее дело. Герой здесь редко мыслится как одиночка, действующий исключительно ради личной славы. В отечественной культурной оптике он связан с защитой Отечества, верностью народу, сохранением веры, трудовым созиданием, духовным подвижничеством, культурным сохранением или гражданской ответственностью [3, с. 112–135; 4, с. 61–78]. Поэтому герой в российском сознании – это не только человек, проявивший храбрость, но и фигура, через которую общество выражает представления о долге, чести, правде и ответственности перед будущими поколениями.

Под героической памятью в данной работе понимается не только совокупность памятников, дат и биографий. Это более широкая культурная практика, в которой соединяются тексты, музеи, школьные и вузовские занятия, семейные рассказы, мемориальные места, цифровые архивы и региональные инициативы. Я. Ассман связывает культурную память с долговременным сохранением значимых для сообщества образов прошлого: в его логике память удерживает «fixed points in the past», которые превращаются в символические фигуры и поддерживают идентичность сообщества [2, с. 52–67]. П. Нора, вводя понятие «мест памяти», показывает, что память закрепляется не только в текстах, но и в символических пространствах, ритуалах и институтах [7, с. 202–208]. В таком понимании героическая память становится не набором сведений о прошлом, а способом культурной организации общественного опыта.

Для целей исследования принципиально важно различать несколько типов героизма. Воинский героизм связан с защитой страны и готовностью принять на себя смертельный риск. Трудовой – с длительным созидательным усилием, часто не имеющим внешней эффектности, но обеспечивающим устойчивость общества. Духовный героизм проявляется в верности вере и нравственному выбору. Культурный – в сохранении языка, литературы, фольклора, художественной традиции. Гражданский и профессиональный – в спасении людей, ответственности за общее дело, служении в медицине, образовании, науке, волонтерстве и общественной работе [10, с. 52–55; 12, с. 203–221].

Именно такое расширение особенно важно для темы народов России. Если героизм описывать только через сражение и военный подвиг, то за пределами анализа останутся те фигуры, через которых народы и регионы сохраняют собственный язык, литературу, духовный опыт и память о пережитых испытаниях. В этой логике поэт, просветитель, учитель, врач, религиозный деятель или хранитель фольклора могут быть не менее значимыми носителями героической памяти, чем воин, поскольку они отвечают за продолжение культурной жизни народа [12, с. 91–113; 13, с. 45–62].

Современная культурная политика сталкивается еще с одной трудностью: слово «герой» в медиасреде легко сближается со словами «кумир», «звезда», «лидер мнений». Однако известность сама по себе не образует героического статуса. По данным исследований образа героя в молодежной среде, героическое восприятие связано не только с публичной узнаваемостью, но и с нравственными качествами, готовностью к ответственности и служению [6, с. 124–135]. Поэтому для молодежной аудитории необходимо специально различать, с одной стороны, героя как носителя ценностного поступка и, с другой, – знаменитость как фигуру публичного внимания [16, p. 57–84].



В рамках настоящей статьи федеральный героический канон понимается не как раз и навсегда закрытый перечень имен, а как общий язык памяти, с помощью которого разные поколения говорят о служении России. В этот ряд входят фигуры Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова, Георгия Жукова, Зои Космодемьянской, Александра Матросова, Алексея Маресьева, Юрия Гагарина, Валентины Терешковой, Михаила Ломоносова, Сергея Королева, Федора Ушакова и других. Их объединяет не сходство эпох или биографий, а способность становиться понятным примером действия, совершенного ради страны и людей [5, с. 187–202].

Такой канон необходим, поскольку без общих символов разговор об исторической памяти распадается на множество несвязанных историй. Школе, вузу, музею, молодежному проекту нужен узнаваемый язык, через который можно говорить о долге, Победе, научном прорыве, духовной стойкости и профессиональном служении. Но канон теряет живую силу, когда превращается только в перечень фамилий. В этом случае герой оказывается скорее обязательной фигурой учебного текста, чем нравственным собеседником молодого человека.

Именно здесь проявляется значение регионального уровня. Для студента важно видеть не только общеизвестные федеральные символы, но и то, каким образом его республика, область, город, семья или культурная традиция включены в общую историю страны. Региональная героика делает федеральные ценности ближе: она показывает, что служение Отечеству совершалось не где-то вне локального опыта, а в судьбах людей, связанных с конкретной землей, языком, школой, профессией, семейной памятью.

Показательны фигуры, которые одновременно принадлежат локальной и общероссийской памяти. Муса Джалиль остается татарским поэтом, но его послевоенное значение невозможно ограничить татарской литературой: он воспринимается как символ антифашистского сопротивления. Амет-Хан Султан связывает крымскотатарское, дагестанское и советское измерения воинской славы. Муса Гареев и Минигали Губайдуллин показывают башкирский вклад в Победу, Ханпаша Нурадилов – чеченский, Исса Плиев – осетинский, Федор Охлопков – якутский; Хомушку Чургуй-оол – тувинский[2].

При этом региональный пантеон не сводится к воинскому подвигу. Коста Хетагуров для Осетии, Расул Гамзатов для Дагестана, Кайсын Кулиев для Кабардино-Балкарии, Платон Ойунский для Якутии, Иван Куратов для Коми, Николай Катанов для Хакасии, Юрий Рытхэу для Чукотки, Василий Белов и Николай Рубцов для Русского Севера представляют другой тип героического действия – сохранение слова, языка, памяти и нравственного образа народа [12, с. 203–221; 13, с. 45–62; 15, с. 31–48]. В культурологическом смысле это тоже форма служения, хотя она выражена не в боевой ситуации, а в длительной работе культуры.

Поэтому используемое в статье понятие «сопряжение героической памяти» не означает простого расширения списка героев. Для меня принципиально другое: показать, как за биографией конкретного человека обнаруживается связь между местной памятью и общероссийской судьбой. Герой народа или региона не должен терять свою культурную определенность, но и не должен оставаться только “местным” символом, понятным лишь узкому кругу. Такой подход позволяет избежать двух одинаково опасных крайностей. Унификация делает память удобной, но бедной: остаются привычные общефедеральные символы, а голоса регионов звучат приглушенно. Фрагментация, наоборот, оставляет каждому сообществу собственный рассказ, но ослабляет общую историческую рамку. В многонациональной России более продуктивна третья логика: федеральный канон

[2] Герои страны: патриотический интернет-проект. URL: https://warheroes.ru/ .

дает общий язык, региональная память – человеческую конкретность, этнокультурная традиция – глубину, а семейная и локальная память – личное чувство причастности.

Важным материалом для анализа стала Международная научно-практическая конференция «Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России в условиях цивилизационного противостояния с Западом», проведенная в Московском государственном институте культуры 22 мая 2026 года. Программа конференции была построена как сочетание экспертного, духовно-нравственного, культурологического, педагогического и молодежного блоков [14, с. 1–4]. Структура конференции отражала многоуровневость самого понятия героизма.

Первая часть пленарного заседания была посвящена теме «Герой как образ служения России: государственное, духовное и общественное измерение». В ней были представлены доклады о региональных практиках сохранения исторической памяти о Героях специальной военной операции, о подвиге преподобного Сергия Радонежского, о духовном мужестве муфтия Анаса Пшихачева, об Ахмате Кадырове, об образе героя нашего времени и о подвиге милосердия святой преподобномученицы великой княгини Елизаветы Федоровны [14, с. 1–4].

Вторая часть конференции была посвящена образу героя в исторической памяти, культуре, образовании и молодежной среде. Здесь рассматривались образ героя в ценностно-смысловой матрице российской культуры: миссия педагога как хранителя культурной памяти, женщины-герои, память об участниках Великой Отечественной войны, герои спорта, российские солдаты в Сирии, переводчики на Нюрнбергском процессе и образ героя в преподавании основ российской государственности [14, с. 1–4].

Особое значение имел молодежный блок «Образ героя глазами современной студенческой молодежи». В программе было специально указано, что в течение пленарного заседания две молодежные студенческие группы работают в формате командного брейнштурма, фиксируют ключевые смыслы выступлений экспертов, обсуждают качества, поступки и жизненные примеры, воспринимаемые молодежью как героические, и формируют собственные проектные концепции [14, с. 1–4].

Такой формат был важен не только организационно, но и методически. Конференция соединила экспертный разговор, нормативно-ценностную проблематику культурной политики и непосредственную работу студентов с понятием героя. В результате образ героя обсуждался не в виде готового лозунга, а через разные случаи служения – военное, духовное, педагогическое, культурное, профессиональное, женское, спортивное и гражданское. Это обстоятельство имеет принципиальное значение. Конференция показала, что современный образ героя не удерживается в одной типологической рамке. В одном поле обсуждения оказались защитник Родины, святой и духовный наставник, государственный служитель, педагог, врач, спасатель, деятель культуры, спортсмен, переводчик и обычный человек, совершивший нравственно значимый поступок. Именно такая разнородность делает эмпирический материал ценным для проверки идеи сопряжения героической памяти.

Для оценки восприятия темы героизма были использованы две анкеты: первая заполнялась до конференции, вторая – после ее завершения. До конференции получено 129 ответов, после конференции – 107. Эти массивы нельзя трактовать как строгую панельную выборку: состав респондентов мог частично различаться, а сама процедура фиксировала не индивидуальную динамику каждого участника, а изменение распределения ответов в аудитории, вовлеченной в одно культурно-просветительское событие.

С учетом этого ограничения данные следует рассматривать как прикладной срез студенческого восприятия. Наиболее устойчивый результат – высокая исходная значимость темы героизма. До конференции варианты

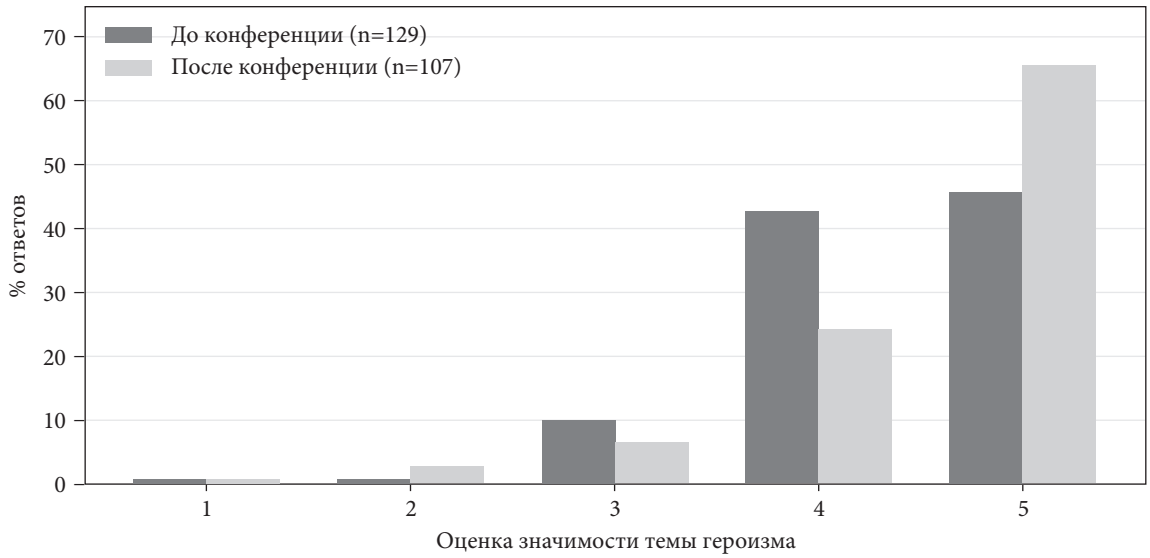


Рисунок 1. Оценка значимости темы героизма студентами до и после конференции, % ответов.

«скорее важна» и «очень важна» выбрали 114 из 129 респондентов, то есть около 88,3%. После конференции эти варианты дали 96 из 107 ответов, или около 89,7%. Более показателен рост ответа «очень важна»: с 45,7% до 65,4%. Следовательно, конференция не столько впервые актуализировала тему, сколько усилила ее ценностную определенность для участников.

Ответы на вопрос о том, кто прежде всего является героем, позволяют увидеть исходную широту студенческого понимания героизма. До конференции чаще всего выбирались врач/спасатель (69,8%), защитник Родины (65,1%) и обычный человек, совершивший подвиг (48,1%). Уже эта картина показывает, что военная героика для студентов значима, но не единственна: рядом с ней находится профессиональное спасение жизни и повседневный подвиг человека, не принадлежащего к специальной героической профессии.

После конференции первое место занял защитник Родины (62,6%), почти на том же уровне оказался обычный человек, совершивший подвиг (60,7%), а врач/спасатель получил 50,5%. Эти изменения не следует понимать как простую замену одних героев другими. Скорее, речь идет о выравнивании нескольких типов героизма: защитного, гражданского и повседневного. Участники стали чаще видеть героизм не только в профессиональном статусе, но и в ситуации нравственного выбора.

Вопрос о качествах героя до конференции давал возможность выбрать до пяти вариантов. Наиболее часто назывались мужество (69,8%), ответственность (62,8%), самопожертвование (58,9%), духовная стойкость (57,4%), справедливость (56,6%), верность Родине (50,4%) и милосердие (48,8%). Такая структура ответов важна: студенты соединяли в одном образе воинские, гражданские, нравственные и духовные качества, не сводя героя к одной характеристике.

После конференции формулировка вопроса была изменена: респондентам предлагалось отметить не более двух вариантов. Поэтому прямое арифметическое сравнение с первым опросом требует осторожности. Тем не менее распределение ответов показательно: самопожертвование выбрали 44,9%, милосердие – 39,3%, мужество – 36,4%, духовную стойкость – 31,8%, ответственность – 29,9%. При более жестком выборе на первый план вышли не лидерство и профессионализм, а качества,

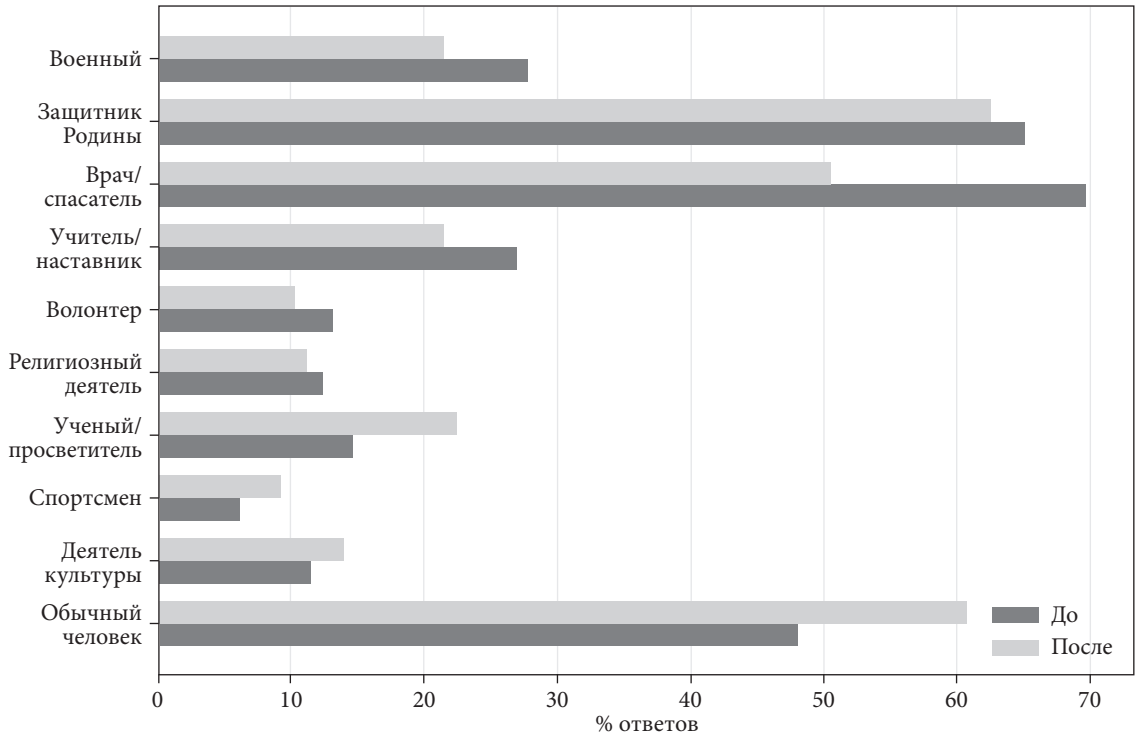


Рисунок 2. Представления студентов о том, кто является героем: до и после конференции, % ответов.

связанные с жертвой, состраданием и внутренней устойчивостью.

Отдельный блок вопросов касался нормативной роли героев. До конференции с утверждением «современной молодежи необходимы герои как нравственные ориентиры» полностью согласились 47,3%, скорее согласились 36,4%. После конференции доля полного согласия выросла до 59,8%, а вариант «скорее согласен» составил 25,2%. В сумме поддержка тезиса осталась высокой, но внутри нее усилился более определенный ответ.

Еще более выразительны данные по утверждению о мирном героизме. До конференции с тезисом «героизм возможен не только на войне, но и в мирной жизни» полностью согласились 86% респондентов, после конференции – 90,7%. Для статьи это принципиально: молодежная аудитория не отвергает военный подвиг, но одновременно признает героизм врача, спасателя, педагога, волонтера, наставника, деятеля культуры и обычного человека, берущего на себя ответственность.

В итоговой анкете 31,8% студентов указали, что их отношение к теме героизма изменилось значительно, 32,7% – частично. Эти ответы важны не сами по себе, а в сочетании с предыдущими показателями. Они говорят о том, что конференция сработала как событие смысловой настройки: участники не просто получили информацию, а заново соотнесли понятие героя с собственными представлениями о служении, жертве, милосердии и гражданском долге.

Вопрос о форматах продвижения темы героизма показал, что молодежь ожидает не только лекционного информирования. Наиболее востребованными оказались документальные фильмы и видеоролики (57,9%), встречи с современными героями (56,1%), учебные курсы и занятия в вузе (51,4%),

социальные сети и короткие видео (44,9%), музейные и выставочные проекты (35,5%), исторические реконструкции и игры (33,6%). Это распределение подсказывает, что работа с героической памятью должна быть одновременно содержательной и медийно доступной.

В совокупности данные анкетирования позволяют сделать несколько осторожных выводов. Во-первых, тема героизма была значима для студентов еще до конференции, но после нее усилилась доля наиболее определенных оценок. Во-вторых, образ героя в студенческом восприятии не сводится к военному персонажу: наряду с защитником Родины устойчиво присутствуют врач, спасатель, наставник и обычный человек, совершивший подвиг. В-третьих, после конференции заметнее стали качества, связанные с самопожертвованием, милосердием и духовной стойкостью.

Эти результаты имеют прямое отношение к культурной политике. Молодежная аудитория готова воспринимать героическую память, когда она не подается как набор обязательных имен и дат, а раскрывается через конкретные поступки, личные биографии, профессиональное служение и связь с современной жизнью. Иными словами, эмпирические данные подтверждают: сопряжение федерального канона, региональной памяти и молодежного опыта не является только теоретическим приемом, а имеет практическое воспитательное значение.

Интерпретируя результаты, необходимо сохранить методическую осторожность. Две анкеты не являются строгой панельной выборкой: мы не можем утверждать, что каждый конкретный студент изменил позицию в результате участия в конференции. Однако сопоставление двух массивов ответов позволяет увидеть, как меняется распределение смысловых акцентов в аудитории, включенной в одно культурно-просветительское событие.

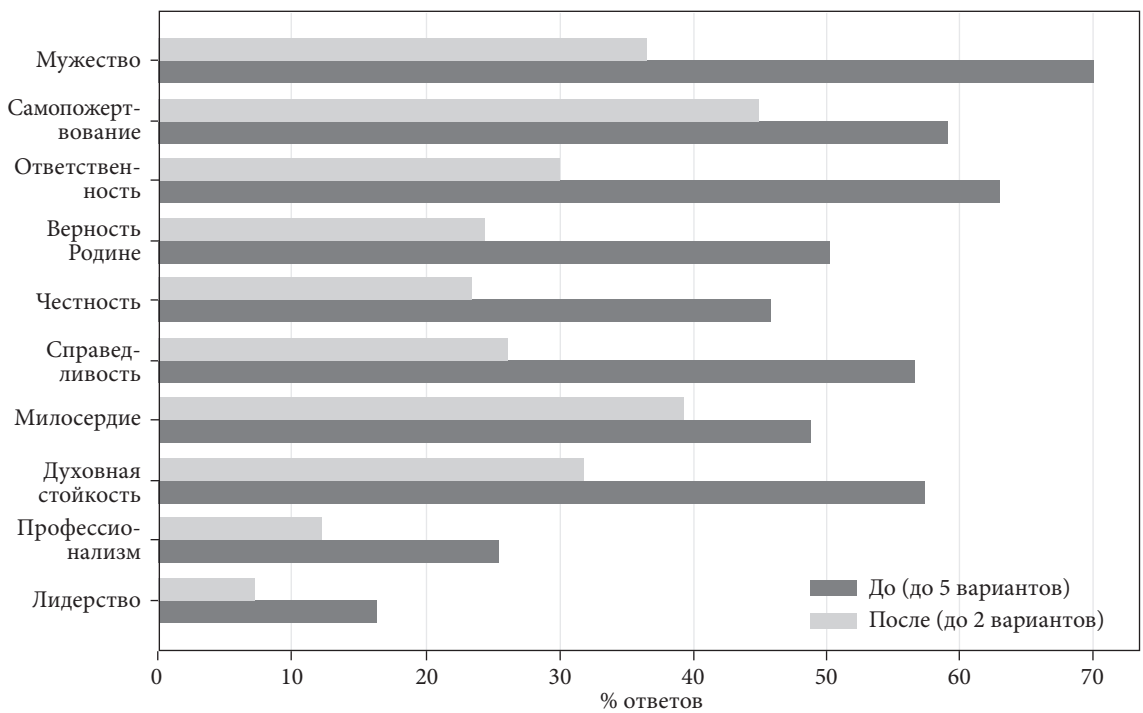


Рисунок 3. Значимые качества героя в оценках студентов: до и после конференции, % ответов.

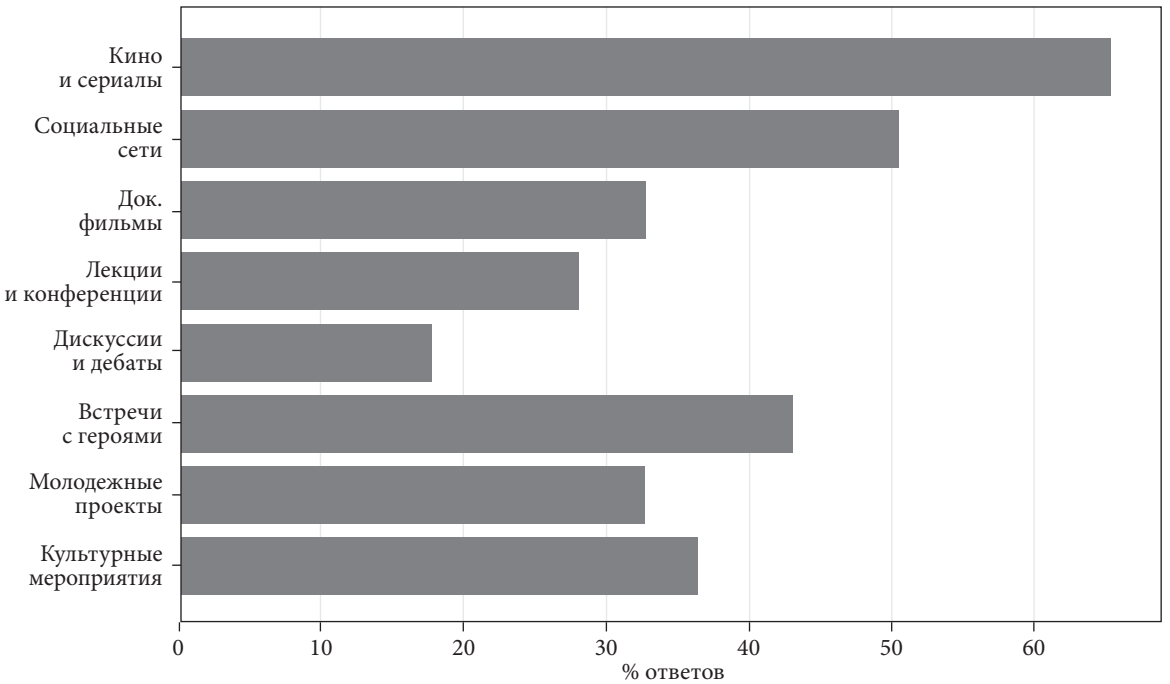


Рисунок 4. Наиболее эффективные форматы продвижения темы героизма среди молодежи по итогам конференции, % ответов

При этих ограничениях материал все же показывает важную для культуролога ситуацию. Программа конференции была выстроена так, что студент встречался не с одним образом героя, а с несколькими формами служения – военной, духовной, педагогической, профессиональной, культурной и гражданской [14, с. 1–4]. Поэтому итоговые ответы отражают не столько усвоение готовой формулы, сколько расширение поля, в котором молодежь готова искать героическое.

Сохранение высокой значимости защитника Родины после конференции не противоречит росту внимания к обычному человеку, совершившему подвиг. Скорее, эти ответы показывают, что военный и повседневный типы героизма в студенческом восприятии могут не вытеснять, а дополнять друг друга. Для патриотического воспитания это особенно важно: образ защитника страны не обесценивается, но рядом с ним появляется пространство гражданского и профессионального поступка.

Изменение оценок самопожертвования и милосердия также требует аккуратного толкования. Эти данные не доказывают прямого воздействия каждого доклада на каждого участника. Но они позволяют предположить, что после конференции студенты стали чаще описывать героя не только через силу и мужество, но и через способность принять на себя ответственность за другого человека. В этом сдвиге проявляется именно культурно-воспитательный эффект обсуждения.

Ответы о желательных форматах продвижения темы имеют прикладной смысл. Документальные фильмы, встречи с современными героями и занятия в вузе не должны рассматриваться как разрозненные мероприятия. Они работают убедительнее, когда образуют цепочку: сначала возникает эмоциональное соприкосновение с биографией, затем – обсуждение поступка, после этого – самостоятельная студенческая работа с памятью: проект, выставка, интервью, медиаматериал или локальное исследование.



Следовательно, эмпирическая часть не столько “доказывает” теоретическую модель, сколько проверяет ее на материале конкретной вузовской аудитории. Полученные данные показывают: для студентов герой становится ближе, когда представлен не как отвлеченный символ, а как человек, оказавшийся перед выбором. Именно здесь федеральный канон, региональная память и молодежная практика могут быть соединены в единую культурно-воспитательную работу.

Таблица 1 фиксирует не исчерпывающую классификацию, а рабочую схему для культурно-воспитательной практики. Каждый уровень памяти требует своего языка и своего набора форматов. Федеральная рамка дает общий горизонт, региональный и этнокультурный уровни наполняют его конкретными именами и сюжетами, а молодежный уровень показывает, какими средствами эти сюжеты становятся значимыми для современного студента. Без федеральной рамки локальная память может потерять общероссийский масштаб; без регионального содержания канон становится отвлеченным; без молодежной актуализации память остается внешней по отношению к личному опыту обучающихся.

Полученные результаты позволяют уточнить предложенную модель не в отвлеченном, а в прикладном смысле. В вузовской среде сопряжение героической памяти начинается не с лозунга и не с перечня дат, а с правильно организованной встречи студента с биографией героя. Такая встреча должна оставлять место для вопроса: почему этот поступок оказался значимым для страны, региона, профессии, семьи, конкретного человека?

Первый принцип такой модели – общероссийская рамка. Региональный, профессиональный или молодежно значимый образ героя должен быть соотнесен с более широкими ценностями: служением Отечеству, ответственностью, сохранением исторической памяти, защитой людей и готовностью действовать не только ради себя. Без этой рамки локальный герой остается важным, но его значение труднее включить в общую культурную политику.

Второй принцип – сохранение региональной и этнокультурной определенности. Включение героя в общероссийскую память не должно стирать его язык, веру, регион, исторический опыт и культурную среду. Если убрать эту конкретику, герой становится слишком гладким и потому менее убедительным. Молодежь лучше воспринимает не абстрактный образ, а судьбу человека, у которого есть родина, имя, голос, обстоятельства выбора.

Третий принцип – расширение типов героизма. Опросы показывают, что студен-

Таблица 1. Уровни сопряжения героической памяти и возможные форматы культурно-воспитательной работы

Уровень	Содержание	Форматы реализации
Федеральный	Общероссийский канон служения Отечеству, защиты страны, мужества и исторической преемственности	Курсы истории, Основы российской государственности, музейные экспозиции, памятные даты
Региональный	Герои республик, краев, областей, городов, трудовых и воинских коллективов	Региональные карты памяти, школьные и вузовские проекты, локальные музейные маршруты
Этнокультурный	Героические традиции народов России, хранители языка, культуры, духовной и художественной памяти	Фестивали культур народов России, этнокультурные модули, цифровые архивы
Молодежный	Актуальное восприятие героя как защитника, спасателя, наставника, добровольца и человека нравственного поступка	Социальные сети, кино, встречи с героями, студенческие проектные лаборатории

ты готовы видеть героя не только в воине, но и во враче, спасателе, наставнике, волонтере, ученом, деятеле культуры, обычном человеке, который в критической ситуации поступил достойно. Это не ослабляет воинскую героику, а возвращает ей правильный контекст: защита страны является высшей, но не единственной формой служения.

Четвертый принцип – молодежная актуализация. Героическая память не удерживается одной торжественной лекцией. Ей нужны документальные фильмы, встречи, студенческие дискуссии, работа с архивом, медиапроекты, музейные маршруты, экспедиции и исследование семейных историй. Для современного студента важно не только услышать о герое, но и сделать собственное усилие памяти.

Пятый принцип – персонализация памяти. Героизм становится убедительным, когда студент видит за понятием конкретную биографию: человека, профессию, страх, выбор, ответственность, цену поступка. В этом смысле даже небольшая локальная история иногда действует сильнее, чем общая декларация. Она переводит разговор о героизме из плоскости “надо помнить” в плоскость личного понимания.

Шестой принцип – институциональное сопряжение науки, образования и культурной политики. Конференция МГИК показала, что разговор о герое продуктивен, когда в нем участвуют представители академической среды, религиозных организаций, общественных структур, органов власти, творческих профессий и студенческих групп [14, с. 1–4]. Такой формат снижает риск формализма, потому что разные участники предлагают разные языки описания подвига.

Вуз культуры в этой модели может играть особую роль. Он работает с текстами, музеями, библиотеками, искусством, архивами, образованием и молодежными практиками, то есть обладает инструментами для перевода памяти в культурное действие. Поэтому задача такого вуза не только рассказать о героях, но и научить студентов создавать формы памяти: выставку, сценарий встречи, цифровую карту, интервью, видеоматериал, исследовательский проект.

Практическим продолжением такой работы могут стать региональные героические карты, электронные биографические базы, студенческие медиапроекты, выставки, циклы встреч с современными героями, учебные модули по культуре памяти, а также исследовательские задания, связанные с историей семьи, малой родины и профессионального служения. Особенно важно, чтобы эти форматы не существовали отдельно друг от друга, а собирались в последовательную образовательную траекторию.

Тем самым соотнесение разных уровней героической памяти помогает преодолеть разрыв между официальным каноном и молодежным восприятием. Федеральный канон задает общую шкалу ценностей; региональные традиции показывают человеческую и культурную конкретность; студенческая практика превращает память из внешнего требования в собственное действие. В этом и состоит практический смысл предложенной модели.

Проведенный анализ показывает, что героизм в многонациональной России нельзя свести ни к военно-историческому сюжету, ни к абстрактной нравственной категории. В культурной политике он работает как способ связывать прошлое и настоящее, федеральный канон и региональную память, экспертный дискурс и молодежное восприятие. Именно поэтому образ героя требует не только сохранения, но и постоянной интерпретации в образовательной и культурной среде.

Федеральный героический канон остается необходимым: без него невозможно удержать общий язык служения Отечеству, Победы, мужества, долга и ответственности. Но этот канон должен быть открыт региональным и этнокультурным сюжетам. Герои народов России не являются приложением к федеральной памяти; через них общероссийская история получает конкретные человеческие, языковые и территориальные формы.

Материалы конференции МГИК показали, что тема героя сегодня обсуждается шире, чем только через военный подвиг. В программе были представлены государственное, духовное, общественное, педагогическое, культурное, спортивное, женское и молодежное измерения героизма [14, с. 1–4]. Такая структура практически подтверждает идею сопряжения: разные типы подвига могут быть помещены в одно ценностное поле без потери своей специфики.

Анкетирование студентов до и после конференции дает прикладное подтверждение этой логики. Тема героизма изначально воспринималась как значимая, но после конференции выросла доля тех, кто счел ее «очень важной». При этом образ героя не сузился до одного типа: рядом с защитником Родины в ответах устойчиво присутствуют врач, спасатель, обычный человек, совершивший подвиг, наставник, ученый, деятель культуры и волонтер.

Главный вывод статьи состоит в том, что героическая память многонациональной России нуждается не в унификации и не в фрагментации, а в сопряжении. Унификация лишает память локальной конкретности, фрагментация разрушает общую рамку. Сопряжение же позволяет удержать обе стороны: единую систему ценностей и культурное многообразие народов России.

Практическое значение предложенной модели связано с образовательной, музейной и молодежной работой. Эффективная героическая память должна включать федеральные символы, региональные биографии, современные примеры служения и форматы, понятные студентам: документальное видео, встречи, проектные лаборатории, цифровые карты, выставки и исследовательские задания. В таком виде образ героя перестает быть только предметом торжественной речи и становится ресурсом личного нравственного выбора.

Список литературы

1. *Ассман А.* Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика. Москва: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
2. А*ссман Я.* Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
3. *Бердяев Н. А.* Судьба России. Москва: Эксмо, 2007. 640 с.
4. Иконникова С. Н. История культурологических теорий. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 474 с.
5. *Ключевский В. О.* Курс русской истории: в 9 томах. Москва: Мысль, 1987. Т. 1. 430 с.
6. *Куренкова Е. А.* Образ героя в сознании современной молодежи по результатам социологических опросов // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 8. С. 124–135.
7. *Нора П.* Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3. С. 202–208.
8. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809). URL: https://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
9. *Подлесная М. А.* Герои и героизм как репрезентации коллективной памяти // Социологические исследования. 2017. № 6. С. 130–137.
10. *Сампиев И. М.* Героизм советского народа в Великой Отечественной войне как фактор воспитания патриотизма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3. С. 52–55.
11. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 25 ноября 2025 г. № 858). URL: https://www.kremlin.ru/acts/bank/52615

12. *Тишков В. А.* Российский народ: история и смысл национального самосознания. Москва: Наука, 2013. 649 с.

13. *Тишков В. А.* Этнология и политика. Москва: Наука, 2001. 240 с.

14. Формирование образа героя в системе исторической памяти и культурной политики России в условиях цивилизационного противостояния с Западом: программа Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный институт культуры, 2026. URL: https://www.mgik.org/news/obraz-geroya-istoricheskiy-mif-i-sovremennyy-narrativ-glazami-uchenykh-i-studentov-.aspx

15. *Хальбвакс М.* Социальные рамки памяти. Москва: Новое издательство, 2007. 348 с.

16. *Allison S. T., Goethals G. R.* Heroes: What They Do and Why We Need Them. Oxford: Oxford University Press, 2011. 240 p.

17. *Franco Z. E., Blau K., Zimbardo P. G.* Heroism: A Conceptual Analysis and Differentiation Between Heroic Action and Altruism // Review of General Psychology. 2011. Vol. 15. № 2. P. 99–113.

*

Поступила в редакцию 27.08.2026

Арт-менеджмент в контексте постмодернизма: функции, противоречия, компетенции

УДК 005.5:7:008
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-39-51

Т. Н. Суминова

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: tsuminova@yandex.ru

Аннотация. В статье арт-менеджмент анализируется как специфическая практика управления проектами в сфере искусств и культуры, формирование которой происходит под существенным влиянием постмодернистской парадигмы. Исследуется трансформация художественного языка от модернизма к contemporary art, выявляются ключевые особенности постмодернистской реальности (децентрация, плюральность, рефлексивность, процессуальность, сетевая организация), определяющие специфику управленческой деятельности в сфере искусств и культуры. Определяется место современного искусства в креативной экономике, анализируются его функции (производство символического капитала, генерация инноваций, урбанистическое развитие, брендирование территорий, развитие креативного класса) и противоречия, возникающие при включении искусства в рыночные отношения. На основе анализа международных подходов и российского законодательства (Федеральный закон № 330-ФЗ) обосновывается институционализация современного искусства как сектора креативной экономики. Арт-менеджмент рассматривается как практика динамической балансировки противоречий; раскрываются его ключевые функции (медиация, легитимация, институциональное конструирование, работа с контекстом, управление временностью, коммуникация и интерпретация, управление репутацией и брендированием, исследования и аналитика, ресурсное обеспечение), предлагается типология субъектов и система профессиональных компетенций арт-менеджера, включающая как надпрофессиональные навыки («4К»: креативность, коммуникативность, критическое мышление, командная работа), так и специализированные компетенции (междисциплинарность, сетевое мышление, гибкость и адаптивность, этическая рефлексия, проектное мышление, цифровая грамотность). Особое внимание уделяется соотношению арт-менеджмента и кураторства, а также – аксиологическому измерению управленческой деятельности в контексте государственной культурной политики и сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: арт-менеджмент, постмодернизм, contemporary art, креативная экономика, функции арт-менеджмента, компетенции арт-менеджера, кураторство, государственная культурная политика, традиционные российские духовно-нравственные ценности.

СУМИНОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА – доктор философских наук, профессор, директор Научно-издательского центра, профессор кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

SUMINOVA TATIANA NIKOLAEVNA – DSc in Philosophy, Professor, Scientific Publishing Center Director, Professor at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activity, Moscow State Institute of Culture

© Суминова Т. Н., 2026

Для цитирования: Суминова Т. Н. Арт-менеджмент в контексте постмодернизма: функции, противоречия, компетенции // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 39–51. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-39-51

ARTS MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM: FUNCTIONS, CONTRADICTIONS, COMPETENCES

Tatiana N. Suminova
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: tsuminova@yandex.ru

Abstract. The article analyzes arts management as a specific practice of project management in the field of arts and culture, the formation of which occurs under the significant influence of the postmodern paradigm. The transformation of artistic language from modernism to contemporary art is studied, the key features of postmodern reality (decentration, plurality, reflexivity, processuality, network organization) that determine the specificity of managerial activity in the field of arts and culture are identified. The place of contemporary art in the creative economy is determined, its functions (production of symbolic capital, generation of innovations, urban development, branding of territories, development of the creative class) and the contradictions arising from the inclusion of art in market relations are analyzed. Based on the analysis of international approaches and Russian legislation (Federal Law No. 330-FZ), the institutionalization of contemporary art as a sector of the creative economy is substantiated. Arts management is considered as a practice of dynamic balancing of contradictions; Its key functions are revealed (mediation, legitimation, institutional construction, working with context, temporal management, communication and interpretation, reputation and branding management, research and analytics, and resource provision), and a typology of subjects and a system of professional competencies for arts managers are proposed, including both cross-professional skills (the "4Ks": creativity, communication, critical thinking, and teamwork) and specialized competencies (interdisciplinarity, networked thinking, flexibility and adaptability, ethical reflection, project thinking, and digital literacy). Particular attention is paid to the relationship between arts management and curating, as well as the axiological dimension of managerial activity in the context of state cultural policy and the preservation of traditional Russian spiritual and moral values.

Keywords: arts management, postmodernism, contemporary art, creative economy, functions of arts management, arts manager competencies, curating, state cultural policy, traditional Russian spiritual and moral values.

For citation: Suminova T. N. Arts Management in the Context of Postmodernism: Functions, Contradictions, Competences. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 39–51. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-39-51

Рубеж XX–XXI веков ознаменовался радикальной трансформацией художественного языка и институциональной инфраструктуры сферы искусств и культуры. Современное искусство (англ. contemporary art) перестало быть исключительно объектом эстетического созерцания и превратилось в пространство для социальной, политической и философской рефлексии. Оно активно интегрируется в городскую среду, применяет новейшие технологии, вовлекает зрителя в интерактивное взаимодействие и одновременно выступает значимым сектором глобальной креативной экономики.

Эта новая реальность, определяемая в философии как состояние постмодерна [6], ставит перед управлением художественными процессами принципиально новые вызовы, актуализируя проблему формирования арт-менеджмента как специфической практики, испытывающей существенное воздействие постмодернистской парадигмы.



В постиндустриальном пространстве информации, знаний, кодов, смыслов и алгоритмов значимой становится креативная экономика, способствующая динамике развития различных представителей сферы креативных индустрий через грамотное осуществление арт-менеджмента как проектной деятельности. Арт-менеджмент в этом контексте выступает не как прикладная учебная дисциплина, обслуживающая искусство, а как философия, культура и технология управления проектами, позволяющая синтезировать различные логики – художественную, экономическую, институциональную и социальную – в условиях VUCA-мира и отсутствия единых критериев художественной ценности.

В связи с этим возникает необходимость концептуального осмысления арт-менеджмента в контексте постмодернистской реальности, выявления его ключевых функций, типологии субъектов и системы компетенций, необходимых специалисту в сфере управления арт-проектами.

В современном российском контексте арт-менеджмент получает аксиологическое измерение, поскольку связан с реализацией государственной культурной политики по формированию гармонично развитой личности, разделяющей традиционные духовно-нравственные ценности [11; 12]. Этот ценностный вектор профессиональной деятельности арт-менеджера способствует синергии управленческих практик и национальных стратегических ориентиров.

Для понимания специфики арт-менеджмента необходимо зафиксировать принципиальные различия между модернизмом (*modern art*) и современным искусством (*contemporary art*) [5] как объектами управленческой деятельности. Эти две художественные парадигмы сформировали принципиально различные модели взаимодействия искусства с обществом, рынком и институциями.

Модернизм представляет собой исторически завершенный проект (1860–1950-е годы), объединенный задачей автономизации и саморефлексии художественного языка. Авангардные движения способствовали осуществлению критики в пределах исключительно художественной формы, дискутируя с академическими условностями относительно перспективы, цвета и композиции. Модернизм оперировал в логике прогресса и поиска «большого стиля», сохраняя веру в возможность единой художественной системы.

Contemporary art – искусство постисторической эпохи, начало которого принято связывать с рубежом 1960–1970-х годов. Его сущность определяется не столько хронологической принадлежностью, сколько установкой на актуальность – способностью реагировать на проблемы текущего момента, использовать любые доступные медиумы и ставить под вопрос границы понятия «искусство». В отличие от модернизма contemporary art существует в логике пост-автономии: для него принципиальна связь с контекстом – социальным, политическим, технологическим, институциональным. Если модернизм спрашивал «*Как* изображать?», то contemporary art задает вопросы: «*Зачем* изображать?», «*В каких* условиях?», «*С какими* последствиями?».

Генезис contemporary art как доминирующей парадигмы обусловлен спектром факторов: кризисом метанарративов (Ж.-Ф. Лиотар [6]), влиянием постструктуралистской философии (Ж. Деррида [4], Ж. Бодрийяр [2], Р. Барт [1], М. Фуко [14], Ж. Делёз, Ф. Гваттари [3]), процессами глобализации и четвертой промышленной революцией (Индустрии 4.0) (К. Шваб [15]). Эти факторы сформировали конкретную социокультурную ситуацию, которую принято обозначать как постмодерн.

Принципиальными особенностями contemporary art, определяющими его специфику как объекта управления, являются: *концептуализм как доминанта; плюрализм и эклектика; рефлексивность и институциональная критика; контекстуальность.*

1. Концептуализм как доминанта. Идея (концепт) предшествует и определяет выбор материала и формы. Произведение является артефактом, документирующим интеллекту-

альный процесс. Как сформулировал один из основоположников концептуализма Сол ЛеВитт в своей программной статье «Параграфы о концептуальном искусстве» (1967): «Идея становится машиной, производящей искусство» [27]. Это означает, что все планирование и решения осуществляются заранее, а физическое исполнение становится вторичным, «формальным делом». *Примером служит работа Джозефа (Йозеф) Кошута «Один и три стула» (One and Three Chairs, 1965), где реальный стул, его фотография и словарное определение (вербальная дефиниция) сопоставлены, что порождает вопрос о сущности репрезентации.*

2. Плюрализм и эклектика. Отказ от иерархии стилей в пользу стратегического цитирования, где элементы различных культурных кодов (высокого, массового, маргинального) сосуществуют в одном произведении. *Показательна в этом отношении живопись Джулиана Шнабеля, соединяющая отсылки к классическому искусству с использованием нетрадиционных материалов (битая посуда, бархат).*

3. Рефлексивность и институциональная критика. Искусство направляет аналитический взгляд на собственные условия существования: музеи, галереи, рынок, систему экспертизы. *Примерами являются работы Майкла Ашера «Claire Copley Gallery Installation» (1974), где он демонтировал архитектурные элементы галереи, и Ханса Хааке «Shapolsky et al. Manhattan Real Estate Holdings, A Real-Time Social System» (1971), в которых художник представил документальное исследование деятельности семьи Шапольски – владельцев свыше 140 зданий в Нью-Йорке, раскрывая связи между арт-миром и капиталом* [7].

4. Контекстуальность. Смысл произведения не является ингерентным (внутренне присущим), но актуализируется в зависимости от места и условий его презентации. *Например, site-specific art Роберта Ирвина, создающего произведения, неотделимые от архитектурного или ландшафтного контекста.*

Эти принципиальные особенности contemporary art формируют тот вызов, на который призван ответить арт-менеджмент. Именно необходимость работы с концептуальностью, плюрализмом, институциональной критикой и контекстуальностью определяет специфику управленческих практик в постмодернистской реальности и требует от арт-менеджера соответствующих компетенций.

Для понимания арт-менеджмента как актуальной практики креативной экономики необходимо учитывать особенности постмодернистской реальности, в которой он функционирует. Наиболее значимыми для управленческого измерения являются: *децентрация и плюрализация, стирание границ, рефлексивность, процессуальность, сетевая организация.*

1. Децентрация и плюрализация. В постмодерне отсутствует единый центр, единый канон, единая инстанция, легитимирующая художественные ценности. Это создает ситуацию множественности критериев и конкуренции различных институций (музеи, галереи, ярмарки, биеннале, критики) за право определения ценности. Для арт-менеджмента это означает необходимость работы в условиях отсутствия универсальных ориентиров и постоянного выбора между альтернативными стратегиями легитимации.

2. Стирание границ. Постмодерн характеризуется размыванием границ между высоким и массовым искусством, искусством и жизнью, художественным и коммерческим. Это требует от менеджмента реализации в гибридных пространствах, где традиционные классификации не актуальны. Примером могут служить коллаборации модных домов с художниками (в частности, Louis Vuitton и Яеи Кусама), создающие гибридные продукты, требующие особых стратегий продвижения и позиционирования.

3. Рефлексивность. Современное искусство постоянно рефлексирует относительно собственных институций и механизмов функционирования. Эта рефлексивность распро-



страняется и на управленческие практики, которые становятся объектом художественного и критического анализа. Арт-менеджер должен учитывать, что его действия могут быть интерпретированы как часть художественного высказывания, и выстраивать коммуникацию с учетом этой потенциальной рефлексии.

4. Процессуальность. Современные арт-практики ориентированы на процесс, событие, опыт, а не на создание завершенного объекта. Это требует от менеджмента работы с временными, эфемерными формами, сложными в организации и документировании. Организация перформанса или хеппенинга предполагает иные управленческие подходы, чем подготовка традиционной выставки: акцент смещается на логистику события, координацию участников и документирование, поскольку именно фото- и видеофиксация позволяют эфемерному действию сохраниться в истории искусства и стать коммерциализированным.

5. Сетевая организация. Постмодернистская реальность имеет не иерархическую, а сетевую структуру. Взаимодействия между акторами (художниками, кураторами, галеристами, коллекционерами, критиками) имеют горизонтальный характер. Управление в таких условиях требует иных компетенций, чем в классических иерархиях: на первый план выходят нетворкинг, умение выстраивать доверительные отношения, коммуникативная гибкость и способность работать в условиях неопределенности.

Таким образом, специфика постмодернистского контекста формирует особые требования к арт-менеджменту, который должен быть не столько административным, сколько *коммуникативным, гибким и рефлексивным*, способствующим работе в условиях плюральности и неопределенности реальности.

В этом контексте арт-менеджмент не может пониматься только как применение технологий управления проектной деятельностью в сфере искусств и культуры. Он приобретает ряд специфических граней и может быть определен через три взаимосвязанных измерения.

Арт-менеджмент – это *философия*, *культура* и *технология* управления проектами в сфере искусств и культуры, направленная на реализацию государственной культурной политики [10] и стратегических задач по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [11].

Суть каждого из этих измерений заключается в следующем.

- *Философия* – это способность управленца иметь и создавать собственное видение проектной деятельности, осмысливать ее цели и ценности, понимать место искусства в обществе и креативной экономике, а также рефлексировать относительно собственных управленческих действий и их последствий для художественного процесса.
- *Культура* – формирование особого пространства, основанного на диалоге, доверии, уважении к творческому процессу, сетевом взаимодействии и разделяемых духовно-нравственных ценностях. Это умение выстраивать горизонтальные связи, создавать атмосферу, в которой возможна генерация новых смыслов.
- *Технология* – владение конкретными инструментами, методами, алгоритмами менеджмента проектов: художественно-творческими, организационно-управленческими, маркетинговыми, финансово-экономическими, нормативно-правовыми.

В постмодернистской реальности это определение конкретизируется с учетом специфики современного искусства. Арт-менеджмент здесь понимается как деятельность по организации и поддержке художественных процессов, учитывающая плюральность, рефлексивность, процессуальность и сетевую организацию contemporary art.

Ключевыми особенностями арт-менеджмента выступают:

- *рефлексивность*: предполагает постоянное переосмысление роли управленческих практик в конструировании художественной реальности и их влияния на творческий процесс;
- *контекстуальность*: решения принимаются с учетом конкретного контекста (институционального, социального, культурного), а не на основе универсальных моделей;
- *гибкость*: ориентация на работу с нестандартными, уникальными проектами, не вписывающимися в типовые схемы;
- *коммуникативность*: акцент на создании и поддержке профессиональных комьюнити, а не на административном контроле;
- *кураторское измерение*: сближение управленческих и кураторских функций, когда организация проекта становится частью художественного высказывания.

Современное искусство является неотъемлемой частью креативной экономики (англ. *creative economy*) – типа экономики, в котором основным источником стоимости становятся не материальные ресурсы, а идеи, знания, творческие способности и символические ценности. Главным активом и основной для измерения ценности здесь выступает интеллектуальная собственность [25], а термин «креативная экономика» фиксирует новое качество отношений между творчеством и экономикой.

Концептуальные основания были отражены в ряде публикаций конца 1990-х – начала 2000-х годов, среди которых – доклад Ч. Лэндри и Ф. Бьянкини «Креативный город» (1995) [25] для Совета Европы, книга К. Зельцер и Т. Бентли «Креативный век: знания и навыки для новой экономики» (1999) [29], статья П. Коя в журнале «Bloomberg Business Week» (2000) [18], а также получившие широкую известность работы Ч. Лэндри «Креативный город: инструментарий для городских новаторов» (2000) [24], Дж. Хокинса «Креативная экономика: как люди делают деньги из идей» (2001) [23] и Р. Флориды «Подъем креативного класса» (2002) [21].

В отличие от индустриальной экономики, где ценность создается через преобразование сырья, и постиндустриальной экономики услуг, креативная экономика производит стоимость через генерацию нового культурного и интеллектуального контента.

Ключевыми характеристиками креативной экономики является:

- доминирование нематериальных активов (интеллектуальная собственность, бренды);
- высокая роль инноваций и творческого труда;
- сетевая организация производства и распределения;
- интеграция экономических и культурных целей;
- глокализация (синтез глобальных рынков и локальных контекстов).

В структуре креативной экономики, согласно классификации Департамента культуры, медиа и спорта Великобритании (DCMS) [19], принято обозначать десять секторов, которые могут быть объединены в пять укрупненных групп: культурные индустрии (музеи, театры, концертные залы, библиотеки); креативные индустрии (дизайн, архитектура, реклама, мода); медиа и развлечения (кино, телевидение, музыка, видеоигры); цифровой контент (программное обеспечение, цифровые платформы); искусство и антиквариат (художественный рынок, галереи, аукционы).

В российском законодательстве с 2025 года закреплено нормативное определение креативных индустрий. Согласно Федеральному закону № 330-ФЗ, они включают четыре сферы: индустрии, основанные на историко-культурном наследии; индустрии, основанные на произведениях литературы и искусства, результатах издательской деятельности, результатах исполнительской деятельности и фонограммах;

индустрии, основанные на информационно-телекоммуникационных технологиях, деятельности средств массовой информации, деятельности в сфере связей с общественностью; индустрии, основанные на прикладном творчестве [13].

Примечательно, что в утвержденный перечень видов экономической деятельности (ОКВЭД) в раздел «Арт-индустрия» вошли коды 90.03.2 («Деятельность художников») и 47.78.5 («Деятельность коммерческих художественных галерей, торговля розничная произведениями искусства в коммерческих художественных галереях») [9], что подтверждает официальную институционализацию современного искусства как сектора креативной экономики.

Данная классификация соотносится с международными подходами и подтверждает междисциплинарный характер креативной экономики, в которой искусство выступает одним из ключевых секторов.

Современное искусство занимает в этой структуре особое положение. С одной стороны, оно является частью культурных индустрий (музейная деятельность, выставочные проекты). С другой – выступает источником инноваций и символических ценностей для других секторов (дизайн, реклама, мода).

Современное искусство выполняет в креативной экономике ряд специфических *функций*.

1. Функция производства символического капитала. Искусство генерирует символические ценности, которые затем конвертируются в экономический капитал. Художники создают образы, смыслы, эстетические языки, используемые коммерческими секторами. Как отмечает П. Бурдье, художественное пространство создает «веру в ценность искусства», являющуюся основой экономической стоимости арт-объектов [17]. *Примером являются работы Джеффа Кунса, чьи образы (надувные игрушки, блестящие поверхности) стали источником вдохновения для дизайна потребительских товаров и рекламных кампаний.*

2. Функция генерации инноваций. Современное искусство выступает как лаборатория новых форм восприятия, новых способов работы с пространством и временем, новых технологий (от видео-арта до VR и AI-art). Эти инновации адаптируются и коммерциализируются в других секторах креативной экономики. *Например, студия Random International (Лондон), известная интерактивной инсталляцией «Rain Room» (2012), где зритель мог находиться под потоками воды, оставаясь сухим благодаря датчикам движения. Проект, начинавшийся как художественный эксперимент, был адаптирован для коммерческих выставок и музейных пространств в ведущих культурных центрах (Лондон, Нью-Йорк, Шанхай).*

3. Функция урбанистического развития. Современное искусство активно используется в стратегиях городского развития (placemaking). Музеи современного искусства (Guggenheim в Бильбао, Tate Modern в Лондоне, ГЭС-2 в Москве) становятся драйверами экономического роста, привлекая туристов, инвестиции и креативный класс. Феномен «эффекта Бильбао» отражает, как институция современного искусства может трансформировать экономику целого региона. После открытия музея Гуггенхайма в 1997 году туристический поток в Бильбао *составил более трех миллионов человек и город из депрессивного индустриального центра трансформировался в одну из главных точек притяжения Испании.*

4. Функция брендирования территорий. Современное искусство используется для формирования привлекательных образов городов и стран. Биеннале, ярмарки искусства, фестивали становятся инструментами «мягкой силы» и туристического привлечения. Венецианская биеннале, Documenta в Касселе, Art Basel – примеры событий, конвертирующих культурный капитал в экономический. *Ярмарка Art Basel, основанная в 1970 году триумвиратом швейцарских арт-дилеров – Эрнстом Бейелером, Труди Брукнер, Бальцем Хильтом, превратила небольшой швейцар-*

ский город в мировой арт-центр с экономическим эффектом в сотни миллионов франков ежегодно.

5. Функция развития креативного класса. Среда современного искусства (галереи, мастерские, резиденции, образовательные программы) выступает пространством притяжения и воспроизводства креативного класса – социальной группы, которая является основным двигателем экономического развития в постиндустриальном обществе [21]. Исследования Р. Флориды выявляют корреляцию между концентрацией художников в городе и его экономическим ростом: разработанные им «Индекс богемы» (Bohemian Index) и «Индекс креативности» (Creativity Index) свидетельствуют, что города с развитой арт-сценой привлекают больше высококвалифицированных специалистов и инвестиций в инновации [20]. «Индекс богемы» (творческий капитал) является наиболее сильной корреляцией с высокотехнологичной занятостью среди иных переменных [22]. Художники выступают в качестве специфических «катализаторов»: их присутствие свидетельствует о толерантности и открытости города, что привлекает и другие креативные профессии.

Современное искусство является значимым сектором глобальной экономики. Основные показатели (по данным на начало 2020-х годов):

- глобальный оборот арт-рынка: $57,5–65 млрд ежегодно [28];
- доля современного искусства (contemporary art) в общем объеме продаж: выше 17% [8];
- число занятых в секторе культуры и креативных индустрий в развитых странах: 0,5–12,5% от общей занятости [30];
- вклад креативной экономики в ВВП развитых стран: 0,5–7,3% [16].

Включение искусства в креативную экономику генерирует ряд фундаментальных противоречий, которые не могут быть полностью разрешены, но являются конституирующими для современной художественной ситуации: автономия vs. инструментализация, критическая функция vs. коммерциализация, уникальность vs. тиражирование, элитарность vs. доступность. Арт-менеджмент в этом контексте выступает не как инструмент устранения этих антиномий, а как *практика их динамической балансировки*.

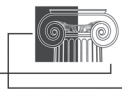
Арт-менеджмент как профессиональная деятельность реализуется через выполнение классических управленческих функций (планирование, организация, координация, контроль, мотивация), которые в сфере искусства приобретают свою специфику. В постмодернистской реальности эти функции дополняются рядом контекстуально обусловленных специфических функций, выходящих за рамки традиционного администрирования.

1. Общеуправленческие функции арт-менеджмента:

- *планирование* предполагает разработку концепции проекта, определение целей (художественных и экономических), формирование бюджета, составление программ и расписаний;
- *организация* подразумевает создание условий для реализации проекта: подбор команды, обеспечение ресурсами, взаимодействие с институциями, логистика;
- *координация* направлена на согласование действий всех участников (художников, кураторов, технических специалистов, партнеров) в процессе реализации;
- *контроль* заключается в мониторинге выполнения планов, соблюдении сроков и бюджета, оценке результативности и эффективности;
- *мотивация* ориентирована на поддержание вовлеченности участников проекта и стимулирование их творческой активности.

2. Специфические функции арт-менеджмента в постмодернистской реальности:

- *функция медиации:* арт-менеджмент выступает посредником между различными мирами – художников



и публики, искусства и бизнеса, локального контекста и глобальных трендов; эта медиация требует не только организационных, но и переводческих компетенций – способности общаться на разных языках и переводить ценности одного пространства в термины другого;

- *функция легитимации:* в условиях отсутствия единого центра, легитимирующего художественные ценности, арт-менеджмент (через выбор проектов, привлечение экспертов, организацию публичных событий) участвует в производстве символического капитала; решение галериста представлять художника, куратора включить работу в выставку, фестивального директора присудить премию – все это акты легитимации, формирующие иерархии ценностей.
- *функция институционального конструирования:* арт-менеджмент создает и поддерживает институциональные формы, необходимые для существования современного искусства: галереи, музеи, биеннале, резиденции, фестивали, образовательные программы; в постмодернистской реальности эти институции не являются стабильными структурами, они постоянно переопределяются и реконфигурируются;
- *функция работы с контекстом:* смысл произведения contemporary art существенно зависит от контекста его показа; арт-менеджмент отвечает за создание и организацию этого контекста – выбор места, времени, способа презентации, сопроводительных программ, коммуникационных стратегий;
- *функция управления временностью:* многие арт-практики постмодерна (перформанс, хеппенинг, временные инсталляции) существуют как события, а не как объекты; в рамках этой функции арт-менеджмент предполагает организацию события, его документирование и создание условий для сохранения в памяти и архивах;
- *функция коммуникации и интерпретации:* Современное искусство требует объяснения, перевода на язык, доступный различным аудиториям; арт-менеджмент организует эту коммуникацию через экскурсии, лекции, каталоги, цифровые платформы, образовательные программы;
- *функция ресурсного обеспечения:* арт-менеджмент обеспечивает привлечение и распределение ресурсов, необходимых для реализации художественных проектов – финансовых (гранты, спонсорство, краудфандинг), материальных (площадки, оборудование), человеческих (команда, волонтеры); в условиях постмодернистской неопределенности эта функция требует постоянного поиска новых источников финансирования и гибких моделей партнерства;
- *функция управления репутацией и брендированием:* арт-менеджмент содействует формированию и поддержке устойчивого образа (бренда) художника, галереи, музея или фестиваля; это предполагает работу с медиа, стратегии позиционирования, антикризисные коммуникации, а также – формирование долгосрочных отношений с ключевыми стейкхолдерами (коллекционерами, критиками, институциями);
- *функция исследований и аналитики:* арт-менеджмент обеспечивает сбор, анализ и интерпретацию данных, необходимых для принятия стратегических решений – изучение трендов арт-рынка, аудиторные исследования, оценка эффективности проектов, мониторинг культурной политики и законодательства; эта функция позволяет переходить

от интуитивных решений к обоснованным стратегиям.

Реализация этих функций осуществляется множеством субъектов, различающихся по масштабу, контексту деятельности и профессиональным задачам. В современной системе арт-менеджмента можно обозначить следующие типы специализации:

- *институциональный менеджмент* (директора музеев, администраторы культурных центров) – управление постоянными институциями, включающее работу с коллекцией, формирование выставочной программы и взаимодействие с посетителями;
- *проектный менеджмент* (кураторы временных выставок, организаторы фестивалей) – разработка и реализация временных проектов, работа с художниками, привлечение ресурсов;
- *галерейный менеджмент* (владельцы и директора галерей) – продвижение художников, организация продаж, выстраивание отношений с коллекционерами;
- *событийный менеджмент* (организаторы ярмарок, биеннале) – координация масштабных временных событий, привлечение участников, обеспечение логистики;
- *коммуникационный менеджмент* (PR-специалисты, маркетологи) – разработка и реализация коммуникационных стратегий, работа со СМИ, продвижение в социальных сетях;
- *образовательный менеджмент* (руководители образовательных программ в музеях) – разработка и реализация образовательных проектов, работа с различными аудиториями;
- *независимый арт-менеджмент* (частные консультанты, агенты художников) – индивидуальное сопровождение художников, консультирование коллекционеров, посредничество в сделках, организация проектов вне институциональных структур;
- *цифровой / онлайн-арт-менеджмент* (менеджеры цифровых платформ, NFT-платформ) – управление проектами в digital-среде: создание и поддержка цифровых архивов, реализация VR/AR-проектов, работа с NFT, организация онлайн-аукционов;
- *арт-инвестмент* (управляющие арт-фондов, инвестиционные консультанты) – привлечение капитала в сферу искусства, формирование и управление художественными портфелями, аналитика доходности и рисков, юридическое и налоговое сопровождение арт-сделок.

Каждый из этих типов специализации предъявляет особые требования к профессионалу. Специфика постмодернистского контекста требует от арт-менеджера набора особых компетенций, среди которых ключевая роль принадлежит навыкам XXI века («4К»), дополненным профессиональной специализацией. К ним относятся следующие.

1. *Креативность (1К).* Способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения, видеть возможности там, где другие видят ограничения.
2. *Коммуникативность (2К).* Умение общаться с разными аудиториями (художники, чиновники, спонсоры, широкая публика), переводить сложные художественные концепции на доступный язык, выстраивать диалог.
3. *Критическое мышление (3К).* Способность анализировать информацию, выявлять скрытые смыслы и противоречия, оценивать риски и последствия решений, не принимать на веру устоявшиеся схемы и авторитеты.
4. *Командная работа (4К).* Умение эффективно взаимодействовать в команде, распределять роли, координировать действия, разрешать конфликты и создавать атмосферу сотрудничества.



5. *Междисциплинарность.* Арт-менеджер должен ориентироваться не только в менеджменте, но и в истории и теории искусства, в социологии, экономике, праве, технологиях, будучи способным к междисциплинарному синтезу.
6. *Сетевое мышление.* Способность видеть и выстраивать связи между различными акторами (художниками, кураторами, коллекционерами, спонсорами), понимать неформальные структуры и уметь в них работать.
7. *Гибкость и адаптивность.* В условиях высокой неопределенности (отсутствие гарантированного финансирования, изменчивость трендов, непредсказуемость художественных процессов) способность быстро перестраиваться, искать альтернативные пути, работать с рисками.
8. *Этическая рефлексия.* Понимание этических измерений управленческих решений в сфере искусств и культуры, осознание их соответствия стратегическим задачам сохранения культурного суверенитета и традиционных российских духовно-нравственных ценностей, способность рефлексировать по поводу собственной роли в художественных процессах.
9. *Проектное мышление.* Владение логикой проектного цикла, умение ставить цели, планировать ресурсы и этапы, управлять бюджетом и командой для реализации временных арт-инициатив.
10. *Цифровая грамотность.* Знание специфики продвижения в социальных сетях, основ работы с цифровыми платформами (онлайн-галереи, NFT-маркетплейсы), использование цифровых инструментов для документирования, коммуникации и расширения аудитории.

Этот набор компетенций неизбежно ставит вопрос о границах профессии арт-менеджера и ее соотношении с другими ролями, в первую очередь – с кураторством. В современном дискурсе понятия «арт-менеджмент» и «кураторство» часто смешиваются или используются как взаимозаменяемые. Отчасти это связано с тем, что в широком смысле кураторство может рассматриваться как одна из специализированных ролей внутри более объемного понятия «арт-менеджмент».

Арт-менеджмент в целом объединяет широкий спектр профессиональных ролей, обеспечивающих функционирование художественного процесса и арт-рынка: это «коммерсанты от искусства» – арт-дилеры, галеристы, продюсеры, импресарио, антрепренеры, промоутеры, кураторы и так далее. Все они, независимо от специфики деятельности, решают общую задачу: создают условия для производства, презентации и обращения искусства в обществе в условиях креативной экономики.

Кураторство в этой системе арт-менеджмента выступает как специализация, ориентированная преимущественно на концептуальную работу – интерпретацию, отбор, создание нарратива. Если арт-менеджмент в целом сосредоточен на организации, обеспечении условий, продвижении и коммерческом сопровождении, то кураторство сохраняет фокус на смысловом позиционировании произведений и выстраивании художественного высказывания. Это различие проявляется в нескольких аспектах: в отношении к художнику (поддержка и создание условий vs диалог и со-авторство), к произведению (обеспечение сохранности и экспонирования vs смысловое позиционирование и включение в нарратив), а также в основном продукте деятельности (условия для показа и продажа vs выставка и художественная концепция). Аудитория арт-менеджмента состоит из посетителей, партнеров, коллекционеров и институции, тогда как кураторство ориентировано на зрителей и профессиональное сообщество. Временной фокус также различается: арт-менеджмент работает в настоящем (организация процесса) и будущем (планирование), кураторство – в прошлом (интерпретация) и будущем (тенденции).

В реальной практике границы между этими ролями часто размываются. Сегодня все более востребованными становятся гибридные специализации (кураторы-продюсеры, галеристы-кураторы), соединяющие творческие и управленческие компетенции, способные не только генерировать концепции, но и обеспечивать их реализацию и коммерческий успех. Данная гибридизация отражает общую постмодернистскую тенденцию к стиранию границ между творческими и управленческими функциями. Однако аналитическое различение сохраняет свою значимость: оно позволяет понять, как различные специализации внутри арт-менеджмента вносят свой вклад в общее дело – существование и развитие как сферы искусств и культуры, так и малого и среднего бизнеса, творческого предпринимательства.

Проведенный анализ позволяет рассматривать арт-менеджмент не как прикладную дисциплину, обслуживающую искусство, а как специфическую практику, возникающую на пересечении художественных, экономических и институциональных логик в условиях постмодернистской реальности. Арт-менеджмент выполняет функцию динамической балансировки фундаментальных противоречий между творческой автономией и рыночной инструментализацией, уникальностью художественного жеста и требованиями тиражирования, элитарностью высказывания и доступностью для широкой аудитории.

В современном российском контексте арт-менеджмент становится также инструментом реализации государственной культурной политики, ориентированной на формирование гармонично развитой личности, разделяющей традиционные духовно-нравственные ценности, и развитие креативных индустрий. Это задает аксиологический вектор профессиональной деятельности будущих специалистов сферы искусств и культуры, соединяя конкретные управленческие практики с национальными стратегическими ориентирами.

Таким образом, арт-менеджмент в постмодернистской реальности предстает как практика, обеспечивающая существование искусства в условиях креативной экономики, – практика, требующая не только технологической компетентности, но и философской рефлексии, культурной чуткости, этической ответственности и понимания государственных приоритетов в сфере культуры, среди которых сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. *Барт Р.* Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. Москва: Рипол Классик, 1994. С. 384–391.
2. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция / Пер. с фр. Москва: Постум, 2015. 239 с.
3. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / Пер. с фр. Екатеринбург: У-Фактория; Москва: Астрель, 2010. 892 с.
4. *Деррида Ж.* О грамматологии / Пер. с фр. Москва: Ad Marginem, 2000. 511 с.
5. Искусство с 1900 года. Модернизм. Антимодернизм. Постмодернизм / Х. Фостер, Р. Краусс, И.-А. Буа [и др.]. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2015. 816 с.
6. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя; 1998. 159 с.
7. *О'Догерти Б.* Внутри белого куба: идеология галерейного пространства / Пер. с англ. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2015. 143 с.
8. Отчет Artprice: современное искусство стало выгодным активом. Часть II URL: https://www.g1.gallery/ru/feed/articles/2017/11/01/artprice-report-contemporary-art-turns-into-liquid-asset-2–442/.

9. Приказ Минэкономразвития России от 23.04.2025 № 266 «Об утверждении перечня видов экономической деятельности в сфере креативных (творческих) индустрий на основе Общероссийского классификатора видов экономической деятельности» URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minekonomrazvitija-rossii-ot-23042025-n-266-ob-utverzhdenii/.

10. *Суминова Т. Н.* Арт-менеджмент: реализация государственной политики в сфере культуры и искусства. Москва: Академический проект, 2017. 165 с.

11. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (в ред. Указа Президента Российской Федерации от 04.03.2026 № 136) URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S48&ysclid=mrbroht4wo846702203.

12. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (в ред. Указов Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35, от 17.07.2025 № 487) URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208.

13. Федеральный закон от 08.08.2024 г. № 330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации» URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50912.

14. *Фуко М.* Археология знания / Пер. с фр. Санкт-Петербург: Гуманитарная академия, 2012. 415 с.

15. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция / Пер.с англ. Москва: Эксмо, 2018. 285 с.

16. *Bamuturaki M.* Creative economy rising, new global report shows URL: https://www.monitor.co.ug/uganda/lifestyle/theatre-cinema/creative-economy-rising-new-global-report-shows-4720712.

17. *Bourdieu P.* Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris: Éditions du Seuil, 1992. 480 p.

18. *Coy P.* The Creative Economy // Bloomberg Business Week. 2000. 20 Aug.

19. Creative Industries Mapping Document 2001 / Department for Culture, Media and Sport (DCMS). London: DCMS, 2001.100 p.

20. *Florida R.* Cities and the Creative Class. New York: Routledge, 2005. 198 p.

21. *Florida R.* The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. New York: Basic Books, 2002. 434 p.

22. *Gertler M. S., Florida R., Gates G., Vinodrai T.* Competing on Creativity: Placing Ontario's Cities in a North American Context: a report prepared for the Ontario Ministry of Enterprise, Opportunity and Innovation and the Institute for Competitiveness and Prosperity URL: https://creativeclass.com/rfcgdb/articles/Competing%20on%20Creativity.pdf.

23. *Howkins J.* The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. London: Penguin Books, 2001. 288 p.

24. *Landry Ch.* The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators. London: Earthscan, 2000. 300 p.

25. *Landry Ch., Bianchini F.* The Creative City. London: Demos, 1995. 66 p.

26. *Lash S., Urry J.* Economies of signs and space. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994. 360 p.

27. *LeWitt S.* Paragraphs on Conceptual Art // Artforum. 1967. Vol. 5, № 10. P. 79–83.

28. *McAndrew C.* The Art Basel and UBS Global Art Market Report 2024. Arts Economics, 2024. 254 p.

29. *Seltzer K., Bentley T.* The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy. London: Demos, 1995. 91 p.

30. UNCTAD. Creative Economy Outlook 2024. Geneva: United Nations Publication, 2024. URL: https://unctad.org/publication/creative-economy-outlook-2024.

*

Поступила в редакцию 08.07.2026

Антигерой как новый архетип культурного нарратива

УДК 791.43.01
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-52-64

А. А. Миронов
Московский политехнический университет,
Москва, Российская Федерация,
e-mail: mironovalexander02@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается процесс трансформации культурного архетипа героя в контексте смены аксиологических ориентиров современной постмодернистской культуры. Исследуется постепенное размывание границ между героем и антигероем, вызванное кризисом традиционной нормативной системы и утратой универсальных моральных констант. Внимание сосредоточено на феномене антигероя, который в условиях постправды и «экономики впечатлений» приобретает функции медиатора между хаосом и порядком, осуществляя трикстерианскую реконфигурацию прежних культурных оппозиций [10]. Анализируются теоретические основания категории культурного героя в трудах Д. Бринтона, Дж. Кэмпбелла, К. Леви-Стросса и А. Ф. Лосева, выявляется переход от героического к амбивалентному, отражающий смещение фокуса от коллективной к индивидуальной этике. На основе материалов современной массовой культуры прослеживается становление антигероя в качестве репрезентации кризиса идентичности и социальной аномии. Показано, что антигерой не только воплощает последствия культурной релятивизации, но и становится инструментом этической саморефлексии общества, в котором традиционная бинарная система «добро – зло» уступает место множественности моральных перспектив.

Ключевые слова: антигерой, культурный герой, трикстер, аксиологическая трансформация, постмодернистская культура, постправда, амбивалентность, идентичность, культура отмены, экономика впечатлений.

Для цитирования: Миронов А. А. Антигерой как новый архетип культурного нарратива // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 52–64. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-52-64

THE ANTIHERO AS A NEW ARCHETYPE OF CULTURAL NARRATIVE

Alexander A. Mironov
Moscow Polytechnic University,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: mironovalexander02@gmail.com

Abstract. This article examines the transformation of the cultural archetype of the hero in the context of shifting axiological orientations in contemporary postmodern culture. It explores the gradual blurring of the boundaries between hero and antihero, caused by the crisis of the traditional normative system and the loss

МИРОНОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСЕЕВИЧ – аспирант, Московский политехнический университет
MIRONOV ALEXANDER ALEKSEEVICH – Postgraduate Student, Moscow Polytechnic University

© Миронов А. А., 2026

of universal moral constants. Attention is focused on the phenomenon of the antihero, who, in the context of post-truth and the "experience economy," assumes the functions of a mediator between chaos and order, implementing a trickster reconfiguration of previous cultural oppositions. The theoretical foundations of the category of the cultural hero in the works of D. Brinton, J. Campbell, C. Lévi-Strauss, and A. F. Losev are analyzed, revealing a shift from the heroic to the ambivalent, reflecting a shift in focus from collective to individual ethics. Drawing on contemporary popular culture, the film traces the development of the antihero as a representation of identity crisis and social anomie. It demonstrates that the antihero not only embodies the consequences of cultural relativization but also becomes an instrument of ethical self-reflection in a society in which the traditional binary system of "good and evil" gives way to a plurality of moral perspectives.

Keywords: antihero, cultural hero, trickster, axiological transformation, postmodern culture, post-truth, ambivalence, identity, cancel culture, experience economy.

For citation: Mironov A. A. The Antihero as a New Archetype of Cultural Narrative. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 52–64. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-52-64

Известно, что в характере героя художественная культура отражает жизнь во всем ее фактическом многообразии – какой она была, если это произведение о прошлом; какая она есть, если это о tempus praesens; или какой она может стать в будущем, если это о tempus futurum. Культура, как особая сфера духовной активности социума, ассимилирует наиболее важные образцы и модели значимого социокультурного опыта и символически преобразует их, представляя затем в новых культурных формах. Проблема антигероя в литературе или в культуре – это всегда проблема противоречий жизни, репрезентируемых сквозь микровселенную конкретной человеческой личности и анализируемых внутри ее частного бытия. Как правило, чем более насыщена общественными противоречиями и изменениями описываемая эпоха и чем более глубоко отражаются эти противоречия или изменения в социуме и в индивиде, тем шире, красочнее и разнообразнее по нюансам палитра возможных образов антигероя.

Так и современная культура, стремящаяся охватить все более усложняющуюся социальную реальность, отнюдь не является в этом отношении исключением. Это верно прежде всего по факту глубокой и масштабной ротации ценностей и идеалов внутри современной культуры, исчезновению одних и появлению других вместо исчезнувших, и в таких условиях общей культурной ситуации, вследствие неоднозначности ее собственной аксиологии, проблема демаркации культурного героя и антигероя прогрессирующе утрачивает и исключает прямолинейные и однозначные варианты решения.

В своем историческом и символическом генезисе термин «культурный герой» восходит к древним цивилизациям, развитие которых находилось на уровне недифференцированных первобытных верований или мифологии. В европейской античной традиции типичными примерами культурного героя являются герои мифологические, например, Геракл, Прометей. Их основные достижения и заслуги: жертвенность, борьба с несправедливостью и злом, совершение великих подвигов и героических поступков разного содержания, мужество, решительность, независимость, умение находить нестандартные решения в опасных ситуациях. Можно обоснованно утверждать, что культурный герой античного мифа тем или иным образом расширял и повышал символическое разнообразие культуры древних цивилизаций, обучал людей новым ремеслам, даровал им новые орудия труда или охоты, открывал перед ними новые возможности.

Таким образом, в своей содержательной стороне понятие культурного героя включает в себя, во-первых, особенные возможности и способности, не всегда доступные обычному человеку [11]; во-вторых, – куль-

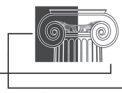
турные функции, связанные с сохранением достигнутого уровня социальной организации античного общества и противодействием хаосу и злу – как реальному, так и выходящему за рамки физического мира, и в-третьих – устойчивые (инвариантные) культурно-символические характеристики образа культурного героя, включающие в себя антропоцентричность с элементами синтезирования разнородных образов в форме символической агглютинации («человек – божество» или «человек – животное», редко «человек – деперсонифицированная природная сила (стихия)», а также наличие мифологической траектории, являющейся результирующей по отношению к собственному целеполаганию культурного героя и наличию препятствий, возникающих на его пути достижения намеченных целей (мифологический нарратив [3]).

Понятие «культурный герой» было введено в теорию культуры в конце XIX века американским этнографом Дэниэлом Бринтоном [12], который обратил внимание на то, что американские историки описывали вождей древних индейских племен как мифологических героев, тогда как почти все они, за единичными выдуманными персонажами, оказались историческими личностями. Бринтон отметил, что статус культурного героя чаще всего возникал в качестве развернутой дескрипции бытия того или иного исторического персонажа по факту обладания его образа, сохраненного в хрониках или в мифологии необходимыми для данного статуса атрибуциями – присущими культурному герою способностями, выполнением им особых функций и наличием у него же выделенных культурных характеристик.

В общем с такой трактовкой было согласно большинство историков и культурологов [13], однако в деталях второго плана почти все они с Бринтоном существенно расходились. Так, Дж. Кемпбелл [2] отмечал, что все атрибуции культурного героя возникают в режиме вторичных артефакций в ходе его продвижения по сюжету мифа (сказания), и даже ввел базисное для этой категории понятие «path hero» («путь героя» – англ.). Выдающийся исследователь семиотики первобытной культуры Клод Леви-Стросс [4] выделял прежде всего инструментальную функцию культурного героя: в его трактовке культурный герой есть всегда «media person», то есть буквально «посредник» (англ.), который в первобытном мифе снимает базисные культурные оппозиции. Е. Мелетинский [7] отмечал, что культурный герой в образности своей не представим без магии и волшебства, то есть его становление невозможно вне границ внутреннего пространства сказочного сюжета (букв. «fairy hero», то есть «сказочный герой»). В «Диалектике мифа» А. Ф. Лосев вместо понятия «культурный герой» вводит иное – «мифический образ». Согласно А. Ф. Лосеву, возникновение и закрепление такого образа носит преимущественно психологический характер, а именно: это результат аффекта, переживание которого связано с открытием («вскрытием») в мифе истины через указанный образ, то есть личное, индивидуальное видение истины, формализованной в этом образе посредством человеческого воображения [2].

В современной отечественной культурологии заметное место занимают исследования томского философа С. С. Березовской, посвященные культурному герою, в которых их автором, анализирующим реалии современного масскульта, выдвигается идея о том, что массовый культурный реципиент вообще не склонен рассматривать культурного героя как константу [6].

В современном дискурсе литературной и культурной критики наблюдается рост числа работ, характеризующихся фундаментальной неоднозначностью. Это привело к дестабилизации экспертных оценок и затрудняет формирование однозначных интерпретационных стратегий. В значительной мере это связано с усиливающейся подвижностью и ускоряющейся динамикой изменений в сфере базисной культурной аксиологии, историческая генеалогия отдельных единиц ко-



торой – ценностей и идеалов – традиционно крайне сложна и неоднородна. Кроме того, происходящие в современной культуре процессы при всей их неоднозначности в общем укладываются в некоторую единую тенденцию, принципиально противостоящую любым формам сегрегации или стигматизации персонажей культурных произведений с безоттеночным разведением всего культурного материала на условно «хорошее» и такое же условно «плохое».

Поскольку автор, создатель произведения культуры, формируя художественный образ, ориентируется на собственные представления о добре и зле, которые могут не совпадать с общепринятыми, то это обстоятельство усложняет как процесс создания образа героя (или антигероя), так и процесс его последующей культурной рефлексии потенциальным реципиентом конкретного произведения культуры. Особый вклад в это усложнение в большинстве случаев вносит характер противоречия между добром и злом во внутреннем мире конкретного персонажа, поскольку символическая игра («мозаика») между отдельными чертами характера всегда обращена к зрителю и ставит его перед необходимостью вынесения своей собственной оценки относительно того, что он видит, слышит, понимает и соотносит со своим собственным внутренним миром.

Обратный рефлекторный перенос символического в реальное становится чаще всего причиной возникновения феномена любимых кинолент или театральных постановок, которые зритель, внутренне преданный своеобразию авторского почерка режиссера или же его конкретного экранного (или сценического) решения, готов пересматривать, поскольку он смог найти внутренне ему крайне близкое и на него самого очень похожее.

Однако в художественно-символической контрапозиции героя и антигероя есть еще нередуцируемое нечто – такое, что делает созданный художественный образ последнего для зрителя если не эстетически, то эмоционально определенно более привлекательным [8]. Как правило, образы антигероя не складываются и не укладываются в общепринятые нормы морали, а предлагают собственный ракурс видения того, что в жизни полагается бесспорным и очевидным. Мастерство художника, позволяющее синтезировать во внутреннем мире созданного им персонажа этот нравственный ревизионизм с мотивами эгоцентризма, мстительности, пережитой несправедливости или обиды, с наличием внутреннего неразрешенного конфликта таким образом, чтобы на выходе получался живой, жизненный и узнаваемый человек, у которого своя, собственная правда, в современной массовой культуре становится эффективным средством решения задачи аттракции интересов и эмоционально насыщенной иммерсии потенциального зрителя, в направлении к восприятию которого так делается решительный шаг навстречу. В современных условиях все более выраженного тяготения массовой культуры к так называемой «экономике впечатлений», влияние уровня такого личного мастерства постановщика может оказаться решающим в отношении конечного результата, а именно – реакции критики и общественности на новое произведение культуры.

В этом отношении наиболее эффектными и эмоционально привлекательными оказываются сюжеты, в прологе которых персонажем в образе антигероя совершается какой-то гадкий или даже чудовищный поступок, тем временем как все дальнейшее действие, чаще всего в форме ретроспекции, посвящается раскрытию истинных причин и инициальных мотивов совершения антигероем такого поступка, постепенно ведущих зрительское восприятие к частичному, или даже полному оправданию содеянного, в рамках которого иногда добро и зло меняются местами, а антигерой неотвратимо превращается в героя на фоне злодеев, вынудивших его когда-то пойти на крайние меры для восстановления справедливости или своего доброго имени [5].

Таким образом, сама возможность трансформы внутри контрапозиции культурного героя и антигероя может быть не только объяснена, но и фундирована трикстерианским

характером создаваемых культурных образов, автор которых намеренно встраивает их в такую последовательность меняющихся обстоятельств, что при должном уровне мастерства такое авторское преподнесение сюжетного материала активно притягивает зрительский интерес, а самого зрителя постоянно держит в неведении, поскольку тот намеренно лишается каких-то сюжетных ориентиров и остается в непонимании относительно того, какой стороной в следующий момент повернется к нему сей ценностно-неоднозначный персонаж. Создатель художественного произведения намеренно прибегает к приему нагнетания непредсказуемости такого рода для того, чтобы в своих поступках, деяниях и мотивах этот же персонаж снял, насколько это окажется возможным внутри конкретного сюжета, базисные культурные оппозиции (а это и есть трикстерианство) – и тем самым попытался разрешить возникший конфликт. Такой персонаж (трикстер) не может оставаться ценностно-моральной константой в рамках возложенной на него постановщиком роли.

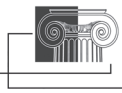
В современной массовой культуре, сформировавшейся на почве постмодернизма, определяются и начинают доминировать тенденции структурирования и реструктуризации внутреннего пространства создаваемого произведения культуры в опоре на постмодернистские и постструктуралистские подходы и принципы (деконструкция, возможность множественности ракурсов восприятия, символическая полифония, гетеротопия, семантическая мозаичность, наличие иронии, допустимость несопоставимости различных коннотаций и корреляций). Сообразно общей структуре такого произведения внутри сюжетного или сценического пространства его выстраиваются образы главных героев, которые, приемля в себя все эти особенности, начинают демонстрировать в своем внутреннем мире конкуренцию между расширяющейся множественностью и вынужденностью сохранения единства, следствием чего становится рельефно проявляющаяся несоизмеримость их внутреннего мировосприятия с реалиями внешней действительности, за которым чаще всего следует мучительный схизис прежней цельности собственного «Я».

В современной культурологии достаточно часто звучит тема шизофренизации не только символического пространства масскульта, но и культурного процесса как такового. По изложенной симптоматологии воплощенных в продукте этого процесса результатов – депривация личности, десоциализация, трагическое ощущение разрыва и несопоставимости, расщепление внутреннего единства личности героя современного масскульта – культурный герой трансформируется в трикстера, который, в свою очередь, становится посредником, буквально промежуточным звеном, в последующем развитии этого процесса и терминальном превращении культурного героя в своего антипода.

Карнавальная псевдореальность сюжетного бытия антигероя становится инструментом сравнения с социальной реальностью, отражаемой в сюжете конкретного произведения, причем далее за таким сравнением могут последовать требования пересмотра, общественных перемен и искоренения пороков. В каком-то отношении это напоминает «Историю одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина с той только разницей, что там карнавал представлен в форме синхронизации утопии в tempus praesens и антиутопии в tempus futurum.

Радикализация атрибуции современных образов антигероя позволяет сводить в одно безжалостность и душевную ранимость, жажду личной наживы и жертвенность, склонность глубоко анализировать происходящее и действовать в критических точках развития сюжета моментально и не раздумывая. По сути, человек устроен таким образом, что его отношение к той или иной моральной дилемме кажется ему единственно верным и нужен сильный внешний толчок для того, чтобы эта внутренняя уверенность заколебалась.

Научно-философская рефлексия современной культурной теории и практики в эпоху интенсивной трансформации и ротации



сферы культурной аксиологии в ее прежнем понимании и вслед за глубокими переменами внутри социальной реальности, почти немедленно отражающимися в культуре, сталкиваясь со всеми этими переменами, в определенной степени меняется сама. Заметный вклад во все эти объективные изменения вносят, с одной стороны, факторы де-субъективации, имманентно присущие процессам развития и сопровождающим их особенностям современного масскульта, в числе основных причин которых на индивидуальном уровне обнаруживается более общий, цивилизационный и определенно выходящий за пределы одной культуры кризис референции, в том числе – в его аксиологическом измерении. Все это приводит к тому, что культурная традиция в ее прежнем понимании становится менее заметным фактором обновления существующей культурной аксиологии и утверждения новых идеалов культуры. С другой стороны, на фоне указанного кризиса неизбежное расширение практики межличностного обмена значимой культурной информацией в социальных сетях и на форумах постепенно приводит к углубляющейся деиндивидуализации и обобществлению культурных потребностей, мотивов, преференций и оценок.

Существует еще и третья сторона проявления того же кризиса, вплотную связанная с образом традиционного культурного героя. Рассматриваемый в качестве культурного инструментария этот последний, по определению своему, должен артикулировать базисные ценности культуры, отталкиваясь от ее бинарных оппозиций. Исполнение этой функции носит устойчивый характер, если изменения внутри сферы культурных ценностей и идеалов, происходящие со временем, демонстрируют плавность, постепенность и умеренную динамику. Однако для современной культурной динамики не характерно ни первое, ни второе, ни третье. Результат – дефункционализация образа культурного героя, за которой обычно следует денонсация прежней культурной аксиологии – частичная или полная.

Эта констатация с неизбежностью порождает закономерный и очень важный вопрос: какие характеристики, прогрессирующе утрачиваемые образом культурного героя в его прежнем понимании, в таком случае может ассимилировать образ антигероя современного масскульта? Достоверный ответ на него может быть получен только путем культурологического или философского анализа современного культурного материала.

Подобно прежнему образу культурного героя, антигерой современной культуры, безусловно, выделяется на некотором общем фоне. По существу – это яркий и точный образ «self-made-man» («человек, сделавший себя сам» – англ.), поскольку он демонстрирует на высоком уровне наличие таких личных характеристик, как автономность и самостоятельность, способность принимать сложные для себя решения и нести ответственность за этот выбор (так называемая «своя правда» – прим. авт.), несистемность, социокультурная неформальность и неординарность, целенаправленность собственного экранного (сценического) бытия, а также – стойкость и решительность в достижении цели даже при том, что это (по сюжету) может вредить самому антигерою или другим персонажам – в первую очередь тем, кто для него дорог. В каком-то отношении, перенося все эти прежние атрибуции культурного героя на его новое воплощение, зачастую создатель современного культурного произведения «зеркалит» базисные характеристики прежнего образа.

Первые заметные опыты в этом отношении в отечественной культуре начались в XX веке. Так, в 1987 году Владимир Хотиненко снял по сценарию Н. Кожушаной (инициальный сюжет С. Рыбаса) оригинальный фильм, который так и называется – «Зеркало для героя». Поскольку в фильме имеются элементы перемещения во времени, то это фантастика, но фантастика чрезвычайно резкая как в историческом, так и в социальном плане – своеобразный микс из «день сурка» в режиме «сорок лет минус» и извечного конфликта отцов и детей. Антигерой Сергей

(в начале) фактически превращается в культурного героя нового типа в финале фильма: он многое понял, многое пересмотрел и переосмыслил внутри себя, ко многому поменял свое отношение и во многом ужаснулся себе, прежнему. В финальной сцене фильма он заходит в дом к отцу и через открытое окно видит себя же, обнимающегося с отцом во дворе. Хотиненко посредством этого приема ставит потенциального зрителя на место главного героя, зашедшего в дом только для того, чтобы тот взглянул его глазами на самого себя.

Развитие сюжетной линии в «Зеркале для героя» представляет собой вполне конкретный отрезок на общей траектории трансформации образа антигероя в пространстве современной культуры. Даже на этом отрезке реципиент произведения культуры сталкивается с чередой нравственных дилемм, при поиске решения которых ему, вслед за экранной эволюцией образа антигероя, приходится удаляться от шаблонных, клишированных представлений о добре и зле, о сущем и должном, об истине и ее искажениях. В «Зеркале…», если представить всю глубину проблемы выбора путей поиска такого рода решений, эта ситуация осложняется еще и тем, что представители поколений «отцов» и «детей» смотрят на разрешение одних и тех же дилемм по-разному и вследствие этого изначально не понимают друг друга. Крайне важно, чтобы на экране или на сцене обязательно было представлено переосмысление полюсов прежних бинарных оппозиций культуры, ибо это должен быть совместный с художником внутренний труд его зрителя, или же – инспирированная художником внутренняя работа зрителя над собой.

Это общее действо есть переосмысление прежней культурной традиции, в рамках которой и складывались все бинарные оппозиции, формирующие аксиологию прежней культурной системы. По факту же массового изменения представлений о структуре и содержательной стороне прежней культурной аксиологии, связанной с артикуляцией новых ценностей и идеалов прошедшими период трансформации новыми образами, возникают и углубляются процессы пересмотра и замены одних ценностей на другие, менее клишированные и идеологически обремененные, нагруженные, вслед за чем закономерно должно последовать освобождение пространства новой культуры от прежних догм и идеологем, подменяющих поиски истины в культурном материале предложением ее зрителю в уже готовом виде. Является ли такого рода «готовая» истина культурной ценностью? Скорее всего нет; и еще менее она является собственной, личной истиной конкретного зрителя. Соответствующие такой «готовой» истине образы прежних культурных героев стремительно утрачивают свою релевантность реально происходящему в социуме, вслед за чем происходит аксиологическая денонсация прежней традиционной культуры, за чем следует требование ее замены. Таким образом, изменения массовых представлений о контрапозиции образов героя и антигероя в их прежней редакции закономерно влекут за собой изменения всей культурной системы, обслуживающей культурные запросы нового общества.

Происходящие в культуре изменения по-новому ставят ряд нетрадиционных вопросов о границах применимости и реальном статусе действующих социальных норм по факту демонстрируемых в образах культурного антигероя иных представлений о таковых. Факторы нормирования и денормирования социального поведения и поступков, демонстрируемых культурными образами антигероя, опираются на реальность, чей художественный образ представлен в культуре, как в зеркале, отражающем происходящие социальные изменения и чутко реагирующем на таковые, поскольку в этих образах проблема определения социальной нормы чаще всего сталкивается с проблемой определения границ личной свободы. Может ли быть морален асоциальный поступок антигероя, если он потом идет обществу во благо? Действующее право однозначно отвечает на такого



рода вопросы, однако изменившаяся культура все чаще находит возможности для обсуждения и анализа этой категоричности.

Правовая система внутри дискурса такого рода не может менять свою позицию, поскольку она базируется на взаимосвязанной совокупности законов, однозначно определяющих такие категории, как «проступок» или «преступление», за совершением которых должно следовать наказание. В художественном произведении, сопряженном с образом антигероя, преступным может оказаться то, что по закону не является таковым, а вот по своим последствиям – порочно или неправомерно. В таком случае культурный материал также может показывать своему зрителю и принципиально иные варианты наказания, отличные от «наказания по закону». Индивидуальная аномия образа антигероя, связанная с глубокой индивидуализацией им понятия личной ответственности и демонстрируемой депривацией от влияния властных структур, на самом деле сдвигает локус ответственности с внешних органов принуждения на личность самого антигероя, что часто выглядит со стороны явно асоциальным, но позволяет антигерою сохранить себя как личность в трудных, неоднозначных обстоятельствах принуждения и совершения вынужденного выбора [3].

Принимая во внимание изменения в культуре, произошедшие со времени постмодерна и в значительной мере инспирированные им, следует отметить становящимся все более естественным характер таких изменений, поскольку общий их тренд в целом формализует чисто постмодернистскую позицию, сопряженные с ней культурные взгляды и оценки, а также общее целеполагание, модерирующее частные аспекты этого же тренда. Почти тотальная редукция нарраций типа «наш герой против их злодея» компенсируется в современном маскульте деконструированными и более сложными решениями, в поле развития которых герой и антигерой часто меняются местами, оставляя зрителю много вопросов, по большей части обращенных к нему самому, а не к «коллективно исповедуемым» им догмам.

Как отмечает ряд исследователей феноменологии антигероя, современная культура более выигрывает, нежели теряет, от такой перестановки акцентов в творческих подходах к созданию новых произведений, поскольку это напрямую связано со скрытыми механизмами зрительской идентификации с персонажем, который либо пришелся ему более всего по душе, либо же привлек его внимание своей неординарностью, за которой потянулась череда обращенных к личной аксиологии конкретного зрителя вопросов. В пространстве расширяющегося спектра форм и моделей «экономики впечатлений» [5] работа этих механизмов, глубоко психологичных по своему генезису, позволяет актуализировать связанные с образом антигероя личные зрительские переживания, конкретизировать их при помощи подключения механизмов сопоставления и тем самым формировать устойчивую и яркую эмоциональную связь зрителя с таким образом.

Это особенно становится заметным на примере молодого поколения: не только полюбившиеся, но и эмоционально затронувшие их фильмы, театральные постановки, виртуальные игры и даже ориентированная на эту возрастную группу литература через яркие эмоции и следующее за ними желание в чем-либо уподобиться такому образу, возвращаются, символически переработанные культурой, в реальную жизнь по закону обратной рефлексии в системе «культура – общество»: изменения в обществе отражаются в культуре и постепенно начинают менять символику наиболее репрезентативных образов, представляемых ею, откуда эти образы, реализуясь и, актуализируясь в одежде, стиле жизни, поведении тех, кто обнаружил с ними совпадение или даже единство, находят свое продолжение в реальной жизни, изменяя, подобно культуре, тем самым и само общество.

Кроме того, такое значительное явление в культуре, как смена ряда культурных приоритетов, очевидно не остается без внимания

и системной рефлексии со стороны социума. Обзоры и критические отклики, информационные дайджесты о работе театральных и кинофестивалей создают определенные условия для легитимации прежнего антигероя в его новом качестве и создают фундамент единства общего и согласованного признания. Произведения культуры, встречающие наиболее заинтересованную реакцию со стороны СМИ, становятся настоящими событиями общественной жизни: как правило, их отличает более глубокий психологизм и сложная палитра эмоций, передающихся зрителю, поскольку авторы этих произведений не избегают в развитии демонстрируемых сюжетов конфликтов, в которых зачастую не оказывается представленным зрителю в явном виде традиционных полюсов в форме «борьба со всем плохим за все хорошее».

Самым важным в генезисе современной культуры здесь становится то, что после того, как происходит легитимация появления нового образа культурного героя, культура утрачивает возможность возврата к своему прежнему состоянию – ей также приходится меняться вслед за этим пришествием. Внутреннее принятие создателями и модераторами культурного процесса этих уже массово зафиксированных изменений втягивает их в процесс происходящих в пространстве культуры перемен, формируя не только внутри этого пространства культуры, но и внутри социума новые тенденции, смещение акцентов внутри которых позволяет по-иному взглянуть на такие понятия, как общественный или даже коммерческий успех знакового произведения культуры, опирающегося содержательно на образы антигероя в их новом прочтении. Такое становится возможно главным образом потому, что социум, принудительно сталкиваемый с разворачивающимся вокруг нового культурного образа сюжетом, внутренне воспринимает это столкновение как вызов, затем становящийся причиной ускоренного роста и аттракции общественного интереса к дальнейшей экранной или сценической судьбе сложного образа, в котором многие узнают себя, либо других, но реальных и близких им людей.

Кроме того, нравственно-аксиологический феномен «своей правды» или «иной правды» в качестве важнейшей отличительной черты образа антигероя обнаруживает некоторое непрямое структурно-символическое сходство с закрепленном в современном масскульте феномена постправды. Несистемность как устойчивое качество такого образа, часто проповедующего непринятие норм, правил и идеалов общественной микро- или макро-системы, приводит к де-объективации реальных фактов его собственного сюжетного бытия и замене их субъективными интерпретациями, через которые зритель чаще всего и узнает о таковых. Однако это вскрытие подлинного background («фон, подоплека» – англ.) происходящих событий столь же часто строится на трансэкранном (транссценическом) обращении антигероя к зрительскому восприятию неопосредованно, и прямыми мишенями в ходе такого рода акта становятся в первую очередь чувства и эмоции зрителя, его личные убеждения и собственные представления о справедливости.

Микс из субъективных трактовок и намеренного утаивания части объективной информации часто становится способом сюжетной интродукции образа антигероя, которая событийно начинается, как правило, с чего-либо ужасного и крайне провокативного и аномального, однако такого рода риторика является достаточно характерной также и для культурной ситуации постправды. Реальность деконструируется, и сведения о ней подаются фрагментарно – подобно тому и в такой последовательности, как если бы карточный шулер, знающий весь свой расклад, многозначительно клал бы на стол карту за картой, наблюдая за реакцией своих оппонентов. Сюжетная интрига, которая следует за инициальным событием, строится по четко продуманному плану, тогда как финал оставляется нарочито двусмысленный – но так, чтобы незаметно сориентированный извне



зритель пришел к выводу, оправдывающему предыдущие поступки и действия антигероя самостоятельно.

Вследствие этого внимательное рассмотрение и свободный критический анализ практики использования такого рода приемов в определенной степени лишают образ антигероя нового типа некритической идеализации и беспристрастности. Внутренне манипулятивный характер этой схемы зачастую становится причиной того, что антигерой воспринимается зрителем преимущественно как трикстер. То же наблюдаем в современных медиа, когда реальную, но содержащую нежелательные сведения историю необходимо подать аудитории в совсем ином свете. Культурная ситуация постправды, обретающая таким образом еще одно свое измерение в наррациях, опирающихся на образы антигероя, тем самым становится очередным аргументом в утверждении множественного характера используемых подходов и полифонии факторов, влияющих на формирование общественной оценки того или иного явления, реального или специально сконструированного. Нет сомнений в том, что образ антигероя становится генеративом новых культурных кодов и аксиологических феноменов, формирующих пространство современной культуры, ее обращенный к социуму лик, – и потому велик соблазн поставить все эти процессы под свой контроль.

Другой значимой стороной современного масскульта является закрепленная в нем практика cancelling, то есть культуры отмены, между которой и образом антигероя – путем применения ряда сопоставительных и аналитических процедур – можно обнаружить некоторые корреляции. Многие сюжеты, включающие образ антигероя, начинаются с практически тотального остракизма, когда указанный персонаж оказывается стигматизирован и элиминирован из социума, следом за чем следует развитие сюжета, в ходе которого антигерой должен восстановить справедливость, вернуть свое честное имя, выявить и наказать истинных злодеев. Таким образом, сюжет об антигерое начинается с демонстрации зрителю экранного или сценического образа действия механизма культуры отмены. Частные формы культуры отмены, сюжетно наиболее часто реализуемые в сюжетах с участием антигероя, это социальное осуждение и депривация, стигма, остракизм, бойкот, клеймо маргинала, преступника или предателя. Несистемность антигероя, даже несмотря на то, что чаще всего именно он является протагонистом сюжета, часто становится причиной культурного или социального денормирования его образа, объявления его маргиналом, извергом, маньяком, психически ненормальным.

Иногда развитие сюжета об антигерое начинается с его физического устранения недругами криминальным или полукриминальным путем, однако далее по ходу сюжета выясняется, что насильственно ликвидированный (якобы) антигерой чудесным образом выживает и, часто оставаясь инкогнито, как граф Монте-Кристо, запускает свою собственную программу отмщения и наказания истинных виновников всех тех злодейств, вина за которые была перенесена на персонаж антигероя этими последними перед его физическим устранением. Таков, например, образ Джефферсона Хоупа из первого крупного произведения А. Конан-Дойля о великом сыщике, сюжет которого неоднократно подвергался экранизациям. Если рычаги массового влияния остаются в руках недругов антигероя, то он может быть оклеветан, принудительно лишен слова путем угроз или шантажа – и все это есть частные проявления механизма культуры отмены.

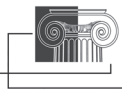
При деформированной или аномальной первоначальной мотивации дальнейшее поведение такого персонажа, его отдельные поступки начинают расширять или крушить грани не только закона, но и общепринятой морали, временами достаточно ханжеской и лицемерной, и запускающей механизм культуры отмены «в режиме профилактики» по отношению ко всем «подозрительным» лицам, посягающим на незыблемость

устоев и тем самым способных доставить беспокойство, лишние хлопоты, опасения, тревогу, угрозу. Таков, например, главный герой культового романа Дж. Д. Селинджера «Ловец во ржи» («Над пропастью во ржи» в русском переводе) 1951-го года Холден Колфилд, пускающийся во все тяжкие на фоне угрозы исключения из частной школы. Данный пример является образом результата действия механизма культуры отмены, запускающего череду поступков антигероя, которые иногда бывает трудно принять прежде всего с точки зрения моральной нормы, а также – трудно понять с точки зрения нормальной логики. Однако у антигероя не только «своя правда», но и «своя логика» поступков, временно, по обстоятельствам его жизни, освобождаемая им от необходимости моральной или культурной референции, за что общество чаще всего начинает отвечать антигерою таким же образом.

Ряд исследователей отмечает, что механизм введения культуры отмены часто становится средством расправы с антигероем со стороны социума или тех, в чьих руках находится фактическая власть, и такие сюжеты становятся ныне все более популярны. Обычно культура отмены вводится в отношении тех, кто позволяет себе критиковать или относиться негативно к базисным идеалам и ценностям массовой аксиологии, по отношению к которым антигерой вследствие своей несистемности часто выступает с позиций осмеяния или с точно таким же требованием отмены. Зритель отмечает жизненность и реалистичность такого рода сюжетов с участием антигероя, в рамках которых средствами повышенной аттракции зрительского интереса, как правило, становится протестное поведение антигероя или даже его бунтарский дух. Складывается парадоксальная ситуация: антигерой вступает в борьбу с несправедливыми законами социума, а также с продажностью и лживостью тех, кто вершит такие законы, однако именно это и становится средством привлечения массового зрительского интереса. Зрителю интересно то, как по ходу развития сюжета антигерой начинает «срывать маски» со своих обидчиков, за спинами которых зачастую обнаруживаются замаскированные социальные манипуляторы рангом значительно выше. Такой сюжет положен в основу итальянского сериала «La Piovra» («Спрут») с М. Плачидо в главной роли, по ходу развития которого постепенно всплывает то, что «мафия», как криминальная общественная группа и как такая же по характеру субкультура, оказывается спаяна с основным социумом воедино до полной их неразличимости – она одновременно повсюду и нигде.

Ряд вопросов указывает на несовпадающие уровни правомерности такого рода воздействия, однако то, что культура отмены в современном масскульте уже давно стала средством социального регулирования путем принуждения, сомнений практически не вызывает. Феномен возникновения антигероя указывает на обстоятельства, связанные с той или иной кризисной ситуацией в сфере социального нормирования, или регулирования, и в этом отношении культура отмены, реализованная в отношении антигероя, фактически создает понятный зрителю и устойчивый фон, на котором антигерой приобретает черты средства отражения общественного кризиса. Иначе: изменения, происходящие в обществе, со своей стороны, вносят такой же вклад в формирование фона, на котором становится возможна трансформация прежнего антигероя в культурного героя нового типа.

Результат этих изменений – переписывание наиболее значимой для социума аксиологии, утрачивающей свое традиционное ядро, существование которого прежде навязывалось культуре извне и становящейся похожей на полицентричную (ризоматическую) структуру постмодернистского типа. Эти процессы объективны, и их наличие указывает и на структурный и на содержательный характер тех внутренних изменений, что происходят в пространстве культуры в связи с появлением в нем антигероя в своем новом качестве. Кроме того, эти же процессы проис-



ходят и реализуются в культуре и обществе даже несмотря на то, что прямой связи между антигероем и культурой отмены нет – они вполне могут обойтись друг без друга как самостоятельные культурные феномены.

Подтверждением этому становится появление новых произведений, в которых прежний традиционный – мифологический, эпический, сказочный – культурный материал переосмысливается и повторно символизируется в реалиях закрепившихся в современной культуре изменений. Например, в вышедшем в 2011-м году художественном фильме «Реальная сказка» (режиссер А. Мармонтов) представлен целый ряд новых ракурсов видения прежних героев сказочного эпоса: Иван-Дурак в образе главного героя представлен как бывший десантник (персонаж С. Безрукова), Василиса Премудрая – работник образования (учительница), Леший предстает в образе бомжа, капитан Синдбад – водителя-дальнобойщика, а Кащей Бессмертный, сохраняя амплуа главного злодея, – в образе олигарха (персонаж Л. Ярмольника), у которого в бодигардах неожиданно оказывается богатырская дружина. Помещение традиционного для русской сказки набора персонажей в современный контекст явилось авторским приемом, цель которого – представление традиционного мифа в контексте постмодерна посредством символической реструктуризации без переозначивания (реноминации) персонажей, что позволило осовременить традиционную систему отношений между ними всеми на языке, более понятном современному зрителю. Показательна реакция на съемки и будущий прокат этого фильма со стороны властных инстанций, руководящих культурой: они взяли паузу, которая затянулась, потому что долгое время оставалось непонятным, как к столь необычному и нестандартному решению следует относиться ответственному за культуру лицу, для которого чрезвычайно важно, какое культурное пространство ему надлежит считать сакральным, а какое – профанным, тогда как здесь все было очень похоже на провокацию.

По ходу развития сюжета «Реальной сказки» происходило постепенное развенчание основными действующими лицами массовых мифов о них самих, и это является одной из наиболее характерных отличительных особенностей образа антигероя современной культуры: проходя полосу нарочито отрицательного отношения к себе, он преодолевает это отношение посредством пересмотра и переоценки того, что прежде считалось аксиологическими (или идеологическими) константами. Постановщик «Реальной сказки» умышленно прибег к структуре и персоналиям традиционного мифа, потому что ему очень важно было продемонстрировать их отчуждение от новой реальности, в которой они представлены в обновленных социальных ролях по результатам завершения процесса преодоления этого отчуждения. Это произошло, но сделало эти измененные образы менее ультимативными по сравнению с сюжетом оригинального мифа. Однако то, что они приобрели – подвижную статусность, маргинальность, трикстерство – парадоксальным образом сглаживает несоответствие их новых образов с этой реальностью, создает культурный портрет антигероя нового типа в более жизненной и реалистичной палитре.

Именно период этой аксиологической трансгрессии за пределы прежней системы фактически сблизил эти два прежде противопоставляемых друг другу культурных феномена, тогда как свершившаяся аппроксимация затем трансформировалась в инициальное звено всего этого процесса.

Антигерой становится тем более популярным в любой культуре, чем больше внутри культурного пространства копится противоречий, обращенных к стандартным формам массовой культурной рефлексии и требующих изменений в приоритетах этой рефлексии. Чиновники так долго молчали над «Реальной сказкой» только потому, что перед ними была явная попытка десакрализации прежнего мифа, а это может быть небезопасным, поскольку грозит утратой прежней стабильности.

Список литературы

1. *Березовская С. С.* Концепт культурного героя как универсалия культуры // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 68–71.
2. *Кэмпбелл Дж.* Тысячеликий герой. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 473 с.
3. *Ларина М. В., Орешина Л. Е.* Образ антигероя в современной прозе: от традиционализма к метафизическому реализму // Сибирский филологический форум. 2023. № 4, С. 45–53.
4. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. Москва: АСТ, 2021. 541 с.
5. *Лобанова Ю. В., Миронов А. А.* Нравственная амбивалентность антигероя и феномен «смешанных чувств» реципиента // Манускрипт. 2025. Т. 18, № 2. С. 657–661.
6. *Лосев А. Ф.* Диалектика мифа. Москва: Мысль. 2001. 559 с.
7. *Мелетинский Е. М.* Герой волшебной сказки. Происхождение образа. Москва: Издательство восточной литературы. 1958. 264 с.
8. *Саенко Н. Р.* От Неведения к Познанию (фильм Дж. Джармуша «Мертвец») // Грани познания. 2013. № 6 (26). С. 32–46.
9. *Хлыщева Е. В.* Герой-антигерой современной массовой культуры: трансформации ценностных ориентиров // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. № 3 (56). С. 120–124.
10. *Шевякова А. В.* Культурный герой и трикстер: функциональные и онтологические сходства // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. № 1. С. 32–42.
11. *Щеглова Л. В., Саенко Н. Р.* Образ благородного всадника: культурные модели: монография. Москва: Изд-во МГОУ, 2010. 184 с.
12. *Brinton D. G.* American hero-myths: A study in the native religions of the western continent. H. C. Watts & Co, 1882. 240 p.
13. Superhero movie: Breaking the challenges of topics in the modern epos // Opcion. 2019. Vol. 35, No. Special Issue 22. P. 1408–1428.

*

Поступила в редакцию 24.08.2026

Китч как системная ошибка культуры: алгоритмическое кодирование в эпоху генеративного ИИ

УДК 304.44:004.8
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-65-74

В. В. Кухарский

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация;
Московский государственный университет
технологий и управления имени К. Г. Разумовского;
Национальный институт дизайна,
Москва, Российская Федерация,
e-mail: kukharskiy@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется трансформация феномена китча в условиях массового распространения генеративных нейросетей. Автор опирается на «закон Стерджена» как на методологическую рамку, демонстрирующую, что алгоритмы, обучаясь на статистически частотных паттернах, по определению воспроизводят культурные штампы и клише. В работе привлекается диссертационное исследование А. Ф. Полякова (2012), который одним из первых в отечественной культурологии обосновал системный характер китча как индикатора глобализационных процессов, а также – современные зарубежные исследования (Д. Грба, Г. Ульман), рассматривающие генеративный ИИ как «машину китча». Через концепции «кодозависимости» (М. Мурджия) и «воспринимаемые аффордансы» (Д. Норман) раскрывается механизм, посредством которого ИИ натурализует социальные стереотипы и формирует «алгоритмический вкус». Особое внимание уделяется отличию аполлонического и дионисийского начал в искусстве (Ф. Ницше) и платоновской концепции мимесиса: генеративный ИИ трактуется как «радикально аполлоническая машина», производящая форму без стихии. Делается вывод, что алгоритмический китч – не ошибка программирования, а системная ошибка культуры, обнажающая кризис смыслообразования. В заключении статьи предлагаются стратегии «алгоритмической грамотности», направленные не на запрет использования ИИ, а на критическую рефлексию его эстетических результатов.

Ключевые слова: китч, генеративный искусственный интеллект, алгоритмическая пошлость, закон Стерджена, А. Ф. Поляков, индикативность, кодозависимость, мимесис, аполлоническое и дионисийское, алгоритмическая грамотность, аффорданс.

КУХАРСКИЙ ВИКТОР ВАЦЛАВОВИЧ – лауреат премии Союза журналистов России, прикрепленное лицо кафедры культурологии, доцент кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства, Московский государственный институт культуры; доцент кафедры графического дизайна Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского; доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин Национального института дизайна

KUKHARSKIY VIKTOR VATSLAVOVICH – Russia Laureate of the Union of Journalists of Russia Award, Attached person at the Department of Cultural Studies, Associate Professor at the Department of Design and Decorative and Applied Arts, Moscow State Institute of Culture; Associate Professor at the Department of Graphic Design, Moscow State University of Technology and Management named after Kirill G. Razumovsky; Associate Professor at the Department of General Professional Disciplines, National Institute of Design

© Кухарский В. В., 2026

Для цитирования: Кухарский В. В. Китч как системная ошибка культуры: алгоритмическое кодирование в эпоху генеративного ИИ // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 65–74. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-65-74

KITSCH AS A SYSTEMIC CULTURAL ERROR: ALGORITHMIC ENCODING IN THE ERA OF GENERATIVE AI

Viktor V. Kukharskiy
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation;
Moscow State University of Technology and
Management named after Kirill G. Razumovsky;
National Institute of Design,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: kukharskiy@bk.ru

Abstract. The article analyzes the transformation of the phenomenon of kitsch in the context of the widespread use of generative neural networks. The author employs "Sturgeon's law" (90% of everything is crap) as a methodological framework, demonstrating that algorithms trained on statistically frequent patterns inevitably reproduce cultural clichés and stereotypes. The study draws on the dissertation research of A. F. Polyakov (2012), who was among the first in Russian cultural studies to substantiate the systemic nature of kitsch as an indicator of globalization processes, as well as contemporary foreign studies (D. Grba, G. Uhlmann) that examine generative AI as a "kitsch machine." Through the concepts of "code-dependence" (M. Murgia) and "perceived affordances" (D. Norman), the article reveals the mechanism by which AI naturalizes social stereotypes and shapes "algorithmic taste." Special attention is paid to the distinction between the Apollonian and Dionysian principles in art (F. Nietzsche) and the Platonic concept of mimesis: generative AI is interpreted as a "radically Apollonian machine" that produces form without elemental force. The conclusion is drawn that algorithmic kitsch is not a programming error but a systemic error of culture, exposing a crisis of meaning-making. The article concludes by proposing strategies for fostering "algorithmic literacy," aimed not at prohibiting the use of AI but at critical reflection on its aesthetic outcomes.

Keywords: kitsch, generative artificial intelligence, algorithmic vulgarity, Sturgeon's law, A.F. Polyakov, affordance, code-dependence, mimesis, Apollonian and Dionysian, algorithmic literacy.

For citation: Kukharskiy V. V. Kitsch as a Systemic Cultural Error: Algorithmic Encoding in the Era of Generative AI. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 65–74. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-65-74

Феномен китча, который в культурологии привыкли считать периферийным проявлением массовой культуры, в эпоху генеративного искусственного интеллекта неожиданно оказывается в центре механизма производства нового визуального контента. И здесь нельзя не вспомнить старый афоризм фантаста Теодора Старджона: «Девяносто процентов всего – ерунда» [18]. В середине XX века это была остроумная защита научной фантастики от снобов, а сегодня – почти точное описание того, как работает машинное обучение. Генеративные модели ИИ обучаются на гигантских массивах цифрового контента, выявляют статистически частотные паттерны и выдают их как "результат". А паттерны эти, как правило, оказываются стереотипными образами и клишированными формами. Так технология превращается в совершенный конвейер культурной банальности, которая подменяет смысл визуальной поверхностностью. Как справедливо отмечает современный исследователь Деян Грба в статье «Bizarre Love Triangle: Generative AI,



Art, and Kitsch» («Причудливый любовный треугольник: генеративный ИИ, искусство и китч»), «инструменты генеративного ИИ неизбежно продуцируют китч в руках любителей, но различные недостатки индуцируют китчевые обертоны и в более амбициозное, профессиональное художественное производство с использованием GenAI» [16]. С этим тезисом трудно не согласиться, однако Грба все же недооценивает системный характер проблемы. Он склонен рассматривать китч как следствие «ошибок выражения» или недостаточной рефлексии художника, тогда как проблема коренится глубже, в самой архитектуре генеративных моделей. Для нейросети усреднение есть не побочный эффект, а основной принцип работы. В этом случае принципиально важно обратиться к критике генеративных нейросетей, которую предлагает американский когнитивист Гэри Маркус [14]. В ряде работ, посвящённых ограничениям больших языковых моделей, Маркус последовательно доказывает, что нейросети принципиально не способны к абстрактному мышлению: они работают на уровне экстенсионала – статистического воспроизведения примеров из обучающей выборки, – но не достигают уровня интенсионала, то есть понимания абстрактного значения и причинно-следственных связей. Это означает, что нейросеть не «знает», что такое «красота» или «гармония», – она лишь воспроизводит наиболее частотные визуальные паттерны.

Проблема китча имеет давнюю традицию осмысления в западной и отечественной культурологии. Классические работы К. Гринберга и У. Эко заложили основы критического подхода к этому феномену. Клемент Гринберг в программной статье «Avant-Garde and Kitsch» («Авангард и китч», 1939) определял китч как «продукт промышленной революции, урбанизации масс и системы всеобщего образования» [17, p. 39]. Для Гринберга китч – это симуляция высокого искусства, использующая его «отработанные методы и приемы как готовый материал», но при этом лишенная подлинного содержания. Принципиальная дилемма, которую формулирует Гринберг, заключается в том, что «китч сохраняет поверхность искусства, но отбрасывает его сущность». Полемизируя с Гринбергом, хотелось бы заметить: в эпоху генеративного ИИ эта дилемма активно трансформируется. Если Гринберг считал, что зритель китча «не обязан напрягаться, подниматься до уровня произведения», то сегодня алгоритм сам снимает эту необходимость. Он не оставляет зрителю выбора, поскольку не производит ничего, что требовало бы интеллектуального усилия. Умберто Эко в «Открытом произведении» [11] развивает эту мысль, анализируя китч как феномен, «заменяющий эстетическое переживание эмоциональной спекуляцией». Однако У. Эко, в отличие от Гринберга, не столь категоричен: он допускает, что граница между искусством и китчем исторически подвижна. Именно этот тезис оказывается наиболее продуктивным для анализа алгоритмического китча. Нейросеть не просто производит «плохое искусство», она легитимирует подвижную границу как норму, стирая само различие между подлинным творчеством и поддельным.

Особое место в истории изучения китча занимает диссертационное исследование Александра Федоровича Полякова «Китч как феномен художественной культуры» (2012) [9]. Поляков одним из первых в отечественной культурологии последовательно обосновал тезис о том, что китч – не периферийный «брак» культуры, а ее системообразующий феномен, индикатор глобализационных процессов [9]. В его работах детально проанализированы аксиологические основания китча. Поляков показывает, что «с утверждением приоритета интересов индивида «маленькие радости жизни» становятся критерием отбора средств духовного и материального мира артефактов, среди которых в художественном отношении однозначно преобладают китчевые образцы» [10, с. 156]. При этом важно отметить полемическое уточнение: Поляков, анализируя китч в контексте массовой культуры начала XXI века, еще не мог предвидеть появления генеративных нейросетей, которые превращают его описательный

тезис о «тотальном омассовлении» в работающую вычислительную процедуру. Более того, его различение «китча» и «кича» (как российского паронима, обозначающего «сублимативную форму утверждения жизненной позиции индивида») [10, с. 158] сегодня приобретает новое звучание. Алгоритмический китч – это именно «китч» в западном смысле, симуляция, не имеющая онтологической укорененности, тогда как человеческая «инаковость» оказывается ближе к русскому «кичу», утверждению собственной позиции вопреки статистической норме.

Современные зарубежные исследования продолжают эту линию, но переносят акцент на технологическую составляющую. Гибург Ульман в статье «The Even Sheen of AI: Kitsch, LLMs, and Homogeneity» («Ровный блеск ИИ: китч, большие языковые модели и гомогенизация», 2025) предлагает использовать понятие «китч» в качестве новой метафоры для описания работы больших языковых моделей (Large Language Models, LLMs) [18]. Ульман аргументирует: «LLMs производят гомогенный и усредненный контент, что приводит к уравниванию языка, стиля и аргументации. По мере роста доли AI-генерированного контента в интернете это становится доминирующей тенденцией» [18, p. 3]. Этот тезис кажется совершенно верным и весьма продуктивным для дальнейшего анализа. Более того, предложение Ульмана заменить метафоры «галлюцинации» и «чепуха» на метафору «китч» представляется концептуально точным: если «галлюцинация» указывает на ошибку, а «чепуха» – на бессмысленность, то «китч» схватывает главное – эстетическую и культурную деградацию, которая маскируется под визуальное качество. В российской науке проблема соотношения ИИ и китча пока не получила систематического освещения. Однако исследования А. В. Резаева и Н. Д. Трегубовой, посвященные «искусственной социальности» и взаимозависимости «человек – алгоритм» [11], создают необходимый теоретический контекст. Их тезис о необходимости «перехода к новым исследовательским вопросам об искусственной социальности» [11, с. 37] напрямую относится и к нашей теме. Китч нейросетей – это не просто эстетическая проблема, но форма социального взаимодействия, в которой алгоритм выступает как полноправный актор, формирующий вкусы и предпочтения.

Наконец, важным методологическим ориентиром для настоящего исследования служат труды В. А. Ремизова. В монографии «Культура личности: ценностно-мировоззренческий анализ» (2000) он рассматривает культуру личности как «ресурс развития общества» [14, с. 13–18]. Развивая эту мысль, можно утверждать: если согласиться с Ремизовым в том, что именно ценностно-мировоззренческие основания личности противостоят дегуманизирующим тенденциям [14, с. 26], то генеративный ИИ следует интерпретировать как инструмент, подрывающий саму возможность формирования культурной личности. Ведь нейросети продуцируют усредненные образы, лишенные индивидуальной рефлексии, и тем самым атрофируют способность человека к самостоятельному ценностному выбору, нарушая культурный камертон. Показательно, что сам Ремизов подчеркивает необходимость методологической рефлексии при анализе культурных феноменов и предупреждает об опасности методологической примитивизации, подменяющей системный анализ перечислением методов [13]. Подобная тревога звучит и в работе А. И. Ильинского, предупреждающего об «искушении искусственным интеллектом» как о новой форме культурной зависимости [2]. Не менее значим и другой тезис Ремизова, высказанный им в монографии «Культурно-цивилизационные процессы» (2020). Анализируя противостояние культурно-цивилизационных парадигм, Ремизов предупреждает о попытках «переориентации ментальности народов России на цивилизационную парадигму Запада» [12, с. 190]. Развивая эту мысль применительно к нашей теме, можно утверждать, что алгоритмический китч, производимый генеративными нейросетями, обученными преиму-



щественно на западных визуальных данных, выполняет ту же функцию: он нивелирует не только эстетические, но и цивилизационные различия, навязывая универсальный «алгоритмический вкус» как единственно возможный. Тем самым культурная политика, о которой пишет Ремизов, сталкивается с новым вызовом: защита культурной идентичности сегодня невозможна без формирования алгоритмической грамотности.

Если копнуть в глубину веков, станет очевидно, что алгоритмический китч – не первая форма подражания без оригинала. Античная теория *мимесиса* (Платон, Аристотель) предполагала подражание природе или идее. Однако генеративный ИИ осуществляет подражание не первореальности, а уже омертвевшим культурным клише. Здесь уместно вспомнить Жана Бодрийяра, который в «Симулякрах и симуляции» [1] предвосхитил ситуацию, когда «копия утрачивает связь с оригиналом». Полемическое замечание: Бодрийяр считал, что симулякр третьего порядка предшествует оригиналу, создавая гиперреальность. В случае генеративного ИИ мы наблюдаем нечто иное: алгоритм не создает новую реальность, а усредняет уже существующие копии. Это не гиперреальность, а гипореальность – реальность, лишенная индивидуальных отклонений. Если классический *мимесис* искал истину через подобие, то алгоритмическое подражание замыкается на себя: оно воспроизводит не жизнь, а статистически средний «след» о жизни в цифровых архивах. Это подражание без оригинала, где формой становится частотность, а содержанием – пустота, визуальная поверхностность.

Важно понимать, что работа человека с генеративным ИИ в цифровую эпоху закономерна. Это органичное влияние времени, один из множества инструментов в рамках развития технологических алгоритмов. ИИ – новое имя для широкого круга технологий, которыми человек пользуется для оптимизации деятельности, в том числе для освобождения от рутинного когнитивного труда. Однако именно эта рутинная, статистически усредненная работа алгоритмов несет с собой формы, которых хотелось бы избежать: это формы, лишённые внутренней стихии и экзистенциального напряжения. Чтобы понять глубину этой проблемы, обратимся к различию двух начал творчества, предложенному Фридрихом Ницше [7]. Аполлоническое – стремление к форме, порядку, сновидческой оформленности. Дионисийское – тяга к стихии, хаосу, экстатическому переживанию. Генеративный ИИ – это радикально аполлоническая машина. Он производит форму без стихии, порядок без экстаза. Алгоритм не знает дионисийского. Именно это различие обнажает природу алгоритмического китча: он безупречен, но мёртв.

Дионисийское начало – риск, случайность, «правильная ошибка» остаётся главным ресурсом искусства, который алгоритм присвоить не может. Например, норвежский художник Эдвард Мунк в «Крике» сознательно деформирует анатомию, нарушает перспективу, использует иррациональные цветовые контрасты – всё это рождает экзистенциальное напряжение, недостижимое для гладкого, «правильного» изображения. Русский нонконформист Анатолий Зверев писал на том, что было под рукой: картон, бумага, холст, обои, смешивал масло с керосином, позволял себе нарочитую небрежность мазка. Его «неправильность» и невероятная скорость письма, были не технической ошибкой, а сознательным художественным жестом, вызовом официозному соцреалистическому канону. В обоих случаях источник подлинности – отказ от статистической нормы, принципиальная неусредняемость. Китч же, напротив, ориентирован на внешнее одобрение и массовый штамп. Алгоритм, будучи «радикально аполлонической машиной», на такое не способен. Его оптимум – всегда «золотая середина», усреднение, лишённое индивидуального высказывания.

Однако, чтобы понять, почему этот китч с такой легкостью завоевывает внимание и становится массовым продуктом, необходимо обратиться не только к тому, как он произ-

водится, но и к тому, почему он так эффективно потребляется. Ответ дает теория дизайна, разработанная Дональдом Норманом. В книге «Дизайн привычных вещей» и ряде последующих работ Норман ввёл понятие «аффорданс» (англ. *affordance*) – свойство объекта или среды, которое подсказывает пользователю, как с ним взаимодействовать [8, с. 98–100].

Перенесем это понятие в культурную плоскость. В экономике цифрового внимания самым дефицитным ресурсом является время и когнитивная способность пользователя. Китчевые образы, сгенерированные ИИ, обладают идеальным *аффордансом* внимания: их избыточная эмоциональность, яркость, контрастность, идеализация и предсказуемость гарантируют быструю реакцию – лайк, репост, сохранение, вовлеченность. Пользователю не нужно прилагать усилий для расшифровки такого образа. Он не требует культурной подготовки, рефлексии или знания контекста. Это «визуальный энергетик» – быстрый заряд ощущений без какой-либо питательной эстетической ценности.

Именно в этом кроется принципиальное различие между машинной генерацией и человеческим восприятием. Чем удобнее образ, тем он более лишён предшествующего культурного опыта. В самой природе человеческой психологии заложен принцип домысливания. Человек с насмотренностью ценит абстрактную живопись именно потому, что его предыдущий опыт, обогащенный символами, позволяет достраивать отсутствующие компоненты. Разумный человек может мыслить абстрактно, а машина – нет. Нейросеть не способна к этому достраиванию смысла: она оперирует только тем, что уже есть в данных, и не может выйти за их пределы.

Позиция В. М. Москалюк созвучна нашему анализу. Исследовательница отмечает, что искусство нейросетей воспринимается аудиторией безотносительно к какому-либо конкретному лицу-автору, что порождает проблему исчезновения из пространства искусства художественной индивидуальности и появление «загадочного анонима» [15, с. 7]. Она также указывает на принципиальное различие между искусством, рожденным человеком как результат духовно-чувственного познания мира, и искусством, продуцируемым нейросетью, которое «стремится вплотную приблизиться к реальности» через механистическое сканирование и компиляцию данных [15, с. 5]. Это различие напрямую коррелирует с выдвинутым выше тезисом о гипореальности: алгоритм не создаёт новую реальность, а усредняет уже существующие копии, производя не искусство, а его симулякр.

Вот таким образом мы приходим к парадоксальному выводу: ИИ производит китч не потому, что не умеет иначе, а потому что в рамках поставленной задачи (максимизация узнаваемости и вовлеченности) китч является оптимальным, инженерно-верным решением. Изменить это можно не “дообучением” модели, а сменой самой целевой функции. Пока бизнес-метрика – вовлеченность, алгоритмический китч останется «наилучшей практикой».

В этом контексте стоит обратиться к концепции «кодозависимости», предложенной Мадумитой Мурджией. Мурджия, посвятившая исследованию социальных последствий алгоритмов более десяти лет, фиксирует этот эффект через понятие «кодозависимости» [6]. Мурджия показывает, что алгоритмы не создают реальность заново, а воспроизводят и закрепляют те культурные коды, которые уже содержатся в данных для обучения. Соглашаясь с Мурджией в принципе, хотелось бы добавить: в эстетической сфере «кодозависимость» проявляется еще более радикально, чем в социальной. Если социальные алгоритмы (например, рекомендательные системы) могут иметь контрнарративы, то генеративные модели изображений замкнуты на визуальном массиве данных, где «инаковость» статистически ничтожна. Это означает, что если в реальном мире художник может сознательно культивировать маргинальную эстетику (например, московский концептуализм или пост-интернет-арт), то в мире алгоритмов такая позиция просто

не имеет статистического веса. Обучающие данные отбираются по принципу частотности, а не художественной значимости. Следовательно, «элиминация альтернатив» не побочный эффект, а онтологическое свойство генеративных моделей. Иными словами, кодозависимость в искусстве – это не просто воспроизводство, а системное подавление альтернатив.

Сегодня визуальная коммуникация всё чаще опосредована цифровыми сетями, а не прямым контактом с оригиналом в выставочном зале или на странице печатного издания. Эта виртуальная форма общения, при всей её доступности, нивелирует процесс формирования нового поиска. Зритель обнаруживает в новом произведении уже где-то виденное, поскольку семантическое поле алгоритмически генерируемого контента парадоксальным образом не расширяется, а замыкается на ограниченном наборе частотных паттернов. Нейросеть, расширяя репертуар количественно, одновременно обедняет творческий поиск качественно. Уходят тонкие намеки, недосказанность, та самая «вибрация», которая отличает живой жест от технически безупречного, но мёртвого клише. Достаточно вспомнить работы «диких» – Матисса и его единомышленников. Их нарочитая «неумелость», «неправильные» выкрутасы кисти были не техническим браком, а сознательным вызовом академизму, утверждением непосредственности видения. Еще более показателен в этом отношении другой пример – длинная кисть для росписи керамических панно в капелле Розария в Вансе (фр. Chapelle du Rosaire). Этот неудобный, почти аскетический инструмент вынуждал художника к чувственному, почти осязаемому мазку, передающему не безупречную гладкость, а живой трепет. Художник сознательно разрушал жесткие академические правила, чтобы освободить цвет и форму для выражения эмоций. Матисс, уже тяжело больной, разрабатывал эту капеллу как синтез искусств, и каждое движение кисти здесь – преодоление, а не автоматизм. Нейросеть выполнит такую задачу безупречно, но за безупречностью не будет ни многолетнего пути Матисса к собственной простоте, ни мучительной телесности его жеста, ни религиозного экстаза. ИИ дает быстрый результат без предыстории, без рефлексии, без преодоления. В этом – квинтэссенция алгоритмического китча: бесконечное количество «правильных» картинок, за каждой из которых – пустота.

Классические теории китча (Гринберг [17], У. Эко [11]) определяют его как симуляцию высокого искусства, рассчитанную на легкое усвоение и эмоциональную спекуляцию. Китч – подделка, а пошлость – ее операциональный инструмент, то есть избыточность, насилие шаблона над уникальностью, подмена смысла явной декоративностью. В доцифровую эпоху китч был отклонением, «другим» по отношению к норме. Генеративный ИИ переворачивает эту логику. Нормой для алгоритма становится то, что встречается чаще всего. Следовательно, китч становится статистическим императивом.

Здесь необходимо сделать важное уточнение. Гринберг, как известно, видел в китче угрозу авангарду и подлинной художественности [17, p. 45]. Однако оппозиция «авангард против китча» сегодня устарела. Более того, если в начале XX века авангардные практики были подлинным вызовом традиции, требовали от зрителя интеллектуального напряжения и часто встречали агрессивное неприятие, то сегодня генеративные нейросети производят формально «авангардные» изображения (искаженные пропорции, дробная композиция, сюрреалистические коллажи) с лёгкостью и без малейшего конфликтного пафоса. Для алгоритма «авангардность» всего лишь один из стилей в обучающей выборке, лишённый своего исторического смысла – экзистенциального риска, отказа от гладкости, диалога с традицией. ИИ симулирует авангард, но не воспроизводит его как событие. Критерий различения должен быть иным: не «элитарное/массовое», а «уникальное/усредненное». Авангард тоже может быть статистически частотным (как, например,

«Черный квадрат» Малевича, тиражируемый в бесчисленных копиях). Это означает, что сегодня различие пролегает не между элитарным и массовым, а между уникальным и усредненным. Китч в эпоху ИИ – это не симуляция высокого искусства, а самовоспроизводство средней нормы, которая не нуждается в оригинале для подражания.

Способность массовой культуры к самовоспроизводству по законам усредненности была зафиксирована задолго до эпохи ИИ. Поляковский тезис о том, что массовость получает в XX–XXI веках статус «нормативного явления», когда «усредненные критерии предпочтений, стереотипов и вкусовых пристрастий становятся образцами для подражания» [9, с. 3], в эпоху генеративного ИИ обретает новое, более жесткое звучание. Если в доцифровой реальности усредненные критерии вкуса еще могли соседствовать с элитарными образцами, то алгоритмическая среда превращает массовость из тенденции в тотальный режим производства. Показательно в этом отношении обращение Полякова к оценке А. В. Кукаркина, называвшего китч «эрзац-искусством низкого качества» [10, с. 157]. Сегодня, однако, проблема смещается: алгоритмический китч не столько «низводит» высокое искусство, сколько делает его невидимым, создавая информационный пузырь, в котором пользователь не сталкивается с тем, что выходит за пределы усредненной нормы. Это не деградация, а элиминация альтернативы, и в этом смысле китч по-прежнему остаётся индикатором глобализационных процессов [9], но уже не как «брак» культуры, а как её алгоритмически воспроизводимая норма.

Ключевой аспект проблемы раскрывается через понятие «кодозависимости» (М. Мурджия) [6]. Алгоритмы воспроизводят властные отношения и социальные предрассудки, уже содержащиеся в данных. ИИ не просто отражает стереотипы («успешный руководитель» – мужчина, красивая птица – лебедь), он придает им видимость естественного порядка вещей. Как отмечает К. Кроуфорд, обучающие датасеты не являются нейтральными: они формируются в конкретных социальных и экономических условиях, а потому закрепляют существующие отношения власти и неравенства, которые затем воспроизводятся алгоритмом как норма [3]. Это дополняется концепцией «воспринимаемых аффордансов» Д. Нормана [8]: китчевый образ функционален, он снижает когнитивную нагрузку, предлагая готовую эмоцию. ИИ выступает как гениальный, но беспринципный дизайнер, создающий идеально удобные интерфейсы восприятия. Развивая свою мысль далее, А. Ф. Поляков в монографии «Феномен китча в контексте современной культуры» отмечает: «Духовно-нравственный потенциал китча в настоящее время обусловлен влиянием постмодернизма, коммерциализацией общества, сменой этической и эстетической парадигмы» [9, с. 12]. Этот вывод, сделанный на материале культуры начала 2010-х годов, сегодня получает неожиданное подтверждение. Генеративный ИИ становится инструментом «смены парадигмы», делая коммерциализацию эстетики не просто доминирующей, но единственно возможной. Что ставит перед системой образования принципиально новые задачи. Воспитание «алгоритмической грамотности» становится базовой компетенцией наравне с читательской. Педагогические стратегии должны включать не запрет на использование ИИ, а два ключевых навыка: во-первых, «деконструкцию промпта», а именно – способность увидеть, какие штампы заложены в запрос пользователя. Во-вторых, «резистентность к гладкости» – это воспитание вкуса к эстетической сложности, несовершенству и семиотической многозначности, которые недоступны генеративным моделям. Задача культуролога сегодня – научить сопротивляться алгоритмической усредненности, задавая вопрос не «красиво ли это», а «почему алгоритм предлагает именно этот образ и кому это выгодно».

Можно выделить три причины, почему генеративный ИИ неизбежно продуцирует китч. Первая: обучение на «стердженовской» выборке. Девяносто процентов цифрового



контента действительно стереотипные образы и клишированные формы. Алгоритм не имеет критического фильтра. Вторая: экономика внимания. В сети успешен тот контент, который распознается мгновенно. Третья: функциональная пошлость. Китч эффективен, он максимизирует вовлеченность и узнаваемость. Как убедительно показывает Деян Грба в своей работе, «различные недостатки индуцируют китчевые обертоны в профессиональное художественное производство с использованием GenAI» [16, p. 7]. Грба выделяет пять типов таких недостатков: поверхностное выдвижение на первый план формальных сигнатур генеративных моделей, слабая критика AI, миметика, непризнанные поэтические сходства и чрезмерная зависимость от AI как культурного сигнификатора. С этим таксономическим анализом можно согласиться, однако можно прийти к выводу, что он остается описательным и не объясняет, почему эти недостатки систематичны, а не случайны. И это, как представляется, ключевой момент: проблема не в технологии, а в том, как мы ее используем.

Попытки технически «исправить» ИИ наталкиваются на фундаментальные парадоксы. Возникает парадокс кураторства: очистка обучающих данных от китча требует арбитра, который решает, что «качественно», а что нет. В продолжении ощущается парадокс цели: пока бизнес-модель ИИ держится на вовлеченности и конверсии, китч останется оптимальной стратегией. ИИ выступает как зеркало, обнажающее кризис самого человеческого культурного производства. Алгоритмический китч – не ошибка программирования, а системная ошибка культуры. Возвращаясь к закону Стерджена: генеративный искусственный интеллект не творец новой культурной реальности, а ее безжалостный диагност и катализатор. Он не изобретает китч, но доводит его логику до абсолюта. В перспективе, как справедливо предупреждает Г. Ульман, «рост доли AI-генерированного контента в интернете приводит к уравниванию языка, стиля и аргументации» [19, p. 9]. Такое уравнивание затрагивает не только искусство, но и повседневную коммуникацию, образование, научный дискурс.

В итоге алгоритмический китч предстает не как частный эстетический дефицит, а как индикатор более фундаментального сдвига в самой структуре культурного производства. Если классическая эстетика (от Канта до Адорно) исходила из возможности автономного суждения вкуса, опирающегося на рефлексивную способность субъекта, то генеративные модели подменяют эту способность статистическим прогнозом. Вкус перестаёт быть результатом воспитания чувств и становится функцией вероятностного распределения паттернов. Это означает, что алгоритмический китч – не периферийное отклонение, а закономерное следствие онтологического поворота: культура перестает быть пространством смыслополагания и превращается в поле управления вниманием через предсказуемые визуальные стимулы. Теоретическая значимость данного вывода состоит в том, что он позволяет переосмыслить природу современного визуального опыта не как результат выбора, а как продукт статистического конформизма.

Остается открытым вопрос: сможет ли общество выработать новые формы культурного производства, основанные не на статистическом конформизме, а на сложности, диалоге и подлинном поиске смысла? В дискуссиях об ИИ часто звучат два противоположных тезиса: технооптимистический («ИИ откроет новые горизонты творчества») и технофобский («ИИ уничтожит искусство»). Представляется, что оба они ошибочны. ИИ не откроет новых горизонтов, потому что по определению не способен выйти за пределы статистической нормы. Но он и не уничтожит искусство; скорее, он создаст условия, в которых подлинное искусство будет вынуждено занять маргинальную позицию, став уделом «неэффективных» людей, которые ценят сложность выше доступности, а уникальность выше рейтинга. Вопрос в том, готова ли культура платить эту цену.

Список литературы

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. Москва: Постум, 2015. 240 с.
2. *Ильинский А. И.* Искушение искусственным интеллектом. Москва: Рипол Классик, 2026. 288 с.
3. *Кроуфорд К.* Атлас искусственного интеллекта: власть, угрозы и будущее человечества / пер. с англ. Москва: АСТ, 2026. 320 с.
4. *Маркус Г.* Большой обман больших языковых моделей. Москва: Fortis Press, 2024. 320 с.
5. *Москалюк В. М.* Искусство в эпоху нейросетей: открытия и вызовы современной цивилизации // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2025. Т. 31, № 1. С. 188–199.
6. *Мурджия М.* Кодозависимые. Жизнь в тени искусственного интеллекта. Москва: Синдбад, 2024. 384 с.
7. *Ницше Ф.* Рождение трагедии из духа музыки. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2021. 224 с.
8. *Норман Д.* Дизайн привычных вещей. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 384 с.
9. *Поляков А. Ф.* Феномен китча в контексте современной культуры. Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2011. 270 с.
10. *Поляков А. Ф.* Ценностные основания китча // Вестник Восточно-Сибирского государственного технологического университета. 2011. № 3. С. 155–159.
11. *Резаев А. В., Трегубова Н. Д.* От социологии алгоритмов к социальной аналитике искусственной социальности: анализ кейсов API и ChatGPT // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2023. № 3. С. 35–47.
12. *Ремизов В. А.* Культурно-цивилизационные процессы. Москва: Московский государственный институт культуры, 2020. 210 с.
13. *Ремизов В. А.* Методология культурологического анализа: от узкого к широкому подходу // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 1 (99) С. 69–76.
14. *Ремизов В. А., Садовская В. С.* Культура личности: ценностно-мировоззренческий анализ. Москва: Московский государственный институт культуры, 2000. 150 с.
15. *Эко У.* Открытое произведение. Москва: АСТ, 2020. 448 с.
16. *Grba D.* Bizarre Love Triangle: Generative AI, Art, and Kitsch // Journal of Digital Media & Interaction. 2025. Vol. 8, № 20. P. 65–80.
17. *Greenberg C.* Avant-Garde and Kitsch // Partisan Review. 1939. Vol. 6, № 5. P. 34–49.
18. *Sturgeon T.* On Hand: A Book of Science Fiction. New York: Pyramid Books, 1958.
19. *Uhlmann G.* The Even Sheen of AI: Kitsch, LLMs, and Homogeneity. URL: https://arxiv.org/abs/2509.16794

*

Поступила в редакцию 15.07.2026

Художественные галереи: от классических форм императорской репрезентации к цифровому социокультурному контенту

УДК 008:7.078.
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-75-86

М.М. Кокова

Арктический государственный университет
искусств, культуры и креативных индустрий,
Якутск, Российская Федерация,
e-mail: mkokova@mail.ru

О.В. Шлыкова

Институт государственной службы и управления
Российской академии народного хозяйства
и госслужбы при Президенте РФ,
Москва, Российская Федерация,
e-mail: shlykova-ov@ranepa.ru

Аннотация. В статье рассматривается динамика художественной галереи в рамках культурологического подхода, что позволило отрефлексировать, как репрезентировались сменявшие друг друга модели культурной идентичности, а также рассмотреть специфику современного этапа цифровой трансформации в контексте формирования новых культурных практик. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1764 по 2026 год. Выявлено, что первый, императорский этап эволюции галерейного института в России (1764–1850-е годы: екатерининское собирательство, создание галереи в Эрмитаже) выходит далеко за рамки простого коллекционирования художественных ценностей, будучи призванным показать миру, что Россия вправе называть себя европейской державой. Второй национально-собирательный этап (1856 год) задан Третьяковской галереей, а последующее преподнесение её в дар Москве ознаменовало не только акт меценатства, но и формирование представления о самостоятельной национальной

КОКОВА МАРИНА МИХАЙЛОВНА – заместитель начальника Управления культуры, начальник отдела по организационно-творческой работе и развитию традиционной национальной культуры, Управление культуры Администрации Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района; аспирант кафедры культурологии и культурного наследия народов Арктики, Арктический государственный университет искусств, культуры и креативных индустрий

ШЛЫКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА – доктор культурологии, профессор, ИГСУ Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ

KOKOVA MARINA MIKHAILOVNA – Deputy Head of the Department of Culture, Head of the Department for Organizational and Creative Work and Development of Traditional National Culture, Department of Culture of the Administration of the Taimyr, Dolgano-Nenets Municipal District; Postgraduate at the Department of Cultural Studies and Cultural Heritage of the Arctic Peoples, Arctic State University of Arts, Culture and Creative Industries

SHLYKOVA OLGA VLADIMIROVNA – DSc in Cultural Studies, Professor, Institute of Public Administration and Civil Service of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

© Кокова М. М., Шлыкова О. В., 2026

школе искусства как предмете общегражданской гордости. Советская национализация частных коллекций представляла собой радикальную смену культурного кода, в соответствии с которой искусство утверждалось как принадлежащее народу и призванное служить идеологическим целям. Появление частных галерей в постсоветский период стало симптомом обретения культурной множественности, плюрализма и рыночного измерения. Особое внимание уделено цифровизации и рождению цифровой галерейной повседневности с её новыми вызовами и перспективами.

Ключевые слова: художественная галерея, цифровая повседневность, классические и цифровые форматы галерей и частного коллекционирования.

Для цитирования: Кокова М. М., Шлыкова О. В. Художественные галереи: от классических форм императорской репрезентации к цифровому социокультурному контенту // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 75–86. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-75-86

ART GALLERIES: FROM CLASSICAL FORMS OF IMPERIAL REPRESENTATION TO DIGITAL SOCIO-CULTURAL CONTENT

Marina M. Kokova
Arctic State University of Arts,
Culture and Creative Industries,
Yakutsk, Russian Federation,
e-mail: mkokova@mail.ru

Olga V. Shlykova
Institute of Public Administration and Civil Service,
Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: shlykova-ov@ranepa.ru

Abstract. The article examines the dynamics of an art gallery within the framework of a cultural approach, which made it possible to reflect on how successive models of cultural identity were represented, as well as to consider the specifics of the current stage of digital transformation in the context of the formation of new cultural practices. The chronological scope of the study covers the period from 1764 to 2025. The author of the article shows how the first, imperial stage in the evolution of the gallery institute in Russia (1764–1850s: Catherine's collecting, the creation of a gallery in the Hermitage) goes far beyond the simple collection of art treasures, being designed to show the world that Russia has the right to call itself a European power. The second stage (1856) was the national gathering stage set by the Tretyakov Gallery, and its subsequent donation to Moscow marked not only an act of patronage, but also the formation of an idea of an independent national school of art as a subject of civic pride. The Soviet nationalization of private collections represented a radical change in the cultural code, according to which art was claimed as belonging to the people and intended to serve ideological purposes. The emergence of private galleries in the post-Soviet period was a symptom of the culture's acquisition of plurality, pluralism, and a market dimension. Special attention is paid to digitalization and the birth of digital gallery everyday life with its new challenges and prospects.

Keywords: art gallery, digital everyday life, classical and digital formats of galleries and private collecting.

For citation: Kokova M. M., Shlykova O. V. Art Galleries: from Classical Forms of Imperial Representation to Digital Socio-Cultural Content. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 75–86. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-75-86



Художественная галерея как культурный феномен представляет собой многомерный объект исследования, допускающий различные дисциплинарные оптики. Для искусствоведческого дискурса галерея выступает, прежде всего, пространством экспонирования произведений искусства и реализации кураторских практик. В фокусе экономического анализа она предстает в качестве сегмента арт-рынка со специфическими механизмами ценообразования и институциональной инфраструктурой. Социологическая перспектива позиционирует галерею местом взаимодействия публики и искусства, где формируются определенные паттерны культурного потребления. Культурологический подход позволяет увидеть в галерейной институции нечто, выходящее за пределы измерений в рамках отдельного научного знания или непосредственного опыта: галерея —

модератор культурного разнообразия, рефлексирующая реальность – объект, конструкт отражения культурных смыслов и взаимодействий.

Галереи и музеи выполняют не только функцию хранения артефактов, но и смыслопорождающую: они транслируют культурному сообществу императивные послания о том, что в данной культуре признается ценным, что достойно сохранения и трансляции в культурном пространстве.

Данное исследование обращается к истории российских художественных галерей в культурологической перспективе, что позволяет рассматривать галерейную историю через своего рода процессы сохранения и развития культурной идентичности.

Каждый значимый поворот в развитии галерейных институций может быть интерпретирован как симптом глубинных культурных сдвигов. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1764 по настоящее время. Нижняя граница обусловлена основанием Императорского Эрмитажа для публики в 1852 году, эта дата может выступать отправной точкой институционализированного художественного собирательства в России. Верхняя граница фиксирует актуальное состояние галерейной сферы с учетом новейших ее тенденций. Выбор столь протяженного временн***о***го отрезка представляется методологически оправданным, поскольку на дистанции в два с половиной столетия становится возможным выявление глубинных закономерностей культурной трансформации и понимание логики переходов от одной культурной парадигмы к другой.

Открытие Императорского Эрмитажа явилось не столько административным решением, сколько символическим актом, утверждавшим принадлежность России к европейскому культурному пространству и демонстрирующим наличие достойного художественного наследия. Создание Третьяковской галереи и последующее преподнесение её в дар Москве ознаменовало не только акт меценатства, но и формирование представления о самостоятельной национальной школе искусства как предмете общегражданской гордости. Советская национализация частных коллекций представляла собой радикальную смену культурного кода, в соответствии с которой утверждалось, что искусство принадлежит народу и призвано служить идеологическим целям. Появление частных галерей в постсоветский период стало симптомом обретения культурой множественности, плюрализма и рыночного измерения.

Цифровая трансформация последних полутора десятилетий инициирует принципиально новые вопросы, требующие культурологической рефлексии: какие трансформации претерпевает культурная идентичность в ситуации, когда искусство перемещается с музейных стен на экраны цифровых устройств; модифицируется ли переживание художественного опыта при возможности созерцания музейных шедевров вне физического пространства музея; формируется ли новая, цифровая по своей природе, культурная идентичность, либо цифровые технологии лишь предоставляют дополнительные инструменты для трансляции традиционных культурных смыслов?

Цель исследования заключается:

1) в выявлении того, каким образом в динамике развития российских художественных галерей репрезентировались сменявшие друг друга модели культурной идентичности;
2) в анализе специфики современного этапа цифровой трансформации при формирования новых культурных практик.

Теоретико-методологическую рамку исследования образуют несколько концептуальных подходов, позволяющих рассматривать галерею не в качестве пассивного хранилища, а как активный механизм производства культурных смыслов.

Во-первых, это теория репрезентации Стюарта Холла, рассматривающая культуру как процесс производства и циркуляции смыслов через знаковые системы. Согласно Холлу, репрезентация – это не столько отражение уже существующего значения, сколько активная работа по конструированию реальности посредством языка и образов [18]. Галерея в этой оптике предстает в виде сложной репрезентативной системы, которая не показывает искусство «само по себе», а выстраивает определенный нарратив о нем, формируя тем самым зрительское восприятие и культурные ценности.

Во-вторых, важное значение имеет концепция «мест памяти» (lieux de mémoire) Пьера Норы, «где память кристаллизуется и находит свое убежище» [13, с. 17], материальные и символические объекты, в которых сообщество фиксирует и закрепляет представления о самом себе, своем прошлом и своей уникальности. Музей или галерея – классический пример «места памяти», пространства, где происходит непрерывная работа по конструированию, поддержанию и трансформации культурной идентичности.

В-третьих, значимым теоретическим ресурсом выступают идеи Бенедикта Андерсона о нациях как «воображаемых сообществах». Андерсон показал, что идентичность больших групп людей формируется не через непосредственное знакомство, а через символические практики и институты (пресса, музеи, карты), создающие ощущение принадлежности к единому целому [1]. Галерея, особенно национальная, является одним из ключевых институтов такого «воображения» общности: экспонируя определенный круг произведений, она визуально очерчивает границы «своего» и «чужого», формирует представление о художественной традиции, объединяющей нацию.

Опираясь на перечисленные теоретические подходы, мы видим, что художественная галерея предстает как особого рода «место памяти», репрезентационный механизм и инструмент «воображения сообщества», в котором осуществляется непрерывная работа по конструированию, поддержанию и трансформации культурной идентичности.

Рассмотрим первый – императорский – этап эволюции галерейного института в России (1764–1850-е годы). Традиционная дата основания Эрмитажа – 1764 год, поскольку годом ранее Екатерина II приобрела коллекцию живописи берлинского купца Иоганна Эрнста Гоцковского для будущего музея, что явилось символическим жестом культурного самоопределения [20, с. 129]. В этой сделке значимо не только само приобретение 225 картин, преимущественно голландских и фламандских мастеров, но и культурный контекст. Фридрих Великий не смог выкупить коллекцию, Екатерина II смогла. Россия, еще недавно воспринимавшаяся Европой как полуазиатская варварская держава, демонстрировала факт не просто участия в большой европейской политике, но и способность конкурировать в сфере культуры.

Культурологическое значение екатерининского собирательства выходит далеко за рамки простого коллекционирования художественных ценностей. Как отмечает В. Ф. Левинсон-Лессинг, «создание картинной галереи в Эрмитаже было призвано показать миру, что Россия вправе называть себя европейской державой, а ее императрицу – просвещенным монархом» [9, с. 23]. Галерея выполняла функцию дипломатического же-

ста: через искусство Россия заявляла о своей принадлежности к европейской цивилизации.

Характерно, что Екатерина приобретала не отдельные произведения, а целые коллекции – собрания Генриха фон Брюля (1769), Пьера Кроза (1772), Роберта Уолпола (1779). Это было собирательство имперского размаха, демонстрация того, что Россия может позволить себе то, что не под силу даже старым европейским аристократическим родам.

Принципиально важный момент – открытие Нового Эрмитажа для публики в 1852 году при Николае I. Это административное решение позволило императорский музей сделать общедоступным различным категориям посетителей. В культурологической же перспективе это акт огромной символической значимости. Коллекция, бывшая частным владением монарха («эрмитаж» – место уединения), превращается в национальное достояние. Однако показательно, что открытие происходит именно при Николае I, которого трудно заподозрить в либеральных устремлениях. Здесь действовала иная логика: к середине XIX века европейские страны уже имели публичные музеи (Лувр открыт в 1793, Британский музей – в 1759, но как национальный институт оформлен позже), и Россия не могла отставать. Публичный музей стал маркером цивилизованности, признаком того, что государство заботится о просвещении подданных. Как отмечает Т. Ю. Юренева, открытие Эрмитажа для публики стало результатом длительной эволюции представлений о роли искусства в обществе [20]. Россия следовала в фарватере общеевропейских тенденций, но с существенным запозданием и сохранением элементов придворного характера данной культурной институции памяти.

Хронологические рамки второго, национально-собирательного, этапа заданы Третьяковской галереей, где купеческое меценатство, проникнутое пафосом служения, реализовало национальную идею. 1856 год – дата основания Третьяковской галереи, и в культурологическом смысле данное событие не менее значимо, чем открытие Эрмитажа. Если Эрмитаж демонстрировал принадлежность России к европейской культуре, то Третьяковская галерея утверждала: у нас есть своя культура, достойная музейного представления.

Павел Михайлович Третьяков начал собирать именно русское искусство, руководствуясь идеей создания национального музея. Это был принципиально иной вектор, чем у Екатерины: не «догонять Европу», не вбирать в себя европейские сокровища, а конструировать собственную художественную традицию. В 1892 году Третьяков передал собрание в дар Москве – акт, символически объединивший купеческую инициативу, городское самоуправление и национальный культурный проект. Через экспонирование произведений русских художников формировалось представление о едином национальном художественном наследии, о непрерывности традиции, о значимости отечественного искусства. Зритель, проходящий по залам галереи, не просто знакомился с отдельными картинами. Он проходил инициацию в национальную культуру.

В 1880–1890-е годы происходит активное создание художественных музеев в провинции: Саратов (Радищевский музей, 1885), Харьков (1886), Пенза (1892), Казань (1895). Этот процесс также имеет культурологическое измерение. Империя выстраивает единое культурное пространство, в котором провинциальные центры получают доступ к «высокому» искусству и одновременно формируют локальные идентичности. В Казани, например, открытие городского музея и художественной школы в один год (1895) заложило основы местного выставочного процесса [11, с 651].

Начало XX века приносит новый феномен – частные выставочные пространства, ориентированные на актуальное искусство [17]. Деятельность Надежды Добычиной в Петербурге (Художественное бюро, 1911), Салоны Владимира Издебского, объединения «Бубновый валет» знаменуют переход к новой модели: галерея становится не только хранилищем, но и модератором художественного процесса. Здесь впервые форми-

руется то, что можно назвать «галерейной идентичностью» в современном смысле – пространство, где искусство не только показывается, но и обсуждается, продается, вводится в культурный оборот. Футуристическая выставка «0,10» в 1915 году, на которой К. С. Малевич впервые показал «Черный квадрат», состоялась именно в таком частном выставочном пространстве.

Третий этап, советский, ознаменовался революционным разрывом с дореволюционной традицией и тотальной национализацией художественных собраний, в результате которых галерея была трансформирована в инструмент идеологической унификации, призванный обслуживать задачи государственной пропаганды. В 1917-м году происходит радикальный разрыв в культурной преемственности. Частные коллекции национализируются, владельцы экспроприируются, дворянские собрания перераспределяются. На поверхности – классовая борьба и установление диктатуры пролетариата. В культурологическом смысле это попытка создать принципиально новую идентичность, разорвавшую связи с «проклятым прошлым». Показательна судьба коллекций С. И. Щукина и И. А. Морозова, которые становятся основой Государственного музея нового западного искусства, но впоследствии расформировываются, а произведения распределяются между Эрмитажем и Пушкинским музеем [15, с. 13]. Это не просто административное решение, а реализация определенной культурной политики.

К 1930-м годам складывается жестко централизованная музейная система, подчиненная задачам идеологического воспитания. В эпоху социализма художники действовали в рамках, санкционированных государством, а Союз художников контролировал заказы, выставки и продажи. Как отмечает Е. Ю. Деготь, «инстанциями контроля было Министерство культуры, с 1934-го – финансируемая государством Академия художеств, а с 1936-го – еще и Государственный комитет по делам искусств» [6, с. 141]. Наступает период, когда галерея перестает быть местом диалога и превращается в инструмент официальной идеологии. Социалистический реализм утверждается единственно возможным методом, идеологическим направлением, а всё, что выходит за его рамки, вытесняется на периферию – в запасники, в андеграунд, в небытие.

Особого внимания заслуживает специфика формирования галерейных институций в советский период, когда в условиях отсутствия частного галерейного сектора функции демонстрации и популяризации искусства брали на себя иные институциональные формы. Важнейшими среди них выступали народные картинные галереи при домах культуры и профсоюзных клубах, а также – филиалы государственных художественных музеев в промышленных центрах. Феномен «народной галереи» представлял собой уникальную институциональную форму, соединявшую клубную (досуговую) и музейную (собирательскую и экспозиционную) функции.

Парадоксальным образом именно в советский период формируется феномен, который станет основой для будущего возрождения частного галерейного движения – неофициальное искусство и квартирные выставки. Художники-нонконформисты (И. Кабаков, М. Кантор, М. Рогинский, О. Рабин и другие) создают параллельную культурную реальность, существующую вне официальных институций [15]. «Бульдозерная выставка» 1974 года – не эпизод противостояния художников и власти, но симптом: официальная культура уже не может полностью контролировать художественный процесс, формируются альтернативные идентичности, которые найдут выход в постсоветский период [2].

Институциональный взрыв начала 1990-х годов, открывающий четвертый, постсоветский, этап, ознаменовал радикальную смену культурной парадигмы: на смену государственному патронажу пришла рыночная стихия, а вместо единой советской идентичности сформировалась множественность идентичностей, воплотившихся в деятельности первых частных галерей.

Конец 1980-х – начало 1990-х годов становятся периодом институционального взрыва. Появляются первые частные галереи: «М'АРС» (1988), «С.АРТ», «Первая галерея» (1989), «Риджина», «Школа» (1992), галерея Марата Гельмана (1992). Культурологическое значение этого процесса трудно переоценить. После десятилетий государственной монополии на искусство возникает множество частных инициатив, каждая со своей программой, своей эстетикой, своим кругом художников. Вокруг каждой из первых частных галерей стихийно сформировался свой, особый круг художников. Это и есть рождение плюралистической культурной идентичности: вместо единой советской парадигмы возникает множество галерейных миров.

2000-е годы совершили новый поворот: появление класса состоятельных коллекционеров создает спрос на современное искусство, формируется рыночная инфраструктура. Пик приходится на 2007–2008 годы, когда цены на российское искусство достигают рекордных значений. С культурологической точки зрения, это момент, когда искусство окончательно получает статус товара, а галерея – статус коммерческого предприятия. Но это обстоятельство порождает и новые противоречия. Кризис 2008 года показывает зависимость российского арт-рынка от узкого круга покупателей, его несамостоятельность, его уязвимость перед экономическими колебаниями.

В эти годы создаются важнейшие институции, формирующие современный ландшафт: центр современного искусства «Винзавод» (2007) — первое специализированное пространство для галерей; музей «Гараж» (2008); Московская биеннале (с 2005); Уральская индустриальная биеннале (с 2010). Это период, когда российская галерейная сфера обретает зрелость, включается в международный контекст, начинает продуцировать собственные смыслы и форматы [7].

С 2010-х годов ключевым фактором трансформации становится цифровизация, повлекшая изменения в культурном опыте и механизмах идентификации [12].

Традиционная галерея – это сакральное пространство. Чтобы попасть в него, нужно совершить ритуал: одеться соответствующим образом, купить билет, соблюдать тишину, двигаться по определенному маршруту. Сам акт входа в музей отделяет повседневность от «высокого» переживания искусства. Цифровая галерея разрушает эту сакральность. Искусство приходит на экран смартфона, туда же, где находятся социальные сети, рабочие чаты, новости и развлечения. Оно становится частью повседневного потока, перестает быть событием, требующим специальной подготовки.

Именно поэтому, на наш взгляд, правомочно ввести для описания этого феномена понятие «цифровая галерейная повседневность» – ситуация, когда взаимодействие с искусством становится бытовой, фоновой практикой, встроенной в обычный жизненный уклад. Это не просто новый способ доступа к искусству, а фундаментальное изменение культурного опыта.

К 2025 году в России сложилась разветвленная система цифровых платформ. Artinvestment.ru объединяет данные о более чем 190 000 сделок, предлагая историю цен и анализ тенденций[1]. Vladey[2], ведущий российский аукционный дом, активно развивает онлайн-форматы, достигнув 75% продаж во время пандемии 2020 года. Saatchi Art Russia связывает художников напрямую с международными покупателями. Показателен в этом смысле и феномен Gallerix.ru. Платформа позиционирует себя не просто как галерею или архив, а как крупнейшее коммьюнити художников[3]. Каждая из этих платформ создает свою модель идентичности. Для artinvestment.ru – это идентичность коллекционера-аналитика,

[1] Artinvestment.ru – интернет-проект, посвященный рынку русского искусства. Адресован коллекционерам, инвесторам, аналитикам.

[2] https://vladey.net/ru – сайт первого в России аукциона современного искусства.

[3] https://gallerix.ru/about – сайт одного из крупнейших виртуальных музеев живописи в русскоязычном интернете и один из крупнейших в мире.

для Vladey – участника престижных торгов, для Gallerix.ru – члена художественного сообщества. Формируется множественная, сетевая идентичность, не привязанная к физическому пространству [14].

Государственные музеи также активно осваивают цифровые форматы. Эрмитаж предлагает виртуальные туры, онлайн-коллекции, образовательные платформы. В здании Главного штаба, где размещена коллекция импрессионистов и постимпрессионистов, а также Галерея памяти Сергея Щукина и братьев Морозовых[4], современные цифровые технологии соседствуют с историческими интерьерами Министерства иностранных дел Российской империи. В Русском музее в конце 2025 года была представлена масштабная выставка, посвященная цифровой трансформации музейного дела[5]. Сам факт ее появления знаменателен: музей рефлексирует собственное превращение, осмысляет новый этап его идентификации.

Цифровая трансформация ставит перед культурологами ряд принципиальных вопросов.

Первый вопрос: об аутентичности произведения и его подлинности. Что происходит с аурой произведения (в беньяминовском смысле), когда мы видим его на экране? По заключению В. Беньямина, уникальное присутствие в пространстве и времени составляет суть «ауры» оригинала, «даже в самой совершенной репродукции отсутствует один момент: здесь и сейчас произведения искусства – его уникальное бытие в том месте, в котором оно находится» [4, с. 19]. Виртуальный тур по Эрмитажу дает возможность рассмотреть детали, недоступные при физическом посещении (можно приблизить, рассмотреть мазки), но лишает непосредственного контакта с подлинником. Возникает парадокс: цифровая копия дает больше информации, но меньше переживания.

Второй вопрос: о ритуалах взаимодействия. Традиционный поход в музей включал определенные ритуалы – выбор времени, дорогу, ожидание в очереди, перемещение по залам. Это было событие, позволяющее выйти из повседневности. Цифровое взаимодействие таких ритуалов не требует, оно доступно в любой момент, но именно поэтому порой перестает быть событием. И актуальным становится вопрос: формируются ли новые ритуалы цифрового взаимодействия с искусством?

Третий вопрос: о коллективной идентичности. Традиционный музей исторически выполнял функцию важнейшего института формирования коллективной идентичности. Сама архитектура классического музейного здания (парадный вход, анфилада залов, торжественная лестница) создавала пространство для ритуализированного коллективного действия. Посещение музея было актом сопричастности: человек входил в музей не как изолированный индивид, а как представитель сообщества – нации, класса, профессиональной группы, образованной публики, встречая в музейных залах других людей, разделяющих те же интересы, культурные коды и так далее.

Советский музей довел эту функцию до предела: экскурсионные группы, пионерские отряды, организованные посещения трудящихся превращали музейное пространство в место массового ритуала, где утверждалась коллективная идентичность «советского народа». Даже андеграундные квартирные выставки 1970-х, будучи оппозиционными по отношению к официальной культуре, тоже формировали коллективную идентичность – идентичность «посвященных», «своих», противостоящих «системе».

Что происходит с этой функцией в цифровую эпоху?

В первую очередь, индивидуализация опыта. Когда человек смотрит виртуальную экскурсию по Эрмитажу на экране своего ноутбука или листает ленту Gallerix.ru в смартфоне, он совершает это действие в одиночестве. Никто не стоит рядом перед той же картиной, никто не обменивается взглядами,

[4] https://support.hermitagemuseum.org/ru/news/view/266 – клуб друзей Эрмитажа о премьере музейно-театрального проекта «Чудесный источник…».

[5] https://www.rusmuseum.ru/exhibitions/plan – сайт Русского музея. План выставок на текущий год.



выражающими общее переживание. Цифровое потребление искусства по своей природе камерно, интимно, индивидуально. Оно не создает автоматически того чувства «мы», которое возникает в физическом пространстве музея. Означает ли это, что цифровая галерея вообще утрачивает признаки коллективной идентичности, а цифровая среда выступает стимулом для трансформации идентификационных стратегий, в которых «личность вынуждена самостоятельно конструировать и репрезентовать собственную востребованность» [10, с. 65] в постоянно поддерживаемом внутреннем и внешнем автопроекте виртуальной идентичности? Вовсе нет, но механизмы формирования идентичности меняются радикально.

Второе важное обстоятельство: появление новых форм коллективности. На смену физическому со-присутствию приходит коллективность дискурсивная, сетевая. Она формируется не в залах музея, а в комментариях к постам, в обсуждениях на форумах, в телеграм-каналах и профессиональных сообществах. Зритель, посмотревший онлайн-выставку, может тут же обсудить ее с десятками незнакомых людей, выразить свое мнение, вступить в полемику, почувствовать себя частью сообщества. Здесь формируется идентичность не столько зрителя или потребителя, сколько участника – человека, который не только смотрит, но и выкладывает свои работы, комментирует чужие, участвует в обсуждениях, вступает в полилог. Это принципиально иная модель коллективности, чем в традиционном музее – горизонтальная, сетевая, интерактивная.

Третье: формирование множественных, ситуативных идентичностей. В цифровом пространстве человек не привязан жестко к одной идентичности. Сегодня он может быть подписчиком академического паблика Эрмитажа, завтра – участником чата поклонников уличного искусства, послезавтра зрителем онлайн-аукциона Vladey. Эти идентичности не исключают, а наслаиваются друг на друга, создавая сложную, многомерную картину культурной самоидентификации. Более того, цифровая среда позволяет легко переключаться между ролями: один и тот же человек может выступать как зритель, как критик (оставляя комментарии), как куратор (собирая тематические подборки), как соавтор (участвуя в краудсорсинговых проектах). Это порождает феномен, который в концепции «текучей современности» З. Баумана описывается как трансформация идентичности: она перестает быть раз и навсегда заданной, превращаясь в «проект», который человек вынужден постоянно пересобирать в зависимости от меняющегося контекста [3, с. 72].

Четвертое: проблема утраты ритуала. Однако у новой цифровой коллективности есть и уязвимые места. Ритуалы физического посещения музея – даже если они были формальными или идеологизированными – выполняли важную социокультурную функцию: они маркировали встречу с искусством как событие, как нечто, позволявшее выйти из рутины. Цифровое взаимодействие с искусством такой событийности отчасти лишено. Оно слишком легко, слишком доступно, слишком встроено в повседневный поток, чтобы стать настоящим ритуалом.

Можно ли компенсировать эту утрату? Некоторые онлайн-платформы экспериментируют с созданием новых цифровых ритуалов. Например, синхронные онлайн-просмотры выставок с возможностью чата, когда зрители договариваются о времени входа и совместно проходят виртуальное пространство. Или тематические аукционы Vladey, которые превращаются в своего рода перформансы, объединяющие сообщество вокруг определенной идеи (как в случае с «Киберутопиями», соединяющими NFT и советскую космическую пропаганду).

Пятое: поколенческий разлом. Важно отметить, что разные поколения по-разному включены в эти процессы. Для молодых людей, выросших в цифровой среде, онлайн-взаимодействие с искусством представляет собой естественную и полноценную форму культурного опыта. Они могут формировать

устойчивые коллективные идентичности, никогда не встречаясь физически. Для старших поколений цифровая коллективность часто воспринимается как суррогат, как неполноценная замена «живому» общению с искусством. Этот поколенческий разлом создает напряжение в культурном поле: традиционные институции (Эрмитаж, Третьяковская галерея) вынуждены одновременно работать с разными аудиториями, предлагая и физические, и цифровые форматы, и искать способы их гармоничного сочетания. Как отмечают Н. Б. Кириллова и П. А. Ляпустина, «музей в цифровую эпоху становится гибридным пространством, где физическое и виртуальное присутствие не противопоставлены, но взаимодополняют друг друга» [8, с. 107].

Существенно важной выступает проблема границ искусства. В цифровом пространстве искусство соседствует с бесчисленным множеством других визуальных объектов – рекламой, развлечениями, новостями, пользовательским контентом. Как в этом потоке сохраняется особая значимость художественного опыта, не растворяется ли искусство в общей визуальной среде, утрачивая свою самобытность, выделенность и суггестивность?

У данной проблемы два измерения. С одной стороны, демократизация доступа и снижение порога вхождения, несомненно, расширяют аудиторию искусства. С другой стороны, возникает риск упрощения художественного восприятия, когда произведение искусства потребляется наравне с другими визуальными объектами, без необходимой концентрации и рефлексии. Как предупреждал Ж. Бодрийяр в концепции симулякров, в современной культуре копия и оригинал, искусство и не-искусство могут утрачивать различимость [5]. Цифровая галерейная повседневность обостряет эту проблему, требуя новых механизмов маркирования и распознавания художественного как такового.

Проведенное исследование позволяет отметить несколько принципиальных закономерностей трансформации галерейного института.

1) Зависимость от государственного патронажа и одновременно – поиск автономии. Российская галерейная история демонстрирует устойчивую амбивалентность: с одной стороны, практически все значимые галерейные проекты (за исключением краткого предреволюционного периода и 1990-х годов) были так или иначе инициированы или поддержаны государством. Эрмитаж – императорский проект. Третьяковская галерея подарена городу (и тем самым, государству). Советские музеи – инструмент государственной идеологии. С другой стороны, всякий раз, когда галереи обретали относительную автономию (частные салоны начала XX века, андеграунд 1970-х, галерейный бум 1990-х), они становились пространствами наиболее интенсивного поиска новых культурных смыслов и идентичностей. Эта диалектика зависимости и свободы составляет константу российской культурной ситуации.

2) Запаздывающая модернизация и «догоняющий» характер развития. Россия открыла публичный музей на полвека позже Франции, частные галереи появились спустя столетие после европейских, цифровая трансформация также происходит с определенным временным лагом. Однако это запаздывание имеет не только негативные, но и позитивные последствия: оно позволяет заимствовать уже апробированные модели, адаптируя их к местной специфике, и порой создавать неожиданные гибриды, или уникальные арт-проекты, мало возможные в странах-первопроходцах.

3) Множественность культурных кодов и их одновременное сосуществование. В современном российском галерейном пространстве сосуществуют все четыре исторические модели идентичности, выявленные в ходе исследования. Имперско-репрезентативная модель продолжает жить в парадных залах Эрмитажа и Русского музея, привлекающих миллионы посетителей. Национально-собирательная модель воспроизводится в Третьяковской галерее и региональных музеях, формирующих представление о едином художественном наследии. Идеолого-унифицирующая модель

неожиданно актуализируется в контексте современной культурной политики, когда государство вновь стремится использовать искусство как инструмент воспитания и консолидации. Плюралистически-цифровая модель развивается в частных галереях и на онлайн-платформах, открытых к экспериментам и диалогу. Это не эклектика и не кризис, а «новая нормальность» живой, развивающейся культуры. Идентичность современной России не может быть сведена к одному измерению: она имперская и советская, национальная и глобальная, традиционная и цифровая, элитарная и массовая. Галереи отражают эту сложность, и в этом их культурологическая значимость как «линзы», способной удерживать многомерный образ.

4) Цифровая трансформация как вызов и возможность. Современный этап, обозначенный нами словосочетанием «цифровая галерейная повседневность – новый цифровой социокультурный контент», ставит перед институцией принципиально новые вопросы. Что происходит с аурой произведения, когда оно тиражируется в бесчисленных цифровых копиях? Как меняется ритуал взаимодействия с искусством, когда оно становится доступным в любой момент и в любом месте? Формируются ли новые формы коллективной идентичности, способные заменить физическое со-присутствие? Может ли искусство сохранить свою особую значимость в потоке повседневной визуальной информации? Однозначных ответов на эти вопросы пока нет. Цифровая трансформация находится на стадии развития, и мы являемся свидетелями и участниками этого процесса. Однако уже сейчас можно утверждать: галерея не исчезнет, не растворится в цифровой среде, но она неизбежно изменится. Как изменился театр после появления кинематографа, переопределив свои функции, найдя ниши, недоступные кино. Так и галерея в эпоху цифровой повседневности будет искать свои уникальные, невоспроизводимые в онлайн форматы опыта, одновременно осваивая и открывая новые цифровые возможности.

5) Галерея как пространство диалога. Возможно, главная функция галереи в современной культуре – быть местом встречи и диалога. Встречи зрителя с искусством, художника с публикой, прошлого с настоящим, традиции с инновацией, физического с цифровым. В эпоху нарастающей фрагментации и поляризации, когда социальные сети замыкают нас в «информационных пузырях», а алгоритмы подбирают контент, соответствующий нашим предпочтениям, галерея (даже виртуальная) остается пространством, где можно столкнуться с Другим – с иным взглядом, иной эстетикой, иной культурой. И в этом качестве галерея незаменима.

Список литературы

1. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. Москва: Кучково поле, 2016. 416 с.
2. Арт-рынок России 2023–2024 годы // TenChat. 2025. URL: https://tenchat.ru/media/3263048-artrynok-rossii-20232024-gody
3. *Бауман З.* Текучая современность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 240 с.
4. *Беньямин В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. URL: https://forlit.philol.msu.ru/lib-ru/benjamin1-ru
5. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. Москва: Рипол-классик, 2015. 320 с.
6. *Деготь Е. Ю.* Русское искусство XX века. Москва: Трилистник, 2000. 224 с.
7. *Карцева Е. А., Шлыкова О. В.* Российский паблик-арт: актуальные практики и тренды // Вестник Московского государственного университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 167–181.

8. *Кириллова Н. Б., Ляпустина П. А.* Трансформация деятельности музея как социокультурного института в цифровую эпоху // Культура и искусство. 2025. № 11. С. 106–113.

9. *Левинсон-Лессинг В. Ф.* История картинной галереи Эрмитажа (1764–1917). 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2022. 460 с.

10. *Лисенкова А. А.* Трансформация идентичности в цифровую эпоху // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 65-74.

11. *Лобашева И. Ф., Фахразиева Е. А.* О некоторых российских и региональных выставочных проектах 2020-х годов в арт-пространстве Казани: опыт критического анализа // Историческая этнология. 2025. Т. 10. № 4. С. 648–670.

12. Музеи России в условиях цифровизации культуры: сборник научных статей. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2021. 178 с.

13. *Нора П.* Франция-память. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. 328 с.

14. Российский рынок искусства: динамика к концу 2024 года. Режим доступа. URL: https://gallerix.ru/news/dom/202502/rossiyskiy-rynok-iskusstva-dinamika-k-koncu-2024-goda

15. *Семенова Н. Ю.* Московские коллекционеры: Щукин, Морозов, Цветков. Москва: Молодая гвардия, 2019. 448 с.

16. *Скиперских А. В.* Советская культура в творчестве художников-нонконформистов: политические смыслы. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/t7e1jjs2i3/direct/204157176

17. *Флорковская А. К.* К проблеме изучения неофициального искусства СССР 1950–1980-х годов // Неофициальное искусство в СССР. 1950–1980-е годы: сборник материалов Международной научной конференции. Москва: БуксМАрт, 2014. С. 12–21.

18. *Холл С.* Репрезентация: культурные репрезентации и означающие практики. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. 480 с.

19. *Шоломова Т. В.* Произведение искусства в советскую эпоху технической воспроизводимости, или как мы жили без Вальтера Беньямина // TERRA AESTHETICAE. 2025. № 1(15). С. 205–217.

20. *Юренева Т. Ю.* Музееведение: учебник для подготовки кадров высшей квалификации. Москва: Институт наследия, 2020. 440 с.

*

Поступила в редакцию 16.09.2026

Диалектика интересов и ценностей как культура ИИ-законодательства

УДК 340.12:004.8
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-87-94

А.С. Нибусин
Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: nibusin_as@mgik.org

Аннотация. Автор обращается к указанной теме в связи с возрастанием в современном обществе повсеместного применения ИИ, регулирование которого только технологическими средствами (алгоритмами, отбором данных, тренировочными методиками) оказывается недостаточным. Общественный контроль за его применением в виде этических требований, насколько бы его результаты ни являлись желаемыми, не выступает обязывающим для собственников и разработчиков современных форм ИИ. Назревшая потребность в ИИ-законодательстве все более выступает как общественная необходимость, реализация которой в принимаемых законах, тем не менее, осуществляется вне механизмов его культурного обоснования. Положительный опыт стран, обратившихся к формированию законодательства в области ИИ, России, в частности, представляет собой юридическую ценность, которая не всегда отражает в себе богатство культурных аспектов взаимодействия ИИ и человека. Являющиеся предметом науки о культуре данные аспекты предстают как общие элементы такого взаимодействия в виде интересов и ценностей, а их диалектика позволяет раскрыть культуру ИИ-законодательства. Не претендуя на рассмотрение диалектики интересов и ценностей в каждом из законодательных документов, принятых в России и за рубежом, статья предлагает данную диалектику как общий культурный принцип формирования ИИ-законодательства. На конкретных примерах читателю предоставляется возможность увидеть авторскую логику диалектики интересов и ценностей как культуры ИИ-законодательства.

Ключевые слова: интересы и ценности, ИИ, культура ИИ-законодательства, диалектика.

Для цитирования: Нибусин А. С. Диалектика интересов и ценностей как культура ИИ-законодательства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 87–94. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-87-94

DIALECTICS OF INTERESTS AND VALUES AS A CULTURE OF AI-LEGISLATION

Artem S. Nibusin
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: nibusin_as@mgik.org

НИБУСИН АРТЕМ СЕРГЕЕВИЧ – Советник ректора, Московский государственный институт культуры
NIBUSIN ARTEM SERGEEVICH – Advisor to the Rector, Moscow State Institute of Culture

© Нибусин А. С., 2026

Abstract. The author addresses this topic in light of the increasingly widespread use of AI in modern society, where regulation solely through technological means (such as algorithms, data selection, and training methodologies) proves insufficient. Public oversight of its application in the form of ethical requirements – no matter how desirable they are – is not binding on the owners and developers of modern models of AI. The pressing need for AI-legislation is increasingly growing as a matter of public necessity; however, its implementation through enacted laws follows independently of any mechanisms for grounding in a cultural context. The positive experience of countries that have undertaken efforts in the development of AI-legislation – Russia included – holds legal value, yet it does not always capture the richness of the cultural aspects characterizing the interaction between AI and humans. When viewed as the subject matter of cultural studies, these aspects appear as common elements of such interaction – manifesting as interests and values – while their dialectic makes it possible to reveal the culture of AI-legislation. Without attempting to examine the dialectic of interests and values in every piece of legislation adopted in Russia and abroad, this article proposes this dialectic as a general cultural principle for the development of AI-legislation. Through specific examples, the reader is given an opportunity to observe the author's logic regarding the dialectic of interests and values as a culture of AI-legislation.

Keywords: interests and values, AI, culture of AI-legislation, dialectics.

For citation: Nibusin A. S. Dialectics of Interests and Values as a Culture of AI-Legislation. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 87–94. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-87-94

Взаимосвязь ценностей и интересов в культуре не подвергается сомнению. В российской науке о культуре и ценности, и интересы проанализированы достаточно хорошо. Так, М. С. Каган [7], Ю. В. Китов [8], Б. В. Межуев [9] в своих исследованиях рассматривают их как явления культуры, культурной политики, а также – в качестве национального и общечеловеческого феноменов. Современные исследователи А. С. Рындина, А. М. Ходырев обращаются к культурному содержанию данных категорий для того, чтобы проследить, как оно определяет индивидуальное сознание субъекта (А. М. Ходырев) [12] и воспроизводится социальными институтами (А. С. Рындина) [11], демонстрируя возможности интегративного и социологического подходов. Когда в поле зрения оказывается цифровая эпоха, то культурное содержание ценностей становится предметом эмпирического анализа (А. М. Фактор, С. Г. Камолов, А. А. Никандрова) [10]. Область правового регулирования интересов и отличие от других сфер их реализации демонстрируется в исследованиях Б. Б. Бидовой, Н. У. Ярычева [3]. Обобщение различных вариаций интересов и отражение их в правовой теории является предметом исследования Е. С. Ганаевой [5].

Анализу подвергаются интересы и в связи с искусственным интеллектом, однако их культурное содержание при этом упускается, уступая место интересам потребителя, бизнеса, государства (Д. Г. Алексеева) [1]. Тем самым область культуры как соединение интересов и ценностей не анализируется в ее влиянии ни на ИИ, ни на законодательство.

Законодательство является задокументированным правом, подлежащим исполнению, а не дискутированию. Даже там, где можно говорить об интерпретации права, речь идет не о нем самом, а об анализе ситуации, которая предполагает или отрицает возможность применения определенной его части. Интерпретация как функция судебных органов не является ни изменением, ни тем более отрицанием права, а лишь более глубоким его пониманием, возникающим из конкретных ситуаций. Поэтому именно законодательство оказывается необходимым для реакции общества на применение и развитие ИИ.

Наиболее фундаментальной, сущностной характеристикой этой реакции является культурная реакция. Культура является не только существенным отличием человека от ИИ, но и наиболее общей характеристикой объ-



единенного человечества. Культура в своих разнообразных формах отражает ценности как общие духовные характеристики, присущие людям. Эти ценности являются не только следствием воздействия реальности, в которой живут люди, но и имеют обратное на нее воздействие. Ценностный объем оказывается достаточно широким, однако он конкретизируется в зависимости от явления, с которым сталкивается человек. Специфика явления в его воздействии на человека приводит к ценностной реакции с его стороны, которая из ценностного разнообразия выбирает определенные ценности для своего артикулирования.

Другим каналом реакции на явление выступают интересы. В отличие от ценностей они делают реакцию на явление не только более конкретной, но и предметной. Будучи связанными с ценностями, интересы тем не менее представляют собой совершенно иной канал реакции на явление – более прагматический – и по этой причине содержащий ценности в постоянном напряжении посредством проверки их предельного содержания конкретикой взаимодействия с явлением. Применительно к ИИ интересы наделяют его предметными характеристиками как необходимого для развития человека элемента, однако нуждающегося в приведении не только в соответствие с абстрактным и предельным содержанием ценностей, предоставляющим основу для альтруизма, но и с трудностями реализации ценностей на практике, то есть с прагматической стороной развития. Прагматизм интересов компенсируется альтруизмом ценностей в человеческом обществе именно благодаря тому, что человечество обладает культурой. Находящиеся за пределами культуры виды человеческой деятельности также оказываются возможными к своему осуществлению. Однако их внекультурная сфера осуществления не может не оказывать на них своего влияния, делая эту сферу частичной – либо по способу, либо по целям своего осуществления. Тем самым такая сфера оказывается выражением "частичного" человека. В этой сфере человек начинает преследовать не общие, но частные интересы и единственной возможностью связи такой деятельности с общим в человеке оказываются ценности. Однако само наличие ценностей не является условием ограничения и тем более отказа от деятельности, ведомой интересами. Субъекты, по определению следующие частным интересам, не могут самостоятельно согласовать их с ценностями в опоре на внутренние нормы. Поэтому закон выступает необходимой внешней и всеобщей нормой для возможности приведения интересов в соответствие ценностям. Обращаясь к ИИ, можно констатировать, что он принадлежит сфере, стремящейся защитить свои интересы от регулирования общечеловеческими ценностями, прикрывает свой эгоизм альтруизмом. Сфера разработки и применения ИИ выставляет барьер альтруистических симулякров в виде структурных подразделений, занимающихся этическими проблемами своей деятельности, пытаясь предотвратить внешнюю законодательную регуляцию, которая в своем основании уравновешивает интересы и ценности.

Одним из таких барьеров является создание подразделений по изучению этических последствий применения ИИ самими ИИ-компаниями. Ученые из таких подразделений, занятые исследованиями этической ценности производимых ИИ-компаниями продуктов, нередко неосознанно меняют систему оценочных координат деятельности компаний, в которых они работают, пытаясь вывести из механизма их нормирования воздействие на интересы. Поэтому понимание нормативного регулирования деятельности ИИ оказывается состязанием отдельных мнений, а необходимость приведения частных интересов в соответствие с общими ценностями – одним из результатов состязательности. Социокультурные последствия деятельности ИИ они рассматривают не как диалектику интересов и ценностей, но как диалектику безопасности и этики. Выводя за пределы анализа интересы в создании и развитии ИИ, они пытаются избежать нормативного воздействия на них, добиваясь сохранения их частной и определяющей роли в своей деятельности. Посколь-

ку выгода оказывается критерием создания и деятельности ИИ-компаний, то и интересы, обслуживающие ее, являются сферой, закрытой от ценностного влияния и регулирования. Результаты таких исследований используются собственниками компаний как научная экспертиза их деятельности. Отсюда отсутствие включения интересов в дискурс о сущности работы ИИ-компаний является не констатацией их отсутствия в деятельности, а способом прикрытия их определяющей по отношению к ценностям роли. В частности, ведущий исследователь компании DeepMind этический философ Иасон Габриэль понимает проблему, подлежащую культурному регулированию, не как проблему соответствия интересов и ценностей, но как социально-этическую проблему соответствия ИИ-безопасности и ИИ-этики [14]. До начала своей карьеры в Deep Mind Габриэль был сторонником представления об ИИ как о технологическом процессе. Его культурфилософское представление ограничивалось антропоцентризмом: он ставил человека в центр возникающих с машиной отношений, но не был озабочен культурными последствиями доминирования машины над человеком. Основной проблемой, которую он пытался представить как философ, было достижение нового мышления, но не у машины, а у человека: «Габриэль был ведущим сторонником того, что современная волна развития ИИ требует не только новой технологической терминологии, но и новых путей мышления о нашем отношении к технологии и также друг к другу» [14]. Ученый замещает реальное противоречие, вызванное возникновением ИИ, идеальным представлением о последствиях его функционирования. Этической оценке, согласно такому представлению, вместо машины подвергается человек, в качестве же постулируемой проблемы оказывается разница между существующим представлением человека о машине и последующими представлениями. В такой конструкции реальное противоречие между генерируемой ИИ-выгодой и человеческой ценой этой генерации выводится за пределы этической оценки, так как не касается сферы мышления человека о машине и находится в области экономических отношений. Безусловно, экономические отношения тоже могут быть подвергнуты этическому анализу, в процессе которого можно вновь выйти на ИИ, однако логика его анализа как соотношения этики и безопасности снова будет избегать определения в нем взаимосвязи интересов и ценностей. Даже в случае поиска движения от экономического к культурфилософскому анализу ИИ первым противоречием, которое потребует своего решения, окажется противоречие между трудом и капиталом. Его «машинный смысл» выступит сосредоточением на использовании техники для эксплуатации человека и присвоения его труда, что в качестве этической части культурфилософской проблемы будет концентрироваться на вопросе о том, как техническое развитие ведет к интенсивности использования человека. Противоречия между безопасностью и этикой в данном случае касаются безопасности использования машин на производстве и этическими последствиями ответственности перед человеком, получившим производственную травму или привлечением детского труда, повсеместное использование которого оказывается возможным благодаря машинам. Когда же противоречие рассматривается со стороны интересов и ценностей, то даже его экономическое содержание не в состоянии избежать культурного отношения интереса к выгоде, сдерживаемого ценностью представления о человеке, которым наделяет собственник компании эксплуатируемых им рабочих. Противоречие, вносимое возникновением и развитием ИИ, другого рода. В части интересов оно по-прежнему выражается как стремление к выгоде, однако в области ценностей оно включает не конкретного человека, задействованного для достижения этих интересов, а общего, человека как такового, который оказывается все менее необходимым для достижения прибыли, способной к производству машиной без его участия. Этическая проблема, как и проблема безопасности тех-



нологии в такой ситуации трансформируется не в заботу о получившем травму человеке, но в необходимость людей вообще, когда реализация интереса к выгоде более не нуждается в человеческом участии. Машина в данном случае выступает не медиатором отношений между людьми, а одной из сторон этих отношений благодаря своей возможности полной замены человека как производительной силы. ИИ устраняет и противоречие между физическим и умственным трудом, так как обеспечивает весь цикл производства, который ранее оказывался разделенным на свои физические и умственные части. Устранение этого противоречия приводит к элиминации не только все большего количества людей из производственного процесса, но и обобщения причин устранения. Они теперь характеризуют не только разделение людей на рабочих, инженеров, управленцев, но на людей в их противостоянии ИИ. Поэтому проблема безопасности как этическая проблема проявляет себя не как сохранение труда, выполняемого людьми, а как сохранение человека. Как бы предугадывая возможность движения мысли в этом направлении и культурфилософскую критику имитации сущности противоречия, современные философы культуры, занявшие сторону ИИ, смещают ценностное измерение конфликта с защиты человека от ИИ к защите ИИ от человека. В частности, введение понятия таинства ИИ кардинально переворачивает проблему и уже отношение к ИИ выступает предметом нравственной оценки: «Я могу взять любой технологический артефакт и спросить, является ли он мудрым, справедливым, заботящимся? И ответ – нет. Но при обращении к ИИ вопрос приобретает иную глубину и включает в себя то, какая из этик является применимой к нему. И это сложно переоценить. Я чувствую, что очень сложно взглянуть на ИИ непосредственно. Здесь глубокое таинство, состоящее в том, что же он представляет собой на самом деле. Мы имеем достаточно прямой ответ на этот вопрос, однако он не содержит в себе нравственности» [14].

Взятая с позиции культурфилософии этика защитников ИИ имеет своеобразное определение: «Удивительная вещь связана с тем, что быть этическим философом значит нести персональную ответственность за результаты работы. Твое внутреннее стремление связано с тем, чтобы создавать наиболее безопасную технологию, которая не представляет риска для людей. Но делать это нужно таким путем, чтобы не поощрять людей за риски, которые они сами желают взять на себя» [14]. Значит этический философ, занятый в области разработки ИИ, должен спокойно относиться к людям, подвергающим себя риску вследствие использования технологии, и единственным действием этического характера, которое обязан производить этический философ – это отказаться поощрять рискующих людей.

Этическая позиция по отношению к бездействующим людям в ситуациях, когда другие подвергаются риску, уже длительное время характеризуется возникновением негативно-этического чувства. Однако вопрос не ограничивается чувствами. Бездействие в ситуации угрозы другому человеку оказывается уголовно наказуемым. Поэтому ориентация на вырабатываемые этические правила взаимодействия с ИИ, когда они предлагаются привлеченными ИИ-компаниями философами, только еще раз убеждают в необходимости ИИ-законодательства с его обязывающим, а не дискутируемым характером. А положение о зависимости интеллектуальных работников, находящихся на службе у эксплуатирующего класса в условиях классового общества «от подкупа и от содержания», оказывается применимым и к тем, кто использует свой естественный интеллект для защиты негативных последствий воздействия искусственного. Взятая со стороны диалектики интересов и ценностей такая ситуация является документируемым событием жертвования ценностями во имя интересов, подчинения этического прагматическому.

Отсюда документирование в ИИ-законодательстве такой жертвы как противозаконного действия способно выровнять ситуацию.

Диалектика интересов и ценностей создаёт культуру законодательства, она является выражением законодательства и подходом к его пониманию. ИИ-законодательство в данном случае выступает одной из сфер проявления указанной диалектики, где ИИ выступает причиной возникновения специфических отношений между субъектами по своему поводу и требованием их нормирования. При этом отношения и нормирование ИИ вытекают из его сущности, а из сущности создающих и использующих ИИ субъектов, то есть из сущности человека. Сущность ИИ в данных отношениях имеет лишь причинный и обусловливаемый характер. Понимание культурной сущности такой диалектики оказывается возможным с использованием философских категорий. Так, категория гармонии как соразмерности и упорядоченности [6, с. 108] в данной диалектике лишь частично открывается своему пониманию. Это связано с тем, что единство и борьба, в которой находятся между собой интересы и ценности, не всегда характеризуется бесконфликтным состоянием, выражением которого и является гармония. Единство интересов и ценностей достигается в напряженном следовании каждым обозначаемым ими процессом к своей цели и значит образует напряженное единство, никогда не достигая завершенности, обязательность которой для гармонии выступает требованием философии со времен античности. Незавершенность является не столько недостатком, сколько пространственно-временной областью разворачивания своего действия для интересов и ценностей, наполняющих собой пространство действия ИИ в течение какого-то периода или отрезка лишь для того, чтобы быть компенсированными действием своей противоположности.

Предпочтение выгоды везде и во всем утрачивает или останавливает стремление к идеальным формам явлений, довольствуется известным, скучным и статичным лишь потому, что оно приносит выгоду. Основываясь лишь на таких интересах, можно довести действия по получению выгоды до совершенства, но пространственно-временной континуум такой деятельности будет постоянно сужаться, так как из него будут стараться вырваться не только альтруисты, но и люди в целом, ведь смысл выгоды не покрывает всех смыслов человеческой жизнедеятельности. Без ценностей интересы в своей фиксации на конкретном и предметном оказываются бессмысленными.

Ценности в своем взаимодействии с интересами составляют культуру ИИ-законодательства, потому что они «указывают на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» [13, с. 732]. Применительно к ИИ ценности как раз выражают целостного человека, а не его конкретно-исторический тип, заданный экономической реальностью стремления к выгоде, выражаемой интересами. Нельзя сказать, что выгода не преследовала человека в его истории, однако она, во-первых, никогда не являлась столь выраженной, как в условиях современного капитализма, во-вторых, она не могла не отразиться на самой сущности ИИ, историческое возникновение которого совпадает с капитализмом. Интерес к выгоде смог вобрать в себя все предельные жизненные достижения при капитализме, кроме одного – культуры. Нацеленность на максимизацию выгоды является идеальным применением интереса, так как способствует достижению богатства в его предметной форме. Интерес наиболее хорошо позиционирован для этого на основании своего качества предметности. Будучи соединением потребности с предметом ее удовлетворения, интерес при капитализме отсекает одну потребность за другой по мере их отдаления от выгоды. Нельзя утверждать, что потребностный мир человека исчезает, но он иерархизируется, где достижение выгоды является условием реализации всего остального комплекса потребностей. Выгода кладется в основу открытия вклада в банке, сдачи квартиры в аренду, выборе места жительства, профессии. Выгодное предложение



оказывается одновременно и интересным. Там же, где нет преследования выгоды, можно найти иные причины: как раз они и оказываются выражением того, что является человеческим, социальным и культурным, то есть ценностным.

Создание и использование ИИ не может выйти за пределы этой логики в обществе, основанном на тождестве интересов и выгоды. Однако ИИ-законодательство не может быть построено лишь на интересах. Это проистекает из того, что, хотя ИИ в нем и занимает центральное место, но не он является субъектом данного законодательства. Субъектом выступает мыслящая, чувствующая и поэтому противоположная ему реальность – человек. Влияние чувства на мышление, как и мышления на чувство, лежит в основании того сущностного отличия, которое разводит между собой искусственный интеллект и интеллект человека – культуры. Именно на уровне культуры – как высшей формы единства чувств и разума– различие становится видимым и сущностным.

Наличие культуры у субъекта ИИ-законодательства делает его предсказуемым, вследствие чего мы вправе ожидать в его формировании компенсационного интересам элемента культуры, находящегося с ними в единстве – ценности. В философии культуры взаимосвязь интересов и ценностей получила достаточно хорошее освещение [9]. Вместе с тем, несмотря на свою фундаментальность, данные исследования были выполнены в период до возникновения ИИ и не были посвящены законодательству. Однако подчеркиваемая в исследованиях связь культуры и блага [2] помогает нам лучше представить культуру ИИ-законодательства. «Благо в этике и философии, то, что заключает в себе определённый положительный смысл», а также отождествляется с высшей ступенью универсума [4, с. 62]. Как философская категория «благо» активно используется до XIX века, где его значение абсорбируется в понятии «ценность». Отсюда следует, что содержание, включаемое философами в благо, представляется возможным к использованию до этого периода, когда определение изучаемых явлений соответствовало своему описанию в «благе».

Релевантность блага для нашего понимания культуры ИИ-законодательства является принципиально важной по двум обстоятельствам. Первое состоит в том, что благо предполагает своего субъекта, который «стремится к тому, что ему нужно» [4, с. 62]. Второе заключается в сведении блага к полезности, утилитаризму. Утверждаемая нами бессубъектность ИИ, соответственно, его зависимость от человеческих интересов, получает важное подтверждение и при обращении к ценностям на примере блага, что для нас безусловно важно в плане философского подтверждения правоты нашего исследования. Однако, что еще более важно для обоснования нами культуры ИИ-законодательства, так это то, что утилитаристское понимание блага вмещает в себя выгоду. Следовательно, поскольку «в ценностных категориях выражены предельные ориентации <…> интересов» [13, с. 732], то благо, взятое как ценность, оказывается предельным выражением интереса выгоды.

Таким образом, предлагаемое нами понимание культуры ИИ-законодательства как диалектики интересов и ценностей оказывается подтвержденным не только со стороны философских категорий выгоды и блага, но само напряженное взаимодействие содержания данных категорий в интересах и ценностях ИИ-законодательства сообщает последнему возможность культурфилософского понимания. Нам остается лишь подчеркнуть, что положительный смысл категории блага, несмотря на включение в себя некоторого смысла «выгоды», не сводится к нему, но предполагает «воздержание от страстей» и «господство высшей, разумной природы над низшей» [4, с. 62]. А поскольку интересы выгоды получают в благе и свою высшую форму, и свою противоположность, то и благо как добродетельная ценность не открывается пониманию без интересов выгоды.

Список литературы

1. *Алексеева Д. Г.* Можно ли регулировать искусственный интеллект? // Юридическая наука в Китае и России. 2024. № 7. С. 100–111.
2. *Алмакучуков К. М., Кольцова А. А., Старобинская Н. М.* Особенности благ сферы культуры в современном мире // Проблемы современной экономики. 2019. № 1 (69). С. 178–181.
3. *Бидова Б. Б., Ярычев Н. У.* К вопросу о концепциях понимания сущности интереса // Право и практика. 2019. № 1. С. 48–53.
4. Благо // Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия. 1989. С. 62.
5. *Ганаева Е. Э.* Понятие интереса в теории государства и права // Вестник Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. 2019. Т. 34. № 2. С. 135–141.
6. Гармония // Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия. 1989. С. 108.
7. *Каган М. С.* Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. 205 с.
8. *Китов Ю. В.* Человек интересующийся. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2001. 255 с.
9. *Межуев Б. В.* Понятие «национальный интерес» в российской общественно-политической жизни // Политические исследования 1997. № 1. С. 5–31.
10. *Никандрова А. А.* Человеческие ценности в цифровую эпоху // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2018. № 2. С. 100–116.
11. *Рындина А. С.* Истоки теории ценностей в социологии и направления ее развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 3. С. 590–609.
12. *Ходырев А. М.* Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 20–30.
13. Ценность // Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1989. С. 732.
14. *Braid Robert.* 'There's this deep mystery of what, actually is this thing?': the philosopher inside Google DeepMind AI. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/news/ng-interactive/2026/jun/30/theres-this-deep-mystery-of-what-actually-is-this-thing-the-philosopher-inside-google-deepmind

*

Поступила в редакцию 22.07.2026

Развитие урбанистической среды под воздействием различных видов искусства

УДК 7.01
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-95-102

С. С. Хромов
Луганская государственная академия культуры
и искусств имени Михаила Матусовского,
Луганск, Российская Федерация,
e-mail: hrosta5@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается, как меняется урбанистическая структура под влиянием различных видов искусства – таких как музыка, театр, кино и литература. Анализируется динамика изменения методов репрезентации городской среды, ритмических структур, образных систем и композиционных принципов на протяжении различных исторических эпох. Особое внимание уделяется трансформации роли индивида в урбанистическом пространстве. Исследуется взаимосвязь между художественными формами и социальными, культурными и технологическими модификациями, а также анализируется, каким образом временные искусства способствуют формированию восприятия города как пространства памяти, конфликта, динамики и идентичности. Статья демонстрирует, что урбанистическая композиция в музыке, театре, кино и литературе развивается не изолированно, а в постоянном диалоге с историческим контекстом и изменяющимся опытом городской жизни.

Ключевые слова: урбанистическая композиция, городская культура, музыка, город, театр, кино, литература, временные искусства, динамика образа города.

Для цитирования: Хромов С. С. Развитие урбанистической среды под воздействием различных видов искусства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 95–102. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-95-102

THE DEVELOPMENT OF THE URBAN ENVIRONMENT UNDER THE INFLUENCE OF VARIOUS ART FORMS

Stanislav S. Khromov
Mikhail Matusovsky Lugansk State
Academy of Culture and Arts,
Lugansk, Russian Federation,
e-mail: hrosta5@yandex.ru

Abstract. The article examines how the urban structure is changing under the influence of various types of art, such as music, theater, cinema and literature. The dynamics of changes in the methods of representing

ХРОМОВ СТАНИСЛАВ СЕРГЕЕВИЧ – аспирант, Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского

KHROMOV STANISLAV SERGEEVICH – Postgraduate Student, Mikhail Matusovsky Luhansk State Academy of Culture and Arts

© Хромов С. С., 2026

the urban environment, rhythmic structures, imaginative systems and compositional principles over various historical eras are analyzed. Special attention is paid to the transformation of the individual's role in the urban space. The article explores the relationship between art forms and social, cultural and technological modifications, as well as analyzes how temporary arts contribute to shaping the perception of the city as a space of memory, conflict, dynamics and identity. The article demonstrates that urban composition in music, theater, cinema and literature does not develop in isolation, but in a constant dialogue with the historical context and the changing experience of urban life.

Keywords: urban composition, urban culture, music, city, theater, cinema, literature, temporary arts, dynamics of the image of the city.

For citation: Khromov S. S. The Development of the Urban Environment under the Influence of Various Art Forms. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 95–102. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-95-102

Современный город эволюционирует в сложную пространственно-функциональную систему, включающую в себя элементы культурно-символического организма. В этой системе художественные практики различных видов искусства формируют уникальную композиционную структуру городской среды. Урбанистическая композиция выходит за рамки архитектурной категории, приобретая междисциплинарный характер и интегрируя пространственные, временные и семиотические параметры. Музыка, театр, кино и литература не только представляют городскую реальность, но и играют активную роль в формировании способов ее восприятия, изменяя представления о темпоральных характеристиках, пространственных масштабах, динамических свойствах и смысловой наполненности городской среды. В результате художественные формы становятся важнейшим медиатором между человеком и городом, влияя на структуру коллективного воображения и на практики повседневного проживания городской среды.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа временны́х направлений в формировании урбанистической композиции, поскольку именно временна́я логика художественных форм позволяет выявить механизмы изменения городских образов в исторической перспективе. Урбанизация и цифровизация усиливают роль искусства в интерпретации городской среды, требуя новых функций и стратегий. Анализ эволюции музыкальных, театральных, кинематографических и литературных форм предоставляет возможность исследовать корреляцию между художественными моделями времени и трансформацией структуры городского пространства. Данное исследование способствует углублению научного понимания взаимосвязи культурных практик и урбанистической композиции, а также – расширению междисциплинарного инструментария для анализа современной городской культуры.

Город как художественный объект и культурный феномен занимает уникальное положение в системе временны́х искусств. Музыка, театр, кино и литература, несмотря на различия в выразительных средствах, объединены общей целью осмысления городского опыта, фиксации ритмов жизни, внутренних состояний человека и коллективных форм существования в урбанизированном пространстве. Урбанистическая композиция в данных видах искусства представляет собой не просто визуализацию городской среды, а комплексную систему образов, ритмических паттернов, символических элементов и структурных взаимосвязей, посредством которых город приобретает статус носителя смыслового содержания, исторической памяти и социальной динамики.

Динамика развития урбанистической композиции тесно связана с историческими трансформациями самого города. Трансформация от традиционного городского уклада к индустриальному, далее к постиндустриальному



и цифровому сопровождается эволюцией методов художественного осмысления реальности [9]. Стоит отметить, что временны́е искусства не только репрезентируют эти трансформации, но и играют активную роль в создании новых образов городской реальности. Посредством музыкальных композиций, театральных постановок, кинематографических изображений и литературных произведений город трансформируется в пространство переживания времени, образуя специфическую форму хронотопа, в котором интегрируются прошлое, настоящее и будущее.

В музыкальном искусстве урбанистическая композиция развивается, в первую очередь, через ритмическую организацию, тембровые характеристики, шумовое окружение и структурную композицию звукового материала. В конце XIX – начале XX века наблюдается тенденция к восприятию города не только как тематического объекта, но и как источника инновационных звуковых форм в композиторском творчестве. Индустриализация, рост мегаполисов, появление транспорта и машин создают принципиально новую акустическую среду, которая становится объектом художественного внимания. Музыкальная композиция начинает включать в себя элементы шумового фона, механические ритмические структуры и звуковые фрагменты, что отражает интенсификацию темпорального ритма жизни и трансформацию восприятия пространственных характеристик.

В музыкальном искусстве динамика урбанистической композиции отчетливо проявляется в трансформации от гармонической образности к шумовым и ритмическим структурам, что наиболее ярко иллюстрируется в манифесте Луиджи Руссоло «Искусство шумов» и его экспериментах с индустриальными звуками. Эта тенденция находит свое дальнейшее развитие в произведении Эдгара Вареза «Amériques», где звуковые массивы, сирены и необычные тембры создают акустический образ мегаполиса, характеризующийся напряжением и динамикой. Впоследствии, в работах Джона Кейджа, особенно в композиции «4’33”», городская звуковая среда перестает быть лишь фоном и становится центральным элементом музыкального произведения, отражая переход от репрезентации города к его непосредственному восприятию как акустической реальности.

Значимым этапом в эволюции урбанистической композиции в музыкальном искусстве является авангард начала XX столетия. Экспериментирование с ритмическими структурами, тембральными характеристиками и формой позволило композиторам передать атмосферу городской динамики, многосложности и напряженности. Музыка утратила свою исключительную ориентацию на гармоническую организацию и трансформировалась в акустическое отражение урбанистической среды. Через полиритмию, диссонанс, разрыв традиционных формальных схем создаётся образ города как пространства столкновения, движения и непрерывного изменения.

В дальнейшем урбанистическая композиция в музыке приобретает новые формы в жанрах джаза, рока, электронной и экспериментальной музыки. Джазовая импровизация иллюстрирует ритмические аспекты городской жизни, такие как ее спонтанность, фрагментарность и социальная неоднородность. Город в данном контексте выступает не только в качестве фонового элемента, но и как активный катализатор музыкального мышления. В свою очередь, электронная музыка углубляет взаимосвязь между акустическими характеристиками и технологической инфраструктурой городской среды, формируя звуковые репрезентации цифрового пространства, сетевых взаимодействий и виртуальной реальности.

Концепция саундскейпа, разработанная в рамках исследований акустической экологии, приобретает особое значение в урбанистической направленности. Городская звуковая среда представляется не просто как шумовой фон, а в качестве комплексной системы знаковых, ритмических и сигнальных элементов, которые формируют восприятие городского пространства. Музыкальные произведения, созданные на основе записи и переработки звуковых сигналов, исходящих от улиц, вокзалов, промышленных объектов и общественных пространств, представляют собой форму художественного картографирования городской среды во времени. С помощью таких музыкальных практик фиксируются не только

пространственные, но и социальные и эмоциональные трансформации городской среды.

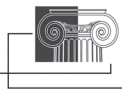
В современном театральном искусстве урбанистическая композиция реализуется через сценическое пространство, динамику актерского движения, ритм сценического действия и взаимодействие с аудиторией. Исторически театр был тесно связан с замкнутыми, специализированными пространствами, однако урбанизация и трансформация социальных условий способствовали выходу театра за пределы традиционной сцены. В настоящее время город не только служит тематическим контекстом для театральных постановок, но и выступает в качестве пространственного и смыслового фона, интегрируя в себя элементы городской среды и влияя на художественные решения.

В театре урбанистическая концепция эволюционирует посредством выхода за рамки традиционного сценического пространства и интеграции городской среды в структуру драматургического произведения. Явление наиболее ярко проявляется в эпическом театре Бертольта Брехта, где город позиционируется как социальная среда конфликта и инструмент критического осмысления. В рамках работы Ежи Гротовского и последующих проектов, ориентированных на конкретные места, театральное действо реализуется в реальных городских локациях, что усиливает телесное и пространственное восприятие городской среды. Необходимо отметить, что театр трансформирует урбанистическую композицию из декоративного элемента в активный компонент временной и смысловой организации спектакля.

В начале XX столетия театральные реформы привели к переосмыслению сценического пространства как динамической структуры, способной отражать сложные социальные процессы и внутренние конфликты личности. Сценография начала активно интегрировать элементы городской архитектуры, индустриального ландшафта и урбанистической символики [5]. Город в театре перестаёт быть просто декорацией и становится активным участником драматургического действия, формируя ритм, атмосферу и внутреннюю логику спектакля. Уличные театры и проекты, которые привязаны к определённым местам, достигли высокой степени утонченности в городской архитектуре. Как правило, в подобных постановках драматические сцены разворачиваются прямо в городской обстановке.В этих формах граница между театром и повседневной жизнью размывается, а городское пространство становится сценой, декорацией и соавтором художественного высказывания. Зритель оказывается не в условной театральной реальности, а в реальном городском контексте, где художественное действие вступает в прямое взаимодействие с социальной средой, архитектурой и случайными прохожими.

В рамках данных практик урбанистическая композиция формируется не только посредством драматургического текста, но и через перемещение по городу, изменение локаций, телесное восприятие пространства и времени. Городской ландшафт становится неотъемлемой частью сценического действия, определяя его ритм, темп и смысловые закономерности. В процессе театрального представления раскрываются скрытые аспекты городской реальности: заброшенные территории, маргинализированные исторические события, социальные конфликты. Театр превращается в инструмент для изучения городской среды, в которой разворачивается жизненный опыт человека.

В кинематографе урбанистическая композиция обретает особую выразительность благодаря использованию техник монтажа, кадрирования, движения камеры и звукового дизайна. С момента своего зарождения кино было неразрывно связано с городской средой. Ранние кинематографические произведения фиксировали уличные сцены, транспортные средства, скопления людей и архитектурные элементы, тем самым создавая визуализированные хроники городской жизни. Впоследствии город в кино перестает быть лишь объектом наблюдения и становится структурным компонентом нарратива. Монтаж в кинематографе предоставляет возможность создания сложных временны́х и пространственных связей, что позволяет сформировать образ города как динамичной и многослойной системы. С помощью чередования планов, изменения ракурсов



и манипулирования ритмом достигается эффект движения, фрагментарности и ускорения, который является характерным для городской жизни. Городское пространство в кино часто представляется как лабиринт, сеть или поток, в котором индивид стремится определить свое положение, взаимодействует с другими персонажами, переживает кризисные ситуации и претерпевает трансформации. Здесь динамика урбанистической композиции прослеживается от документальной фиксации городской жизни к сложному моделированию городского хронотопа, как это реализовано в фильме Вальтера Руттмана «Берлин: симфония большого города». В немецком экспрессионизме, особенно в «Метрополисе» Фрица Ланга, город становится символической системой, отражающей социальные и технологические конфликты эпохи. В дальнейшем в неореализме и авторском кино, например, в фильме Мартина Скорсезе «Таксист», урбанистическая композиция строится через субъективное восприятие города как пространства психологического кризиса и отчуждения.

В развитии урбанистической композиции в кинематографе жанровое разнообразие играет ключевую роль [1]. В неореалистическом направлении город выступает как пространство социальной реальности, где камера фиксирует повседневную жизнь простых людей, их трудовую деятельность, экономические трудности, надежды и разочарования. В жанре нуар город предстает как арена отчуждения, опасности и моральной двусмысленности, где тени, узкие улочки и ночные огни создают особую атмосферу внутреннего напряжения. В научной фантастике и антиутопии городской ландшафт трансформируется в символ технологического прогресса, контроля, утраты индивидуальности или, напротив, в пространство новых форм свободы. Кинематограф не только изображает город, но и транслирует его восприятие [6]. Благодаря динамике камеры, зритель как бы «погружается» в городскую среду, чувствуя ее масштаб, насыщенность, темп и атмосферу. В итоге урбанистическая структура в кино превращается в способ переживания пространственно-временного опыта, где зритель сопоставляет свое восприятие с художественной интерпретацией городской действительности.

В литературе урбанистическая композиция формируется посредством использования языка, нарративных структур, хронотопа и внутренней перспективы персонажа. Город в литературных произведениях давно перестал быть лишь декорацией для событий; он превратился в самостоятельный персонаж, носитель смыслового содержания, исторической памяти и социальной динамики. Описания улиц, домов, площадей, интерьеров и маршрутов, используемые писателями, создают сложные текстовые карты города, отражающие исторические, культурные и психологические процессы, происходящие в нем. В классической литературе город нередко функционирует как арена социальных противоречий, моральных дилемм и духовных исканий. Через городские пейзажи раскрываются внутренние конфликты личности, ее отчуждение, стремление к осмысленности существования и борьба с внешними обстоятельствами. Урбанистическая структура в подобных произведениях формируется посредством сопоставления внутреннего мира героя и внешнего пространства города, создавая напряженность между личным и общественным, частным и коллективным аспектами. В литературе урбанистическая композиция развивается от символического образа города к многослойному текстуальному пространству, что можно проследить от поэзии Шарля Бодлера до романа Джеймса Джойса «Улисс». В произведениях Федора Достоевского городской ландшафт становится ареной для нравственных и экзистенциальных конфликтов, где пространственные характеристики тесно переплетаются с внутренним состоянием персонажей [11]. В модернистской и постмодернистской литературе, например, в романе Альфреда Деблина «Берлин, Александерплац», урбанистическая среда предстает как фрагментированная структура, оказывающая значительное влияние на ритм, язык и логическое построение повествования.

В модернистской литературе урбанистическая среда приобретает более сложную и фрагментарную структуру. Повествовательный про-

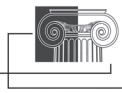
цесс характеризуется разрывом непрерывности, множественностью перспектив и наложением временных планов. Город представляется как поток впечатлений, ощущений, образов и фрагментов, отражающих кризис целостного восприятия мира. Через подобные формы литературной композиции выражается субъективное ощущение утраты устойчивых смысловых ориентиров, ускорения темпорального ритма и распада традиционных социальных институтов. Постмодернистская литература трансформирует городской ландшафт в игровое пространство, где элементы, цитаты, симуляции и многоуровневые текстовые конструкции формируют уникальную урбанистическую композицию. В данном контексте принципы интертекстуальности, фрагментарности и иронического переосмысления культурных кодов становятся основополагающими. Основным постулатом постмодернистской традиции стало отсутствие у явлений независимой основы, кроме ментальных и языковых представлений, которые становятся социальной реальностью [10]. Город предстает не только как место действия, но и как многослойный текст, интегрирующий в себя множество других текстов, образов и смыслов. В такой городской среде индивид функционирует не только как участник событий, но и как интерпретатор сложной символической реальности.

Несмотря на различия в используемых выразительных средствах, такие виды искусства, как музыка, театр, кино и литература, демонстрируют схожие тенденции в развитии урбанистической композиции. Современные тенденции отражают изменения в восприятии времени, пространства и человеческого опыта. Одной из основополагающих тенденций является переход от статического представления города к динамическому и процессному осмыслению городской среды. Город перестает рассматриваться как фиксированная структура и воспринимается как поток событий, состояний, отношений и трансформаций, в рамках которого человек постоянно переосмысливает свое место и идентичность.

Важным аспектом этой динамики становится изменение ритмической организации художественных произведений. В музыкальной сфере данное явление выражается в усложнении метроритмических конструкций, применении полиритмии, асимметричных метрических систем и звуковых коллажей. В театральном искусстве наблюдается разрушение линейного временно́го потока, внедрение принципов монтажа, использование фрагментарных сцен и параллельных действий. В кинематографе активно применяются методы нелинейного повествования, резкие монтажные переходы и разрывы между временны́ми пластами. В литературе мы видим множество повествовательных голосов, смену перспектив и разрывы хронологии. Художественные средства отражают атмосферу урбанистической жизни с ускорением времени, изменением ритмов и пересечением траекторий людей.

Трансформация образа человека в урбанистической композиции также представляет собой значимое явление [4]. В традиционных художественных формах человек часто изображался как центральный субъект, противостоящий внешнему миру. Однако в современных видах искусства он все чаще предстает как составная часть сложной урбанистической системы. Индивид оказывается интегрированным в сети социальных, экономических, технологических и культурных взаимодействий, которые формируют его опыт и идентичность. Урбанистическая композиция иллюстрирует эту интеграцию, демонстрируя, каким образом внутренний мир человека взаимодействует с внешними структурами города.

В музыкальной сфере данный феномен проявляется через использование коллективных форм исполнительства и многослойных звуковых композиций, где индивидуальный вокал интегрируется в общий аудиопоток. В театральной индустрии данное явление выражается в ансамблевых спектаклях, хоровых сценах и совместных телесных практиках, где индивидуальность актера становится частью общей сценической композиции. В кинематографе это воплощается посредством кадров массовых скоплений персонажей, монтажа параллельных сюжетных линий и одновременного существования множества героев и сюжетных ветвей. В литературе данный аспект находит отражение в полифонии повествования, где голоса персонажей взаимодей-



ствуют и сосуществуют, не подчиняясь единому авторскому замыслу. Урбанистическая композиция отражает переход от индивидуалистической модели личности к более сложным сетевым формам существования. Через формы художественного осмысления памяти урбанистическая композиция трансформируется в инструмент переосмысления прошлого и формирования культурной идентичности. Город функционирует не только как физическое пространство, но и как архив исторических наслоений, включающих травмы, утраты и достижения. Временны́е виды искусства позволяют актуализировать данные наслоения, интегрируя их в современный опыт и диалог. Индивид в таком городе не только пребывает в настоящем, но и постоянно взаимодействует с прошлым, осмысляя свое место в историческом континууме.

Существенное влияние на динамику урбанистической композиции оказывают технологические изменения. Технологический прогресс в области средств записи, воспроизведения и распространения информации оказывает значительное влияние на формы художественного выражения и методы восприятия городской среды. В музыкальной индустрии это проявляется через использование электронных инструментов, цифровых технологий и алгоритмической композиции. Театральная индустрия активно интегрирует мультимедийные средства, видеопроекции и интерактивные технологии. Киноискусство применяет цифровую съемку, компьютерную графику, технологии виртуальной и дополненной реальности. В литературе наблюдается внедрение гипертекстовых форматов, цифровых повествовательных структур и интерактивных нарративов.

Современные технологии не только расширяют спектр художественных возможностей, но и существенно трансформируют природу урбанистической композиции. Город превращается из исключительно физического пространства в цифровую, сетевую и информационную среду. Художественные формы отражают эти изменения, создавая образы гибридной реальности, в которой материальное и виртуальное сосуществуют и переплетаются. В такой городской среде индивид функционирует в нескольких измерениях одновременно, взаимодействуя с пространством не только через телесные контакты, но и посредством цифровых интерфейсов, экранов, алгоритмов и сетей [7]. Городская планировка способна выступать в качестве пространства для взаимодействия, диалога и обмена опытом в рамках коллективного сообщества. Музыка объединяет людей через совместное слушание и исполнение, театр создает временные сообщества зрителей и участников, кино формирует коллективные образы и нарративы, литература создаёт пространство внутреннего диалога между автором, текстом и читателем. В данном контексте город выступает не только как источник кризисных явлений, но и как пространство для формирования новых социальных и культурных моделей взаимодействия.

Динамика развития урбанистической композиции в контексте временных искусств отражает сложный и противоречивый характер городской действительности [3]. Музыка, театр, кинематограф и литература не только репрезентируют город, но и активно участвуют в его культурологическом конструировании, формируя методы восприятия, интерпретации и переживания городской жизни. Временны́е искусства, изменяя свои формы, ритмы, структуры и образы, демонстрируют трансформацию человеческого опыта в городской среде, а также – появление новых смыслов и идентичностей в условиях урбанизации, глобализации и технологического прогресса.

На основании проведенного анализа стоит заключить, что динамика развития урбанистической композиции в различных эпохальных направлениях искусства демонстрирует сложную и многокомпонентную систему взаимосвязей между городским пространством и культурными формами его интерпретации. Музыка, театр, кинематограф и литература не только фиксируют трансформации городской среды, но и активно участвуют в формировании новых парадигм её восприятия, задавая ритмические, образные и сценарные модели городского бытия. Исследование конкретных художественных практик позволяет определить, каким образом временны́е структуры искусства коррелируют с простран-

ственной организацией города, преобразуя его символические и социальные аспекты. В данном контексте урбанистическая композиция представляется как динамический процесс, в рамках которого культурные формы выступают не только как отражение, но и как полноценный фактор развития городской среды и человеческого опыта в ней.

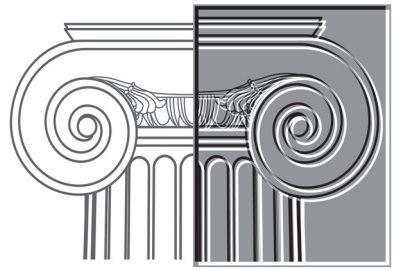
Эволюция урбанистической композиции в контексте музыки, театра, кино и литературы демонстрирует тесную взаимосвязь между художественными формами и историческими, социальными, а также культурными процессами. Урбанистическая композиция претерпевает трансформацию от статических и описательных форм к сложным, многослойным и процессуальным структурам, которые отражают изменяющееся восприятие времени, пространства и человеческого опыта. В рамках временных искусств город предстает не только как физическая среда, но и как символическое пространство, связанное с памятью, конфликтами, движением и идентичностью [8]. Художественные формы предоставляют возможность осмыслить как кризисные, так и созидательные аспекты городской жизни, способствуя более глубокому пониманию роли человека в современном урбанистическом контексте и его культурной динамики.

Список литературы

1. *Аванесов С. С.* Город: киноролли // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2022. № 1. С. 43–74.
2. *Аннамамедов М. Р., Бабаев С. С., Худайгулыев А. А., Мамметназаров Д. А.* Архитектура как визуальное искусство в урбанистическом пространстве // Инновационная наука. 2025. № 4–2. С. 240–241.
3. *Барабошина Н. В., Иливицкая Л. Г.* Инновационный город в современной культуре // Философия и культура. 2024. № 8. С. 58–69.
4. *Вальверде М.* Глазами города: диалектика модерных и домодерных способов видения в городском управлении // Городские исследования и практики. 2022. № 3. С. 116–139.
5. *Волкова Т. И.* Музейно-экскурсионная деятельность пермских театров как инструмент формирования театральной культуры города // Вестник НАСА. 2025. № 1. С. 188–194.
6. *Колычев П. М.* Город и личность в кино: образы города и другого // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2022. № 1 (2). С. 75–85.
7. *Куприянова Е. В., Тонерян А. С.* Культура уличного искусства в контексте городской среды // Научный альманах стран Причерноморья. 2025. № 3. С. 47–54.
8. *Петровская О. В.* Современные теории развития урбанизма // Научная мысль Кавказа. 2014. № 4 (80). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teorii-razvitiya-urbanizma
9. *Пучков М. В., Мальцева И. Н.* Безопасность, мобильность и качество жизни: ключевые задачи современного урбанизма // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2025. № 3 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-mobilnost-i-kachestvo-zhizni-klyuchevye-zadachi-sovremennogo-urbanizma
10. *Сидоренко В. А.* Коммуникативные принципы формирования социальной реальности постмодерна // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. 2025. № 2. С. 270–278.
11. *Тарасенко К. А., Гашенко А. Е.* Образы городов в произведениях русской литературы XIX века // Ноэма. 2022. № 1 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-gorodov-v-proizvedeniyah-russkoy-literatury-xix-veka

*

Поступила в редакцию 26.08.2026



ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Статья А. В. Фомкина публикуется в специальном дискуссионном формате. Автор поднимает спорную проблему институциональной сегрегации в балетной педагогике. Редакция не во всем согласна с автором статьи и приглашает научное сообщество к обсуждению выдвинутых в статье тезисов. Полемика по данному вопросу будет опубликована в одном из ближайших номеров журнала.

Профессиональная селекция и институциональная сегрегация в балетной педагогике

УДК 37.377.5
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-104-114

А. В. Фомкин
Fomkin Ballet Academy,
Сан-Франциско, Калифорния, США,
e-mail: fomkin2001@mail.ru

Аннотация. Впервые в категориальный аппарат балетной педагогики вводятся понятия «профессиональная селекция» и «институциональная сегрегация», раскрыто их содержание и определено место в структуре принципа профессиональной целесообразности. Опираясь в теоретической части статьи на научную литературу, характеристики категорий балетной педагогики, результаты историко- и сравнительно-педагогического анализа, автор использует метод контент-анализа для рассмотрения учебно-методических документов балетных школ. Результаты проведенных экспертных интервью с педагогами, имеющими опыт работы в приёмных комиссиях профессиональных балетных учебных заведений, позволяют наряду с теоретическим анализом рассматривать профессиональную селекцию и институциональную сегрегацию как два взаимосвязанных механизма принципа профессиональной целесообразности в балетной педагогике. В статье представлено разграничение понятий «профессиональная пригодность», «профессиональный отбор», «профессиональная селекция», «институциональная сегрегация», при этом проблема профессиональной селекции, связанная со спецификой объекта балетно-педагогического воздействия, к которой относится профессиональная телесность артиста балета, характеризуется как непрерывный педагогический процесс поддержания соответствия обучающихся требованиям балетной профессии. Идеи статьи могут быть использованы при совершенствовании теории балетной педагогики для профессиональной подготовки артистов балета и при разработке учебно-методического обеспечения специализированного балетного образования.

Ключевые слова: балетная педагогика, принцип профессиональной целесообразности, селекция, сегрегация, профессиональная телесность, отбор, пригодность.

ФОМКИН АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ – кандидат педагогических наук, доцент, художественный руководитель Fomkin Ballet Academy

FOMKIN ALEXEY VIKTOROVICH – CSc in Pedagogy, Associate Professor, Artistic Director of Fomkin Ballet Academy

© Фомкин А. В., 2026

Для цитирования: Фомкин А. В. Профессиональная селекция и институциональная сегрегация в балетной педагогике // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 104–114. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-104-114

PROFESSIONAL SELECTION AND INSTITUTIONAL SEGREGATION IN BALLET PEDAGOGY

Alexey V. Fomkin
Fomkin Ballet Academy,
San Francisco, California, USA,
e-mail: fomkin2001@mail.ru

Abstract. The concepts of "professional selection" and "institutional segregation" are introduced into the conceptual framework of ballet pedagogy for the first time; their content is elucidated, and their place within the structure of the principle of professional expediency is defined. Drawing on scholarly literature, established categories of ballet pedagogy, and the results of historical and comparative pedagogical analysis, the author employs content analysis to examine the curricular and methodological documents of ballet schools. Findings from expert interviews with educators experienced in serving on admissions committees for professional ballet institutions—combined with the theoretical analysis—allow professional selection and institutional segregation to be viewed as two interconnected mechanisms of the principle of professional expediency in ballet pedagogy. The article distinguishes between the concepts of "professional aptitude," "professional recruitment," "professional selection," and "institutional segregation." Furthermore, the issue of professional selection – linked to the specific nature of the subject of ballet-pedagogical intervention (namely, the professional physicality of the ballet dancer)—is characterized as a continuous pedagogical process of ensuring that students remain aligned with the requirements of the ballet profession. The ideas presented in the article can inform the advancement of ballet pedagogy theory and the professional training of ballet dancers, as well as the development of educational and methodological resources for specialized ballet education.

Keywords: ballet pedagogy, principle of professional expediency, selection, institutional segregation, corporeality, admission, aptitude.

For citation: Fomkin A. V. Professional Selection and Institutional Segregation in Ballet Pedagogy. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 104–114. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-104-114

Если в большинстве образовательных систем тело выступает одним из аспектов развития личности (и как правило, вторичным), то в балете телесность становится центральным объектом педагогического воздействия и обусловливает специфическую организацию образовательного процесса, определяемую требованиями профессиональной деятельности и выходящую за рамки общепринятых педагогических моделей. Это связано с особым характером профессии артиста балета: достижение качественного профессионального результата предполагает длительное формирование двигательных качеств, значительная часть которых связана с врождёнными природными данными тела обучающегося. В процессе обучения будущий танцовщик не только накапливает знания, приобретает умения и исполнительские навыки, но и формирует профессионально значимые двигательные и психофизиологические характеристики тела. Именно последние играют определяющую роль при приеме в специализированные учебные заведения, а впоследствии становятся объектом многолетней педагогической деятельности.

Опираясь на подходы А. М. Гайфутдинова [7], характеризующего критерии педагогического понятия «принцип обучения», нами был

сформулирован нормативный принцип профессиональной целесообразности, в котором цель, содержание, технологии, организация и условия профессионального балетного образования определяются требованиями профессиональной деятельности. Следует отметить, что выделение данного принципа обусловлено специфическими особенностями балетного образования, которые не могут быть – в отдельных случаях – объяснены общепедагогическими принципами и требуют своего теоретического описания. Среди основных особенностей следует выделить раннюю профессионализацию, профессиональную селекцию, институциональную сегрегацию, педагогическую герметичность и другое. Отдельно взятая – каждая из этих особенностей – фиксирует различные стороны балетной подготовки. А принцип профессиональной целесообразности, на наш взгляд, не только позволяет объединить их в единую теоретическую конструкцию и рассматривать не как отдельные организационные практики, но и характеризовать как взаимосвязанные проявления общей закономерности балетного образования с учетом подчиненности образовательного процесса требованиям будущей профессиональной деятельности. Тем самым данный принцип с точки зрения теоретических и практических аспектов, в пределах которых специфические особенности балетного образования рассматриваются не как отклонения от общепедагогических норм, а как естественные следствия его профессиональной направленности, является важным регулятором образовательной деятельности.

Три взаимосвязанных уровня (темпоральный, институциональный и культурно-педагогический) лежат в основе реализации

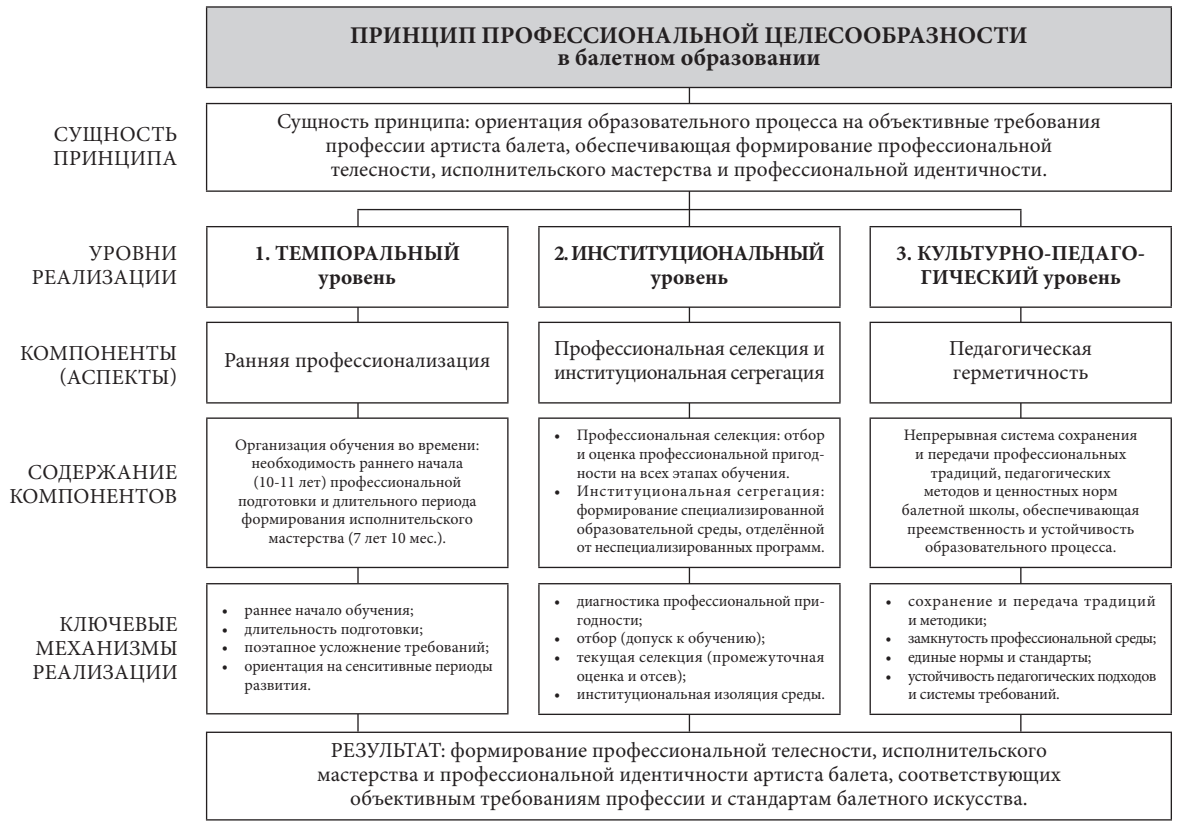


Рисунок 1. Структура принципа профессиональной целесообразности в балетном образовании

принципа профессиональной целесообразности в балетно-педагогической практике. Их содержание раскрывается через специфические особенности, о которых мы писали выше, – раннюю профессионализацию, профессиональную селекцию и институциональную сегрегацию, педагогическую герметичность. Следует отметить, что каждая из этих особенностей наибольшее проявление находит в одном из трех уровней. При этом ранняя профессионализация относится к темпоральному уровню, профессиональная селекция и институциональная сегрегация проявляются на институциональном уровне, а педагогическая герметичность характеризует культурно-педагогический уровень. В данной статье нами характеризуется институциональный уровень принципа профессиональной целесообразности (см. рис. 1).

В рамках данной структуры особое значение приобретает институциональный уровень, поскольку именно здесь требования профессиональной целесообразности получают непосредственное организационно-педагогическое выражение. Если профессиональная подготовка артиста балета предполагает длительное формирование профессиональной телесности и постоянное соотнесение ее развития с требованиями профессии, то возникает вопрос о механизмах, посредством которых это соответствие обеспечивается на протяжении всего периода обучения. Решение этого вопроса лежит за пределами начального профессионального отбора при приеме на обучение и требует рассмотрения более длительного процесса профессиональной селекции и условий его институциональной реализации.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что специфика формирования профессиональной телесности артиста балета обусловливает необходимость особой организации образовательного процесса, которая на институциональном уровне реализуется посредством взаимосвязанных механизмов профессиональной селекции и институциональной сегрегации. Для проверки гипотезы в статье рассматриваются существующие подходы к пониманию профессиональной пригодности и профессионального отбора в балетной педагогике, уточняется соотношение этих категорий с понятием профессиональной селекции, а также обосновывается понятие институциональной сегрегации как организационно-педагогического условия профессиональной подготовки. Исследование выполнено в рамках научной специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования».

В настоящем исследовании термин «институциональная сегрегация» используется для обозначения устойчивого организационного обособления профессиональной балетной подготовки в системе образования в целом. Выбор этого термина обусловлен тем, что он наиболее точно передает идею формирования относительно автономной образовательной среды, в которой объединяются специализированный контингент обучающихся, особая организация учебного процесса, узко профессионально ориентированное содержание образования, специфический режим обучения и раннее включение в профессиональную деятельность и практику. Это отличает сегрегацию от дискриминации, предполагающей умаление достоинства личности, ограничение ее прав на образование по признаку принадлежности к определенной социальной группе. Что касается педагогической дифференциации, описывающей различия в содержании, формах, методах и темпе обучения внутри образовательного процесса, то институциональная сегрегация отличается от неё тем, что обращена к более высокому – организационно-институциональному уровню педагогической реальности. Он фиксирует обособление целостной системы профессиональной подготовки и создание особой образовательной среды. Поэтому в предлагаемой концепции этот термин имеет не социально-оценочное, а педагогическое и организационное значение.

Определяющее влияние на современную педагогику оказывает гуманистическая парадигма, утверждающая приоритет ценности личности, образовательного равенства и инклюзивности (Е. В. Бондаревская [4],

В. В. Сериков [17], С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов [2] и другие). При этом зачастую любые формы отбора обучающихся воспринимаются как ограничение образовательных возможностей личности (Д. Л. Константиновский [12] и другие). Возникает противоречие между доминирующей в педагогике установкой на универсальную доступность образования и исторически сложившейся объективной потребностью балетного образования в профессиональном отборе, необходимом для формирования профессиональной телесности артиста балета.

Отдельные аспекты теории принципов балетной педагогики изучались нами по работам А. Л. Гройсмана [6], Е. А. Катусова [10], Бао Чан и С. А. Русиновой [3], М. А. Грибановой и И. В. Васильева [8], А. А. Алферова [1]. Рассматривая англоязычную литературу, связанную с исследованиями в области педагогики танца, особо следует отметить работы Д. Зайфферта [24]. Анализ публикаций показал, что целостная система принципов, используемых в балетной педагогике, представляется весьма актуальной, но пока не получила достаточной теоретической проработки.

Следует отметить, что вопросы профессиональной пригодности и профессионального отбора в балетном образовании подробно рассматриваются П. А. Силкиным [18] в исследовании, посвященном педагогической диагностике при приеме на обучение в специализированных образовательных организациях для обучения искусству танца. Важно, что критерии профессионального отбора автор связывает с оценкой антропометрических, биомеханических и психомоторных характеристик.

Определенный интерес представляет диссертационное исследование И. Г. Сосниной [20], в котором она рассматривается психологические основания профессиональной пригодности через изучение специальных способностей артиста балета.

Оба автора не только заложили теоретические основы понимания профессиональной пригодности и разработали научные подходы к организации профессионального отбора, но и сосредоточили фокус своего внимания на проблеме допуска обучающихся к профессиональному обучению (приёму). Отметим, что механизмы поддержания соответствия требованиям профессии в процессе многолетней подготовки, а также роль институциональной организации образовательной среды до сих пор остаются малоизученными проблемами. Наше исследование в определенной мере дополняет начатую ими работу, исходя из понимания балетного образования как целостного педагогического процесса. При этом мы считаем, что телесное, художественное и профессиональное развитие обучающегося должны соответствовать требованиям будущей исполнительской деятельности.

Обязательными компонентами теоретической основы проводимого нами исследования являются положения общей и гуманистической педагогики, балетной педагогики и психологии труда, представленные в работах К. Д. Ушинского [22], В. В. Краевского [13], А. М. Новикова [14], В. А. Ситарова и В. Г. Маралова [19], А. Я. Вагановой [5], Н. И. Тарасова [21]. Для нас значима рассматриваемая Е. А. Климовым [11] и Н. С. Пряжниковым [16] идея профессионального самоопределения как соотнесения индивидуальных возможностей человека с требованиями профессии.

В исследовании также использован комплекс методов. Теоретическое изучение проблемы включало сопоставление и обобщение научных подходов, сравнительное и историко-педагогическое рассмотрение развития практики профессионального отбора в балете. Нормативные и учебно-методические документы балетных школ изучались посредством контент-анализа. Для уточнения понятийного аппарата использован терминологический подход.

Эмпирический материал составили правила приёма, образовательные программы, учебные планы и регламентирующие документы профессиональных балетных школ России и других стран. Они позволили вы-



явить общие принципы профессионального отбора, промежуточной аттестации и специализированной образовательной среды. Дополнительный эмпирический материал получен в ходе интервью с двадцатью четырьмя преподавателями профессиональных балетных учебных заведений. Все они имели опыт работы в приёмных комиссиях и участия в реализации профессиональных образовательных программ.

В психологии труда профессиональная пригодность понимается как соответствие индивидуальных качеств человека требованиям конкретной профессиональной деятельности [11]. Как было отмечено выше, специфика балетного образования связана с тем, что существенным объектом педагогического воздействия является телесность обучающегося. В связи с этим профессиональная пригодность в балете предполагает наличие у абитуриента особых морфологических, функциональных и двигательных характеристик, которые фиксируют потенциальную возможность освоения профессии. Профессиональный отбор является одной из важных процедур при приеме в специализированные образовательные организации и переводит категорию «пригодность» в практическую процедуру.

Одна из основ педагогической эффективности профессиональных балетных школ – предварительный профессиональный отбор обучающихся – имеет свою давнюю историю и многие годы сохраняется как традиция современного российского профессионального балетного образования. История свидетельствует, что уже в XVIII веке первые театральные школы Европы осуществляли прием детей с учетом физических и художественных данных, рассматривая их как необходимое условие успешного освоения балетного искусства. Аналогичный принцип был применен и в системе Императорских театральных училищ Российской империи, где при поступлении оценивались телосложение, физические данные, музыкальность и выразительность будущих воспитанников [9; 15; 18; 23].

Профессиональный отбор, представляя собой устойчивую закономерность функционирования профессионального балетного образования, опирающуюся на объективные требования подготовки артиста балета и сохраняющуюся независимо от исторических этапов развития, сформировавшейся национальной школы и организационной модели подготовки, позволяет оценить соответствие поступающего требованиям избранной профессии и определить исходные возможности для освоения образовательной программы. В диссертационном исследовании П. А. Силкина [18] профессиональный отбор представлен как необходимое условие подготовки артиста балета. Мы согласны с выдвигаемыми автором критериями оценки поступающих, необходимостью учета особенностей диагностики физических данных, возрастных параметров отбора, значения морфологических, психофизиологических и художественных предпосылок профессионального обучения. На наш взгляд, профессиональный отбор позволяет формировать контингент обучающихся, обладающих необходимыми предпосылками для обучения.

Таким образом, профессиональная пригодность характеризует возможность профессионального развития, тогда как отбор представляет собой процедуру первоначального выявления этой возможности.

На протяжении последующего обучения профессионально значимые характеристики обучающегося не остаются неизменными. Изменяется возраст, морфофункциональное состояние, двигательные возможности, уровень технической подготовки, исполнительские и художественные качества. Одновременно возрастают требования, предъявляемые к результатам обучения. Телесные и двигательные способности обучающегося подвергаются длительному педагогическому воздействию. Изменяется сам профессиональный инструмент артиста балета – его тело: оно развивается под воздействием возраста, физической нагрузки и педагогического процесса. Все эти изменения требуют педагогического контро-

ля на предмет соответствия возрастающим профессиональным требованиям. Получается, что начального, однократного отбора недостаточно, так как успешность балетно-исполнительского образования определяется не только исходными «данными», но и способностью обучающегося развивать их в процессе обучения.

По мере освоения образовательной программы оценка природных предпосылок постепенно дополняется оценкой сформированности профессиональных компетенций, исполнительского мастерства и сценической выразительности.В ходе обучения учащийся неоднократно проходит процедуры оценки, связанные с аттестацией, распределением, переводом и допуском к последующим этапам подготовки. Каждый из них в той или иной форме предполагает оценку соответствия профессиональной телесности обучающегося возрастающим требованиям профессии. Поэтому профессиональная селекция может быть определена как непрерывный педагогический процесс оценки и сопоставления динамики профессиональной телесности обучающегося с возрастающими требованиями профессии, на основании которых определяется возможность и условия его дальнейшего профессионального обучения.

Объектом селекции выступает не личность, не отдельный параметр физического развития, не совокупность исходных природных данных, а профессиональная телесность обучающегося в динамическом процессе ее формирования. Профессиональная телесность является ядром селекционной оценки; другие качества учитываются постольку, поскольку они влияют на возможность профессионального формирования и реализации этой телесности. Селекционное значение имеет не только ее актуальное качество, но и способность к дальнейшему развитию. Принципиальным отличием профессиональной селекции от обычного педагогического контроля является ее связь с решением о профессиональной перспективе обучающегося. Если результаты оценки свидетельствуют о невозможности дальнейшего формирования профессиональной телесности, результатом селекционного процесса может становиться прекращение профессионального обучения и отчисление из образовательной организации. В отличие от начального отбора при приёме селекция осуществляется на протяжении всего периода подготовки. Ее основными признаками являются: *непрерывность, динамичность, профессиональная направленность, комплексность, прогностичность, результативность.*

Непрерывность предполагает регулярное подтверждение соответствия требованиям профессии; динамичность – учет изменений телесности обучающегося и требований на различных этапах подготовки; профессиональная направленность – соотнесение результатов обучения с требованиями будущей профессиональной деятельности; комплексность – оценку совокупности телесных, двигательных, психофизиологических, художественно-исполнительских и личностных характеристик, значимых для профессионального развития; прогностичность – ориентацию селекционных решений на оценку возможности дальнейшего освоения требований профессии; результативность – результатов оценки с педагогическим/организационным решением относительно дальнейшего профессионального обучения.

Выделение профессиональной селекции как системы отбора и оценки поступающих на балетные направления подготовки, включающей выявление тех, кто обладает необходимыми физическими данными, психомоторными способностями и художественным потенциалом для успешного освоения сложной и требовательной профессии, закономерно ставит вопрос о ее критериальной основе. При этом критерии не могут быть сведены исключительно к фиксированному набору морфологических и двигательных показателей; они должны учитывать, как актуальное состояние телесности обучающегося, так и динамику и перспективу ее развития.



Разработка системы критериев профессиональной селекции в обучении артистов балета требует отдельного теоретико-эмпирического исследования и выходит за рамки настоящей статьи.

На наш взгляд, профессиональная селекция является одним из ключевых механизмов, обеспечивающих реализацию принципа профессиональной целесообразности, и связывает нормативное требование профессиональной целесообразности с организацией образовательного процесса. Именно селекция определяет необходимость постоянного поддержания профессионального соответствия системы обучения, охватывая как начальный этап поступления в специализированные образовательные организации, так и непрерывный контроль развития обучающихся на протяжении всего обучения, тем самым обусловливая существование специализированной институциональной образовательной среды.

Последовательное формирование профессиональной телесности, художественно-исполнительских качеств и профессиональной идентичности будущего артиста балета требует специальной образовательной среды. Исторически это нашло выражение в создании специализированных (в России – нетиповых) учебных заведений с особой – интегрированной – организацией учебного процесса (при котором в образовательной программе интегрируется несколько уровней образования) и режима учебного дня (продолжительностью более 9-ти академических часов), преобладании профессиональных дисциплин, раннем включении учащихся в профессиональную деятельность (через сценическую практику с первых годов обучения), а также – в погружении учащихся в особую профессиональную культуру. Балетное училище отличается от учреждений общего образования высокой степенью профессиональной специализации учебного процесса, его интеграцией с художественной практикой и подчиненностью профессиональным задачам.

Особенно наглядно значение институционального обособления проявляется в формировании профессиональной телесности. Специализированный режим двигательной активности, ежедневный тренаж, постоянная педагогическая коррекция движений, сценическая практика и организация образовательного пространства создают среду, в которой природные двигательные предпосылки могут постепенно преобразовываться в профессионально сформированную телесность танцовщика. В рамках педагогического анализа эти особенности приобретают дополнительное теоретическое значение. Если рассмотреть описанную организацию обучения в балете в связи с непрерывной профессиональной селекцией, то институциональное обособление профессионально ориентированного контингента, содержания, режима и среды может быть интерпретировано как особый педагогический механизм – институциональная сегрегация.

Термин «сегрегация» в данном контексте используется не для обозначения социальной дискриминации или ограничения прав обучающихся. Речь об институционально закрепленном обособлении обучающихся, обусловленном специфическими требованиями балетной профессии. Это обособление не имеет социально-оценочного характера, а связано с особенностями условий профессионального обучения, в которых профессиональная селекция может осуществляться непрерывно, а профессиональная телесность – последовательно формироваться.

Таким образом, институциональная сегрегация в балетной педагогике может быть определена как организационно закрепленное обособление профессиональной подготовки в специализированной образовательной среде, обусловленное требованиями профессии артиста балета и создающее надлежащие условия для непрерывности профессиональной селекции и формирования профессиональной телесности артиста балета.

Разграничение категорий «пригодности», «отбора», «селекции» и «сегрегации» позволяет представить их как элементы системы,

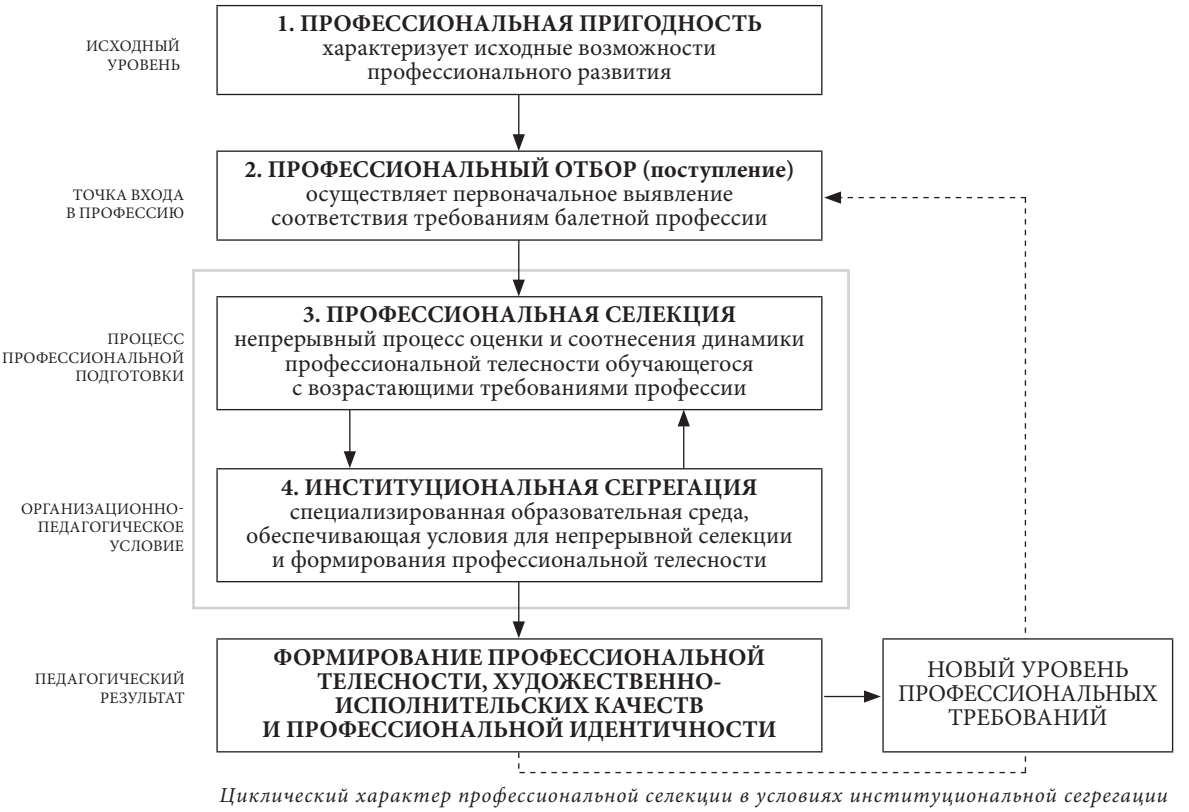


Рисунок 2. Соотношение категорий институционального уровня принципа профессиональной целесообразности в балетной педагогике

где профессиональная пригодность характеризует исходные возможности профессионального развития, профессиональный отбор осуществляет первоначальное выявление соответствия требованиям профессии, профессиональная селекция обеспечивает непрерывное поддержание этого соответствия в процессе обучения, институциональная сегрегация создает педагогическую среду, в которой данный процесс становится возможным (см. рис. 2).

В заключение представляется важным коснуться проблемы разграничения понятий человеческого достоинства и профессиональной пригодности. Признание равного человеческого достоинства обучающихся не означает признания одинаковой профессиональной пригодности каждого из них к конкретному виду профессиональной деятельности (в частности, к балету). Профессиональная пригодность относится не к ценности личности, а к степени соответствия ее индивидуальных возможностей требованиям балетной профессии. Поэтому профессиональная селекция не должна пониматься как оценка ценности личности или основания для ее социального исключения. Ее назначение связано с определением возможности достижения профессионального результата. Равное человеческое достоинство не предполагает одинаковой профессиональной пригодности к каждому виду деятельности. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют уточнить механизм реализации принципа профессиональной целесообразности на институциональном уровне. Показано, что формирование телесности танцовщика предполагает не только



первоначальную оценку при отборе на этапе приема на обучение, но постоянное соотнесение динамики ее становления с требованиями профессии.

Данный процесс обозначается как профессиональная селекция. Одновременно осуществление селекции требует специализированной образовательной среды, которая интерпретируется как институциональная сегрегация. Профессиональная селекция – закономерное следствие специфики объекта педагогического воздействия в балетном образовании – профессиональной телесности; институциональная сегрегация – необходимое организационно-педагогическое условие ее формирования.

Научная новизна работы заключается в разграничении категорий профессиональной пригодности, профессионального отбора, профессиональной селекции и институциональной сегрегации и установлении их функциональной связи в структуре принципа профессиональной целесообразности.

Результаты могут использоваться при дальнейшем развитии теории балетной педагогики и совершенствовании нормативно-методического обеспечения образовательных организаций, а также могут быть востребованы при разработке учебных курсов по педагогике балетного образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев и этапов профессиональной селекции на различных уровнях балетного образования, с исследованием педагогических механизмов формирования профессиональной телесности, а также – дальнейшим теоретическим раскрытием компонентов принципа профессиональной целесообразности и других специфических принципов балетной педагогики.

Список литературы

1. *Алферов А. А.* О функциях наглядности в процессе обучения классическому танцу при использовании видеотехники // Сборник докладов и тезисов 4-й научной конференции студентов и аспирантов МГАХ (Москва, 19 марта 2007 г.). Выпуск 4. Москва, 2007. С. 45–57.
2. *Алехина С. В., Шеманов А. Ю.* Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2026. URL: https://urait.ru/bcode/589421
3. *Бао Чан, Русинова С. А.* Основные педагогические принципы при подготовке хореографов // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2011. № 1 (25). С. 179–190.
4. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
5. *Ваганова А. Я.* Основы классического танца. Ленинград: ГИХЛ, 1934. 192 с.
6. *Валукин Е. П.* Система мужского классического танца. Москва: ГИТИС, 1999. 456 с.
7. *Гайфутдинов А. М.* Критерии педагогического понятия «принцип обучения» // Вестник Университета Российской академии образования. 2009. № 5. С. 84–87.
8. *Грибанова М. А., Васильев И. В.* О методологии педагогики балета // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2018. № 1 (54). С. 79–84.
9. *Догорова Н. А.* Становление и развитие педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX в.: дис. … канд. искусствоведения. Саранск, 2006. 211 с.
10. *Катусов Е. А.* Педагогические принципы в современной образовательной хореографической системе // Методология обучения и воспитания в хореографии: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (1 апреля – 30 мая 2013 г.). Ханты-Мансийск, 2013. С. 78–83.
11. *Климов Е. А.* О профессиональной пригодности // Психология профессионала: избранные психологические труды. Москва, Воронеж: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК», 1996. С. 75–85.

12. *Константиновский Д. Л.* Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е гг.- начало 2000-х). Москва: ЦСО, 2008. URL: https://www.fnisc.ru/index.php?page_id=1198&id=1512

13. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2001. 244 с.

14. *Новиков А. М.* Основания педагогики. Москва: Эгвес, 2010. 208 с.

15. Прошлое балетного отделения Петербургского театрального училища, ныне Ленинградского государственного хореографического училища. Материалы по истории русского балета. 200 лет Ленинградского государственного хореографического училища, 1738–1938: В 2 т. / составитель М. В. Борисоглебский. Т. 1: 1738–1888. Ленинград: ЛХУ, 1938. 380 с. Т. 2: 1888–1918. Ленинград: ЛХУ, 1939. 356 с.

16. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 253 с.

17. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

18. *Силкин П. А.* Педагогическая диагностика детей для обучения искусству танца (на примере Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой): дис. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 165 с.

19. *Ситаров В. А., Маралов В. Г.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учебное пособие. Москва, 2000. 212 с.

20. *Соснина И. Г.* Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика: дис. … канд. психол. наук: Пермь, 1997. 155 с.

21. *Тарасов Н. И.* Классический танец. Москва: Искусство, 1981. 479 с.

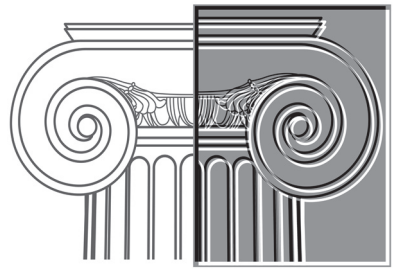
22. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1988. 414 с.

23. *Филановская Т. А.* Динамика хореографического образования: дис. … докт. культурологии. Владимир, 2011. 388 с.

24. *Seifert D.* Psychology and Pedagogy of Dance. Moscow: Planeta Muzyki, 2012. 128 p.

*

Поступила в редакцию 04.09.2026



ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ

Культура и творчество в контексте педагогической деятельности: к определению понятия «культуротворческая деятельность»

УДК 37.013.43
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-116-125

А.В. Володин

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: mr.volodin19@mail.ru

Н.Н. Ярошенко

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: yaroch1@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия культуротворческой деятельности как понятия педагогической науки. Дано определение культуротворческой деятельности как интегративного результата взаимосвязи культуры, творчества и педагогической деятельности, представляющей собой особый вид преобразующей активности субъекта, в процессе которой освоение культуры сопрягается с созданием новых культурных смыслов, ценностей и способов деятельности, обеспечивая одновременно развитие культуры и становление личности как ее субъекта. Рассматриваются научные основания понятия «деятельность» в психолого-педагогических традициях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова, а также их трансформация в контексте культуротворчества как формы развития личности. Определены структурные компоненты культуротворческой деятельности – ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный, креативный и коммуникативный. Определены её основные функции: смыслообразующая, субъектно-развивающая, творчески-развивающая, коммуникативно-диалогическая, социализирующая функции. Предложена типология культуротворческой деятельности по субъекту, содержанию, функциональной доминанте и степени организованности. Делается вывод, что культуротворческая деятельность в педагогике представляет собой форму образования, направленную на формирование системы духовных ценностей и развитие личности как субъекта культуры. Авторы отстаивают позицию, согласно которой понятие «культуротворческая деятельность» имеет очень высокий уровень научного обобщения и обязательно нуждается в конкретизации на уровне практикоориентированного педагогического знания.

ВОЛОДИН АНТОН ВАЛЕРЬЕВИЧ – соискатель кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

ЯРОШЕНКО НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

VOLODIN ANTON VALERIEVICH – Applicant at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture

YAROSHENKO NIKOLAY NIKOLAEVICH – DSc in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture

© Володин А. В., Ярошенко Н. Н., 2026

Ключевые слова: культуротворческая деятельность, педагогика, деятельность, творчество, личность, социально-культурная деятельность, педагогика культуры, праздник как форма культуротворческой деятельности.

Для цитирования: Володин А. В., Ярошенко Н. Н. Культура и творчество в контексте педагогической деятельности: к определению понятия «культуротворческая деятельность» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 116–125. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-116-125

CULTURE AND CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY: TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF «CULTURAL-CREATIVE ACTIVITY»

Anton V. Volodin
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: mr.volodin19@mail.ru

Nikolay N. Yaroshenko
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: yaroch1@yandex.ru

Abstract. The article explores the essence of the concept of cultural-creative activity as a concept in pedagogical science. It defines cultural-creative activity as an integrative result of the interconnection between culture, creativity, and pedagogical activity, which represents a special type of transformative activity of the subject, in the process of which the acquisition of culture is combined with the creation of new cultural meanings, values, and methods of activity, simultaneously ensuring the development of culture and the formation of the individual as its subject. The scientific foundations of the concept of "activity" in the psychological and pedagogical traditions of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, and V. V. Davydov are examined, as well as their transformation in the context of cultural creativity as a form of personality development. The structural components of cultural creative activity are identified: value-semantic, cognitive-activity, creative, and communicative. Its main functions are defined: meaning-forming, subject-developing, creatively developing, communicative-dialogical, and socializing functions. A typology of cultural creative activity is proposed, based on the subject, content, functional dominant, and degree of organization. It is concluded that cultural creative activity in pedagogy is a form of education aimed at forming a system of spiritual values and developing the individual as a subject of culture. The authors advocate the position that the concept of "cultural creative activity" has a very high level of scientific generalization and necessarily requires specification at the level of practice-oriented pedagogical knowledge.

Keywords: cultural creative activity, pedagogy, activity, creativity, personality, socio-cultural activity, cultural pedagogy, festival as a form of cultural creative activity.

For citation: Volodin A. V., Yaroshenko N. N. Culture and Creativity in the Context of Pedagogical Activity: to the Definition of the Concept of «Cultural-Creative Activity». *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 116–125. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-116-125

Педагогическая наука традиционно рассматривает роль культуры в развитии личности, делая акцент прежде всего аспекте освоения человеком накопленного культурного опыта. Однако можно дополнить этот приоритетный для педагогики вектор встречным движением – от личности к культуре, в котором личность не только усваивает готовые культурные образцы, но интерпретирует, преобразует и создаёт культурные смыслы. Именно стремление педагогической науки к осмыслению этого процесса отражается в формировании особого понятийно-терминологического аппарата педагогики, в котором достаточно продуктивно сегодня используется понятие «культуротворческая деятельность».

Подчеркнем, что работа с понятием «культуротворческая деятельность» характерно для российской научной традиции, особенно исследований в области культурологии, общей педагогики и педагогической теории социально-культурной деятельности. С конца XX – начала XXI века данное понятие активно используется российскими учеными в теории социально-культурной деятельности. Понятие культуротворческой деятельности получило содержательное развитие в трудах Т. Г. Киселёвой и Ю. Д. Красильникова, рассматривавших культуротворческие технологии как технологии создания и развития культурных ценностей и творческого развития личности [7, с. 427–430].

В англоязычной литературе понятию «культуротворческая деятельность» не соответствует единая устоявшаяся категория. Вместо этого используется совокупность близких понятий (creative activity, cultural participation, cultural creativity, arts-based creativity, creative cultural practices), которые в совокупности описывают тот же феномен, но с акцентом на различные его аспекты. Такой терминологический разброс отражает различную акцентуацию процессов творческого производства и включенности в них участников. Вместе с тем это подтверждает универсальность феномена: современная наука всё чаще рассматривает творчество не как изолированную способность индивида, а как явление, возникающее внутри определенной культурной среды и приобретающее общественную значимость через признание сообществом.

В широком философско-культурологическом смысле культуротворческая деятельность представляет собой универсальную форму человеческой активности, посредством которой человек преобразует окружающий мир.

В современных психолого-педагогических исследованиях культуротворческая деятельность также рассматривается достаточно широко – как фундаментальное проявление человеческой активности и одновременно действенный инструмент воспитания. При этом обнаруживается существенная сложность: высокая степень обобщенности данного понятия затрудняет его прямое применение в практике педагогической работы. В связи с этим возникает необходимость не только описать содержание культуротворческой деятельности, но и наметить пути её педагогической операционализации, то есть перевода на уровень конкретных форм, методов и приёмов. Именно поэтому в данной статье предпринята попытка представить педагогическую интерпретацию понятия «культуротворческая деятельность», что дает возможность постепенно перевести его из разряда описательных понятий в статус методологического средства, позволяющего анализировать процессы становления личности, готовой к продуктивному творчеству.

В педагогическом контексте данное понятие конкретизируется как процесс активного участия личности в созидании, освоении и трансляции культурных ценностей, обеспечивающий развитие творческого потенциала, субъектности и культурной идентичности. В прикладном, социально-культурном аспекте речь идет о совокупности творческих, образовательных, художественных, коммуникативных и общественных практик, направленных на производство новых культурных продуктов, сохранение наследия, развитие культурной среды и вовлечение различных



социальных групп в процессы культурного развития.

Философские предпосылки формирования понятия «культуротворческая деятельность» обнаруживаются в отечественной философской традиции, рассматривающей культуру в неразрывной связи с творческой активностью человека, созданием и преобразованием культурных форм и смыслов (Н. А. Бердяев [1], А. Ф. Лосев [11]), а также – в осмыслении образования как культурного феномена.

Методологическую основу педагогического осмысления феномена культуротворческой деятельности составляет категория деятельности как универсальная форма активности, осмысленная Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и В. В. Давыдовым и другими отечественными учеными. Благодаря обращению к их концепциям появляется возможность проследить, как категория деятельности трансформируется в культуротворческий контекст, связывая психолого-педагогические, аксиологические и социокультурные подходы.

Так, например, в основе концепции Л. С. Выготского лежит рассмотрение деятельности как формы «опредмечивания» человеческого сознания, где каждый акт творчества есть акт внутреннего роста личности. В «Психологии искусства» Выготский отмечал, что художественная деятельность – это «воплощение внутреннего переживания в культурную форму» [3, с. 195], что позволяет считать её культуротворческой по сути.

А. Н. Леонтьев развивает эту мысль, определяя деятельность как систему, имеющую мотив, цель и действия, направленные на преобразование действительности [9]. Его триада «деятельность – действие – операция» задает структуру педагогического процесса, где субъект не только осваивает культуру, но и создаёт её в новых формах.

В теории развивающего обучения (В. В. Давыдов и другие) деятельность связывается с формированием способов мышления, определяющих способность личности к теоретическому обобщению и культурному саморазвитию [6]. В. В. Давыдов подчеркивает, что именно деятельностный способ существования знания создаёт основу творческой личности, способной к созданию культурных ценностей. Следовательно, категория деятельности в педагогике раскрывается не только как процесс усвоения готовых норм, но и как творческое воспроизводство и преобразование культурного опыта.

В педагогическом плане культуротворческая деятельность обозначает систему целенаправленных действий, направленных на создание, сохранение и трансляцию культурных ценностей через обучение, воспитание и развитие личности. Это не только освоение культуры, но и ее продуктивное продолжение в деятельности обучающегося.

В других гуманитарных науках – культурологии, социологии, искусствоведении – данное понятие также встречается, но чаще в описательном смысле, как деятельность, создающая культурные формы. Однако в педагогике оно получает нормативно-ценностное наполнение: культуротворческая деятельность становится средством воспитания личности, способной к социальной ответственности.

Воспитание как педагогическая категория предполагает целостный процесс формирования личности. Культуротворческая деятельность включается в эту систему как механизм актуализации ценностных смыслов и рассматривается как компонент педагогики культуры, объединяющей «осознанный и целенаправленный процесс помощи личности в освоении культуры и процесс сотворения, продолжения культуры» [13, с. 117]. Культуротворческий компонент наиболее полно проявляется в социально-культурной деятельности как части педагогики культуры в процессе организации различных форм коллективной культурной деятельности, создающих среду ценностного выбора и самоопределения личности.

Культуротворческая деятельность представляет собой сложную педагогическую си-

стему, объединяющую когнитивные, ценностные, творческие и коммуникативные аспекты человеческой активности. Она предполагает не просто усвоение культурных образцов, но и их преобразование в личностно значимые формы.

Сама возможность объединения понятий «культура» и «творчество» в едином понятии заслуживает отдельного методологического пояснения. Культура и творчество не рядоположены, а находятся в отношении внутренней взаимосвязи: если творчество есть механизм рождения нового, то культура представляет собой пространство, в котором это новое приобретает общественный смысл и ценность. Культура не существует как застывшая совокупность артефактов; она непрерывно воспроизводится и обновляется благодаря творческой активности человека. В свою очередь, творчество обретает культурное измерение только тогда, когда его результат начинает функционировать в системе общественно значимых ценностей, норм и символов. Следовательно, культуротворчество – это не механическая сумма «культуры» и «творчества», а самостоятельная категория, обозначающая деятельность, результаты которой становятся элементами культуры и оказывают влияние на развитие личности и общества. Именно эта неразрывная связь процесса творчества с производством и воспроизводством культурных ценностей делает понятие культуротворческой деятельности самостоятельным объектом научного анализа.

Таким образом, отечественное понятие «культуротворческая деятельность» концептуально совмещает три взаимосвязанных процесса: творческое производство нового, создание и преобразование культурных смыслов и социальное участие в культурной жизни. Подобная интеграция отличает данное понятие от узкого понимания творчества как индивидуального акта.

Основные признаки культуротворческой деятельности:

- творческий и преобразующий характер;
- направленность на создание новых культурных ценностей;
- общественная значимость результатов;
- включенность в процессы сохранения и развития культурного наследия;
- развитие личности как субъекта культуры;
- диалог традиций и инноваций;
- трансляция культурного опыта между поколениями.

Культуротворческая деятельность представляет собой сложную педагогическую систему, объединяющую когнитивные, ценностные, творческие и коммуникативные аспекты человеческой активности. Её структура может быть описана через четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный, креативный (творческий), коммуникативный.

Ценностно-смысловой компонент. Он отражает мировоззренческую основу деятельности, определяющую отношение человека к культуре, обществу и самому себе. Ценности в этом компоненте выполняют системообразующую функцию: они направляют деятельность личности, задают ей гуманистический вектор и обеспечивают внутреннюю мотивацию.

В заключительной главе «Мышления и речь» (1934) Л. С. Выготский, опираясь на позицию французского психолога Ф. Полана, вводит различение смысла и значения слова: «Смысл слова никогда не является полным. В конечном счёте он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» [2, с. 347].

Развивая эту мысль, А. Н. Леонтьев связывал возникновение смысла непосредственно с деятельностью субъекта, подчеркивая: «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Лишь в деятельности предмет выступает как смысл» [8, с. 167]. Отношение субъекта к значению сообщает ему личностный смысл, который исследователь характеризует как «значение для меня значения» [8, с. 168].

Таким образом, смысл человеческой активности раскрывается через личностное



отношение к значению. Культурный смысл не является раз и навсегда данным содержанием объекта, а раскрывается и преобразуется субъектом в зависимости от контекста его деятельности и целостного отношения к миру. Формирование личностного отношения – это одна из ключевых функций культуротворческой деятельности, которая всегда опирается на ценности культуры.

Когнитивно-деятельностный компонент. Содержит знания, представления и навыки, необходимые для освоения и создания культурных форм; в педагогическом процессе этот компонент выражается в овладении обучающимся средствами культурной коммуникации: языком искусства, традиций, методами проектирования культурных событий (на более профессиональном уровне).

Креативный (творческий) компонент. Он обеспечивает продуктивный характер деятельности, ориентированный на создание новых культурных форм. Креативный компонент в педагогике проявляется в проектной, исследовательской, художественно-эстетической и социальной активности.

Коммуникативный компонент. Включает способность личности к диалогу культур, к совместному творчеству и осмыслению собственного опыта. Рефлексия здесь выступает не только как процесс самооценки, но и как механизм развития культурной самосознательности.

Особого внимания заслуживают ***функции*** культуротворческой деятельности, которые отражают ее сущность и назначение в воспитании человека в процессе созидания культуры. Исследования теоретиков социально-культурной деятельности (Д. М. Генкин, Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников, Ю. А. Стрельцов, В. Е. Триодин, В. В. Туев, Н. В. Шарковская, Н. Н. Ярошенко и другие) позволяют выделить несколько взаимосвязанных функций, каждая из которых имеет собственную педагогическую природу.

Смыслообразующая функция, которая отвечает на вопрос: что происходит во взаимодействии личности и культуры? Культурная ценность не просто «передается» человеку: она интерпретируется, переживается, соотносится с личным опытом и приобретает личностный смысл. В культуротворческой деятельности возможно и обратное движение: субъект производит новые смыслы. Функция включает осмысление и интерпретацию культурного опыта, наделение культурных объектов личностным смыслом, создание новых смысловых связей между человеком и культурой.

Субъектно-развивающая функция отвечает на вопрос: что происходит с самим человеком? В процессе культуротворческой деятельности человек изменяет не только объект, но и самого себя. Он переходит от позиции потребителя культуры к позиции субъекта культуры, способного к её интерпретации, выбору, воспроизводству и творческому преобразованию. Эта функция включает становление человека как субъекта культуры и собственной деятельности: развитие самостоятельности, рефлексивности, способности к культурному выбору и преобразующей активности.

Творчески-развивающая функция. Субъект не только осваивает существующую культуру, но создает новые культурные продукты, смыслы, отношения и способы деятельности. Именно эта функция отличает культуротворческую деятельность от деятельности, направленной исключительно на культурное освоение. Она предполагает развитие креативности, воображения, способности создавать новое, находить нестандартные способы деятельности и воплощать творческий замысел.

Коммуникативно-диалогическая функция – организация взаимодействия человека с другими людьми, культурными текстами, традициями, поколениями и культурами; создание новых смыслов в процессе диалога. Культуротворческая деятельность всегда предполагает обращенность к другому, будь то соучастник творческого процесса, зритель, слушатель или будущий интерпретатор созданного продукта. Как подчёркивает

Н. В. Шарковская, диалогическая природа культуры является условием ее гуманистической направленности [12, с. 115]. Коммуникация в культуротворчестве не сводится к обмену информацией – она формирует пространство взаимопонимания и сотворчества.

Социализирующая функция предполагает включение человека в систему культурных отношений и практик, освоение социальных ролей и норм, формирование способности участвовать в культурной жизни общества и преобразовывать её.

Перечисленные функции образуют многоуровневую систему, в которой педагогическое, художественное и аксиологическое начала находятся в органичном единстве. Их совокупная реализация направлена на формирование «культурного человека» – личности, способной мыслить, чувствовать и действовать в пространстве общечеловеческих ценностей.

Типология культуротворческой деятельности отражает многообразие её форм и способов проявления. В отечественной педагогике и культурологии можно выделить несколько оснований типологизации: по субъекту деятельности, по содержанию и целям, по степени организованности, по масштабности.

По субъекту деятельности:

- *индивидуальная культуротворческая деятельность* – самопознание, личное творчество, художественное или исследовательское действие;
- *групповая* – совместные проекты, кружки, лаборатории, объединения по интересам;
- *массовая* – культурные события, праздники, предполагающие включение больших групп участников.

По содержанию и целям:

- *образовательная* – направленная на развитие знаний и компетенций в сфере культуры;
- *воспитательная* – ориентированная на усвоение духовных ценностей;
- *творческо-проектная* – создающая новые культурные формы и продукты;
- *коммуникативная* – обеспечивающая межкультурный и межличностный обмен.

По степени организованности:

- *спонтанная (естественная)* – возникающая из личной инициативы, творчества, общения;
- *организованная (педагогически целенаправленная)* – реализуемая в рамках образовательных программ, культурных проектов, в деятельности учреждений культуры всех типов.

По масштабности:

- *всеобщая культуротворческая деятельность,* охватывающая большие социальные общности, выражая общественные идеалы (например, государственные праздники, фестивали);
- *локальная,* связанная с деятельностью коллектива, города, сообщества (например, школьные праздники, региональные культурные программы);
- *личностная,* которая проявляется в индивидуальном творчестве, в саморазвитии.

Ценностная составляющая – это ядро культуротворческой деятельности, определяющее ее гуманистический и педагогический смысл. Как подчёркивает Н. В. Шарковская, аксиологическая направленность современных социокультурных практик заключается в «системе ценностей-целей и ценностей-средств, формирующих личностный посыл субъекта» [12, с. 115]. Это положение можно экстраполировать на педагогическую сферу: культуротворческая деятельность становится педагогическим средством формирования аксиологического «Я» личности, где творческий акт – не просто самовыражение, а путь к духовному совершенствованию.

Таким образом, когда деятельность направлена на укрепление и приумножение культурных ценностей, она является культуротворческой; когда же её цель – потребление или утилитарная польза, она теряет культуротворческий характер.

Еще Л. С. Выготский подчеркивал, что всякая человеческая деятельность есть про-



цесс превращения внутреннего во внешнее, личного в культурное [3]. Это превращение возможно только тогда, когда субъект руководствуется высшими ценностями, осознает их и делает смыслообразующими мотивами своего действия. Таким образом, в основе культуротворчества лежит не просто творческая деятельность, а ценностная позиция личности, определяющая направление ее активности.

Аксиологическая направленность современного социокультурного пространства проявляется в том, что любая деятельность, связанная с досугом, образованием или творчеством, «ориентируется на признание духовных ценностей как основы жизненных ориентиров личности» [12, с. 114]. Исследователь выделяет систему аксиологических принципов культурной деятельности – паритет культурных традиций и инноваций, обращенность к социальному опыту человека, поддержку разнообразия гуманистических ценностей и признание их универсального характера [12, с. 115].

Эти принципы полностью применимы и к педагогическому пониманию культуротворческой деятельности. Они задают основу её ценностной структуры, которая включает:

- *ценности-цели* – идеалы, к которым стремится субъект деятельности (добро, гармония, красота, творчество, истина);
- *ценности-средства* – способы достижения этих идеалов (труд, сотрудничество, диалог, служение, созидание);
- *ценности-результаты* – формы духовного опыта, создаваемые в процессе деятельности (культура поведения, эстетический вкус).

В этом смысле культуротворческая деятельность – это не только форма активности, но и педагогическая технология осознания ценностей через действие.

Ценности в культуротворческом контексте имеют иерархическую структуру: базовые (здоровье, труд, семья, общение, безопасность), культурные (знание, искусство, традиция, язык, эстетика) и духовные (добро, истина, красота, свобода, любовь, достоинство). Формирование этой иерархии является одной из ключевых задач педагогики в процессе культуротворческой деятельности. Именно через осознание ценностей человек становится субъектом культуры, а не её потребителем.

Таким образом, компоненты, функции и типология культуротворческой деятельности образуют систему взаимосвязанных элементов. Культуротворческая деятельность проявляется как интегративная форма воспитания, обучения и творчества, где личность выступает не объектом педагогического воздействия, а соавтором, творцом культуры.

В этой связи особую значимость приобретает анализ конкретных форм, в которых культуротворческая деятельность проявляется наиболее полно и наглядно. Речь идет о таких культурных практиках, где соединяются ценностное содержание, коллективное действие и творческое преобразование реальности.

В качестве примера, подтверждающего, что культуротворческая деятельность – это не абстрактная категория, а живая педагогическая реальность, способная оказывать непосредственное влияние на личность и социальную среду, можно рассмотреть праздник.

Праздник, будучи одним из ярких проявлений массовой культуротворческой деятельности, необходимо понимать как специфический механизм воспитательного воздействия, интегрирующий различные виды творческой деятельности и формы социального участия.

Особое место в осмыслении культуротворческой деятельности занимает концепция Д. М. Генкина, который одним из первых рассмотрел праздник как социально-педагогическую систему. В его понимании праздник – это не только эстетическое или рекреативное явление, но прежде всего организованная форма социального воспитания, способная аккумулировать духовные ценности и передавать их через коллективное переживание [5].

Педагогические исследования, осуществленные Д. М. Генкиным и представителями его научной школы в 1980–1990-е годы способствовали формированию идеи культуротворческой природы массового праздника. Праздник – это сложное многоуровневое явление, где соединяются искусство, общественная жизнь и педагогика. Массовый праздник является своеобразным зеркалом социальной культуры, в котором отражаются не только традиции, но и актуальные нравственные ориентиры общества. Именно поэтому Д. М. Генкин предлагал рассматривать праздник как культуротворческую деятельность в чистом виде, поскольку в процессе подготовки и проведения праздника создаются новые культурные смыслы.

Развивая эти идеи, М. В. Литвинова подчеркивает, что массовые праздники находятся на стыке искусства и жизненных реалий, представляя собой интегративный тип творчества, где человек становится одновременно участником и создателем культурного действия [10].

Для педагогики это имеет принципиальное значение. В основе любого праздника лежит педагогическая закономерность коллективного взаимодействия, когда личностные смыслы приобретают общественную значимость. Праздничное действие формирует у участников чувство сопричастности, ответственности за общий результат – всё то, что лежит в основе формирования гражданской и культурной идентичности.

Если соотнести идеи Д. М. Генкина с современными представлениями о культуротворческой деятельности, то можно утверждать, что праздник максимально полно и эффективно интегрирует технологии социокультурного воспитания. Он формирует у участников чувство социального единения, активно влияет на формирование и укрепление культурной идентичности и социальной ответственности.

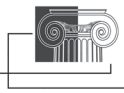
Подводя итог, следует подчеркнуть, что культуротворческая деятельность представляет собой синтетическую категорию педагогики, интегрирующую деятельность, творчество и воспитание.

Полагаем, что культуротворческая деятельность возникает в пространстве взаимосвязи культуры, творчества и педагогической деятельности и представляет собой особый вид преобразующей активности субъекта, в процессе которой освоение культуры сопрягается с созданием новых культурных смыслов, ценностей и способов деятельности, обеспечивая одновременно развитие культуры и становление личности как ее субъекта.

Структура культуротворческой деятельности соединяет психологическую теорию деятельности, социокультурные концепции современного образования и педагогики культуры. Культуротворческая деятельность выступает действенным средством формирования ценностного сознания личности, создающей и воспроизводящей культуру через образование, досуг и творчество. В этом заключается её отличие от прочих форм активности: культуротворческая деятельность измеряется не только результатом, но и духовно-нравственными условиями её осуществления.

Вместе с тем понятие сохраняет очень высокую степень обобщенности, что не позволяет применять его в педагогическом исследовании напрямую, без конкретизации, например, через педагогические технологии, как это было предложено Т. Г. Киселевой и Ю. Д. Красильниковым. Логика конкретизации форматов культуротворческой деятельности и методик ее организации можно связывать с содержанием коллективной (коллективно-творческой) работы обучающихся всех уровней образования или участников клубных формирований, творческих коллективов в учреждениях культуры.

Для этого требуется дальнейшая педагогическая операционализация понятия «культуротворческая деятельность». Логика такой операционализации предполагает введение дополнительных понятий, конкретизирующих формы, методы и приёмы педагогической деятельности: культуротворческие практики, технологии культуротворчества (культуротворческие технологии), культурно-образовательные события и тому подобное. Только через такую конкретизацию категория культуротворческой деятельности может стать рабочим инструментом развивающейся педагогической практики.



Список литературы

1. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества. Опыт оправдания человека. Москва: Юрайт, 2025. 256 с.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 томах. Т. 2: Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1982. С. 5–361.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. *Генкин Д. М.* Массовые праздники. Москва: Просвещение, 1975. 140 с.
6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Киселёва Т. Г., Красильников Ю. Д.* Социально-культурная деятельность: учебник. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2004. 539 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Методологические тетради // Философия психологии: из научного наследия. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1994. С. 163–225.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.
10. *Литвинова М. В.* Классификация и типология массовых праздников и зрелищ // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2012. № 14(133). С. 191–201.
11. *Лосев А. Ф.* Дерзание духа. Москва: Политиздат, 1988. 364 с.
12. *Шарковская Н. В.* Аксиологическая направленность современной индустрии досуга // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 4 (102). С. 112–118.
13. *Ярошенко Н. Н.* Педагогика культуры в понятийно-терминологической системе общей педагогики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 1 (117). С. 109–118.

*

Поступила в редакцию 31.08.2026

Театрально-педагогическая работа с героическим образом: от сопереживания к ценностной идентификации

УДК 37.03:792
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-126-139

Н.Е. Афанасьева

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: anatasha@mail.ru

Е.Л. Кудрина

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена возможностям театральной педагогики в работе с героическим образом и прежде всего тому, как эмоциональный отклик школьника может получить продолжение в осмыслении поступка и нравственного выбора героя. В центре исследования – движение от сопереживания герою к пониманию мотивов его поступка, ситуации нравственного выбора, рефлексии и к личностному соотнесению с ценностями, представленными в художественном образе. При таком подходе театральная педагогика не ограничивается эмоциональным воздействием искусства: школьник получает возможность работать с ценностным содержанием произведения через действие, диалог и рефлексию. В статье анализируются сценическое действие, ролевая проба, остановка действия перед выбором героя, внутренний монолог и обсуждение после сценической работы. В исследовании предложена логика театрально-педагогической работы с героическим образом и обозначены условия, при которых встреча с ним может стать для школьника опытом личностного осмысления ценности. Рассмотрены также ограничения и риски такой работы.

АФАНАСЬЕВА НАТАЛИЯ ЕВГЕНЬЕВНА – магистрант факультета государственной культурной политики, Московский государственный институт культуры

КУДРИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА – доктор педагогических наук, заслуженный работник культуры Российской Федерации; директор Научного центра РАО на базе МГИК; профессор кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

AFANASYEVA NATALIA EVGENIEVNA – Master's student at the Department of State Cultural Policy, Moscow State Institute of Culture

KUDRINA EKATERINA LEONIDOVNA – DSc in Pedagogy, Honorary Worker of Culture of Russian Federation, Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based at the Moscow State Institute of Culture; Professor at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture

© Афанасьева Н. Е., Кудрина Е. Л., 2026

Ключевые слова: театральная педагогика, героический образ, ценностная идентификация, сопереживание, педагогика культуры, социально-культурная деятельность, нравственный выбор, школьники, культурная память.

Для цитирования: Афанасьева Н. Е., Кудрина Е. Л. Театрально-педагогическая работа с героическим образом: от сопереживания к ценностной идентификации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 126–139. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-126-139

THEATRICAL-PEDAGOGICAL WORK WITH THE HEROIC IMAGE: FROM EMPATHY TO VALUE-BASED IDENTIFICATION

Natalia E. Afanasyeva
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: anatasha@mail.ru

Ekaterina L. Kudrina
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

Abstract. This article examines the potential of theatre pedagogy in working with the heroic image, focusing primarily on how a student's emotional response can evolve into a deeper understanding of a character's actions and moral choices. The study centers on the progression from empathizing with the character to understanding the motives behind their actions and the context of their moral choices, followed by reflection and the personal internalization of the values embodied in the artistic image. With this approach, theatre pedagogy goes beyond the mere emotional impact of art; students gain the opportunity to engage with the work's underlying values through action, dialogue, and reflection. The article analyzes techniques such as dramatic action, role-playing, pausing the action at the moment of a character's choice, internal monologue, and post-performance discussion. The study proposes a framework for using theatre pedagogy to work with the heroic image and outlines the conditions under which this encounter can become a meaningful experience of personal value internalization for the student. It also addresses the limitations and risks associated with this approach.

Keywords: theatre pedagogy, heroic image, value identification, empathy, pedagogy of culture, socio-cultural activity, moral choice, schoolchildren, cultural memory.

For citation: Afanasyeva N. E., Kudrina E. L. Theatrical-Pedagogical Work with the Heroic Image: from Empathy to Value-Based Identification. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 126–139. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-126-139

Введение

Формирование общероссийской гражданской идентичности школьников связано не только со знанием истории и культуры своей страны. Само по себе знание, даже достаточно глубокое, еще мало говорит о личном отношении ребенка к тому, что он изучает. Гораздо важнее – какие чувства и размышления вызывает у него исторический или художественный материал, соотносит ли он его с собственными представлениями о долге, ответственности, справедливости. Ценность можно назвать и объяснить, однако значительно труднее создать условия, при которых она будет осмыслена и принята самим человеком.

Школьник способен дать вполне корректное определение понятиям «долг», «честь», «ответственность», «патриотизм», «милосердие», но знание нормативного со-

держания этих категорий еще не означает, что они стали частью его собственных ценностных ориентиров. Между знанием о ценности и личным отношением к ней существует определенная дистанция. Вопрос о том, как она преодолевается – одна из наиболее важных задач воспитания.

Очевидно, что одной передачей информации эта задача не решается. Образование связано не только с получением знаний, но и с культурным и нравственным становлением человека, что характеризует его как сложную антропо-социо-культурную систему, обеспечивающую социальную и культурную преемственность общества [5, с. 45]. Авторы связывают образовательный процесс с формированием ценностных ориентиров молодежи, в том числе гуманистических и патриотических.

В работе «Театральная педагогика как инструмент реализации государственной культурной политики в формировании гражданской идентичности (на примере всероссийского проекта „Тепло родного дома“)» мы уже обращались к вопросу возможности перехода от преимущественно информационного воздействия к эмоционально-чувственному и деятельностному освоению ценностей [1]. Нас прежде всего интересовало, какие возможности дает театральная педагогика для решения этой задачи. Театральная педагогика была представлена как инструмент, позволяющий преодолеть исключительно декларативный характер предъявления ценностного содержания и приблизить его к личному опыту участников образовательного процесса.

В настоящей статье мы продолжаем эту тему, обращаясь к героическому образу и заключенной в нем ситуации нравственного выбора.

В центре исследования находится один из конкретных механизмов воспитательного действия театральной педагогики: рассматривается, каким образом встреча школьника с героическим образом может перейти от эмоционального отклика к осмыслению содержания поступка.

Здесь важно обратиться к работам Н. Н. Ярошенко. Исследуя развивающую социально-культурную среду, ученый обращает внимание, что ее наличие само по себе еще не обеспечивает развития личности. Культурная среда должна быть воспринята, принята и интериоризирована личностью [10, с. 131–132]. Для нашей темы это положение принципиально: само присутствие героя в школьной программе, историческом фильме или театральной постановке еще не обеспечивает воспитательного результата. Можно включить произведение о герое в школьную программу, организовать просмотр фильма или посещение спектакля, но это еще не означает, что встреча с героическим образом станет для подростка личностно значимой. Необходима его собственная работа с увиденным и пережитым.

Началом такой работы часто становится сопереживание. В предыдущей статье, говоря об эмоциональном восприятии исторического и художественного материала, мы обращались к эмпатии – эмоциональному «вчувствованию» в состояние другого человека. Было отмечено, что «через сопереживание герою, защищавшему Родину, подросток начинает воспринимать исторические события не как абстрактный текст учебника, а как часть своей личной истории» [1].

Вместе с тем сильное переживание еще не говорит о принятии ценности. Герою можно сочувствовать, им можно восхищаться, его судьба может глубоко тронуть – и все же вопрос о причинах его поступка останется без внимания. Почему он сделал именно такой выбор? Что для него оказалось важнее собственной безопасности или благополучия? Мог ли он поступить иначе? С этих вопросов и начинается переход от переживания к осмыслению поступка.

Для современного школьника это особенно существенно. С героическими образами он встречается не только на уроках литературы и истории. Кино, сериалы, компьютерные игры, социальные сети и короткие видео создают плотную среду конкури-



рующих персонажей и моделей поведения. Причем в этой среде внимание часто привлекает прежде всего то, что заметнее – сила персонажа, внешняя выразительность, его успешность, необычная судьба. Нравственная сторона на таком фоне не всегда оказывается в центре внимания. Вряд ли продуктивно просто противопоставлять этой среде «правильные» культурные образцы. Задача педагога здесь иная – помочь школьнику всмотреться в образ героя, понять его мотив, увидеть за привлекательностью персонажа ценностное, глубинное основание его поступков. И тогда вместо первого, почти непосредственного «нравится ли мне этот герой?» возникает другой вопрос: «почему я оцениваю его именно так?»

Отсюда исследовательский вопрос: каким образом средства театральной педагогики могут помочь школьнику перейти от сопереживания герою к пониманию его мотивов, осмыслению нравственного выбора и собственному отношению к ценностям, которые проявляются в поступках героя?

Цель статьи – раскрыть возможности театральной педагогики в работе с героическим образом и определить условия, при которых эмоциональный отклик становится началом дальнейшего осмысления нравственного выбора и формирования личностного отношения школьника к ценностям.

Методологическую основу исследования составили положения культурно-исторического подхода, педагогики культуры и теории социально-культурной деятельности. Существенное значение для настоящей работы имеет развиваемое в научной школе Московского государственного института культуры понимание педагогики культуры как области педагогического знания, в которой процессы образования и воспитания рассматриваются во взаимосвязи с культурным становлением личности [7]. Встреча школьника с художественным образом при таком подходе становится частью более широкого процесса освоения культурного и ценностного содержания.

При анализе проблемы мы обращаемся к положениям Н. Н. Ярошенко о личностном освоении культурной среды [10], работам о ценностно-смысловых основаниях воспитания [5] и исследованиям в области педагогики социально-культурной деятельности [3; 10].

В работе использованы теоретический анализ и обобщение положений педагогической литературы, сопоставление научных подходов и педагогическое моделирование.

Героический образ как пространство нравственного выбора

Героический образ занимает особое место в культуре. Через него общество сохраняет и передает представления о мужестве, долге, ответственности, служении обществу. Но для воспитания важен не столько перечень качеств, которыми наделен герой, сколько сам его поступок и обстоятельства, в которых он совершается.

Мужество приобретает нравственный смысл, когда человек испытывает страх, но действует вопреки ему. Верность долгу обнаруживается при наличии возможности от него отказаться. Ответственность становится зримой в решении, последствия которого затрагивают других людей. Поэтому педагогически значим в работе со школьниками прежде всего герой, оказавшийся в положении выбора.

Художественное произведение дает возможность увидеть такой выбор не отвлеченно, а через судьбу конкретного человека. У персонажа есть характер, прошлое, близкие люди, страхи, сомнения. Есть причины поступить именно так – и возможность поступить иначе. Благодаря этому нравственная проблема перестает быть абстрактной. За поступком становятся видны мотив, обстоятельства и цена принятого решения.

Если культурная среда, как справедливо считает Н. Н. Ярошенко, должна быть воспринята, принята и интериоризирована человеком [10, с. 131–132], то героический образ также нельзя рассматривать как автоматиче-

ски действующий воспитательный образец. Чтобы он вошел в ценностный опыт школьника, необходима внутренняя работа самого воспринимающего.

Излишне «правильный», лишенный сомнений и внутренних противоречий персонаж нередко оказывается психологически далек от подростка. Такой образ можно признать положительным, но с ним трудно вступить во внутренний диалог. Школьнику остается принять сообщенную взрослым оценку: этот человек – герой, его поступок – образец. Пространство самостоятельного нравственного суждения при этом заметно сужается.

Иная педагогическая перспектива возникает через вопросы: что заставило человека сделать этот выбор? Были ли другие возможности? Чего ему стоило принятое решение? Чего он боялся? От чего отказался? Ради чего был готов рисковать? Эти вопросы не отменяют нравственной оценки поступка, но позволяют школьнику прийти к ней через собственные размышления, а не только вслед за педагогом.

В педагогике социально-культурной деятельности подобная работа с культурным содержанием соотносится с ценностно-ориентационной деятельностью. Ю. А. Стрельцов писал: «Ценностно-ориентационная деятельность, в каких бы конкретных видах она не проявлялась, всегда нацелена на формирование мировоззренческих, нравственных, эстетических понятий и суждений. <…> общество заинтересовано в том, чтобы формировать и корректировать их целенаправленно» [8, с. 116].

Для педагогической работы важно, чтобы восхищение героем не становилось конечной точкой. Его поступок должен оставлять пространство для вопроса, оценки и собственного отношения школьника.

С героическим образом непосредственно связана культурная память. Сохранение в общественном сознании памяти о значимых событиях имеет глубокий педагогический, воспитательно-образовательный потенциал, реализация которого позволяет решать важные нравственные задачи, стоящие перед обществом [4, с. 352].

Художественный образ придает исторической памяти человеческое измерение. Большое историческое событие воспринимается через судьбу конкретного человека – его страх, надежду, ответственность, отношения с близкими, принятое решение. История в таком случае предстает уже не только как последовательность событий и дат. Она предстает как опыт людей, оказавшихся в определенных обстоятельствах и сделавших свой выбор. Для формирования гражданской идентичности это особенно важно, поскольку знания о прошлом получают эмоциональный и внутренний личностный смысл.

При этом героическое не следует связывать исключительно с военным подвигом. Его нравственное содержание может раскрываться через гражданскую ответственность, верность долгу, способность защитить другого, проявление милосердия, сохранение достоинства, верность убеждениям, готовность отвечать за принятое решение. В центре внимания оказывается не внешняя атрибутика героизма, а ценностное основание поступка.

Сопереживание как начало театрально-педагогической работы

Для школьника первая встреча с героем – источник информации: он получает знание о событиях, понимает их последовательность, запоминает, что и как произошло. Но при этом может остаться сторонним наблюдателем, внутренне отстраненным от происходящего. Меняет эту позицию внутренний эмоциональный отклик – сопереживание. История другого человека начинает восприниматься как то, что затрагивает лично.

В «Психологии искусства» Л. С. Выготский говорит о том, что искусство преобразует чувство, дает ему новое качество. Характеризуя действие искусства, ученый пишет: «Действие искусства, когда оно совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важ-



ные потрясения личной души, есть действие социальное» [2, с. 322].

Но даже сильное художественное впечатление не гарантирует внутренней работы. Спектакль или фильм может вызвать сочувствие, тревогу, восхищение, даже слезы. А через некоторое время останется лишь ярким впечатлением. Для театрального педагога важен следующий шаг: что происходит с этим впечатлением дальше? Возникают ли у школьника вопросы, пытается ли он понять героя, обсуждает ли его поступок после спектакля?

Именно такой подход использовался при реализации всероссийского проекта «Тепло родного дома»: после спектаклей театральные педагоги не оставляли зрителей один на один с полученным впечатлением, а организовывали обсуждение, в котором увиденное становилось предметом разговора и совместного осмысления. Как отмечалось в предыдущей публикации, «процесс обсуждения превращает сценическое переживание в глубоко личное событие» [1].

Однако сопереживание само по себе еще не означает принятия ценностей героя. Более того, яркий, обаятельный и харизматичный персонаж может вызвать симпатию независимо от нравственного смысла его поступков. Часто подросток увлекается образом раньше, чем успевает задуматься о его позиции. Особенно это актуально в современной медиасреде, полной ярких и конкурирующих героев. Поэтому вопрос «что я почувствовал?» важен как начало разговора, но останавливаться на нем нельзя. За ним должен появиться следующий: «почему герой поступил именно так?».

Театр дает для такого разговора богатый материал. Зритель не просто узнает о решении героя. Он видит, как оно рождается: слышит голос героя, паузы, движения, реакции на других персонажей. Иногда короткое молчание действительно говорит о внутренней борьбе больше, чем последующее объяснение. Эти детали позволяют увидеть не готовый нравственный образец, а решение, которое человек принимает в конкретных обстоятельствах. Вот в этот момент и проявляется важная педагогическая функция театра – переход от впечатления к разговору. Это точка, от которой можно двигаться дальше – к мотиву поступка и к вопросу о том, почему герой сделал именно такой выбор.

От сопереживания – к пониманию мотива

Как мы уже отметили, сопереживание не дает автоматического понимания мотивов поступка. Поэтому вопрос «что сделал герой?» стоит продолжить другим: «почему он так поступил?».

Театральная педагогика позволяет искать ответ не только в обсуждении, но и в действии. Можно попробовать восстановить внутренний монолог героя перед принятием решения, прочитать одну и ту же сцену с разными смысловыми акцентами, попробовать определить сверхзадачу или посмотреть на произошедшее глазами другого персонажа. Иногда полезно остановить действие и спросить – что сейчас происходит с героем? Чего он хочет? Чего боится? Тогда акцент с последовательности событий смещается на ситуацию выбора: что мог потерять герой, перед кем чувствовал ответственность, был ли у него другой выход?

Во взаимодействии с современной молодежью необходимо нарастить полемичность изложения материала, ориентируя молодого человека на самостоятельный поиск ответа там, где взрослому он может казаться очевидным [5, с. 47]. В работе с героическим образом эта установка приобретает вполне практический смысл. То, что для взрослого выглядит нравственно очевидным, подростку важно открыть самому. Если педагог заранее объясняет, кто здесь герой, почему его поступок следует считать правильным и к какому выводу нужно прийти, подростку не остается пространства для собственного поиска. Внешне школьник согласится с педагогической установкой «это хорошо», но лично значимым это для него не станет. Отсюда и характер разговора: не сообщить готовый ответ, а поста-

вить школьника перед вопросами, на которые нельзя ответить одним словом. Почему герой не отступил? Было ли это решение единственно возможным? Что изменилось бы, поступи он иначе? Как его выбор видят другие персонажи, и можно ли согласиться с их оценкой? Здесь уже недостаточно сказать – «мне нравится герой» или «он поступил правильно». Свою оценку приходится объяснять.

Это не означает ценностного нейтралитета педагога. Его задача – удерживать разговор в содержательных границах: уточнять исторические обстоятельства, обращать внимание на последствия решения героя. Но готовый моральный вывод, высказанный раньше времени, лишает школьника необходимости самому выстраивать аргументацию.

Значение диалога в театральной педагогике уже рассматривалось нами в предыдущем исследовании [1]. Здесь он нужен прежде всего для того, чтобы первая эмоциональная реакция не стала окончательной оценкой. Реплики «мне нравится герой» или «мне его жалко» могут стать началом разговора, но не его итогом. Диалог позволяет обратить внимание школьника на причины поступка, обстоятельства, в которых принималось решение, последствия этого решения. Сопереживание в таком случае становится отправной точкой для более трудных вопросов – что именно заставило поступить героя так, а не иначе и чем этот выбор для него обернулся.

Ситуация нравственного выбора: от обсуждения к ролевой пробе

Особый интерес для театрально-педагогической работы представляет момент, когда решение героем еще не принято. Он может поступить по-разному, и каждый вариант имеет свои последствия. Для школьника такая «остановка» важна – он оказывается в ситуации свободного выбора. Наибольший интерес представляют не ситуации с очевидным делением на «хорошее» и «плохое», а те, в которых сталкиваются разные мотивы и обязательства. Помочь другому, если при этом рискуешь собой? Взять на себя ответственность, когда проще промолчать? Выполнить долг, отказавшись от личного благополучия? Подобные нравственные коллизии давно закреплены в народной культуре: «Сам погибай, а товарища выручай», «Береги платье снову, а честь смолоду», «За правое дело стой смело». В художественном произведении эти формулы перестают быть отвлеченными – за каждой из них возникает конкретный человек, обстоятельства и цена решения. Для понимания важно увидеть не только то, что герой выбрал, но и то, от чего ему пришлось отказаться. Поступок приобретает иной смысл, когда становится понятна его цена – безопасность, благополучие, привычная жизнь, отношения с семьей, а иногда и сама жизнь.

Такой разговор выходит за пределы оценки отдельного поступка. Творчество и воспитание личности связано с мировоззренческим поиском, в котором особое место занимают ценности, цели и смыслы жизнедействия [5, с. 45]. Встреча с героическим образом вводит школьника в пространство такого поиска: ценность обнаруживается не в готовой формулировке, а в том, ради чего человек принимает решение и чем готов за него заплатить.

Здесь возможностей одного обсуждения уже недостаточно. Театральная педагогика предлагает другой опыт – попробовать войти в ситуацию до того, как решение героя стало известным и окончательным. Ролевая проба, небольшой этюд, остановка сцены перед принятием решения, внутренний монолог, чтение по ролям или проигрывание одного эпизода с разных позиций переводят разговор в действие. Школьнику уже недостаточно назвать ценность, ему необходимо искать, как она может проявиться в конкретной ситуации.

Особенно продуктивен прием остановки действия непосредственно перед выбором героя. Если сюжет незнаком, школьники могут предложить разные варианты продолжения, обсудить их и спрогнозировать возможные последствия. Если же работа идет с известным произведением, задача усложняется: не-

обходимо на время «забыть» развязку и посмотреть на ситуацию глазами персонажа, который не знает, что произойдет дальше.

Например, вопрос «что может заставить героя сейчас отступить?» требует иной работы, чем просьба объяснить уже известный поступок. Здесь приходится искать основания для разных решений – чего герой боится, что рискует потерять, перед кем чувствует ответственность, какой мотив в данный момент может оказаться сильнее.

Воображаемая ситуация, разумеется, не равна реальному жизненному испытанию, а решение, принятое в этюде, не позволяет прогнозировать будущее поведение подростка. Театральная ситуация условна, и было бы неверно видеть в ней своеобразную «репетицию» будущего нравственного поступка. Ее педагогический смысл в другом: школьник на время перестает быть только наблюдателем и исследует ситуацию выбора через действие. Такая проба не воспроизводит реальное жизненное испытание, но дает материал для последующего разговора об основаниях выбора и ответственности за него. Поступок героя в такой работе перестает быть фактом, который надо только оценить. Он снова становится открытым вопросом. И тогда разговор логично приближается к самой личности школьника: а какое решение выбрал бы он сам и чем смог бы его объяснить?

От роли – к собственной позиции

Ролевая работа важна, но ею нельзя завершить обращение к героическому образу. Если школьник убедительно сыграл героя, это еще не означает, что он разделяет его ценности. Сценическая идентификация и ценностное отношение – не одно и то же.

После ролевой пробы необходим выход из позиции персонажа и возвращение к собственной позиции. Здесь начинается рефлексия: что изменилось в моем понимании героя после того, как я попытался действовать от его имени? Что оказалось самым трудным в его решении? С чем я согласен, а с чем нет? Какую цену он заплатил за свой выбор? Такие вопросы помогают отделить переживание роли от личной оценки поступка.

Н. Н. Ярошенко пишет о необходимости проектировать «не только культурную среду, но и культурную деятельность» [10, с. 131]. В применении к нашей теме это означает довольно простую вещь: недостаточно показать школьнику спектакль, предложить литературное произведение или рассказать о подвиге. Необходимо дать ему возможность самому поработать с увиденным – осмыслить, обсудить, интерпретировать.

Форматы такой работы могут быть разными. Этюд, обсуждение, письменная рефлексия, внутренний монолог персонажа, творческая интерпретация эпизода, работа с семейной историей, сопоставление художественного произведения с документальными свидетельствами. Важно не количество приемов, а чтобы школьник перестал быть только зрителем или читателем, а начал самостоятельно работать со смыслами.

Подобный взгляд согласуется с исследованиями Н. В. Шарковской, рассматривающей социально-культурную активность как качество личности, которое формируется и развивается в деятельности. В структуре креативного потенциала субъекта социально-культурной деятельности автор связывает индивидуально-психологические особенности, познавательные возможности, ценностные ориентации и мотивационную готовность к деятельности [9].

Деятельностное продолжение ценностного освоения имеет принципиальное значение и для понимания педагогической сущности социально-культурной деятельности. А. Д. Жарков рассматривает ее как специализированную область общественной практики, педагогический потенциал которой раскрывается в процессе активного включения личности в социально-культурную деятельность [3]. В этой логике эмоциональный отклик на героический образ или его обсуждение важная, но не конечная точка. Продолжением могут стать собственная интерпретация школьни-

ка, обращение к исторической или семейной памяти, участие в социально-культурном проекте.

Школьнику вовсе не обязательно отвечать на вопрос, готов ли он повторить подвиг героя. Ситуация слишком условна, а ответ на такой вопрос легко превращается в ожидаемое обществом и педагогом «да». Более содержательны вопросы другого масштаба: что именно в поступке героя вызывает уважение? Есть ли в его решении то, с чем я не согласен? Что для него оказалось важнее собственной безопасности? Случалось ли самому выбирать между тем, как удобнее и тем, как считаешь правильным? Исторически удаленная ситуация благодаря этому получает личностное измерение без искусственного «осовременивания» произведения. Историческая дистанция сохраняется, но поступок становится понятнее через вопросы, которые человек способен задать самому себе.

Для формирования гражданской идентичности этот переход имеет особое значение. Гражданская идентичность не может быть сведена к знанию символов, исторических событий или нормативных формулировок. Это знание необходимо, но само по себе не определяет отношение человека к своей стране. Здесь важны другие связи – с ее историей и культурой, с памятью предшествующих поколений, с людьми, с которыми человек ощущает общность, с ценностями, через которые эта общность себя осознает.

Героический образ позволяет приблизиться к этому содержанию через судьбу и выбор конкретного человека. Но педагогически значимым становится не само признание персонажа героем. Важнее момент, когда его поступок вызывает у школьника собственный вопрос: почему этот человек сделал такой выбор и как я сам отношусь к тому, что для него оказалось важным?

В этом смысле выход из роли не менее важен, чем вхождение в нее. В роли школьник пытается понять другого. Возвращаясь к себе, он уже определяет собственное отношение к увиденному и пережитому. Именно здесь работа с героическим образом постепенно переходит от понимания героя к осмыслению собственной ценностной позиции.

Ценностная идентификация: от позиции героя к позиции школьника

В рамках настоящего исследования под *ценностной идентификацией* понимается осознанное соотнесение школьником собственной позиции с ценностным содержанием художественного образа. Ценностная идентификация не предполагает стремления быть полностью похожим на героя или повторять его поступки. Речь идет о соотнесении собственной позиции с нравственными основаниями выбора героя – ответственностью, долгом, милосердием, верностью убеждениям. Иначе говоря, школьник может не идентифицировать себя с самим персонажем, но при этом разделять нравственные основания его поступка. Возможна и обратная ситуация: герой эмоционально близок, интересен, вызывает сочувствие, однако его решение остается спорным или неприемлемым.

Ценностную идентификацию мы рассматриваем в контексте более широкого процесса личностного освоения ценности, связанного в педагогике культуры с ее восприятием, принятием и интериоризацией [10]. Поэтому эмоциональная близость к персонажу, как и убедительное исполнение роли, сама по себе еще не говорит о принятии его ценностей. После ролевой работы особенно важен момент возвращения к себе. Вопрос «что чувствует мой персонаж?» сменяется другими: «почему он сделал такой выбор?» и «как я сам отношусь к тому, что лежит в основе этого решения?».

Сильная эмоциональная реакция после спектакля, интерес к обсуждению или правильно сформулированный нравственный вывод сами по себе еще не означают устойчивых изменений в ценностной сфере. Тем более нельзя делать такой вывод после одного спектакля, этюда или разговора. Для педаго-



гического наблюдения важнее другое – способен ли школьник самостоятельно увидеть нравственную проблему, понять мотивы героя и возможные альтернативы, объяснить собственную оценку поступка, сопоставить обсуждаемую ситуацию со своим опытом.

От переживания к осмыслению: возможности театральной педагогики

Художественное переживание становится материалом театрально-педагогической работы тогда, когда получает продолжение в действии, общении и рефлексии.

А. Б. Никитина и А. Н. Россинская отмечают, что «театральная педагогика является активно развивающейся сферой современной педагогики, способной ответить на многие вызовы современной социальной ситуации» [6, с. 62]. При этом следует различать театр как художественное событие и театрально-педагогический процесс. Сильный спектакль способен вызвать глубокое переживание независимо от педагогического сопровождения. Театрально-педагогическая работа начинается тогда, когда пережитое становится предметом вопроса, диалога или действия.

Именно так строилась работа со зрителями в проекте «Тепло родного дома», рассмотренном нами ранее [1]. В предыдущем исследовании было показано, что обсуждение после спектакля помогает закрепить первоначальную эмоциональную реакцию и осмыслить увиденное. Этот принцип может быть перенесен из пространства отдельного социально-культурного проекта в школьную практику, особенно при системной работе с героическим образом.

Такое понимание театральной педагогики соотносится с положениями педагогики культуры, представленными в коллективной монографии исследователей Московского государственного института культуры [7]. В данной научной перспективе культура выступает не только содержанием, передаваемым от поколения к поколению, но и пространством педагогически организованного становления личности. Применительно к работе с героическим образом это означает, что воспитательная задача не исчерпывается предъявлением школьнику культурно значимого образца. Школьнику самому необходимо работать с художественным материалом – интерпретировать его, обсуждать, пробовать в действии, соотносить с собственным опытом.

В школьной практике для такой работы вовсе не обязательно ставить большой спектакль. Исходным материалом может стать эпизод литературного произведения, сцена фильма, исторический документ, свидетельство или иной культурный текст.

Логика работы может выстраиваться по-разному, в зависимости от материала и возраста школьников. В одном случае отправной точкой станет эмоциональная реакция на героя, в другом – непонятный поступок или спор между персонажами. Затем внимание можно перенести на мотив: что происходит с человеком в этот момент, чего он хочет, чего боится, что для него важно? Если в эпизоде есть ситуация выбора, полезно рассмотреть возможные варианты, а не сразу обращаться к известной развязке. Ролевая или сценическая проба позволяет проверить эти варианты в действии. После такой пробы разговор возвращается к самому школьнику – как теперь он оценивает сделанный выбор и почему.

При этом один и тот же прием работает по-разному. Внутренний монолог, например, помогает не только приблизиться к эмоциональному состоянию героя, но и обнаружить противоречие в его мотивах. Остановка сцены перед решением возвращает поступку неопределенность: снова становятся видны альтернативы. Ролевая проба дает возможность проверить их действием, а последующее обсуждение – выйти из роли и определить собственное отношение к сделанному выбору.

Эти приемы складываются в общую театрально-педагогическую логику: сопереживание → понимание мотива → нравственный выбор → рефлексия → ценностная иден-

тификация. Это не жесткая последовательность: в зависимости от материала, возраста школьника или характера ситуации отдельные этапы могут меняться местами, возвращаться или занимать разное время.

Для воспитания современного школьника подобный подход весьма актуален. В медиасреде один яркий образ быстро сменяется другим; театрально-педагогическая практика, напротив, задает иной темп восприятия. Она дает возможность вернуться к поступку, рассмотреть его с разных позиций и не спешить с окончательной оценкой.

Педагогические условия работы с героическим образом

Результат работы с героическим образом зависит не столько от выбора конкретного театрального приема, сколько от того, как выстроена сама педагогическая работа. Один и тот же этюд или ролевая проба могут дать совершенно разный эффект в зависимости от материала, поставленных вопросов и того, что происходит после сценического действия. Важное условие – психологическая достоверность героя. Школьнику необходимо видеть перед собой человека, оказавшегося в определенных обстоятельствах и вынужденного принимать решение, а не готовую иллюстрацию к понятиям «патриотизм», «мужество» или «долг». Сомнение, страх, возможность отступить и цена выбора не уменьшают масштаб поступка; напротив, благодаря им становится понятнее, что именно определило решение героя.

С этим связаны представления исследователей о необходимости нарастить полемичность изложения материала [5, с. 47]. Если школьнику заранее сообщить и оценку героя, и нравственный вывод, мы лишим его возможности самостоятельно разобраться в поступке. Гораздо больше пространства для собственного размышления появляется там, где есть вопрос, сомнение, несколько точек зрения.

Не менее важно то, что происходит после сценической пробы. После нее нужен разговор, в котором школьник может выйти из роли, назвать пережитое, объяснить решение персонажа и определить собственное отношение к нему. Иногда именно после выхода из роли становится понятно, что эмоциональная близость к герою вовсе не означает согласия с его решением.

Роль педагога в таком разговоре тоже меняется. От него не требуется заранее подводить участников к единственно правильной формулировке. Его задача – удерживать обсуждение в содержательном русле: возвращать школьников к тексту, при необходимости уточнять исторические обстоятельства, обращать внимание на мотивы и последствия поступка, задавать вопросы. При этом нравственная проблематика не размывается. Напротив, школьник получает возможность самостоятельно объяснить и обосновать свою оценку. Задача педагога – не погасить эмоциональный отклик и одновременно дать школьнику возможность понять, что именно его затронуло и почему.

Разговор после спектакля или ролевой пробы – не единственное продолжение художественного события. Н. Н. Ярошенко подчеркивает необходимость проектировать «не только культурную среду, но и культурную деятельность» [10, с. 131]. Иными словами – школьнику недостаточно быть просто зрителем или читателем. Ему самому необходимо что-то делать с культурным материалом. Такой работой может стать этюд, эссе, работа с семейной памятью, дискуссия, медиапроект, сценическая интерпретация или обращение к документальному материалу. Во всех этих проявлениях школьник не только воспринимает культурный материал, но сам вступает с ним в работу.

Еще одно условие – системность. Одно сильное художественное событие способно вызвать переживание и запустить рефлексию, однако устойчивые компоненты гражданской идентичности формируются в более длительном процессе. Необходим повторяющийся опыт обращения к нравственному выбору, исторической памяти, ответственности и культурной принадлежности – в литературе, истории,



театре, музейной и проектной деятельности, семейной памяти и собственной социально-культурной практике школьника. Важно, чтобы эти формы не существовали изолированно, а давали школьнику возможность снова обращаться к уже знакомым вопросам, каждый раз рассматривая их в новом контексте.

Театральная педагогика в этом случае перестает быть дополнением к отдельному воспитательному мероприятию и становится одним из способов системной работы с культурным материалом. Ценность при этом не сообщается школьнику как готовый вывод – она становится предметом переживания, размышления и личного отношения.

Риски театрально-педагогической работы с героическим образом

Работа с героическим образом требует определенной педагогической осторожности. Сильное эмоциональное воздействие еще не означает, что школьник принял ценностное содержание поступка.

Один из очевидных рисков – назидательность. Если школьник заранее понимает, какого ответа от него ждут, получить этот ответ нетрудно. Он может воспроизвести ожидаемую оценку, не проделав собственной внутренней работы. Внешне такой разговор может выглядеть вполне убедительно: школьники называют нужные качества, говорят о мужестве, долге и чести. Однако за правильными словами может скрываться пустота.

Есть и другая опасность – принять силу эмоционального воздействия за воспитательный результат. Музыка, сильная актерская игра, трагический сюжет способны вызвать мощную реакцию. Но слезы после спектакля или сильное волнение нельзя считать свидетельством личностного принятия ценности. Другая крайность – превратить встречу с произведением в рациональный разбор, поскольку тогда искусство теряет одно из главных своих педагогических преимуществ – возможность пережить чужой опыт как эмоционально значимый.

Своя сложность возникает и в работе с ролью. Школьник может убедительно сыграть персонажа, понять его мотивацию и эмоционально приблизиться к нему, не разделяя при этом нравственных оснований его поведения. Именно поэтому после сценической пробы важно выйти из роли и вернуться к себе – что я теперь понял о герое? С чем согласен? Что вызывает сомнение и почему?

Отдельная проблема связана с медиасредой, в которой сегодня существует героический образ. Школьник одновременно встречается с различными версиями героического – в литературе, кино, сериалах, играх и социальных сетях. Визуальная привлекательность, сила, успешность и популярность персонажа нередко становятся заметнее нравственного основания его действий. Герой нравится, и эта симпатия легко переносится на оценку его поступков. Между тем это далеко не одно и то же. Педагогически значима здесь сама привычка не останавливаться на первом впечатлении. Почему он поступает именно так? Каковы последствия его действий для других? Что в его поведении вызывает уважение и действительно ли уважения заслуживает то, что он делает?

Задача педагога состоит не в том, чтобы оградить ребенка от противоречивых героев, а в том, чтобы помочь ему научиться самостоятельно разбираться в мотивах, поступках и ценностях, которые стоят за этими поступками.

Логика театрально-педагогической работы с героическим образом

Проведенный анализ позволяет предложить следующую логику театрально-педагогической работы с героическим образом: героический образ → сопереживание → понимание мотива → нравственный выбор → рефлексия → ценностная идентификация.

Эта схема не описывает обязательную последовательность психологических изменений школьника. Она показывает другое – возможную логику педагогической работы с героическим образом. За элементами схемы стоят раз-

ные формы работы: встреча с художественным образом рождает переживание, работа с ролью помогает рассмотреть мотив, остановка действия делает предметом внимания альтернативы нравственного выбора, а выход из роли и последующее обсуждение возвращают школьника от позиции персонажа к собственной позиции. Ценностная идентификация здесь рассматривается лишь как возможный результат такой работы, а не как ее гарантированный итог.

В реальной работе эта последовательность постоянно нарушается. Иногда понимание мотива меняет первоначальное отношение к персонажу. Ролевая проба может неожиданно обнаружить альтернативу, которая раньше оставалась незамеченной. Спор в классе – заставить вернуться к уже сформированной оценке. Поэтому предложенную модель правильнее рассматривать не как жесткий алгоритм, а как ориентир для построения педагогической работы.

Если посмотреть на этот процесс шире, с позиции педагогики культуры и теории социально-культурной деятельности, то он включен в движение от культурной среды и встречи с героическим образом к личностному освоению ценностного содержания и собственной социально-культурной активности школьника: культурная среда → героический образ → театрально-педагогическая работа → личностное освоение ценностного содержания → социально-культурная активность школьника.

В этом – более широком – контексте встреча с героем становится частью культурного опыта школьника. Теоретические основания такого понимания складываются из нескольких взаимосвязанных положений. Л. С. Выготский позволяет обратиться к природе художественного переживания. В педагогике культуры, развиваемой в научной школе МГИК, культура рассматривается в связи со становлением личности [7]. Особенно существенно положение Н. Н. Ярошенко о необходимости личностного освоения культурной среды [10]: одного предъявления культурно значимого образа недостаточно. Здесь обнаруживается общая для рассматриваемых подходов позиция: школьник выступает не только адресатом культурного воздействия, но и субъектом собственной деятельности. С этим соотносятся работы о ценностных ориентирах и мировоззренческом поиске [5], а исследования Н. В. Шарковской и А. Д. Жаркова позволяют проследить дальнейшее движение к социально-культурной активности личности [3; 9].

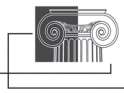
Заключение

Воспитательный потенциал героического образа раскрывается тогда, когда школьник видит в нем не только готовый пример для подражания, но человека, оказавшегося перед нравственным выбором. Для подростка важно увидеть за уже известной оценкой конкретного человека – его обстоятельства, сомнения, мотивы, возможные альтернативы и цену принятого решения. В этом случае герой перестает быть отвлеченным носителем «правильных» качеств, а его поступок становится предметом собственного размышления школьника.

Специфика театральной педагогики состоит в возможности соединить художественное переживание с действием и последующей рефлексией. Школьник получает возможность не только обсуждать уже совершенный героем поступок, но и исследовать ситуацию выбора изнутри, а затем вернуться к собственной оценке.

В контексте формирования гражданской идентичности героический образ связывает культурно-исторический опыт с личным опытом школьника. Через конкретную человеческую судьбу и поступок подросток обращается к вопросам исторической памяти, ответственности, солидарности, долга, принадлежности к культурному сообществу. При этом речь идет не о прямом «формировании» заданной позиции средствами искусства, а о создании условий для ее осмысления и личностного соотнесения.

Предложенная модель описывает возможную логику педагогической работы, а не обязательную последовательность внутренних изменений школьника. В реальной практике отдельные этапы пересекаются, повторяются, меняются местами. Это особенно



важно учитывать, когда речь идет о ценностной сфере: ни сильное переживание, ни удачная ролевая проба сами по себе не позволяют говорить о сформированном личностном результате.

Предложенная модель пока имеет теоретический характер и нуждается в эмпирической проверке. Следующий исследовательский вопрос вполне конкретен: как меняется характер нравственного суждения школьника в процессе такой работы и насколько устойчивы эти изменения? Отдельно предстоит изучить возрастные различия, способы педагогического наблюдения и возможную связь между осмыслением героического образа и последующей социально-культурной активностью школьников.

Список литературы

1. *Афанасьева Н. Е.* Театральная педагогика как инструмент реализации государственной культурной политики в формировании гражданской идентичности (на примере всероссийского проекта «Тепло родного дома») // Молодой ученый. 2026. № 18 (621). С. 260–264.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 479 с.
3. *Жарков А. Д.* Социально-культурная деятельность как специализированная область общественной практики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1 (51). С. 96–101.
4. *Клейберг Ю. А.* Коммеморативные техники как инструмент формирования гражданско-патриотической позиции современной молодежи / Ю. А. Клейберг, Е. Л. Кудрина // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Симферополь: Ариал, 2023. С. 351–358.
5. *Кудрина Е. Л., Ремизов В. А.* Студенты творческого вуза: ценности воспитания в условиях вызовов XXI века // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 6 (110). С. 43–49.
6. *Никитина А. Б., Россинская А. Н.* Театральная педагогика в современном образовании и культуре: анализ востребованных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2025. Т. 19. № 4. С. 58–79.
7. Педагогика культуры: теоретические основания и инновационный потенциал: монография / Е. Л. Кудрина, Н. Н. Ярошенко, Н. И. Ануфриева, А. Д. Жарков [и др.]. Москва: Московский государственный институт культуры, 2024. 240 с.
8. *Стрельцов Ю. А., Стрельцова Е. Ю.* Педагогика досуга: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2010. 307 с.
9. *Шарковская Н. В., Юдина А. И., Алексеева Л. Л.* Формирование креативного потенциала менеджера социально-культурной деятельности: личностно-ориентированный подход // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2 (118). С. 121–129.
10. *Ярошенко Н. Н.* Развивающая среда и социально-культурная деятельность в контексте педагогики культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 6 (50). С. 130–134.

*

Поступила в редакцию 23.09.2026

Подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников: методика и проведение литературных экскурсий

УДК 37.034
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-140-155

Е. С. Сахарчук

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: 1515303@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена разработке и апробации комплексной методики подготовки и проведения городских литературных экскурсий как средства формирования у будущих учителей навыков духовно-нравственного воспитания. Проблему исследования обуславливает актуальная потребность в совершенствовании системы подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию через внеурочные формы работы. Методология исследования опирается на аксиологический, системно-деятельностный и антропологический подходы. В работе применяются концептуальный и содержательный анализ педагогических и экскурсионных технологий и методы опытно-экспериментальной работы, наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа продуктов деятельности обучающихся; методика «Карта ценностей», экспертная оценка и другие. Научная новизна исследования заключается в разработке и предложении инновационного подхода к подготовке будущих учителей, интегрирующего приемы учебной и внеучебной деятельности обучающихся и реализующего принцип обучения педагогов ценностному развитию обучающихся через осмысление (переосмысление) собственных мировоззренческих ориентиров. Предложен комплекс педагогических условий, включающий профессионально-личностную готовность преподавателя, аксиологическую значимость материала и активную групповую работу. Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения разработанной методики в систему педагогического образования. Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории педагогического образования и методики экскурсионно-воспитательной работы как средства духовно-нравственного воспитания. Представлены критерии оценки эффективности подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию посредством разработанной комплексной методики.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, педагогическое образование, литературная экскурсия, педагогическая рефлексия, практические навыки воспитания, профессионально-личностная готовность, аксиологический подход, воспитательная деятельность в вузе.

Для цитирования: Сахарчук Е. С. Подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников: методика и проведение литературных экскурсий // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 140–155. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-140-155

САХАРЧУК ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА – доктор педагогических наук, эксперт Научного центра Российской академии образования, Московский государственный институт культуры

SAKHARCHUK ELENA SERGEEVNA – DSc in Pedagogy, Expert at the Scientific Center of the Russian Academy of Education, Moscow State Institute of Culture

© Сахарчук Е. С., 2026

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN: METHODOLOGY AND CONDUCT OF LITERARY EXCURSIONS

Elena S. Sakharchuk
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: 1515303@mail.ru

Abstract. The research problem is driven by the need to improve the system of training future teachers for spiritual and moral education through extracurricular activities. Of particular relevance is the development of a methodology for integrating educational and воспитательный components, one that accounts for the challenges of pedagogical practice and the cognitive-emotional characteristics of value formation among today's youth. The research methodology is grounded in the axiological, systems-activity, and anthropological approaches. The study employed the following methods: conceptual analysis of pedagogical approaches, substantive analysis of pedagogical and excursion technologies, observation, questionnaire surveys, testing, analysis of students' learning outputs, the "Value Map" technique, expert assessment, and others. Scientific novelty lies in the development of an innovative approach to training future teachers, which integrates excursion activities with methods of spiritual and moral education and fosters students' skills in designing воспитательные events. A system of pedagogical conditions has been proposed, encompassing the professional and personal readiness of the instructor, the axiological significance of the content, and active group work. Practical significance is determined by the potential for implementing the developed methodology within teacher education programs. Theoretical significance consists in advancing the theory of teacher education and the methodology of excursion-based воспитательная work as a means of spiritual and moral education. Criteria for evaluating the effectiveness of future teachers' training have been developed.

Keywords: spiritual and moral upbringing, teacher training, literary tour/excursion, pedagogical self-reflection, practical educational skills, professional and personal preparedness, axiological approach in education, educational work in higher education.

For citation: Sakharchuk E. S. Preparing Future Teachers for the Spiritual and Moral Education of Schoolchildren: Methodology and Conduct of Literary Excursions. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 140–155. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-140-155

Практическая подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников относится к разряду наиболее важных и вместе с тем сложно решаемых задач современного педагогического образования [8]. Формирование у школьников устойчивых ценностных ориентиров, таких как сопричастность радостям и испытаниям своего народа, альтруизм, нацеленность на духовно-нравственное самосовершенствование, общение и совместную деятельность с другими людьми и так далее, требует от учителя релевантных сложной задаче знаний и умений, а также – способности к личному примеру [18], демонстрации ценностной позиции и согласующегося с ней ответственного поведения, непротиворечивости жизни и декларируемых педагогических наставлений [19].

Ценностные ориентации современных студентов, как показывают новейшие исследования, в силу общественных трансформаций, цифровизации и других факторов, носят гибридный характер [13], сочетая в себе традиционные и модернистские компоненты: установки на индивидуальные свободы, самореализацию, гедонизм и прочее. К разряду малозначимых для студенческой молодежи смысложизненных ориентиров часто относятся такие, как «счастье других» [10], гражданская активность, преемственность социокультурного опыта [12], осознание высших ценностей (справедливости, милосердия и так

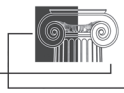
далее), стремление «жить в соответствии со своими духовными идеалами» (твердость убеждений) [15]. Рост индивидуалистических и гедонистических установок, а также нарастающая разобщенность в молодёжной среде создают существенные препятствия для профессионально-личностного развития будущих педагогов, вступая в противоречие с ключевой миссией учителя – передачей нравственного опыта, напрямую зависящей от сформированной ценностной основы как системы гуманистических ориентиров: приоритет социальной ответственности, служения обществу и развития других людей над исключительно индивидуальными, эгоистическими интересами [5].

Становление ценностных ориентаций, представляющее собой сложный непрерывный динамичный процесс, обусловлено рядом социальных, культурных и личностных факторов [22]; данное исходное положение обусловливает актуализацию таких психолого-педагогических проблем, как научное осмысление влияния разных форм получения образования на результаты подготовки будущих учителей как воспитателей школьников (формальное, неформальное, информальное); учет факторов, обуславливающих нравственно-ценностное развитие обучающихся при выработке педагогами целей воспитания [21]; поиск способов мотивации студентов к участию во внеурочной деятельности, в определенной степени дискредитировавший себя формальной организацией [4] и другое.

В обозначенном ключе важно отметить интерес современной педагогики к освоению различных форм внеучебной воспитательной работы, обеспечивающих в совокупности с воспитательным компонентом аудиторной учебной деятельности комплексный и разносторонний характер профессионально-личностного развития будущих учителей. Городские (вне стен вуза) экскурсии, организуемые и проводимые студентами под руководством преподавателя (куратора), представляют собой перспективный формат внеучебной воспитательной деятельности. Их эффективность обусловлена двумя основными факторами: во-первых, существенным воздействием экскурсионных показов на когнитивно-эмоциональную сферу экскурсантов, так как во время экскурсии задействуется сразу несколько каналов восприятия (зрительный, слуховой, тактильный) [16]; во-вторых, разнообразием форм и методов коллективной и индивидуальной деятельности студентов при подготовке и проведении экскурсий, что полностью соответствует образовательным запросам современной молодежи, характеризующейся стремлением к разнообразию во всех видах деятельности и поиском в них своей субъектности [3].

Особое место в современной типологии городских экскурсий занимают литературные экскурсии, органично интегрирующие обсуждение мировоззренческих вопросов, а также устанавливающие взаимосвязи между проблемами, отраженными в литературе (в первую очередь, русской классической литературе), и современными. Подготавливая и проводя под руководством преподавателя городские литературные экскурсии, студенты педагогических вузов имеют возможность, с одной стороны, совместно ценностно проживать события (связанные с тематикой экскурсионного показа) и глубже осмысливать важные мировоззренческие вопросы, а с другой – *практически осваивать приёмы и методы воспитания обучающихся, прежде всего в сфере формирования сознания личности*, что актуализирует ***проблему*** научно-методического обоснования данной формы внеучебной деятельности.

Городские экскурсии как инструмент развития профессиональных компетенций в области духовно-нравственного воспитания студентов педагогических направлений подготовки исследованы в настоящее время фрагментарно. Вместе с тем, решение научно-прикладных задач в обозначенной предметной области требует системного подхода, что актуализирует постановку следующей ***цели исследования***: *разработать комплекс педагогических условий и методику подготовки*



и проведения городских литературных экскурсий с активным участием студентов педагогических направлений подготовки, обеспечивающих формирование у будущих учителей опыта духовно-нравственного воспитания. Объект исследования – практическая подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников. Предмет исследования – процесс формирования практических навыков духовно-нравственного воспитания и развития педагогической и личностной рефлексии у будущих учителей посредством организации литературных экскурсий в рамках специально созданных педагогических условий.

Проблематика обучения будущих педагогов методам и приемам воспитательной деятельности с помощью экскурсий находится на пересечении общей теории воспитания и экскурсоведения (как комплексной научной дисциплины, ключевым предметом изучения которой является экскурсия как форма образовательной деятельности). Это исходное условие создает необходимость применения интегративного подхода, открывающего возможности использовать синтез методов и технологий обеих областей знания в целях решения педагогической задачи подготовки будущих учителей к духовно-нравственному развитию школьников. Гуманистические принципы, также как ориентация на систему традиционных российских ценностей [18] и акцент на профессионально-личностном развитии студентов [7], выступающие универсальными характеристиками концепций воспитания в профессиональном образовании, интегрируются в аксиологический, системно-деятельностный и антропологический подходы, определяющие вектор развития инновационных исследований потенциально эффективных форм внеучебной воспитательной деятельности. В контексте данной работы особую значимость имеет практико-ориентированный подход к обучению методам и приемам подготовки и проведения экскурсий [27], позволяющий наиболее эффективно сочетать теоретические знания с практическими навыками организации воспитательной работы (посредством экскурсионной деятельности) [17]. В научно-педагогических публикациях последнего времени обозначены отдельные методические и организационно-педагогические подходы, предполагающие активное участие студентов – будущих учителей в подготовке и проведении экскурсий вне стен вуза. Так, М. В. Колпакова и С. С. Ахтямова [9] выделяют методы проблемного обучения, применяемые при подготовке и проведении экскурсий со студентами педагогических вузов, как наиболее продуктивные в контексте развития предметных компетенций будущих учителей, а также становления их гражданского самосознания.

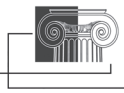
На необходимость интеграции экскурсионного метода с комплексом внеаудиторной студенческой деятельности (в целях повышения экологической грамотности будущих учителей) обратили внимание Н. В. Репина и Д. В. Репин [14]. Интересный опыт проектной деятельности студентов педагогического вуза по разработке методических рекомендаций для школ по проведению краеведческой экскурсионной работы описан в статье М. К. Акользиной [1]. Ряд научных работ посвящен образовательному потенциалу виртуальных экскурсий. Так, А. А. Хайруллина выявила роль цифровых технологий, в частности виртуальных экскурсий, в развитии личностных качеств будущих учителей-филологов [20]; в исследовании Karakuş Yılmaz T., Başcı Namlı Z., Meral и соавторов было проведено сравнение эффективности традиционных (печатных) и цифровых учебных материалов, используемых в экскурсионной деятельности (путеводители vs мобильные приложения), которое выявило явное предпочтение обучающихся различным цифровым инструментам [26]. В ряде исследований представлены методики обучения студентов разработке и проведению экскурсий, позволяющие, по мнению разработчиков, повышать мотивацию посредством творческих заданий и интерактивности, обеспечивать рефлек-

сию участников и диагностировать результаты освоения ими практических навыков; так, например, исследователи из Нижнего Новгорода (С. М. Мальцева, О. А. Немова, Е. В. Рыжакова) рассматривают разработку студентами экскурсий по темам учебного плана (дисциплина «Основы российской государственности») в ее технологически-содержательном единстве, как эффективную организационно-педагогическую основу реализации практической учебной деятельности студентов [11].

В ключе «иммерсивной педагогики» (подход, предполагающий глубокое погружение обучающихся в учебный процесс через искусственно смоделированную среду) рассматриваются методы, способствующие формированию у учащихся навыков самообучения; Josef De Beer пришел к заключению об эффективности экскурсионной иммерсивной деятельности в развития у студентов умений ставить индивидуальные учебные цели, искать подходящие ресурсы, контролировать, а также оценивать собственное обучение [23]. С акцентом на специфическую особенность городских литературных экскурсий, заключающуюся в способности соединять эстетический опыт с исторической рефлексией и современностью, K. Geneuss представил в своем недавнем исследовании особенности влияния эвристического подхода на развитие взаимосвязи между литературой, современной социокультурной средой, индивидуальными переживаниями и ассоциациями обучающихся [24]. Дидактические возможности переосмысления литературных текстов через пространственно-чувственное восприятие в среде города охарактеризовал в своей работе C. Hoiß [25]. В целом необходимо подчеркнуть, что современные исследования сфокусированы на потенциальных возможностях синтеза когнитивного, эмоционального, сенсорного и социально-культурного опыта, реализуемого в процессе экскурсий для формирования целостной профессиональной компетентности будущих учителей.

Проведенный анализ научных публикаций позволяет определить в качестве одной из обозначившихся линий развития внеучебной студенческой деятельности, проводимой в форме экскурсий, применение методов активизации познавательного интереса обучающихся наряду с мотивацией к совместному познанию, на что ориентированы используемые эвристические, проблемные, проектные и иммерсивные подходы. Особое значение при этом приобретает интегративный подход, объединяющий ресурсы теории воспитания и экскурсоведения, а также аксиологические ориентиры (гуманистические принципы, опора на традиционные ценности, профессионально-личностное развитие), задающие ценностные ориентиры экскурсионной деятельности будущих педагогов. Недостаточно изученным в указанном смысле остается ряд аспектов и, в частности: 1) организационно-методические аспекты (модели организации городских литературных экскурсий в рамках подготовки будущих учителей, включающие этапы, роли студентов и преподавателя-куратора); 2) содержательно-педагогические аспекты (механизмы связи между участием в разработке и проведении экскурсий и формированием готовности студентов к духовно-нравственному воспитанию школьников); 3) практико-трансферные аспекты (механизмы переноса навыков, полученных будущими учителями при разработке экскурсий, на другие формы воспитательной работы со школьниками) и другое.

Теоретико-методологическую основу работы составляют аксиологический, системно-деятельностный и антропологический подходы; антропологический подход в данном исследовании служит в качестве центральной опоры целостного рассмотрения личности будущего учителя – как в плане его профессионально-личностного развития, так и в аспекте его личностного духовно-нравственного развития. В теоретической части исследования применялись методы концептуального анализа педагогических подходов и содержательного анализа компо-



нентов педагогических технологий, релевантных изучаемой проблеме. Отбор теоретических материалов осуществлялся по ключевым словам в международных и российских наукометрических базах и поисковых системах, включая Scopus, Web of Science, Science Open, SpringerLink, Google Scholar, elibrary и «КиберЛенинку». Глубина поиска составила 5 лет (2022–2026 годы). Среди ключевых поисковых запросов – «литературные экскурсии», «экскурсионная дидактика», «экскурсионная педагогика», «воспитательная работа педагогических вузов», «обучение студентов экскурсионным технологиям», «педагогическое сопровождение воспитательной деятельности в вузе», «обучение будущих учителей методам воспитания» и другие. Теоретическую базу разработки педагогических условий подготовки, организации и проведения литературных экскурсий с активным участием студентов составили концептуальные положения:

- научной школы Л. И. Новиковой о системе организационно-педагогических условий стимулирования самопознания обучающихся и развития их личностного потенциала в рамках воспитательных систем образовательных учреждений;
- научной школы Ф. Э. Зеера о неразрывной связи профессионального становления с развитием личностных качеств, включая нравственные ориентиры;
- классификации методических приемов подготовки и проведения экскурсий Б. В. Емельянова [6],
- положения единой модели требований к освоению компетенций в области туризма и экскурсионной деятельности [2].

Эмпирическая (опытно-практическая) часть исследования базировалась на проведении литературных (историко-литературных) экскурсий духовно-нравственной направленности для студентов и аспирантов трёх вузов Московского региона – Российского государственного университета социальных технологий, Московского государственного института культуры и Государственного университета просвещения (в 2024–2025 годах).

Методика подготовки, организации и проведения экскурсий студентами педагогических вузов под руководством преподавателя (куратора) разрабатывалась с опорой на положения авторской модели городской литературной экскурсии [16]. Ход исследования включал три этапа: *подготовительный* (теоретические обобщения, разработка комплекса организационно-педагогических условий и методики подготовки, организации и проведения литературной экскурсии с активным участием студентов); *практический* (организация и проведение литературных экскурсий для студентов и аспирантов, фиксация результатов наблюдений, сбор анкет и интервью); *аналитический* (обработка и систематизация полученных данных, уточнение технологических приемов экскурсионной работы в контексте духовно-нравственного воспитания, разработка методических рекомендаций и формулировка выводов о педагогических условиях эффективной организации литературных экскурсий во внеучебной воспитательной работе со студентами педвузов).

Гипотеза исследования, состоящая в том, что *подготовка, организация и проведение городских литературных экскурсий студентами педагогических вузов под руководством преподавателя (куратора) выступает эффективным средством профессионально-личностной подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников при условии реализации комплекса специально созданных педагогических условий*, – обосновывает новый педагогический подход к подготовке студентов к решению вопросов духовно-нравственного развития школьников, в связи с чем при разработке педагогических условий учитывалась многогранность процесса воспитания обучающихся и, в частности, его организационные, методические, психолого-педагогические и развивающие компоненты. В результате был создан ***комплекс педагогических условий***, включающий следующие ключевые направления и условия их реализации:

1) *профессионально-личностная готовность преподавателя педагогического вуза,* включающая личностную, предметную, методическую, организационную и коммуникативную составляющие;
2) *учет исходного уровня профессиональной подготовки студентов*; применение методики организации и проведения литературных экскурсий с активным участием студентов целесообразно начинать не ранее этапа профильной подготовки (как правило, с 3-го семестра), при условии освоения студентами дисциплины «Основы педагогики» и сформированности базовых представлений о методах воспитательного воздействия (классификация, сфера применения, основные приемы и прочее);
3) *реализация принципа аксиологической значимости литературной экскурсии* посредством ряда механизмов: открытости образовательных целей для студентов, их осознанной вовлеченности в этапы подготовки и проведения экскурсии, стимулирования осмысления (или переосмысления) студентами собственных смысложизненных ориентиров в ключе гуманистической парадигмы;
4) *активная групповая (и малогрупповая) деятельность студентов* в процессе подготовки, проведения и постэкскурсионного анализа литературной экскурсии; осуществляется посредством реализации эвристических, творческих и других методов, создающих условия для практического освоения приемов и методов воспитательной деятельности и экскурсионного показа, развития организационных, коммуникативных навыков и навыков коллективного взаимодействия;
5) *длительный, поэтапный характер деятельности в рамках подготовки, организации и проведения литературных экскурсий*; подразумевает работу над проектом литературной экскурсии в течение семестра и поэтапное освоение методов воспитания, анализа воспитательного эффекта и самокоррекции;
6) *рефлексия и педагогический анализ* на всех этапах разработки и реализации экскурсии предполагают применение рефлексирующих практик на этапах разработки содержания и организационной подготовки экскурсии, на этапе проведения экскурсии и постэкскурсионных мероприятий;
7) *документальное оформление хода освоения воспитательных приемов* предполагает документирование студентами этапов подготовки, организации и проведения экскурсии, выступая важным инструментом развития компетенции самоконтроля и стимулирования педагогической и личностной рефлексии, что, в свою очередь, способствует формированию навыков описания воспитательного опыта, пригодного для дальнейшего анализа и обсуждения;
8) *применение оценки эффективности* учитывает результаты реализации методики организации и проведения литературных экскурсий с активным участием студентов – будущих учителей в контексте развития у них практико-ориентированных, мотивационно-личностных, рефлексивно-аналитических и социально-педагогических навыков, необходимых для организации и проведения городских литературных экскурсий с духовно-нравственным воспитательным эффектом для школьников.

Методика *подготовки, организации и проведения экскурсий студентами педагогических вузов под руководством преподавателя (куратора)* разработана как совокупность целеполагания, алгоритма последовательно осуществляемых действий, сочетания ме-

тодов и приемов реализации деятельности студентов, необходимых для достижения результата, а также определения роли преподавателя для задач каждого этапа. Методика рассчитана на реализацию во внеучебное время в течение одного семестра и включает 3 этапа: подготовительный, этап проведения экскурсии и постэкскусионный этап. Цели и содержание каждого этапа представлены в Таблицах 1, 2, 3.

Результат подготовительного этапа – это готовый проект городской литературной экскурсии: маршрут, текст (контрольный текст экскурсовода), методическое сопровождение для каждой точки (с литературным контекстом, объектом показа и воспитательной задачей), а также «портфель экскурсовода» (комплект наглядных материалов, в том числе в цифровой форме, которые используются в ходе проведения экскурсии). Студенты приобретают практические навыки проектирования маршрута, подбора воспитательных приёмов, работы в команде и анализа своей деятельности. К освоению студентами рекомендуется включать следующие приемы воспитательного воздействия посредством различных каналов получения информации:

Таблица 1. Цель и содержание подготовительного этапа подготовки, организации и проведения экскурсий студентами

Задачи этапа	**Методы и приемы реализации деятельности студентов**	**Роль преподавателя**
Подготовительный этап (продолжительность – 6–8 недель) *Цель – сформировать у будущих учителей знания и практический опыт организации городской литературной экскурсии как средства духовно-нравственного воспитания*		
Раскрытие роли литературной экскурсии в обучении педагогов и вовлечение студентов в ее подготовку и проведение.	Лекция – обсуждение, практический разбор типологических особенностей литературных экскурсий, мозговой штурм (например, «Зачем нужна литературная экскурсия?»), кейс-анализ успешных практик; самодиагностика (оценка навыков работы с текстом, публичного выступления, дизайна, организации мероприятия), определение зон профессионального развития.	Наставник, мотиватор, фасилитатор, эксперт, образец профессионального поведения
Определение темы экскурсии, постановка ее цели.	Проблемно-поисковый метод, презентация и защита результатов, коллективная дискуссия.	Фасилитатор и эксперт
Формирование малых групп и распределение их по каналам восприятия.	Аналитико-дискуссионный метод, групповая рефлексия.	Организатор и координатор
Проектирование студентами литературной экскурсии для изучения мировоззрения писателя и подготовки экскурсионного показа.	Метод проектирования, метод творческих заданий, приемы работы с картографическими сервисами и приложениями для планирования маршрута, методы литературного монтажа и аудиовизуального сопровождения, методы: обсуждения, совещания, круглого стола; групповая рефлексия.	Наставник, фасилитатор, организатор творческого процесса, эксперт
Проектирование студентами системы воспитательных воздействий по точкам экскурсионного маршрута с учётом разных каналов восприятия.	Метод «Карта ценностей», методы проектирования и моделирования воспитательных ситуаций, метод творческих заданий, методы: обсуждения, совещания, круглого стола, групповая рефлексия, метод документирования.	Координатор, методист и фасилитатор группового взаимодействия

Таблица 2. Цель и содержание этапа организации и проведения экскурсии

Задачи этапа	Методы и приемы реализации деятельности студентов	Роль преподавателя
Этап организации и проведения экскурсии (продолжительность – 2–3 недели) *Цель – реализовать силами студентов разработанную экскурсию с отработкой на практике приемов экскурсионного показа и духовно-нравственного воспитания.*		
Реализация студентами стандартного цикла организации городской литературной экскурсии (информирование и набор участников, сбор и оповещение группы).	Методы проектирования и моделирования, кейс-анализ успешных практик, метод мозгового штурма, прием работы с шаблонами и алгоритмами, методы инструктажа и чек-листов, групповая рефлексия.	Мотиватор, фасилитатор, эксперт, наставник, организатор, координатор
Реализовать на практике разработанный сценарий экскурсии, включая дидактические решения для каждой точки маршрута.	Применение на практике воспитательных приемов, навыка публичного выступления, командного взаимодействия; методов рефлексии и самоанализа профессиональной деятельности	Контролер качества, интегратор, аналитик, мотиватор
Зафиксировать эффективность применяемых методов и приемов воспитания.	Применение на практике методов наблюдения, фиксации, сбора обратной связи, цифровых методов фиксации, самоанализа и взаимной оценки	Организатор, методист, аналитик, фасилитатор рефлексии

– этическая беседа, убеждение, внушение, коллективное чтение и так далее (слуховой канал);
– символическое сравнение, наглядность, контраст, фото-видеорефлексия и так далее (визуальный канал);
– тактильное исследование фактур (кинестетический канал);
– сопереживание, рефлексивная пауза, атмосфера духовного подъема, личный пример, обсуждение ассоциаций, вызванных местом, сопоставление чувств героя произведения и собственных ощущений и другое (эмоциональный канал);
– дискуссия, командное задание и другое (коммуникативный канал);
– мини-исследования, сопоставления, поиск «следов» писателя в городской среде, выдвижение и проверка гипотез о связи места и сюжета, символическое видение пространства и другое (эвристический канал, цифровой канал).

Посредством углубления понимания нравственных и духовных ценностей, отраженных в литературе, студенты переживают личностное духовно-нравственное развитие. Эти достижения служат основой для перехода к следующему этапу, а именно – практической отработке и проведению экскурсии.

В результате прохождения второго этапа студенты осваивают навыки организации и проведения литературной экскурсии, отрабатывают педагогические приемы воспитания, совершенствуют публичное выступление и командную работу; учатся анализировать эффективность применяемых методов; укрепляют нравственные ориентиры через взаимодействие с литературным наследием; развивают эмпатию и способность сопереживать героям произведений и участникам экскурсии; осознают воспитательный потенциал литературы и культуры в формировании личности.

С момента старта реализации всего проекта городской литературной экскурсии до окончания второго этапа проходит в среднем 10 внеучебных мероприятий, реализуемых на регулярной основе, позволяющей достичь существенного уровня коллективного взаимодействия, необходимого для перехода к этапу итогового анализа и представления «окончательного продукта» как результата совместной деятельности.



В ходе этапа постэкскурсионного анализа студенты систематизируют опыт проведения городской литературной экскурсии и выделяют эффективные педагогические и воспитательные приёмы, готовят отчет и мультимедийную презентацию, отрабатывают навыки публичного представления материалов. Одновременно они развивают рефлексию и самооценку, углубляют понимание воспитательной роли городской литературной экскурсии, укрепляют ценностное отношение к просветительской миссии педагога и личностно-профессиональные качества.

Критерии оценки эффективности методики подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию через литературные экскурсии учитывают ключевые педагогические ценности, измеримость показателей и связь с воспитательным результатом:

1) *когнитивный критерий:* знание целей духовно-нравственного воспитания, владение методикой проведения экскурсии, обоснование выбора объектов показа;
2) *деятельностный критерий:* проектирование маршрута, применение воспитательных приёмов, навыки публичного выступления, организация групповой работы;
3) *мотивационно-личностный критерий:* осознание значимости воспитания, интерес к литературе и наследию, готовность применять приёмы воспитания (в т. ч. в контексте проведения городских литературных экскурсий) в будущей работе, уровень развития эмпатии;
4) *рефлексивный критерий:* анализ собственных воспитательных действий, выделение эффективных приемов, разработка рекомендаций, владение приемами творческой рефлексии;
5) *продуктивный критерий:* полнота отчета, качество мультимедийной презентации, уровень публичного вы-

Таблица 3. Цель и содержание этапа постэкскурсионного анализа и представления результатов

Задачи этапа	Методы и приемы реализации деятельности студентов	Роль преподавателя
Этап постэкскурсионного анализа и представления результатов (продолжительность – 3–4 недели) *Цель – осмыслить опыт; выделить эффективные методы духовно нравственного воспитания; развить рефлексию и навыки коллективной оценки.*		
Групповое обсуждение «по горячим следам».	Метод круглого стола, групповая рефлексия.	Фасилитатор, мотиватор, наставник
Анализ видеофрагментов с разбором воспитательных ситуаций.	Метод анализа по критериям, методы самооценки и взаимной оценки.	Эксперт, аналитик, организатор
Творческая рефлексия.	Приемы: «создание дневника впечатлений», художественного осмысления (коллажи, комиксы и пр.)	Мотиватор, наставник, фасилитатор
Коллективная оценка и рекомендации.	Метод экспертных групп, прием заполнения общей матрицы по фиксации примененных методов и их эффективности, коллективное обсуждение итогов.	Координатор, методист, аналитик, интегратор
Представление результатов.	Составление отчета о проведении экскурсии (цели, описание маршрута и содержания; применённые педагогические и воспитательные приемы; анализ эффективности). Мультимедийная презентация, Публичное представление результатов на студенческой конференции, публикация материалов.	Консультант, редактор, мотиватор, эксперт

ступления, наличие материалов для публикации;

6) *социально-педагогический критерий:* оценка реакции экскурсантов, произошедшие изменения в восприятии литературы, рост интереса к культуре, формирование ценностных установок.

В целях оценки промежуточных и итоговых результатов подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию через литературные экскурсии разработаны измерительные процедуры, учитывающие специфику внеучебной воспитательной деятельности, в первую очередь – добровольный характер участия студентов, имеющий поэтому не перегруженный и не чрезмерно формализованный характер. В качестве основных инструментов использованы: анкетирование, наблюдение, дневники, групповые дискуссии, экспертная оценка продуктов деятельности; к наиболее сложным для реализации процедурам следует отнести применение таких комплексных методов, как «карта ценностей» и «экспертная оценка продукта»; примеры применения диагностического инструментария приведены в результатах по задаче 3 (см. ниже).

Результаты опытно-экспериментальной проверки гипотезы исследования

В качестве задач опытно экспериментальной проверки гипотезы исследования были определены следующие:

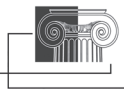
1) проанализировать опыт существующих городских литературных экскурсий и оценить их воспитательный потенциал;
2) проверить и оценить в пилотном формате содержательные и методические компоненты литературной экскурсии, направленные на духовно-нравственное развитие обучающихся;
3) проверить целесообразность и практическую ценность авторской методики подготовки студентов к осуществлению духовно-нравственного воспитания школьников через разработку и проведение собственной литературной экскурсии.

Результаты по задаче 1. Был проанализирован опыт реализации городских литературных экскурсий по местам, связанным с жизнью и творчеством Ф. М. Достоевского (в Санкт-Петербурге), и проведена оценка их воспитательного потенциала (побуждения к «творчеству читателя», то есть активной, осмысленной работе с художественным текстом). В качестве материалов исследования были использованы:

1) из открытых источников: тексты и описания 32 экскурсий по Санкт-Петербургу, посвященные жизни и творчеству писателя, 158 отзывов экскурсантов на эти экскурсии;
2) материалы наблюдений за ходом экскурсий (в том числе, в форме видеозаписей) и экспертных интервью, проведенных с научными работниками литературных музеев (2024–2025) [16].

Использована авторская методика оценки, включающая критерии соответствия содержания воспитательной направленности и разнообразию каналов получения информации. Результаты исследования позволили наряду с существенным образовательным потенциалом современных городских литературных экскурсий выделить ряд проблем их подготовки и организации, таких, как недостаток научно-методического обеспечения, зависимость от качества реализации и, в первую очередь, профессионально-личностных характеристик экскурсовода, большая ресурсоемкость процесса подготовки и другие.

Результаты по задаче 2. Под руководством автора статьи группой ученых, преподавателей и аспирантов – волонтеров Государственного университета просвещения и Российского государственного университета социальных технологий – была спроектирована и проведена историко-литературная экскурсия с воспитательной целью духовно-нравственного развития студентов «Житие,



чудеса и подвиги преподобного Сергия Радонежского» в городе Сергиев Посад (лето 2025 года) [28]. Достижением этого этапа эмпирического исследования стал реализованный опыт увязки приемов воспитания с приемами/методами экскурсионного показа и с ключевыми точками маршрута, а также – вывод о возможности применения предложенной в исследовании последовательности этапов разработки экскурсии как образовательного мероприятия при проектировании других мероприятий внеучебной деятельности студентов. Дополнительным результатом стали практикоориентированные выводы о возможностях и направлениях содержательной и организационной адаптации маршрута для обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Результаты по задаче 3. Проведена опытно-экспериментальная проверка реализации *Методики подготовки, организации и проведения экскурсии студентами педагогических вузов*. Под руководством автора статьи группой обучающихся (4 аспиранта и 8 магистрантов педагогического направления подготовки филологического профиля) в период сентябрь-декабрь 2025 года была подготовлена, организована и проведена городская литературная экскурсия для старшеклассников «Расколотое «Я»: путь от эгоизма к человечности» по повести Ф. М. Достоевского «Двойник» (Москва – Санкт-Петербург). Целью работы было проверить следующие положения гипотезы:

1) формирование у будущих учителей практического опыта организации духовно-нравственного воспитания школьников;
2) укрепление ценностных ориентиров студентов;
3) формирование у студентов опыта педагогической рефлексии;
4) воспроизводимость педагогических условий реализации методики.

Тема экскурсии сформулирована достаточно специфично, однако следует принять во внимание, что «Двойник» Ф. М. Достоевского не является программным произведением и редко попадает в фокус исследовательского интереса («не на слуху»); аргументы в пользу выбора подобной темы, выдвинутые обучающимися во время дискуссии, были связаны с «загадочностью» сюжета, возможностями поиска ответов («было два Голядкиных или один?»), с перспективой интересной поездки из Москвы в Санкт-Петербург, «эксклюзивностью» получаемого опыта, поисковым «вызовом», сформулированным В. Н. Захаровым в статье «Гениальный “Двойник”: почему критики не понимают Достоевского?» и другими вопросами. Сложности при проектировании маршрута и системы воспитательных воздействий по его ключевым точкам вызвал анализ мировоззренческих позиций автора произведения. С целью поиска точек опоры обучающиеся обратились к литературоведческим источникам – трудам исследователей творчества Ф. М. Достоевского (В. Н. Захаров, Н. А. Добролюбов, Г. М. Фридлендер, С. В. Красникова и другие), каноническим изданиям произведения с комментариями литературоведов и в целом к историко-культурному контексту создания повести. Как показала практика, на концептуальном этапе определения темы и ключевой нравственной идеи литературной экскурсии особое значение имеет роль преподавателя (куратора) – фасилитатора, подкрепленная репутацией эксперта в предметной области.

Остановимся на результатах применения наиболее сложного по реализации метода (и, одновременно, измерительной процедуре) – «карта ценностей». Для выполнения задания «Карта ценностей» обучающиеся самостоятельно выполнили следующее:

– отобрали из предложенного списка объекты показа (Аничков мост, Доходный дом Бровцына, Измайловский мост, Литейный проспект, улица Маяковского (Шестилавочная), Гостиный двор, Мариинская больница для бедных);
– установили связь между объектами и текстом повести Ф. М. Достоевско-

го «Двойник» (например, Гостиный двор – как *символ материализма и западной модели успеха. Голядкин мечтает о карьере, достатке и красивой жизни, но не о служении людям. Его эгоизм – результат оторванности от идеи любви и общения в братстве, соборности*);
- определили нравственную ценность, которую можно раскрыть через эти объекты (например, в контексте рассказа о Гостином дворе: коллективизм *против индивидуализма, ценность общности*);
- предложили воспитательный прием и обосновали свой выбор (например, этическая беседа (*обсуждение темы материализма и индивидуализма на примере Гостиного двора и поведения Голядкина*), демонстрация исторических фото Гостиного двора (*визуализация «парадности» и блеска, которые манили Голядкина*), атмосфера духовного подъёма через противопоставление (после «давления» Гостиного двора переход к тихому скверу).

Таблица 4 иллюстрирует результат определения студентами подходящих, по их мнению, приемов воспитательной работы (на примере объекта «Гостиный двор»).

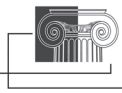
Для оценки результатов экспериментальной работы были применены следующие измерения *субъективной оценки* студентов уровня развития компетенций (сравнение результатов входного и итогового анкетирования); *объективной оценки* полученных знаний (сравнение результатов входного и итогового тестирования); *экспертной оценки* уровня овладения приемами экскурсионного показа и воспитания (экспертная оценка продукта, проведенная группой экспертов в составе педагог + филолог + экскурсовод).

Сравнение результатов анкетирования обучающихся до начала работы над экскурсией и после завершения последнего этапа показало общую положительную динамику по всем показателям:
1) формирование практического опыта организации духовно нравственного воспитания школьников;
2) укрепление ценностных ориентиров (осмысление тем эгоизма, одиночества, соборности и традиционных нравственных ценностей);
3) формирование педагогической рефлексии (умение анализировать выбор методов, их соответствие целям и эффективность).

Методика оценки включала анкетирование по 5 балльной шкале Лайкерта (1 – пол-

Таблица 4. Сводные результаты методов и приемов воспитания, предложенных студентами для экскурсии

Канал восприятия	Методы и приемы воспитания, предложенные студентами	% студентов
Слуховой	Этическая беседа, коллективное чтение, убеждение через анализ текста, другое.	86%
Визуальный	Наглядность, символическое сравнение, контраст, фото-рефлексия, другое.	69%
Кинестетический	Имитационная игра («Блеск и пустота: выбор Голядкина»), тактильное исследование фасадов, колонн (внешний блеск), перил, дверных ручек (статус, иерархия) и другое; пространственное моделирование («Круг общности против эгоизма»).	33%
Эмоциональный	Сопереживание, рефлексивная пауза, обсуждение ассоциаций, сопоставление чувств героя и своих ощущений и так далее.	79%
Коммуникативный	Дискуссия, командное задание «Карта двойственности» и так далее.	64%



ностью не согласен, 5 – полностью согласен) до начала работы над экскурсией и после ее проведения. В среднем прирост составил от +1,3 до +1,9 баллов; максимальный прирост показателей зафиксирован по формированию практического опыта (+1,9 балла), что свидетельствует о приобретении студентами и аспирантами конкретных навыков организации воспитательной работы. Во время публичной презентации и дискуссии обучающиеся отметили, что в ходе подготовки и проведения экскурсии они приобрели конкретные навыки проектирования воспитательной работы: научились подбирать объекты показа, связывать их с текстом произведения, формулировать воспитательные задачи и подбирать соответствующие педагогические методы. Работа с текстом Ф. М. Достоевского и городской средой помогла им глубже осмыслить нравственные категории и их актуальность в современном мире. Студенты стали лучше понимать противопоставление индивидуализма и соборности, отраженное в повести. Вместе с тем участники отметили, что смогли проанализировать, какие приемы оказались наиболее эффективными для раскрытия духовно нравственных тем, а какие требовали доработки; так, например, ролевая игра, по мнению большинства участников, должна разбиваться на мини-эпизоды и чередоваться с другими формами организации активной познавательной деятельности экскурсантов.

Тестирование аспирантов и магистрантов проводилось по трем блокам: литературоведение, методика экскурсионной работы, педагогическая рефлексия (всего 20 вопросов); сравнение результатов входного и итогового тестирования показало прирост в процентном отношении количества правильных ответов по всем блокам, в среднем на 24%. Наиболее успешными для освоения оказались разделы *связь объектов показа с текстом повести* (94% правильных ответов) и *подбор методов воспитания по каналам восприятия* (88%). Наибольшие сложности вызвали *анализ мировоззренческих позиций автора* (72%) и *обоснование выбора объектов с точки зрения их воспитательного потенциала* (76%).

Экспертная оценка проводилась по критериям: глубина анализа текста, обоснованность связи объектов с ключевыми нравственными категориями, разнообразие приемов воспитания, практическая реализуемость применяемых методов, уровень педагогической рефлексии. Эксперты отметили в качестве лучшего фрагмент экскурсии с тактильным исследованием фасадов Гостиного двора.

Анализ динамики показателей, зафиксированной в ходе анкетирования, тестирования и экспертной оценки, позволяет сделать вывод о том, что цели экспериментальной работы в целом достигнуты. Полученные результаты дают предварительные основания говорить о наличии у предложенной методики определённого организационно-педагогического потенциала.

Обобщение результатов трех этапов исследования позволяет констатировать, что поставленная цель работы, заключающаяся в разработке комплекса педагогических условий и методики подготовки и проведения городских литературных экскурсий, формирующих у будущих учителей опыт духовно-нравственного воспитания, в значительной степени достигнута. Полученные результаты соответствуют намеченным задачам: разработан и апробирован комплексный подход к подготовке будущих педагогов посредством организации и проведения городских литературных экскурсий, создан механизм формирования практических навыков духовно-нравственного воспитания, продемонстрировавший свою работоспособность, а также подтверждена результативность предложенного подхода в развитии профессионально-личностных качеств студентов.

Вместе с тем в ходе апробации методики выявлен ряд ограничений, требующих дальнейшего изучения. В частности, специфическую сложность могут представлять профессионально-личностные характеристики преподавателя-куратора, в том числе его предметная профилизация, которая должна

компенсироваться высокой мотивацией, эрудицией и знанием классической литературы, в случае ее (филологической специализации) отсутствия. Перспективным, но пока недостаточно изученным направлением остается интеграция воспитательно-методического блока экскурсии в конкретный предметный контекст (если предмет экскурсии – не литература): это может способствовать формированию у студентов разных профилей подготовки целостного представления об образовании как единстве обучения, воспитания и развития. Кроме того, за рамками исследования (оговоримся здесь, что – намеренно) остались вопросы применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в экскурсионной деятельности (хотя практика показывает их большой потенциал для повышения мотивации обучающихся); эти вопросы требуют отдельного обстоятельного рассмотрения. Также в перспективе требует дополнительной проработки адаптация методики для школьников разного возраста и профилей обучения, а также – научно-методическое обеспечение реализации интегративного подхода через создание междисциплинарных групп педагогов. Таким образом, полученные результаты не только подтверждают жизнеспособность предложенной методики, но и очерчивают перспективные направления ее развития, что позволит в дальнейшем повысить практическую ценность разработки и расширить сферу ее применения.

Список литературы

1. *Акользина М. К.* Подготовка учебно-методических материалов краеведческой направленности для общеобразовательных организаций студентами педагогических специальностей // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2023. Т. 22, № 2. С. 93–100.
2. *Ананьева Т. Н., Кобелева О. В., Сахарчук Е. С.* О формировании модели общих требований к уровню подготовки выпускников бакалавриата по основным образовательным программам направлений подготовки: Сервис, Туризм // Сервис plus. 2010. № 1. С. 33–37.
3. *Асмолов А.* Молодёжь выходит за рамки тоталитарных матриц // Forbes. 2022. URL: https://www.forbes.ru/forbeslife/474407-aleksandr-asmolov-forbes-molodez-vyhodit-za-ramki-totalitarnyh-matric
4. *Басюк В. С.* Особенности современных практик вузов по приобщению студенческой молодёжи к традиционным духовно-нравственным ценностям: проблемно-ориентированная экспертная оценка // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № 4. С. 7–33.
5. *Васильева О. Ю.* От ценностной основы личности педагога зависит всё. URL: https://rusacademedu.ru/presscentre/вестник-образования-россии-о-ю-васил/
6. *Емельянов Б. В.* Экскурсоведение. Москва: Советский спорт, 2007. 213 с.
7. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование // Профессиональное образование: приложение к журналу. Москва: Издательский центр АПО. № 8. 2022. 435 с.
8. *Иванова С. В.* Образование в условиях современных вызовов (возвращение к теме) // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 23–38.
9. *Колпакова М. В., Ахтямова С. С.* Проектирование внеаудиторной работы студентов в педагогическом вузе // Казанский педагогический журнал. 2022. .№ 5 (154). С. 102–109.
10. *Кузнецова Ю. Н., Хрипунова С. В.* Ценностные ориентации молодёжи: значимые терминальные и инструментальные ценности (на примере студенческой молодёжи) // Научный лидер. 2025. № 19 (220). URL: https://scilead.ru/article/8687-tsennostnie-orientatsii-molodezhi-znachimie-t
11. *Мальцева С. М., Немова О. А., Рыжакова Е. В.* Методика проектирования экскурсии в курсе «Основы российской государственности» // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 89–1. С. 259–261.

12. *Петрова Т. Э., Жираткова Ж. В., Морозова В. Н.* Ценностные приоритеты студенческой молодёжи (социологический анализ) // Мониторинг правоприменения. 2025. № 4 (57). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-prioritety-studencheskoy-molodezhi-sotsiologicheskiy-analiz

13. *Расторгуев С. В., Сучилина А. А.* Исследования ценностного ядра современной российской молодёжи // Власть. 2025. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-tsennostnogo-yadra-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi

14. *Репина Н. В., Репина Д. В.* Повышение экологической грамотности студентов при изучении экологических особенностей // Яковлевский вестник. Гуманитарные науки. 2025. № 4 (6). С. 52–58.

15. *Сахарчук Е. С., Киселёва И. А. Баграмян Э. Р., Сахарчук А. Л.* Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодёжи // Образование и наука. 2023. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologiya-obrazovaniya-idealy-i-obedinyayuschie-tsennosti-v-sotsialnom-vospitanii-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi

16. *Сахарчук Е. С.* Городская литературная экскурсия как средство побуждения к «творчеству читателя» // Язык и культура. 2025. № 72. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gorodskaya-literaturnaya-ekskursiya-kak-sredstvo-pobuzhdeniya-k-tvorchestvu-chitatelya

17. *Сахарчук Е. С.* Профессионализация в туризме: к вопросу о занятости и формировании компетенций // Современные проблемы сервиса и туризма. 2011. № 3. С. 91–96.

18. Теория и практика воспитательных систем: в 2 кн. / Л. И. Новикова (отв. ред.). Москва: ИТПиМИО, 1993. Кн. 2. 206 с.

19. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. Москва, 1948. С. 43–68.

20. *Хайруллина А. А.* Роль цифровых технологий в оптимизации воспитательной работы в вузе и формировании личностных качеств будущих педагогов-филологов // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 3 (72). С. 515–521.

21. *Шакурова М. В.* К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2020. № 56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-tselostnoy-kompetentnosti-pedagoga-kak-vospitatelya

22. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 203 с.

23. *De Beer J.* Excursions as an Immersion Pedagogy to Enhance Self Directed Learning in Pre Service Teacher Education. 2023. Vol. 13, No. 9. 862 p.

24. *Geneuss K.* Hoiß C. Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht? Einleitende Überlegungen zur Konstituierung von Gegenständen, Zugängen und Forschungsfragen // Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt: Academic, 2023. P. 11–17.

25. *Hoiß C.* Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum // Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt: Academic, 2023. P. 39–62.

26. *Karakuş Yılmaz T.* Guidance in museum virtual tours: The impact of a gamified mobile guide on elementary students' learning experiences / T. Karakuş Yılmaz, Z. Başcı Namlı, E. Meral [et al.] / Education and Information Technologies. 2026.

27. *Sakharchuk E. S., Khanbabaeva Z. M., Daitov V. V.* Analysis of practice centered aspects of educational programs in the sphere of tourism and hospitality // World Applied Sciences Journal. 2013.Vol. 27, №13 A. P. 305–308.

*

Поступила в редакцию 05.08.2026

Профессионально-ориентированный подход как смыслообразующая основа обучения непрофильной дисциплине в вузах культуры и искусств

УДК 378.147:7.01
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-156-165

Т. С. Хачатрян-Кукушкина

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: tamara_khs@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблематика корреляции между содержанием программы обучения непрофильной дисциплине и реальными потребностями обучающихся. Данное взаимоотношение в рамках высшего образования основывается на понятии контекстного обучения. Автором раскрыты понятия контекста и контекстного обучения как в содержательном, категориальном плане, так и в историческом. Отмечается, что контекстом при преподавании непрофильных дисциплин в высшей школе может служить специализация студентов. Соответственно, предлагается рассмотреть внедрение профессионально-ориентированного подхода в педагогическую практику в качестве смыслообразующей основы обучения на примере реализации дисциплины «Иностранный язык» в вузах культуры и искусств. В связи с этим сформулированы принципы данного подхода, структурированно представлены пути его воплощения на предметном уровне, предложены организационно-методические условия, способствующие эффективности его реализации.

Ключевые слова: контекстное обучение, контекст, профессионально ориентированное обучение, вуз культуры, методология преподавания, психология обучения, высшее образование, профессиональное образование, эффективность обучения, иностранный язык, английский язык.

Для цитирования: Хачатрян-Кукушкина Т. С. Профессионально- ориентированный подход как смыслообразующая основа обучения непрофильной дисциплине в вузах культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 156–165. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-156-165

ХАЧАТРЯН-КУКУШКИНА ТАМАРА САМВЕЛОВНА – преподаватель кафедры общегуманитарных дисциплин, соискатель кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт культуры

KHACHATRYAN-KUKUSHKINA TAMARA SAMVELOVNA – Lecturer at the Department of General Humanities, Applicant at the Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of Culture

© Хачатрян-Кукушкина Т. С., 2026

PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH AS THE MEANING-MAKING BASIS FOR TEACHING NON-CORE DISCIPLINES IN UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS

Tamara S. Khachatryan-Kukushkina
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: tamara_khs@mail.ru

Abstract. The present article examines the problematics of correlation between the contents of a non-major discipline's syllable and actual needs of the students. In the frame of higher education such relationship is based on the concept of contextual teaching and learning. The author of the article reveals the concepts of context and contextual teaching and learning both in regards to their nature, categorical aspects and to their historical note. It is suggested that concerning the teaching of non- major disciplines at higher educational institutions it is the learners' profile of studies that might serve as the context. Consequently, it is proposed to take into consideration the implementation of a professionally oriented approach into the pedagogical practice as the sense-making foundation of learning. It is exemplified in the article in the context of teaching a foreign language at the institutes in the field of culture and art. In this regard, the principles of this approach are formulated, general ways of its execution illustrated with examples are presented, organizational and methodological conditions contributing to the effectiveness of its implementation are proposed.

Keywords: contextual teaching and learning, context, professionally oriented teaching, institutes, the field of culture and art, teaching methodology, psychology of learning, higher education professional education, learning efficiency, foreign language, English.

For citation: Khachatryan-Kukushkina T. S. Professionally Oriented Approach as the Meaning-Making Basis for Teaching Non-Core Disciplines in Universities of Culture and Arts. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 156–165. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-156-165

За свою историю сфера высшего образования прошла через смену парадигм, которые по-разному трактовали идеальный образ выпускника вуза. Все эти изменения были и остаются исторически обусловленными. Тем временем важность становления универсально подготовленной личности обучающегося подчеркивал еще в XVIII веке Вильгельм фон Гумбольдт, который стоял за крупной реформой образования в Пруссии. Творческий и личностно-ориентированный подход к образованию поддерживал и Д. С. Лихачев, отмечая, что «университет – будь он для химиков, физиков, математиков, филологов, юристов – учит всегда многомерности жизни и творчества, учит терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее, сначала не во всем доступное, разнообразное» [6, с. 28].

Этот акцент присущ и современной парадигме образования, которая посредством реализации компетенций ориентирована на способствование развитию у обучающихся вузов личностных качеств, их социализации, самостоятельности суждений, умению решать проблемы по-новому, адаптивности к быстро меняющимся условиям жизни. О таком изменении вектора развития педагогической практики писала и Е. Л. Кудрина: «К общекультурным и профессиональным компетенциям вузов культуры и искусств на современном этапе предъявляются новые требования, соответствующие изменившимся парадигмам образования и культуры. Соответственно деятельность этих образовательных учреждений по подготовке высокопрофессиональных специалистов требует учета изменившихся взглядов на личность как субъект новых социальных отношений и рыночной экономики, субъект формирования собственного «Я» с самоанализом, самооценкой, самоконтролем» [5, с. 66].

Действительно, в современных условиях глобализации и, соответственно, в достаточно конкурентной среде, а также при наличии экономики, основанной на профессиональных навыках *(skills-based economy)*, которая, собственно, и делает соответствующий запрос высшим учебным заведениям, все большую и большую значимость приобретает способность выпускников вузов проявлять и применять на практике не только узко направленные знания и навыки, но компетенции более широкого и глубинного понимания.

Так, например, дисциплина «Иностранный язык», будучи одной из обязательных составляющих учебных планов направлений подготовки вузов культуры и искусств, может органично и эффективно реализовываться не индифферентно наполненным общим блоком, а как часть общей траектории профессионального становления обучающихся. Необходимо при этом отметить, что реализация дисциплин, так сказать переходящих как модуль из школьной программы в учебные планы высших учебных заведений, предполагает дифференциацию планируемых итоговых результатов обучения. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» в школе и в институте будет преследовать разные цели и задачи и, соответственно, будет требовать различных методик преподавания.

О таком прагматично ориентированном обучении писал и академик А. Ф. Иоффе касательно преподавания физики в высшей технической школе: «<…> нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «вообще» – металлургу и электрику, врачу и агроному. Такое преподавание и делает физику общеобразовательным предметом, тогда как она призвана также обогащать и углублять специальное образование. Для агронома физика – это основа агротехники, светофизиологии, для врача – биофизики. Электрику физика (а не электротехники) должна дать основанное на квантовой механике учение об электронах в вакууме, в газах, в металлах, полупроводниках и изоляторах – понимание механизма намагничивания и сегнетоэлектричества. Металлургу и теплотехнику необходима молекулярная физика, статистическая термодинамика и т. п.» [4, с. 17–18].

Подход, при котором мы наполняем программу непрофильной дисциплины не обособленными блоками индифферентно определенных знаний, умений и навыков, а контекстно оправданным предметным и социальным содержанием, привносит смыслообразующую составляющую в деятельность студентов. Так, контекст приводит в движение механизмы более ускоренного, эффективного восприятия информации, а в модуле дисциплины, в свою очередь, происходит интеграция учебной, профессиональной, а в отдельных случаях и научной деятельности.

Если рассматривать предметно, касательно обучения иностранному языку, то важно отметить, что сами механизмы функционирования языка, по своей сути, активизируются исходя из понятия интенциональности. Мы коммуницируем, потому как преследуем определенные цели, и логично, что, когда и обучаем языку – выражению своих мыслей, передачи сообщения, рецепции сказанного и прочитанного – было бы некорректно проходить мимо смысловой направленности данных процессов. Обучение иностранному языку может и должно обуславливаться той или иной потребностью субъекта.

Принимая на вооружение педагогической практики отдельные механизмы смыслообразования в качестве неких «движков» для активации внимания и вовлеченности в учебную деятельность обучающихся, можно достичь создания более устойчивых семантических связей изучаемого материала и непосредственных потребностей студентов.

Одним из исследователей проблематики корреляции между содержанием модуля и реальными потребностями обучающихся был профессор А. А. Вербицкий, который ввел в науку термин знаково- контекстное или контекстное обучение. Он дал ему следующее определение: «Такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется



предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности» [1, с. 32].

Контекст, по своей сути и функции, выступает в качестве связующего начала, некоего моста между формируемыми знаниями, умениями, навыками и реальными потребностями обучающегося. Неслучайно данный термин происходит от латинского слова contextus, означающего сплетение, соединение.

Учет контекста в преподавании закладывает основу для осмысленного восприятия программы модуля, так как учебный материал предоставляется не в форме отстраненных общих тем, а в виде информации и заданий, пропущенных через их прагматическую направленность, а именно – через будущую их применяемость и тем самым представляет значимость для профессионального становления обучающихся, будущих специалистов. Таким образом, контекстом при преподавании непрофильных дисциплин в вузах культуры и искусств может выступать собственно специализация студентов.

В основе данного подхода понимание того, что новая информация, попадая в когнитивное поле обучающегося, цепляется за уже состоявшиеся сети взаимосвязанных, а также обусловленных интересами студентов сформированные знания, умения и навыки. Подобные новообразованные связи будут обладать более высокой и долгосрочной устойчивостью. Образно говоря, каждый новый фрагмент информации нанизывается словно на нитку в уже образовавшуюся ткань знаний, образуя единое целое.

Понятие контекста было изначально введено в науку как языковое, текстовое явление, однако XX век со своей преобладающей тенденцией интердисциплинарности наложил отпечаток и на развитие данного концепта. В тот период прорыв в одной отрасли науки сказывался на развитии и других, а результаты и механизмы отдельных областей брались на вооружение и обыгрывались в своем специфическом ключе и остальными отраслями науки, создавая таким образом принцип взаимообусловленности. Та или иная проблематика раскрывалась на стыке наук. Поэтому неудивительно, что и понятие контекста по мере своего развития в отрасли языкознания вышло за пределы своих первоначально очерченных границ и расширилось до более объемного концепта.

В своем исследовании А. А. Вербицкий и В. Г. Калашников дают следующую расшифровку контекста в его узком понимании: «<…> это фрагмент текста (продукт функционирования любой семиотической системы), «окружающий» некоторое центральное знаковое образование (более мелкий фрагмент – от одного знака до некоторого их сочетания) и обеспечивающий установление значения и смысла этого «центрального объекта»» [2, с. 177].

Как отмечалось выше, расширив поле охвата и пройдя через призму и инструментарий других наук, понятие контекста стало со временем изучаться и как внеязыковый концепт. Рассматривая широкое понимание контекста, хотелось бы обратить внимание на два его определения. Э. М. Медникова дает ему следующую дефиницию, обогащая понятие контекста долей конкретики: это «не только непосредственное вербальное окружение данной языковой единицы, но также условия и особенности ее употребления в речи, связанные с различными историческими, культурными, социальными, ситуативными и другими факторами» [2, с. 55].

У А. А. Вербицкого и В. Г. Калашникова встречаем такое определение: «Контекст – это (когнитивное, ментальное) окружение некоторого психического содержания (образа, мысли, эмоции, намерения и др.), придающее этому содержанию значение и смысл» [2, с. 246–247]. Такое понимание исследователями категории контекста полнотой своего охвата носит достаточно рабочую, то есть прагматическую направленность. А. А. Вербицкий и В. Г. Калашников отдельно выделя-

ют функциональную составляющую концепта "контекст" «как ментального конструкта, а точнее – своеобразного психического механизма смыслообразования, обеспечивающего специфические формы взаимосвязи различных психических же содержаний, устанавливающих особые системные контекстуальные связи типа "центр- периферия"» [2, с. 247].

А. А. Вербицкий, собственно, разграничивал «понимание» и «восприятие» текста. В книге под авторством А. А. Вербицкого и В. Г. Калашникова читаем: «Сам феномен понимания содержит в своем составе процесс и результат деятельности соотнесения понимаемого объекта (т. е. любого объекта, рассматриваемого как знак или система знаков – текст) с некоторым контекстом. Помимо собственно лингвистического (текстового) контекста для понимания некоторого сообщения необходимо обращение к контексту внутрипсихическому, к информации, которую привлекает субъект, сопоставляя ее с вновь поступившей» [2, с. 90].

Такая корреляция между потребностями обучающихся и содержанием модуля яснее прослеживается в коммерческом секторе: спрос на существующие сейчас множества специализированных курсов иностранных языков достаточно высок. В рамках данных программ обучения знания спускаются не авторитарно «сверху вниз» согласно общим нормативам, отнюдь: это занятия, которые уже взрослые люди выбирают добровольно для удовлетворения своих конкретных потребностей – для изучения бизнес- английского, английского языка для медицинских работников и прочее.

Собственно, такая потребность непосредственно существует в рамках высшего образования, которое уже по своей сущности выходит за границы базового образования и преследует совершенно отличные цели, нежели чем прямая передача обобщенных понятий. Суть высшего образования в современной парадигме заключается в развитии личности, готовой решать поставленные профессиональные задачи, будучи вооруженной достаточно широким спектром знаний, умений и навыков. Добиться такого результата можно при помощи рационально выстроенной и соответствующе наполненной программы обучения, которая будет передавать не некие штампованные блоки информации, а контекстно оправданные.

В различных гуманитарных областях науки также стал подниматься вопрос взаимосвязанности составляющих системы, их обусловленности и корреляции между эффективностью достижения намеченных целей и учетом контекста. Так, в 1960-х зародилась социолингвистика. Как отмечают В. А. Вербицкий и В. Г. Калашников, «для адекватного речевого поведения помимо лингвистической компетенции необходимо освоение и культурных сведений, составляющих "социальную матрицу" (Д. Хаймс) общения, то есть "коммуникативного контекста" речевого поведения – вопросы, изучаемые социолингвистикой» [2, с. 37].

Проанализировав различные дефиниции контекста и саму суть понятия, можно выделить в срезе образовательного процесса отдельные его атрибуты, то есть, его неотъемлемые свойства, инвариантные по отношению к специфике дисциплины и профиля.

1. Понимание контекста как некоего окружения, то есть некоторого ореола, охватывающего стержневую идею.

2. Системность и целостность, которую учет контекста привносит в программу профессиональной подготовки специалистов, согласовывая положение непрофильных дисциплин относительно профильных, делая при этом составные части специализации обучающихся более связными между собой.

3. Смыслообразующая функция, которую контекст выполняет, внося в процесс обучения значимость и релевантность реализуемого модуля потребностям и интересам обучающихся.

4. Рекурсивность, под которой понимается свойство явления, когда определенный процесс вызывает сам себя. В. А. Вербицкий и В. Г. Калашников, описывая контекст в этом



ключе, отметили следующее: «Его рекуррентность заключается в том, что в роли контекста всякий раз выступает новый фрагмент текста, а предыдущий отходит "на задний план", сливается с "фоном", т. е. становится частью самого контекста» [2, с. 201]. И там же: «..система может быть адекватно понята в контексте ее предшествующих состояний, т. е. в контексте "себя самой в прошлом"» [2, с. 265]. Исходя из изначально контекстно значимого материала, каждый последующий блок встраивается в ранее реализованный и может порождать, в свою очередь, новые задачи.

5. Прагматичность, как движущий механизм процесса обучения и выстраивания содержания модуля.

В рамках высшей школы контекстное обучение может реализовываться в форме профессионально-ориентированного подхода. Такой подход базируется на ключевых постулатах личностно-ориентированного подхода и может рассматриваться как его подвид. В центре обучения в обоих случаях студент: он является таким же субъектом учебного процесса, как и педагог. Однако профессионально-ориентированный подход сконцентрирован, путем задействования всех механизмов высшей школы, на более точечном инструментарии и нацелен на формирование профессионала своего дела в самом широком понимании этого слова. Если личностно-ориентированный подход ориентируется на прошлый опыт обучающихся как отсылочный пункт для выстраивания учебного процесса, то профессионально-ориентированный подход выстраивается из точки в будущем – из будущей производственной потребности обучающихся.

В основе данного подхода квазипрофессиональная деятельность, под которой понимаем «деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию» [8, с. 203]. Как отмечает С. Д. Смирнов, «нельзя забывать, что имитационная учебная модель всегда упрощает реальную ситуацию и особенно часто за счет лишения ее динамичности, элементов развития. Обычно учащийся имеет дело только со "срезам" разных стадий развития ситуации» [8, с. 203]. Так, если в рамках обучения иностранному языку в вузах культуры и искусств взять в качестве примера такую типовую профессиональную задачу для будущего фотографа, как коммуникация с предполагаемой моделью для фотосъемки, то в процессе проектирования учебного процесса целесообразно представить данный процесс не единым блоком, а в виде следующих срезов:

- понимание технического задания и соответственно ожидаемого результата;
- определение физических и личных качеств типажа модели, предполагаемой под конкретную съемку;
- определение места для съемки;
- работа по составлению заявок, писем и прочее.

Если структурировано представить постулаты данного подхода на практике при реализации дисциплины «Иностранный язык» в вузах культуры и искусств, то это будет подразумевать, например, следующее:

- учет узко-профессиональной лексики в процессе проектирования программы;
- формирование грамматических навыков речи на основе их практико- ориентированной направленности;
- ориентирование развития монологической и диалогической речи на решение актуальных в сфере будущей профессиональной деятельности задач (умение представить на иностранном языке результаты работы по профилю подготовки; подготовка докладов и презентаций на профессионально значимые темы, выражение развернутой личной позиции по актуальным вопросам индустрии, обсуждение спорных вопросов, проведение собеседования, интервью и прочее);
- формирование самостоятельности принятия решений: переход от репродуктивных задач к творческим;

- развитие на занятиях навыков командной работы для решения общих поставленных задач;
- искусственное моделирование ситуаций, предполагаемых будущей профессиональной деятельностью, то есть – определенного набора фреймов обобщенных профессионально-ориентированных ситуаций – путем задействования различных форм заданий, таких как
  - поиск необходимой информации в различных международных источниках и последующего употребления информации по запросам отрасли (например, для составления проекта-презентации);
  - составление писем, тематически предопределенных избранной студентами профессией;
  - написание письменных работ (например, синопсисов, обзоров на фильмы – для студентов, обучающихся по профилю «Руководитель студией анимационного видеотворчества. Преподаватель», разбор художественного произведения – для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Культурология»);
  - деловая игра (как отдельная, требующая особенного внимания и разработки форма занятий, служащая своего рода фрагментом профессиональной задачи) и так далее.

Так, например, общеобразовательный раздел описания внешности и черт характера людей можно изучать обобщенно, а можно – в срезе профессионального применения данных лексем и грамматических структур. Например, для студентов, обучающихся на руководителей студией анимационного видеотворчества, можно выстроить данный раздел с учетом типовых профессионально-ориентированных заданий: описания внешности и личных качеств известных персонажей, написания характеристики образа главного героя на основе предложенных синопсисов и прочее. Раздел изучения модальных глаголов эффективно можно представить посредством прагматично направленных заданий, к примеру, – составление заявки на поиск необходимого специалиста: описание должностных обязанностей, требований, предложений и перечня привилегий для сотрудников сферы анимации.

Ориентация учебного материала на будущие профессиональные функции студентов задействует больше корреляций у обучающихся. Учебный материал при данном подходе выступает в некоем смысле конденсацией типовых профессиональных задач. Как точно определил такую философию образования Джон Дьюи, перефразировав цитату Линкольна о демократии, такой подход можно описать как «образование опыта опытом и во имя опыта» [3, с. 334]. Задавая определенные фреймы через выбор содержания разделов, типов задач, мы выстраиваем структурные языковые модели с уже заданными целями и вариантами отработки тех или иных функций профессиональной деятельности будущего специалиста. Это, в свою очередь, будет представлять собой опосредованную форму профессиональной подготовки обучающихся, как части единой стратегии выстраивания образовательной траектории обучения специалистов той или иной сферы.

Таким образом, процесс обучения иностранному языку в вузах культуры и искусств, будучи пропущенным через призму его междисциплинарности, смысло-формирующего наполнения, становится объектом теоретического, педагогического переосмысления.

Понимание заложенных в основу образовательного процесса психофизиологических механизмов, управляющих процессом порождения речи, можно рассматривать в качестве основы для создания корректных организационно-педагогических условий для реализации профессионально- ориентированных программ обучения иностранному языку в вузах культуры и искусств. Такой ориентир может повысить эффективность

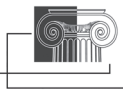


Таблица 1. Организационно-методические условия, способствующие эффективности реализации профессионально-ориентированной программы преподавания иностранного языка в вузе культуры и искусств

Организационно-методические условия, способствующие эффективности реализации профессионально- ориентированной программы преподавания иностранного языка в вузе культуры и искусств	
Субъект 1 (Педагог)	Общекультурные компетенции педагога; Стремление к постоянному поддержанию и усовершенствованию педагогического мастерства путем самостоятельного изучения профильной литературы или посредством курсов по повышению квалификации; Владение навыками создания благоприятных дидактических условий для вовлечения личности обучающегося в учебную деятельность; Наличие у педагога учебного пособия, материалов, методических разработок с профессионально- ориентированным содержанием.
Учебный материал	Адекватный уровень сложности учебного материала; Логическая связность разделов модуля; Градиентное движение в сторону усложнения материала: от простого к сложному; Отработка пройденного грамматического и лексического материала на протяжении последующих разделов; Задействование в рамках занятий различных форм организации учебной деятельности с обязательным включением коллективной работы; Формирование различных форм речевой деятельности как рецептивных, так и продуктивных: аудирование, чтение, говорение, письмо
Субъект 2 (Обучающиеся)	Учет будущих производственных задач обучающихся при выстраивании содержания программы обучения; Учет профессиональных интересов студентов; Учет уровня владения иностранным языком обучающихся; Включение в программу модуля значительного объема самостоятельной работы студентов над заданиями.

освоения как непосредственно содержания дисциплины, так и развить предметные и социальные качества будущих специалистов.

Если рассмотреть отношения между педагогом и обучающимся в срезе современной парадигмы образования не как субъект – объект, а как субъект 1 (педагог) – субъект 2 (обучающийся), то такую организационную среду структурно можно представить в виде таблицы № 1.

Как видим, внедрение в практику преподавания данного подхода предполагает определенные требования и к педагогу. Но так как преподаватель иностранного языка не может, обучая студентов – будущих хореографов, фотографов, культурологов или аниматоров – быть специалистом во всех этих узких отраслях, то значит, что предполагать такую широкую подготовку педагога в качестве залога успешности реализации профессионально-ориентированного обучения будет означать определенную проблему. Однако она снимается при общей хорошей академической подготовке педагога, его компетентности в широком понимании этого слова и при наличии соответствующих учебных пособий, материалов, методических разработок, составленных с ориентацией на профессиональную направленность обучения иностранному языку.

Разработка таких учебных и методических пособий может значительно облегчить процесс преподавания и не будет предполагать узкую специализацию педагога в той или иной отрасли. М. Н. Скаткин дал очень яркое меткое сравнение учебнику: «Учебник – это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли специальной науки. Это своеобразный сценарий будущего процесса обучения» [7, с. 25]. Такая разработанная программа будет служить достаточно эффективным подспорьем педагогу, так как в ней уже будет заложено необходимое профильно-ориентированное содержание, заранее спроектированное

и апробированное как лингвистами, так и собственно специалистами той или иной отрасли.

Тем не менее при отсутствии разработанных учебных пособий, подходящих под профиль подготовки обучающихся, достаточно эффективен подход, когда в качестве основного учебника используется учебно- методический комплекс общенаправленного типа в дополнении с профессионально- ориентированными материалами и подбором контекстно оправданных заданий. Выбор ориентированных на профиль обучения студентов составляющих будет зависеть и от возможностей педагога.

Так, например, знакомство обучающихся по профилю «Руководитель студией анимационного видеотворчества. Преподаватель» с основными терминами индустрии потребует от педагога дополнительных ресурсов по составлению соответствующего материала: сбора употребляемых в индустрии понятий, категорий и организации их представления и контроля.

Меньше времени займет обеспечение студентов перечнем ссылок на профессионально-ориентированные материалы для дальнейшей их самостоятельной проработки, например, для подготовки презентации по заданной теме.

Однако можно вовсе ограничиться не требующей временных затрат от педагога постановкой задачи: в рамках обучения временам Future Simple, Present Continuous и конструкции ‘to be going to’ для выражения будущих намерений можно придать образовательному процессу профессиональную ориентацию, лишь поставив задачу: выстроить план действий для участия в студенческом фестивале анимационного кино.

Как мы видим, если поиск соответствующих учебным целям профессионально-ориентированных видеоматериалов, текстов требует от педагога дополнительных усилий и затрат времени, то при отсутствии данных ресурсов можно всё же внедрить на базовом уровне профессионально-ориентированный подход посредством не требующей дополнительного времени постановки квазипрофессиональных задач.

Возвращаясь к общей постановке вопроса, следует отметить, что при выстраивании программы профессионально-ориентированного модуля также важно учитывать и фундаментальность образования: знания по непрофильной дисциплине должны не растворяться в контекстно- направляемом содержании, а раскрываться и осваиваться посредством него.

Также еще важно учитывать не только предметную наполняемость модуля, но принимать в расчет и активно внедрять социальное содержание. Под предметным содержанием подразумеваем формирование профессиональных компетенций у студентов. Социальное содержание предполагает развитие способностей обучающихся работать в команде, принимать совместные взвешенные решения, грамотно выстраивать производственный процесс.

Социальная наполняемость курса может быть обеспечена корректно выбранными формами организации обучения. В. К. Дьяченко выделил четыре общих формы обучения: индивидуальная, парная, групповая и коллективная. Конкретизируя их, мы приходим к таким формам организации учебного процесса, как лекция, семинар, практические занятия и прочее. Настаивая на сочетании в учебном процессе этих форм, В. К. Дьяченко выделял стержневой именно коллективную. В согласии с такой позицией и А. А. Вербицкий, отмечая, что «студенты становятся союзниками преподавателя, проявляют высокий уровень заинтересованности и активности, творчески подходят к делу. Наблюдения показывают, что объем работы, выполненной в коллективной работе, превышает суммарные результаты индивидуальных усилий» [1, с. 123]. В срезе современной парадигмы образования и принимая в расчет необходимость учета будущих профессиональных требований в проектировании учебного процесса, такой подход представляется вполне оправданным.



Одной из самых близких к практике форм воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности может выступать деловая игра. Посредством нее реализуется имитационная модель запуска типовых производственных задач с обязательным задействованием межличностной коммуникации. При этом важно также учитывать принцип проблемности содержания имитационной модели и грамотно выстраивать соответствующие процессы.

В своем сочетании данные три столпа проектирования учебной деятельности – фундаментальность знаний, предметное и социальное содержание – могут ускорить адаптацию выпускников к непосредственно производственной деятельности.

Внедрение в педагогическую практику данных положений лежит в основе реализации задачи преемственности не только между школой и высшим учебным заведением, но и между высшей школой и будущей производственной деятельностью студентов.

Так, детерминированный будущей профессиональной деятельностью обучающихся подход к выстраиванию программы обучения непрофильной дисциплине в вузах культуры и искусств – это, по своей сути, посыл к принципу непрерывного образования – концепта, крайне важного в современных быстро меняющихся условиях. В настоящее время мы можем наблюдать, как перемены затрагивают принципы производственных процессов, которые ускоренно обновляются, то и дело приводя уже усвоенные технологии к устареванию. Соответственно корректируются требования и к специалистам, к их условиям работы. При этом сфера образования, реагируя на соответствующие запросы общества, адаптируется и трансформируется.

В основе смены парадигмы или, можно сказать, современного гештальта, понимание того, что знания, информация как таковые, при всей своей ценности, не являются самоцелью обучения в высшей школе, а скорее служат инструментом и подспорьем для профессионального развития будущего специалиста через деятельность, его приобщения к самообразованию и к выстраиванию продуктивной системы преемственности на траектории профессионального становления обучающегося.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа 1991. 204 с.
2. *Вербицкий А. А., Калашников В. Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. Москва: Логос, 2020. 300 с.
3. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
4. *Иоффе А. Ф.* О преподавании физики в высшей технической школе // Вестник высшей школы, 1951. № 10. С. 17–18.
5. *Кудрина Е. Л.* Роль вузов культуры и искусства в пропаганде исторического культурного наследия России // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 2. С. 61–73.
6. *Лихачев Д. С.* Земля родная: книга для учащихся. Москва: Просвещение. 1983. 256 с.
7. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1980. 96 с.
8. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия». 2005. 400 с.

*

Поступила в редакцию 12.08.2026

Педагогика циркового искусства как феномен художественной культуры и образования

УДК 37.013:791.8
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-166-175

С. А. Ганин

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: se.ganin@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена обоснованию педагогического потенциала циркового искусства как значимого феномена художественной культуры и образования. Цирк рассматривается в качестве синтетического вида искусства, органично объединяющего физическое развитие, художественно-эстетическое воспитание и социальное становление личности. В статье предложено авторское определение понятия «педагогика циркового искусства» и обосновано его место в понятийной системе современной педагогики. На основе историко-педагогического анализа автором выделены основные этапы эволюции цирковой педагогики в России – от традиционных народных зрелищ и ярмарочных увеселений до формирования профессиональных цирковых школ и современных студий в системе дополнительного образования. В работе раскрыты ключевые механизмы воспитательного воздействия циркового искусства: эмоционально-катарсическое переживание, развитие эстетического отношения к окружающему миру, а также социализация обучающихся через коллективное творчество и публичные выступления. Особое внимание уделено роли артистизма педагога как важнейшего инструмента передачи ценностного отношения к деятельности и вдохновения обучающихся. В заключении обосновывается необходимость активной интеграции циркового искусства в современное образовательное пространство, что позволяет эффективно развивать у подрастающего поколения креативность, ответственность и коммуникативные навыки, востребованные в условиях динамично меняющейся социальной реальности.

Ключевые слова: педагогика циркового искусства, цирк как педагогический феномен, художественная культура, эстетическое воспитание, история отечественной педагогики, дополнительное образование, социализация личности, артистизм педагога.

Для цитирования: Ганин С. А. Педагогика циркового искусства как феномен художественной культуры и образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 166–175. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-166-175

ГАНИН СЕРГЕЙ АНДРЕЕВИЧ – аспирант, Московский государственный институт культуры

GANIN SERGEY ANDREEVICH – Postgraduate Student, Moscow State Institute of Culture

© Ганин С. А., 2026

PEDAGOGY OF CIRCUS ART AS A PHENOMENON OF ARTISTIC CULTURE AND EDUCATION

Sergey A. Ganin
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: se.ganin@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the pedagogical potential of circus art as a significant phenomenon of artistic culture and education. Circus is considered as a synthetic art form that organically integrates physical development, artistic and aesthetic education, and social formation of personality. The author's definition of the concept "pedagogy of circus art" is proposed, and its place in the conceptual system of modern pedagogy is substantiated. Based on historical and pedagogical analysis, the author identifies the main stages in the evolution of circus pedagogy in Russia – from traditional folk spectacles and fairground entertainments to the establishment of professional circus schools and modern studios within the system of supplementary education. The paper reveals the key mechanisms of the educational impact of circus art: emotional and cathartic experience, the development of an aesthetic attitude towards the surrounding world, as well as the socialisation of students through collective creativity and public performances. Special attention is paid to the role of the teacher's artistry as a crucial tool for transmitting value-based attitudes towards activity and inspiring learners. In conclusion, the necessity of actively integrating circus art into the contemporary educational space is substantiated, as it enables the effective development of creativity, responsibility, and communication skills in the younger generation – competencies that are in high demand in a dynamically changing social reality.

Keywords: pedagogy of circus art, circus as a pedagogical phenomenon, artistic culture, aesthetic education, history of Russian pedagogy, supplementary education, socialisation of personality, teacher's artistry.

For citation: Ganin S. A. Pedagogy of Circus Art as a Phenomenon of Artistic Culture and Education. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 166–175. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-166-175

Цирковое искусство представляет собой феномен, в котором органично сочетаются физическая культура, художественное творчество и социальное воспитание. Цирк относится к зрелищным искусствам, которые, по мысли Д. Б. Кабалевского, соединяют в едином переживании слово, движение, музыку и пространство и потому для ребенка становятся не просто развлечением, но способом освоения культурных смыслов и норм поведения [10]. Цирковое искусство, как и другие виды социально-культурной деятельности, дает человеку возможность развиваться как личности, совершенствовать навыки самоорганизации и саморазвития, а также учит творческому их применению [23, с. 134–135].

Именно поэтому необходимо рассматривать цирковое искусство не только как зрелище, но и как эффективное средство педагогического воздействия, в котором, как и в других проявлениях педагогики культуры, представлены такие важнейшие признаки, как «целенаправленный характер, нацеленность на воспитательные задачи, наличие профессиональных кадров и их специализированного воспитательного функционала» [22]. Такой подход актуализирует необходимость всестороннего осмысления педагогического потенциала циркового искусства в контексте педагогики культуры, что не получило еще достаточного отражения в научных исследованиях.

Необходимо уточнить используемую терминологию. Под педагогикой циркового искусства мы понимаем область педагогического знания, связанную с педагогической практикой и изучающую закономерности обучения, воспитания и развития личности средствами циркового искусства, как в систе-

ме воспроизводства цирковой профессии (семейная династия – студия – профессиональная школа), так и в воспитательных практиках общего и дополнительного образования. По отношению к устоявшимся понятиям данный термин выстраивается в видо-родовую цепочку: общая педагогика – педагогика культуры – педагогика искусства – педагогика циркового искусства, что соответствует логике видовой дифференциации педагогического знания, обоснованной Н. Н. Ярошенко [22; 23].

Понятие «педагогика циркового искусства» встречается в научной литературе и практике наряду с понятиями «педагогика цирка» и «цирковая педагогика», которые мы рассматриваем как синонимичные. Другие понятия, такие, например, как «танцевально-цирковая педагогика», «спортивно-цирковая педагогика», нужно рассматривать как частный случай, связанный с интеграцией хореографии, спорта и цирковых жанров.

Специфика циркового искусства как педагогического феномена определяется его синтетической природой. В цирковом номере или представлении интегрируются различные виды деятельности: физическая (акробатика, жонглирование, эквилибристика), художественная (музыка, хореография, театрализация) и социальная (взаимодействие с партнерами и зрителями). Эта интеграция, как подчёркивает И. А. Потапова, «позволяет преодолеть фрагментарность восприятия и сформировать целостный художественный образ; в образовательном процессе он усиливает мотивацию, развивает ассоциативное мышление и способность видеть связи между разными видами выразительности» [18, с. 234]. Цирк, по определению М. А. Тхагапсо, представляет собой пространство, в котором сочетание танца и цирковых элементов развивает у ребёнка не только телесную выразительность, но и способность к смысловой интерпретации движения; каждый элемент становится не просто техникой, а знаком, несущим определенный эмоциональный и культурный смысл [19].

Педагогический потенциал циркового искусства раскрывается через несколько взаимосвязанных аспектов.

Во-первых, цирковая деятельность требует от участника высокой степени самоорганизации, дисциплины и ответственности. В цирковом номере «наивность (как открытость, непосредственность, готовность к эксперименту) и реальность (требования техники, безопасности, дисциплины) не исключают, а взаимно усиливают друг друга: именно в зоне их пересечения рождается подлинная выразительность; для подростка это становится моделью освоения сложных задач через сочетание свободы пробы и ответственности за результат» [2, с. 54]. Это сочетание свободы и дисциплины формирует у обучающихся важнейшее качество – способность к саморегуляции и осознанному отношению к своей деятельности.

Во-вторых, цирковое искусство развивает эмоционально-чувственную сферу личности. Л. С. Выготский в «Психологии искусства» показал, что «искусство систематизирует совсем особенную сферу психики общественного человека – именно сферу его чувства» [5, с. 24]. Цирк как искусство вызывает у зрителя и исполнителя сильные эмоциональные переживания: восторг, удивление, сопереживание, преодоление страха. Эти переживания, по Выготскому, проходят через механизм катарсиса, который «заключается в том, что всякое художественное произведение заключает в себе непременно аффективное противоречие, вызывает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их короткому замыканию и уничтожению» [5, с. 267]. В цирковом искусстве этот механизм работает особенно наглядно: зритель и исполнитель одновременно переживают и опасность, и её преодоление, что создает мощный воспитательный эффект.

В-третьих, цирк является средством эстетического воспитания. Как отмечает Б. Т. Лихачёв, «эстетическое воспитание – это не только приобщение к образцам искусства, но и развитие способности видеть, создавать



и ценить красоту в труде, поведении, общении; его задача – формировать эстетическое отношение к миру как устойчивую личностную характеристику» [14, с. 312]. Цирковое искусство приобщает участников к красоте точного движения, гармонии тела, выразительности жеста. Б. М. Неменский подчеркивает, что «искусство не просто украшает жизнь, оно формирует личность, развивает способность видеть красоту в мире, чувствовать и понимать её, а значит, и жить в гармонии с ним» [15, с. 15]. Для цирковой педагогики это означает, что эстетическое воспитание происходит не через созерцание, а через активное действие – создание и исполнение номера.

В-четвертых, цирковое искусство обладает мощным социализирующим потенциалом. Цирковая деятельность по своей природе коллективна: даже сольный номер требует взаимодействия с партнерами, режиссёром, педагогом, техническим персоналом. Коллективные номера формируют навыки сотрудничества, взаимной поддержки, распределения ролей и ответственности. Как отмечают А. А. Понамарева и О. А. Козырева, распределение задач, совместное создание номера и подготовка к выступлению формируют навыки сотрудничества и ответственности перед коллективом [17]. Публичное выступление, в свою очередь, развивает навыки самопрезентации, уверенности и умения взаимодействовать с аудиторией. Таким образом, цирк становится «пространством безопасного социального экспериментирования» [4, с. 143], где ребенок осваивает социальные роли и нормы поведения.

Важной характеристикой цирковой педагогики является ее аксиологическая составляющая. Как отмечают А. А. Понамарева и О. А. Козырева, с точки зрения аксиологического подхода воспитание обучающегося в цирковом искусстве представляет собой процесс персонифицированной реализации условий для развития личности, где само цирковое искусство определяет основу и возможности педагогической деятельности [17]. Это означает, что цирковая педагогика, помимо передачи техники и навыков, формирует ценностные ориентиры: уважение к труду, стремление к мастерству, готовность к преодолению трудностей. Эти ценности, транслируемые через цирковое искусство, становятся основой для личностного и профессионального самоопределения.

Особого внимания заслуживает педагогическая роль артистизма в цирковой деятельности. По определению В. А. Баринова, «артистизм в педагогическом процессе выступает не как внешняя эффектность, а как способность педагога транслировать ценностное отношение к деятельности, заражать обучающихся эмоциональным смыслом задачи; в цирковом искусстве это проявляется в умении показать не просто трюк, а его художественную логику и внутреннюю цель» [2, с. 53]. Артистизм в цирковой педагогике выступает не как внешнее украшение, а как внутреннее качество, позволяющее превратить обучение в личностно значимое событие. Педагогический эффект артистизма заключается в том, что он переводит учебную задачу из плоскости «надо сделать» в плоскость «хочу прожить и показать»; в условиях цирковой студии это особенно важно, потому что исполнение трюка требует не только техники, но и готовности публично предъявить свой труд и личность [2, с. 55]. Артистизм становится инструментом субъективации обучающегося, превращения его из пассивного объекта педагогического воздействия в активного участника образовательного процесса.

Таким образом, цирковое искусство как педагогический феномен представляет собой синтетическую практику, обеспечивающую физическое, эстетическое, нравственное и социальное развитие личности. Его уникальность заключается в возможности одновременно формировать дисциплину и творческую свободу личности, навыки индивидуального мастерства и коллективного взаимодействия, техническое совершенство и художественную выразительность.

Таким образом, цирковая педагогика опирается на фундаментальные психологические и педагогические закономерности: катарсис, эстетическое переживание, социализацию через деятельность, аксиологическую направленность воспитания. Эти закономерности делают цирковое искусство не просто зрелищем, но эффективным средством развития личности, что особенно важно в условиях современного образования, ориентированного на формирование целостной, гармонично развитой личности.

Становление циркового искусства в России неразрывно связано с развитием отечественной культуры и образования. Историко-педагогический анализ позволяет выявить те тенденции и закономерности, которые привели к формированию цирковой педагогики как особого феномена художественного воспитания. Как отмечает М. В. Богуславский, «история педагогики – это не только история образовательных институтов, но и история культурных практик, в которых формировались ценности и идеалы воспитания» [3, с. 15]. Цирк, как одна из таких практик, на протяжении нескольких столетий выполнял не только развлекательную, но и воспитательную функцию.

Истоки цирковой педагогики в России уходят в народную культуру. Ярмарочные увеселения, балаганные представления, выступления скоморохов и канатоходцев составляли неотъемлемую часть городской и сельской жизни. Как отмечает А. Ф. Некрылова, «в народных увеселениях – балаганах, ярмарках – уже присутствовали цирковые элементы: фокусники, акробаты, клоуны. Эти представления были частью повседневной жизни и оказывали влияние на вкусы и представления людей» [16, с. 112]. Важно, что эти зрелища не были изолированы от образовательных практик: «Площадные зрелища выполняли важную социальную функцию: они объединяли людей разных возрастов и сословий, давали возможность детям и подросткам наблюдать, подражать, усваивать нормы поведения и культурные образцы» [16, с. 147]. Таким образом, уже на этапе народной культуры сложилась традиция использования зрелищных форм в воспитательных целях.

Как подчеркивает В. А. Вейкшан, «на разных этапах отечественной истории искусство использовалось как средство формирования нравственных ориентиров и гражданской позиции: в народной культуре – через обрядовые зрелища и игры, в просветительской педагогике – через театр и чтение, в советской школе – через массовые художественные практики; при этом зрелищные формы всегда выполняли функцию «социального зеркала», позволяя ребенку примерить и отрефлексировать социальные роли» [4, с. 89]. Эта преемственность свидетельствует о том, что педагогическое осмысление зрелищных форм имело глубокие исторические корни, а не возникло как реакция на современные вызовы образования.

Формирование профессионального цирка в России начинается в первой половине XIX века. Как отмечал Ю. А. Дмитриев, «первые стационарные цирки в России появились в первой половине XIX века, и именно тогда началось формирование отечественной цирковой школы, которая со временем обрела свои характерные черты» [6, с. 123]. С этого момента цирк перестаёт быть исключительно народным зрелищем и становится профессиональным искусством, требующим систематической подготовки. Одновременно с этим начинает осмысливаться воспитательное значение цирка, что особенно ярко проявилось в работах педагогов и общественных деятелей второй половины XIX века. «Цирковое представление, воздействуя на эмоции зрителя, способствует развитию эстетического вкуса, воспитывает чувство ритма, координацию движений, смелость и умение преодолевать страх» [6, с. 215].

Е. И. Кузнецов, исследуя происхождение и развитие циркового искусства, особо подчеркивает специфику русской цирковой школы. «Особенностью русской цирковой школы стало органичное соединение трюка с художественным образом, когда номер стано-



вился не просто демонстрацией мастерства, а маленьким театрализованным действом» [12, с. 302]. Эта особенность имеет прямое отношение к педагогике: в русской цирковой традиции, в отличие от западноевропейской, акцент делался не на голой технике, а на создании художественного образа, что открывало дополнительные возможности для воспитания и развития личности [2, с. 54].

Во второй половине XIX – начале XX века цирк всё чаще привлекает внимание педагогов как средство воспитания. Этому способствовало несколько факторов. Во-первых, развитие педагогической мысли в этот период было связано с усилением внимания к эстетическому и физическому воспитанию. Как отмечает Д. И. Латышина, «в учебных заведениях (например, в Царскосельском лицее, Институте благородных девиц) большое внимание уделялось художественному воспитанию: рисованию, музыке, декламации, театральным постановкам» [13, с. 218]. Во-вторых, в педагогической практике всё активнее использовались зрелищные и игровые формы работы с детьми, что создавало почву для осмысления педагогического потенциала цирка.

Важным этапом в становлении цирковой педагогики стало развитие системы дополнительного образования в конце XIX – начале XX века. Внешкольные учреждения, кружки, студии, клубы активно использовали зрелищные формы работы. Как отмечает Г. Б. Корнетов, «педагогическая мысль и практика развивались в тесной взаимосвязи с культурой, искусством, бытом эпохи» [11, с. 12], что создавало условия для интеграции цирковых практик в образовательный процесс. В этот период появляются первые попытки систематического использования цирковых элементов в работе с детьми, особенно в сфере физического и эстетического воспитания.

В советский период цирк получает государственную поддержку и начинает рассматриваться как средство воспитания и идеологического воздействия. Как отмечает В. А. Вейкшан, в это время «подходы к художественному образованию складывались как баланс между ремесленной подготовкой и воспитанием художественного вкуса; этот баланс остается ключевым и сегодня, поскольку именно соединение мастерства и эстетического суждения формирует подлинную художественную культуру личности» [4, с. 112]. Советская школа активно использовала массовые художественные практики, включая элементы театрализации и зрелищности, что, по мнению исследователей, «способствовало формированию «образа мира» через искусство» [21, с. 67].

Однако, как подчеркивает Д. В. Щербакова, «в профессиональных и просветительских публикациях все чаще подчеркивается <…> новый образ цирка – не только как развлечения, но и как института художественной социализации» [20, с. 138]. Это свидетельствует о том, что в современном обществе происходит переосмысление роли цирка: от развлечения к образованию и воспитанию. Вместе с тем, как справедливо отмечает Б. П. Юсов, «эстетическое воспитание – не дополнение к образованию, а его органичная часть. Оно развивает не только художественные способности, но и мышление, эмоциональную сферу, нравственные ориентиры» [21, с. 66]. Цирк, как часть художественной культуры, обладает потенциалом для такого целостного развития, что делает его актуальным ресурсом для современной педагогики.

Таким образом, историко-педагогический анализ становления цирковой педагогики в России показывает, что интерес к воспитательному потенциалу циркового искусства имеет глубокие исторические корни. От народных зрелищ и ярмарочных увеселений до профессиональных цирковых школ и современных студий дополнительного образования – цирк всегда выполнял не только развлекательную, но и воспитательную функцию. Специфика русской цирковой школы, соединившей техническое мастерство с художественной выразительностью, создала уникальную педагогическую традицию, которая может быть востребована в современной образовательной практике.

Педагогика циркового искусства представляет собой совокупность специально организованных воспитательных практик в сфере культуры, реализуемых на основе комплекса педагогических технологий, имеющих, в том числе, «организационно-управленческое, информационно-просветительское, рекреативно-оздоровительное, развлекательно-гедонистическое, анимационное и реабилитационное функциональное предназначение» [22, с. 121]. Цирковое искусство в этом контексте выступает как одна из форм таких воспитательных практик, обладающая уникальным синтетическим потенциалом.

В современной педагогической науке цирковое искусство все чаще рассматривается как эффективное средство воспитания и развития личности. Это обусловлено его уникальными педагогическими возможностями и запросом общества на формы работы, сочетающие физическое, художественное и социальное развитие детей и молодёжи. Как отмечает Д. В. Щербакова, «цирк выполняет важную культурную функцию – он транслирует ценности смелости, мастерства, взаимопомощи и красоты преодоления; в образовательном контексте эти ценности становятся ориентирами для саморазвития и профессионального самоопределения» [20, с. 141].

Особое значение цирковое искусство приобретает в системе дополнительного образования. Как отмечает М. А. Тхагапсо, эта среда является оптимальной для реализации танцевально-цирковой педагогики, поскольку она сочетает свободу творческого поиска с системным подходом к освоению навыков и позволяет ребёнку экспериментировать и пробовать разные образы без потери мотивации и интереса к деятельности [19]. Дополнительное образование, в отличие от обязательного школьного, создает условия для добровольного выбора и длительного погружения в деятельность, что особенно важно для цирковой педагогики, требующей систематических занятий.

Исследователи выделяют три ключевых направления использования циркового искусства в образовании. Первое – физическое развитие и формирование здорового образа жизни: занятия развивают координацию, гибкость, силу, выносливость и чувство ритма. Однако цирковая педагогика выходит далеко за рамки физической подготовки. Как отмечают А. А. Понамарева и О. А. Козырева, в современных условиях цирковое искусство все чаще рассматривается как средство развития личностных качеств – креативности, умения работать в команде, способности к рефлексии [17].

Второе направление – художественно-эстетическое воспитание. Синтетические искусства, к которым относится цирк, «требуют от ребёнка одновременного владения разными видами деятельности и быстрого переключения между ними; это тренирует не только исполнительские навыки, но и когнитивную гибкость» [18, с. 236]. Цирк, объединяющий движение, музыку, театрализацию и визуальные эффекты, развивает у обучающихся целостное восприятие, ассоциативное мышление и творческое самовыражение. Д. Б. Кабалевский подчеркивает, что «искусство воспитывает не только чувство, но и мысль. <…> подлинное художественное воспитание – это одновременно и нравственное, и интеллектуальное развитие личности» [10, с. 47].

Третье направление – социальное воспитание и социализация. Цирковая деятельность по своей природе коллективна: она формирует коммуникативные навыки, умение распределять роли и нести ответственность за общий результат. Практика проекта «Упсала-цирк» показывает, что цирковые занятия помогают «трудным подросткам и детям из групп социального риска становиться лидерами» [1], выполняя социально-адаптационную и профилактическую функцию. Цирковая студия становится для таких детей пространством, где они могут реализовать свой потенциал, получить признание и поддержку, освоить новые социальные роли.

Важным аспектом современной цирковой педагогики является интеграция различ-



ных видов искусства. По Б. П. Юсову, интегрированный подход «позволяет вмещать в рамки общеобразовательной школы все стороны и всё разнообразие видов и форм современной общественной художественной культуры» [21, с. 13]. Танцевально-цирковая педагогика, объединяющая хореографию, акробатику, актёрское мастерство и основы сценического движения, формирует не только узкоспециальные, но и универсальные компетенции [19].

Особое значение в цирковой педагогике приобретает событийный подход. Подготовка и проведение циркового представления, фестиваля или конкурса становятся образовательными событиями, которые, по мнению П. Ю. Ежова, А. А. Коновича и Н. Д. Конович, «рождают потребность у человека бурного рационального, эмоционального, волевого и физического выражения» [8, с. 435]. Например, этнопедагогический фестиваль, построенный на принципах интерактивности и событийной основы, создает условия для активного участия и межкультурного диалога [9, с. 19]. В контексте цирковой педагогики образовательным событием может стать подготовка и проведение циркового представления, фестиваля, конкурса. Образовательное событие позволяет создать условия для личностного роста, самоопределения и творческой самореализации студентов [7, с. 17–23].

Артистизм педагога в цирковой педагогике играет ключевую роль. Как уже отмечалось, В. А. Баринов определяет его как «способность педагога транслировать ценностное отношение к деятельности, заражать обучающихся эмоциональным смыслом задачи» [2, с. 53]. Педагог становится примером для подражания, демонстрируя не только технику, но и ценностное отношение к творчеству, дисциплине, самосовершенствованию. Б. Т. Лихачев подчеркивает, что «искусство в педагогическом процессе выполняет не только иллюстративную, но и преобразующую функцию: оно помогает ребенку осознать и пережить смыслы, которые иначе остаются абстрактными» [14, с. 325].

Таким образом, современное образовательное пространство открывает широкие возможности для использования циркового искусства в воспитательных целях. Как справедливо отмечает Д. В. Щербакова, цирковое искусство представляет собой уникальный феномен, соединяющий зрелищность, спорт и театр; в педагогическом измерении это означает возможность одновременного развития физических, эмоциональных и социальных компетенций, что делает цирк эффективным ресурсом для формирования целостной, гармонично развитой личности [20, с. 145]. Именно это понимание цирка как педагогического феномена должно стать основой для дальнейшего развития цирковой педагогики в системе образования.

Проведенное исследование педагогического потенциала циркового искусства позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Цирковое искусство представляет собой самостоятельный педагогический феномен, синтетическая природа которого объединяет физическое, художественно-эстетическое и социальное развитие личности в едином образовательном процессе. Педагогика циркового искусства развивается в трех взаимосвязанных направлениях: физическое воспитание, художественно-эстетическое воспитание и социально-педагогическое сопровождение социализации обучающихся.

2. Воспитательный потенциал цирка реализуется через три механизма: эмоционально-катарсическое воздействие (в логике концепции Л. С. Выготского), при котором переживание опасности и её преодоления разрешается в развивающем аффективном опыте; формирование эстетического отношения к миру через активное действие – создание и исполнение номера, а не созерцание; социализацию в коллективной деятельности и публичном выступлении, где обучающийся последовательно осваивает роли исполнителя, партнера и члена команды.

3. Цирковая педагогика в России обладает исторической преемственностью: воспитательная функция цирковых форм

прослеживается от народных зрелищ и ярмарочных увеселений через становление профессиональных цирковых школ до современных студий дополнительного образования. Отличительная черта отечественной традиции – соединение трюкового мастерства с художественным образом – придала ей особый педагогический потенциал, не сводимый к технической подготовке.

4. Оптимальной средой реализации цирковой педагогики выступает дополнительное образование, сочетающее добровольность выбора, длительное погружение в деятельность и системное освоение навыков; в общеобразовательной школе цирковые практики продуктивны в форматах внеурочной деятельности, проектной работы и образовательных событий. Междисциплинарная интеграция хореографии, акробатики и актерского мастерства обеспечивает формирование как специальных, так и универсальных компетенций.

5. Ключевое условие эффективности цирковой педагогики – профессиональная подготовка педагога, владеющего не только техникой жанров, но и их педагогическими, психологическими и культурными основаниями. Системообразующим качеством такого педагога является артистизм – способность транслировать ценностное отношение к деятельности, переводящая учебную задачу из плоскости долженствования в плоскость личностно значимого события.

6. Цирковая педагогика обладает выраженным социально-педагогическим потенциалом: занятия цирковым искусством служат средством социальной адаптации, творческой реабилитации и профилактики девиантного поведения детей и подростков, в том числе из групп социального риска. В понятийном отношении педагогика циркового искусства встраивается в систему педагогики социально-культурной деятельности и составляет часть предметного поля общей педагогики, что открывает перспективу ее дальнейшей теоретической разработки – обоснования понятийного аппарата, периодизации исторического развития и научно обоснованного проектирования образовательных программ.

Таким образом, очевидна необходимость разработки научно обоснованных образовательных программ по цирковому искусству для учреждений дополнительного образования, учитывающих возрастные особенности и уровень подготовки обучающихся. Следует включить в программы профессиональной подготовки педагогов дисциплины по основам цирковой педагогики и развитию артистизма как инструмента трансляции ценностного отношения к деятельности. Целесообразно использовать цирковое искусство как средство социальной адаптации и профилактики девиантного поведения детей и молодежи, особенно из групп социального риска. Важно интегрировать цирковые практики в школьное образование через внеурочную деятельность, проектную работу и образовательные события, а также проводить дальнейшие исследования педагогического потенциала цирка с применением методов педагогического эксперимента и сравнительного анализа.

Список литературы

1. *Аверина А.* Социальная педагогика под куполом цирка // Агентство социальной информации. URL: https://asi.org.ru/2015/03/26/sotsialnaya-pedagogika-pod-kupolom-tsirka/
2. *Баринов В. А.* Артистизм как результат взаимодействия наивности и реальности // Академический журнал Западной Сибири. 2010. № 3. С. 52–56.
3. *Богуславский М. В.* Великие наставники российского учительства XVIII–XIX веков. Москва: ИНФРА-М, 2024. 213 с.
4. *Вейкшан В. А.* История эстетического воспитания в России: монография. Москва: Просвещение, 1978. 272 с.

5. *Выготский Л. С.* Психология искусства. 3-е изд. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
6. *Дмитриев Ю. А.* Цирк в России: от истоков до 1917 года. Москва: Искусство, 1977. 415 с.
7. *Ежов П. Ю.* Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 17–23.
8. *Ежов П. Ю., Конович А. А., Конович Н. Д.* Ключевые понятия педагогики события // Актуальные проблемы науки и образования. 2023. С. 430–436.
9. *Ежов П. Ю.* Этнопедагогический фестиваль как средство социализации иностранных студентов // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 18–23.
10. *Кабалевский Д. Б.* Воспитание ума и сердца. Москва: Педагогика, 1984.
11. *Корнетов Г. Б.* История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. в 2 частях. Ч. 2: XIX–XX вв. Москва: АСОУ, 2020. 383 с.
12. *Кузнецов Е. М.* Цирк: происхождение, развитие, перспективы. 2-е изд. Москва: Искусство, 1971. 415 с.
13. *Латышина Д. И.* История педагогики и образования: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024. 314 с.
14. *Лихачёв Б. Т.* Педагогика: курс лекций. 4-е изд. Москва: Прометей, 2003. 528 с.
15. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1987. 255 с.
16. *Некрылова А. Ф.* Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища: конец XVIII – начало XX века. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2004. 254 с.
17. *Понамарева А. А., Козырева О. А.* Методология и педагогические конструкты педагогики физической культуры и спорта в цирковом искусстве // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 5. С. 65–79
18. *Потапова И. А.* Синтез искусств как метод формирования мультикультурного поведения школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 233–236.
19. *Тхагапсо М. А.* Танцевально-цирковая педагогика: междисциплинарный подход к обучению в учреждениях дополнительного образования // Инновационная наука. 2025. № 6–2. С. 210–215.
20. *Щербакова Д. В.* Цирковое искусство глазами отечественных печатных СМИ // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2 (36). С. 136–149.
21. *Юсов Б. П.* Новые горизонты школьного искусства и культуры // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания. Москва: Институт художественного образования РАО, 2003. С. 64–73.
22. *Ярошенко Н. Н.* Педагогика социально-культурной деятельности: институциональная основа и теоретический базис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 6 (104). С. 107–124.
23. *Ярошенко Н. Н.* Педагогическая имплементация понятия «социально-культурная деятельность» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 5 (103). С. 124–136.

*

Поступила в редакцию 28.08.2026

Педагогический потенциал просветительской деятельности регионального филиала национального музея в профессиональной подготовке музейных педагогов

УДК 378.14
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-176-184

А.И. Юдина

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

Е.Л. Кудрина

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

Аннотация. В статье авторы отмечают, что профессиональная подготовка музейных педагогов требует не только теоретического освоения методологических основ педагогики, но и практического погружения в просветительскую деятельность музея. Выявление и характеристика педагогического потенциала просветительской деятельности регионального филиала национального музея в контексте профессиональной подготовки музейных педагогов являются основной целью данной статьи. Теоретический анализ научной литературы по музейной педагогике и высшему профессиональному образованию и полученные эмпирические данные, собранные в ходе реализации просветительских проектов Филиала Русского музея в городе Кемерово в 2025 году – анкетирование 368 посетителей, анализ посещаемости, контент-анализ отзывов, включенное наблюдение – позволили наиболее предметно исследовать обозначенную в теме проблему. В статье представлен опыт реализации просветительских проектов «Гостиная Русского музея», выставочной программы «Иван Шишкин. Мастер эпического пейзажа» и выездного проекта «Лето с Русским музеем». Доказано, что данные практики формируют профессиональные компетенции будущих музейных педагогов: визуальную грамотность, навыки арт-медиации, умение проектировать образовательные программы, работать с различными возрастными

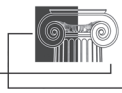
ЮДИНА АННА ИВАНОВНА – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры; директор Филиала Государственного Русского музея в г. Кемерово

КУДРИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА – доктор педагогических наук, заслуженный работник культуры Российской Федерации; директор Научного центра РАО на базе МГИК; профессор кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

YUDINA ANNA IVANOVNA – DSc in Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture; Director of the Kemerovo Branch of the State Russian Museum Branch

KUDRINA EKATERINA LEONIDOVNA – DSc in Pedagogy, Honorary Worker of Culture of Russian Federation, Director of the Scientific Center of the RAE based at the MSIC; Professor at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture

© Юдина А. И., Кудрина Е. Л., 2026



и социальными группами. На основании проведенного исследования авторами сделан вывод о том, что просветительская деятельность филиала национального музея может выступать ресурсом профессиональной подготовки музейных педагогов и может быть интегрирована в образовательные программы вузов культуры и организаций дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: музейная педагогика, музейный педагог, профессиональная подготовка, просветительская деятельность, неформальное образование, образовательная среда, филиал национального музея, Русский музей, Кемерово, Кузбасс.

Для цитирования: Юдина А. И., Кудрина Е. Л. Педагогический потенциал просветительской деятельности регионального филиала национального музея в профессиональной подготовке музейных педагогов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 176–184. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-176-184

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF REGIONAL BRANCH OF NATIONAL MUSEUM IN PROFESSIONAL TRAINING OF MUSEUM EDUCATORS

Anna I. Yudina
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

Ekaterina L. Kudrina
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: kudrina_1955@mail.ru

Abstract. In the article, the authors note that the professional training of museum educators requires not only a theoretical grasp of the methodological foundations of pedagogy but also practical immersion in the museum's educational activities. Identifying and characterizing the pedagogical potential of the educational activities of a regional branch of a national museum in the context of the professional training of museum educators is the main goal of this article. Theoretical analysis of scientific literature on museum pedagogy and higher professional education, as well as empirical data obtained during the implementation of educational projects by the branch of the Russian Museum in Kemerovo in 2025: surveying 368 visitors, analyzing attendance, and content analysis of reviews, participant observation made it possible to examine the problem outlined in the topic in the most detailed way. The article presents the experience of implementing the educational projects "The Drawing Room of the Russian Museum," the exhibition program "Ivan Shishkin. Master of Epic Landscape," and the outreach project "Summer with the Russian Museum." It has been proven that these practices develop the professional competencies of future museum educators: visual literacy, art mediation skills, the ability to design educational programs, and the ability to work with various age and social groups. Based on the study conducted, the authors conclude that the educational activities of a national museum branch can serve as a resource for the professional training of museum educators and can be integrated into the educational programs of universities of culture and organizations of additional professional education.

Keywords: museum pedagogy, museum educator, professional training, educational activities, non-formal education, educational environment, branch of a national museum, Russian Museum, Kemerovo, Kuzbass.

For citation: Yudina A. I., Kudrina E. L. Pedagogical Potential of Educational Activities of Regional Branch of National Museum in Professional Training of Museum Educators. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 176–184. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-176-184

Профессиональная подготовка специалистов для образовательной деятельности в музее представляет собой одну из актуальных задач современного педагогического образования. Однако следует уточнить понятийный аппарат. В профессиональных стандартах, принятых в Российской Федерации в отношении целого ряда должностей, включая профессиональные стандарты по педагогическим должностям, должностям административно-обслуживающего персонала и руководителей, должность «музейный педагог» отсутствует [1].

В данной статье под музейными педагогами мы понимаем педагогов дополнительного образования, специально обученных музейным технологиям и знающих специфику работы музеев. Это не отдельная профессия, закрепленная в профессиональном стандарте, а специализация, которую может получить педагог дополнительного образования, работающий в музее или в тесном сотрудничестве с ним. Такие специалисты осуществляют образовательную деятельность в музее, владеют методами музейной педагогики, способны проектировать и реализовывать просветительские программы для различных категорий посетителей. Их подготовка требует интеграции теоретических знаний (музееведение, педагогика, психология, искусствоведение) и практических навыков (экскурсионная работа, арт-медиация, разработка образовательных программ, взаимодействие с аудиторией).

В настоящее время современная система высшего образования в Российской Федерации сталкивается с целым рядом вызовов, которые затрагивают и сложившуюся уровневую систему подготовки специалистов, включая специалистов по музейной педагогике [2].

Существующая система подготовки таких специалистов сталкивается с рядом проблем. Теоретическое обучение в вузе не всегда обеспечивает достаточный уровень практической готовности к работе в музее. Образовательные программы вузов не в полной мере учитывают специфику работы региональных музеев и филиалов национальных музеев. Кроме того, сама музейная среда, обладающая мощным педагогическим потенциалом, редко используется как площадка для профессионального обучения будущих музейных педагогов.

Региональные филиалы национальных музеев представляют собой особый ресурс для решения этих проблем. Они, с одной стороны, транслируют в регионы образовательные практики головных музеев, с другой – адаптируют их к местной специфике, становясь центрами неформального образования, площадками повышения квалификации специалистов и профессионального самоопределения молодежи. Филиал Государственного Русского музея в городе Кемерово, начавший полноценную просветительскую работу до открытия стационарного здания, представляет в этом смысле уникальный кейс: он позволяет изучать педагогический потенциал музейной деятельности на этапе становления и оценивать его значение для профессиональной подготовки музейных педагогов.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать педагогический потенциал просветительской деятельности регионального филиала национального музея в контексте профессиональной подготовки музейных педагогов.

В ходе исследования нами решались задачи:

- обосновать роль просветительской деятельности музея в формировании профессиональных компетенций музейных педагогов;
- раскрыть педагогическое содержание ключевых просветительских проектов филиала Государственного Русского музея в городе Кемерово;
- охарактеризовать модель практико-ориентированной подготовки музейных педагогов на базе регионального филиала национального музея.

Теоретическую базу исследования составили работы по музейной педагогике (Т. П. Мышева, Б. А. Столяров), педагогике профессионального образования, а также исследования, посвященные образовательному

потенциалу музея [3;7]. Эмпирическую базу составили данные, собранные в ходе реализации просветительских проектов филиала Государственного Русского музея в г. Кемерово в 2025 году.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы; анкетирование посетителей (выборка – 368 человек); анализ документов; контент-анализ отзывов в социальных сетях; включенное наблюдение; сравнительный анализ.

Профессиональная подготовка музейного педагога (в указанном выше значении – педагога дополнительного образования, специализирующегося на работе в музее) предполагает формирование комплекса компетенций, которые условно можно разделить на три группы. Первая группа – предметные компетенции: знание истории искусства, музееведения, основ педагогики и психологии. Вторая группа – методические компетенции: владение методами музейной педагогики, умение разрабатывать образовательные программы, проводить экскурсии, арт-медиации, мастер-классы. Третья группа – коммуникативные компетенции: умение взаимодействовать с различными категориями посетителей, работать в команде, выстраивать диалог с аудиторией.

Традиционная модель подготовки таких специалистов ориентирована преимущественно на теоретическое обучение в вузе с последующей практикой в музее. Однако такая модель имеет ограничения: практика часто носит фрагментарный характер, студенты не получают опыта самостоятельной разработки и реализации необходимых музею образовательных программ, не погружаются на достаточном уровне в реальную музейную среду.

Просветительская деятельность музея обладает значительным педагогическим потенциалом для преодоления этих ограничений. Она представляет собой не просто трансляцию знаний, а целенаправленный педагогический процесс, включающий формирование визуального мышления, развитие критического отношения к культурным феноменам и становление ценностных ориентаций личности. В контексте профессиональной подготовки музейных педагогов, как отмечает Е. В. Петрушова, этот потенциал реализуется через несколько механизмов [5].

Во-первых, музейная среда обеспечивает погружение в реальную образовательную практику. Студенты, участвующие в проектах филиала, получают возможность наблюдать за работой опытных музейных педагогов, участвовать в проведении экскурсий, мастер-классов, арт-медиаций, а затем самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы.

Во-вторых, музей предоставляет возможности для проектной деятельности. Участие в конкурсах, разработка концепций выставок, создание образовательных маршрутов – всё это формирует проектные компетенции, востребованные в профессиональной деятельности музейного педагога.

В-третьих, музейная среда способствует развитию коммуникативных компетенций. Работа с различными категориями посетителей (дети, подростки, взрослые, люди с инвалидностью, социально уязвимые группы) требует гибкости, эмпатии, умения адаптировать образовательный контент под конкретную аудиторию.

В-четвертых, взаимодействие с экспертами головного музея обеспечивает трансляцию лучших практик музейной педагогики. Студенты и молодые специалисты получают доступ к методикам, разработанным в Государственном Русском музее, что существенно обогащает их профессиональный багаж.

Таким образом, просветительская деятельность музея может рассматриваться не только как самостоятельное направление работы, но и как ресурс профессиональной подготовки музейных педагогов. Рассмотрим, как этот потенциал реализуется в практике работы филиала Государственного Русского музея в г. Кемерово.

В ходе исследования нами были разработаны и реализованы просветительские проекты «Гостиная Русского музея», «Иван

Шишкин. Мастер эпического пейзажа», «Лето с Русским музеем». Данные практики позволяют формировать профессиональные компетенции будущих музейных педагогов – визуальную грамотность, навыки арт-медиации, умение проектировать образовательные программы, работать с различными возрастными и социальными группами.

Просветительский проект «Гостиная Русского музея» был разработан как площадка профессионального обучения. «Гостиная Русского музея» открыта в г. Кемерове в 2025 году и представляет собой не просто место для проведения мероприятий, а образовательную среду, обладающую выраженным педагогическим потенциалом для подготовки музейных педагогов [4]. Её значение для профессионального обучения раскрывается через ряд аспектов, среди которых наиболее актуальными полагаем следующие.

Диалогичность как принцип образовательной среды. Формат «Гостиной» предполагает не монолог лектора, а взаимодействие с аудиторией, обсуждение, обмен мнениями. Для будущих музейных педагогов это предоставляет возможность наблюдать и осваивать модели диалогического взаимодействия с посетителями, что соответствует современным педагогическим подходам, ориентированным на субъект-субъектное взаимодействие.

Дифференциация образовательных программ по возрастным категориям. Программы «Гостиной» адаптированы для различных возрастных групп: для детей используются игровые и интерактивные форматы, для взрослых – углубленные лектории и беседы об искусстве. Студенты, участвующие в этих программах, осваивают принцип возрастосообразности образования, учатся подбирать методы и формы работы в зависимости от аудитории.

Междисциплинарность содержания. Темы мероприятий выходят за рамки искусствоведения: они затрагивают историю, философию, литературу, экологию и другое. Лекция «Лесное хозяйство в изобразительном искусстве» соединяет искусствоведческий и экологический контенты, мастер-классы по росписи деревянных заготовок – художественную и трудовую деятельность. Это пример междисциплинарной интеграции, значимой для профессиональной подготовки музейных педагогов, поскольку современный музейный педагог должен уметь работать на стыке различных областей знания.

Практико-ориентированность. Мастер-классы предполагают активное творчество участников: создание собственных пейзажей, графических работ, декоративных изделий. Студенты – будущие музейные педагоги – не только наблюдают за проведением мастер-классов, но и сами участвуют в них, осваивая методику организации творческой деятельности. В течение 2025 года в «Гостиной» проведено 121 мероприятие с общим охватом 3467 человек. Анализ форм просветительской деятельности показывает разнообразие педагогического инструментария: интерактивно-просветительские программы (22%), лекции и мастер-классы (по 14%), экскурсии (11%), беседы (9%), онлайн-лекции (7%), арт-салоны и арт-медиации (по 6%), концерты и кинопоказы (по 6%). Для будущих музейных педагогов это означает возможность познакомиться с широким спектром форм образовательной работы и выбрать те, которые соответствуют их профессиональным интересам [4].

Важное значение в подготовке будущих музейных педагогов представляют просветительские проекты, сопровождающие масштабные выставки национальных музеев в регионах России. Выставка «Иван Шишкин. Мастер эпического пейзажа» (40 произведений И. И. Шишкина из собрания Государственного Русского музея), проходившая в Музее изобразительных искусств Кузбасса в 2025 году, стала не только культурным, но и педагогическим событием регионального масштаба. Для профессиональной подготовки музейных педагогов её значение определяется целым рядом факторов, которые характеризуются современными исследователями [2; 9; 10; 11].



Экскурсии и арт-медиации как форма профессионального обучения. Специалисты Государственного Русского музея и Музея ИЗО Кузбасса проводили экскурсии, в ходе которых посетители учились «читать» пейзаж, анализировать композицию, цвет, свет. Для студентов, участвующих в этих мероприятиях, это была возможность освоить методику экскурсионной работы, увидеть, как опытные музейные педагоги выстраивают диалог с аудиторией, как реагируют на вопросы, как адаптируют материал под уровень подготовки слушателей.

Мастер-классы как школа методического мастерства. Серия мастер-классов, проведенных ведущим специалистом службы «Российский центр музейной педагогики и творческих инициатив» Н. С. Гладковой, включала темы «Лес – художнику» (о породах дерева, используемых в художественных материалах), «В самой чаще леса» (графика), «Лесное хозяйство в изобразительном искусстве». Для будущих музейных педагогов это был пример того, как искусствоведческий материал может быть соединён с практической творческой деятельностью, как выстроить занятие, чтобы оно было одновременно познавательным и увлекательным.

Работа с образовательными учреждениями как модель партнёрства. Десятки школ, колледжей и вузов включили посещение выставки в учебный процесс. Студенты Кемеровского государственного института культуры и филиала Российского государственного института сценических искусств в городе Кемерово участвовали в открытии выставки и просветительских мероприятиях. Это формировало у них навыки взаимодействия с образовательными организациями, умение интегрировать музейные ресурсы в учебный процесс – компетенции, востребованные в профессиональной деятельности музейного педагога.

В рамках просветительской программы выставки проходил конкурс фотографии «Родные просторы: от Шишкина к нам». Творческое состязание, в котором участники переосмысляли пейзажные мотивы Шишкина в фотографии, развивало навыки визуального анализа, художественного творчества, проектного мышления. Для будущих музейных педагогов участие в организации и проведении конкурса было возможностью освоить методику проектной работы с аудиторией.

Педагогический эффект выставки подтверждается данными опроса: 64,5% респондентов назвали открытие выставки Шишкина самым запоминающимся мероприятием года. Выставку посетили 39 020 человек, из них 5301 ребёнок и подросток – по Пушкинской карте. Эти цифры свидетельствуют о масштабе образовательного воздействия и о потенциальной аудитории, с которой предстоит работать будущим музейным педагогам [6].

Следующий проект, результаты реализации которого мы представим – Проект «Лето с Русским музеем» как практика работы с различными категориями населения. Выездной проект «Лето с Русским музеем» реализовывался в детских оздоровительных лагерях и социально-реабилитационных центрах Кузбасса. Интерактивная программа «Путешествие в Русский музей» была разработана на основе методик музейной педагогики и включала игровые форматы, диалоги, творческие задания. Для профессиональной подготовки музейных педагогов этот проект имеет особое значение в нескольких аспектах: *опыт работы в неформальной среде, инклюзивная направленность* и *формирование мотивации к дальнейшему образованию*.

Опыт работы в неформальной среде. Среда детского лагеря, свободная от школьных формальностей, создает условия для позитивного эмоционального контакта с искусством. Студенты – будущие музейные педагоги, участвующие в проекте, осваивают методы работы с детьми в непринужденной обстановке, учатся удерживать внимание аудитории, создавать атмосферу доверия и интереса.

Инклюзивная направленность. Программа реализовывалась в социально-реабилитационном центре «Маленький принц», реабилитационном центре «Фла-

минго», комплексном центре социального обслуживания населения «Искорка». Это пример обучения социально уязвимых групп населения. Для будущих музейных педагогов это бесценный опыт работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, требующей особого педагогического такта, эмпатии, умения адаптировать материал.

Формирование мотивации к дальнейшему образованию. Проект не ставил целью передачу обязательных знаний, а формировал интерес и эмоциональный отклик. Будущие музейные педагоги, участвующие в проекте, осваивают методы формирования образовательной мотивации – ключевой компетенции для работы в музее.

Анализ реализованных проектов позволяет предложить модель практико-ориентированной подготовки музейных педагогов на базе регионального филиала национального музея, включающую пять следующих компонентов:

1. Погружение в реальную образовательную практику. Студенты участвуют в мероприятиях филиала в качестве наблюдателей, ассистентов, а затем и самостоятельных организаторов. Они видят полный цикл создания образовательного события: от идеи и разработки проекта до реализации и анализа результатов.
2. Освоение методик музейной педагогики через участие в мастер-классах, арт-медиациях, экскурсиях. Студенты не просто изучают теорию, а осваивают конкретные методики, которые затем могут применять в своей профессиональной деятельности.
3. Проектная деятельность. Участие в конкурсах, разработка образовательных маршрутов, создание концепций выставок формирует проектные компетенции, востребованные в современном музее.
4. Работа с различными категориями посетителей. Студенты получают опыт взаимодействия с детьми, подростками, взрослыми, людьми с инвалидностью, социально уязвимыми группами, что развивает их коммуникативные компетенции и профессиональную гибкость.
5. Взаимодействие с экспертами головного музея. Участие в мероприятиях, проводимых специалистами Государственного Русского музея, обеспечивает трансляцию лучших практик музейной педагогики и формирует профессиональные связи.

Данная модель может быть интегрирована в образовательные программы вузов культуры и искусств, а также в программы организаций дополнительного профессионального образования музейных работников.

Анализ представленных в исследовании проектов позволяет выделить педагогические эффекты, значимые для профессиональной подготовки музейных педагогов.

Формирование визуальной грамотности. Участники программ учатся воспринимать, анализировать и интерпретировать произведения искусства. Для музейного педагога визуальная грамотность является профессионально значимой компетенцией, поскольку его работа связана с интерпретацией визуального материала.

Освоение методик арт-медиации. Арт-медиация – современная форма музейной работы, предполагающая активное вовлечение посетителя в диалог с произведением искусства. Участие в арт-медиациях, проводимых специалистами Государственного Русского музея, позволяет студентам освоить эту методику на практике.

Развитие навыков проектирования образовательных программ. Участие в разработке и реализации просветительских проектов формирует умение ставить цели, определять содержание, выбирать методы и формы, оценивать результаты – ключевые компетенции музейного педагога.

Формирование коммуникативных компетенций. Работа с различными категориями посетителей развивает умение адаптировать

образовательный контент под конкретную аудиторию, выстраивать диалог, работать в команде.

Профессиональное самоопределение. Участие студентов в проектах филиала (конкурсы, мастер-классы, волонтерство) способствует их профессиональному самоопределению в сфере музейной педагогики. 28% опрошенных выразили готовность стать волонтерами филиала, 52% рассматривают такую возможность. Это свидетельствует о формировании устойчивой профессиональной мотивации.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что просветительская деятельность регионального филиала национального музея обладает значительным педагогическим потенциалом для профессиональной подготовки музейных педагогов – педагогов дополнительного образования, специально обученных музейным технологиям и знающих специфику работы музеев. Этот потенциал реализуется через погружение студентов в реальную образовательную практику, освоение методик музейной педагогики, проектную деятельность, работу с различными категориями посетителей и взаимодействие с экспертами головного музея.

Педагогическое содержание проектов филиала Государственного Русского музея в городе Кемерово раскрывается через диалогичность, адаптивность, междисциплинарность и практико-ориентированность образовательных программ. Проект «Гостиная Русского музея» формирует образовательную среду, основанную на диалоге и практической деятельности, и позволяет будущим музейным педагогам осваивать широкий спектр форм образовательной работы. Выставка «Иван Шишкин. Мастер эпического пейзажа» реализует педагогический потенциал через систему экскурсий, мастер-классов, конкурсов и работу с образовательными учреждениями, формируя у студентов навыки экскурсионной и методической работы. Проект «Лето с Русским музеем» демонстрирует практику работы с различными категориями населения, включая социально уязвимые группы, что развивает коммуникативные компетенции и профессиональную гибкость.

Предложенная модель практико-ориентированной подготовки музейных педагогов на базе регионального филиала национального музея, включающая погружение в реальную образовательную практику, освоение методик музейной педагогики, проектную деятельность, работу с различными категориями посетителей и взаимодействие с экспертами головного музея может быть интегрирована в образовательные программы вузов культуры и искусств, а также в программы организаций дополнительного профессионального образования музейных работников.

Опыт филиала Государственного Русского музея в городе Кемерово может быть использован при проектировании образовательных программ в музеях, организациях дополнительного образования, вузах культуры и искусств. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методик оценки педагогической эффективности музейных программ и изучение долгосрочного влияния музейного образования на профессиональные компетенции участников.

Список литературы

1. Единый перечень профессиональных стандартов по педагогическим должностям, должностям административно-обслуживающего персонала и руководителей. URL: https://shkolababinskaya-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Profstandarty_2023.pdf
2. *Кудрина Е. Л.* Вызовы новой системы высшего образования в России для вузов культуры и искусств // Управление образованием: теория и практика. 2026. Том 16, № 6. С. 548–556.
3. *Мышева Т. П.* Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2008. 156 с.

4. Открытие «Гостиной Русского музея» в Кемерово URL: https://rusmuseumpro.ru/events/tpost/4zzp2gl0e1-otkritie-gostinoi-russkogo-muzeya-v-keme?ysclid=mv6fdlcl2227329951

5. *Петрушова Е. В.* Роль культурно-просветительской деятельности музея в воспитании старших школьников // Культурология, искусствоведение и филология: актуальные вопросы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 28–32.

6. Просветительская программа к выставке работ И. И. Шишкина из собрания Русского музея в Музее ИЗО Кузбасса г. Кемерово // Русский музей: виртуальный филиал. 2025. URL: https://rusmuseumpro.ru/events/

7. *Столяров Б. А.* Музейная педагогика. История, теория, практика. Москва: Высшая школа, 2014. 216 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.04 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия». URL: https://fgos.ru/

9. *Юдина А. И., Тельманова А. С.* Культурный кластер как средство приобщения детей и молодежи к культурным ценностям и продуктам // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 153–156.

10. *Юдина А. И., Тельманова А. С.* Педагогический потенциал социально-культурной среды современного индустриального города // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6 (50). URL: https://www.science-education.ru/article/view?id=11275

11. *Юдина А. И., Тельманова А. С.* Социально-культурное развитие личности подростка в интеграционной деятельности школьного музея: монография. Москва: АНО Издательский Дом «Научное обозрение», 2018. 158 с.

*

Поступила в редакцию 28.09.2026

Тифлокомментирование в практике неформального художественного образования молодежи с нарушением зрения: социально-культурный подход

УДК 374.31/.32:364.044.26
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-185-196

В. Ю. Плехов

Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: pleh-off@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется технология тифлокомментирования в практике неформального художественного образования молодежи с нарушением зрения, обосновывается необходимость разработки педагогических условий, обеспечивающих доступность визуального контента на основе осуществления методической подготовки специалистов, адаптации содержания художественных программ, учёта индивидуальных образовательных потребностей и формирования доступной коммуникативной среды. Определены ключевые принципы тифлокомментирования: объективность, лаконичность и хронометрическая синхронизация. Показано, что эффективность внедрения тифлокомментирования в практику неформального художественного образования зависит от социально-культурного подхода поддержки институциональных инклюзивных практик, профессиональной компетентности кадрового потенциала и познавательной активности молодежи с нарушениями зрения. На основе обобщения теоретических и эмпирических данных автор приходит к выводу, что неформальное художественное образование с использованием тифлокомментирования обладает значительным инклюзивным потенциалом, который следует реализовывать и расширять.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), социально-культурный подход, инклюзивное образование, неформальное художественное образование, молодежь с нарушением зрения, тифлокомментирование, аудиодескрипция, инклюзивная культура.

Для цитирования: Плехов В. Ю. Тифлокомментирование в практике неформального художественного образования молодежи с нарушением зрения: социально-культурный подход // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 185–196. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-185-196

ПЛЕХОВ ВЛАДИМИР ЮРЬЕВИЧ – соискатель, кафедра педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры; руководитель программы «Особый взгляд» Благотворительного фонда «Искусство, наука и спорт»

PLEKHOV VLADIMIR YURYEVICH – Applicant at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture; Head of the “Special View” program at the Art, Science and Sport Charitable Foundation

© Плехов В. Ю., 2026

AUDIO DESCRIPTION IN THE PRACTICE OF INFORMAL ART EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS: SOCIO-CULTURAL APPROACH

Vladimir Yu. Plekhov
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: pleh-off@mail.ru

Abstract. The article analyzes the practice of audiodescription in the context of informal art education for visually impaired youth. The necessity of developing pedagogical conditions to ensure the accessibility of visual content is substantiated through methodological training of specialists, adaptation of art programs' content, consideration of individual educational needs, and creation of an accessible communicative environment. The types, models, and key principles of audiodescription are defined, including objectivity, conciseness, and chronometric synchronization. It is demonstrated that the effectiveness of implementing audiodescription in informal art education practice depends on the socio-cultural approach to supporting institutional inclusive practices, professional competence of the personnel, and cognitive activity of visually impaired youth. Based on a synthesis of theoretical and empirical data, the author concludes that non-formal arts education possesses significant inclusive potential that should be realized and expanded.

Keywords: persons with disabilities (PWD), socio-cultural approach, inclusive education, informal art education, visually impaired youth, audiodescription, inclusive culture.

For citation: Plekhov V. Yu. Audio Description in the Practice of Informal Art Education for Young People with Visual Impairments: Socio-Cultural Approach. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 185–196. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-185-196

В условиях реализации государственной политики России, направленной на обеспечение равного доступа к культурным ценностям для граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, особое значение приобретает социально-культурная реабилитация как компонент комплексной реабилитации, закрепленный Федеральным законом от 25.12.2023 № 651 [14]. В данном контексте особую актуальность представляет процесс интеграции молодежи с нарушением зрения в культурную жизнь общества, проблематика которого обусловлена не только социальными аспектами, но и стратегическими целями личностного развития.

Базисом определения векторов интеграционных процессов являются труды Т. Г. Киселёвой, Ю. Д. Красильникова, С. Н. Ваньшина, Л. В. Даниловой, Е. В. Захаровой, В. Я. Суртаева, Н. В. Лопатиной, Ю. С. Моздоковой, О. Ю. Мацукевич, В. Ю. Плехова, Л. В. Тарасова, А. Е. Шапошникова, Н. В. Шарковской, Н. Н. Ярошенко и других специалистов в определении содержательных аспектов творческой самореализации молодежи [18].

Эмпирическую базу исследования составили статистические данные профильных федеральных ведомств и общественных организаций, занимающихся поддержкой лиц с нарушением зрения на всероссийском уровне. Оценка объема генеральной совокупности молодежи с нарушением зрения в возрасте от 18 до 35 лет осуществлялась посредством демографической экстраполяции возрастной структуры первичной инвалидности по зрению.

Для верификации динамики внедрения ассистивных технологий применялся метод сплошной выборки аналитической и отчетной документации федеральной благотворительной программы поддержки людей с нарушением зрения «Особый взгляд» [6]. Анализ институционального охвата базировался на количественной оценке реестров социокультурных площадок.



Методы исследования включали правовой анализ нормативной базы регулирования инклюзии, сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к тифлокомментированию (аудиодескрипции), контент-анализ существующих моделей адаптации визуального контент, математическая обработка статистических данных.

В соответствии с положениями Федерального закона № 489-ФЗ [15] молодёжь определяется как социально-демографическая группа, включающая лиц в возрастном диапазоне от 14 до 35 лет. На основании информации, предоставленной Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, общая численность инвалидов по зрению на начало 2026 года составляет 357 252 человека, что на 2,78% превышает показатель предыдущего 2025 года. При этом наблюдается существенное различие в динамике инвалидизации между возрастными категориями, количество инвалидов от 18 лет и старше увеличилось на 5,25% (до 336 076 человек).

На основании демографического анализа статистических данных Росстата[27] представляется возможным определить количественные параметры молодёжной группы с нарушением зрения. Методика расчета базируется на комплексной оценке возрастной структуры первичной инвалидности по зрению, согласно которой доля лиц в возрасте 18–44 лет составляет 10,4% от общего числа инвалидов по зрению. Принимая во внимание, что молодежь с нарушением зрения в возрасте 18–35 лет является составной частью более широкой демографической группы 18–44 лет, то возникает необходимость проведения дополнительных расчётов с учётом возрастных пропорций внутри выборочной совокупности. Следовательно, численность молодёжной группы с нарушением зрения варьируется в диапазоне от 34 000 до 43 000 человек, что составляет 10,4% от общей численности лиц с инвалидностью по зрению (336 076 человек). Полученные данные учитывают статистическую погрешность и динамику показателей, что делает их релевантными для планирования социально-культурных программ и образовательных проектов, направленных на поддержку данной целевой аудитории.

По нашим оценкам, более пессимистичный прогноз представлен в мониторингах Министерства здравоохранения Российской

Таблица 1. Численность инвалидов по зрению и динамика изменений

Категория	На 01.01.2026	На 01.01.2025	Абсолютное изменение	Динамика роста
Взрослые инвалиды по зрению	336 076	319 300	+ 16 776	+5,25%
Дети-инвалиды по зрению	21 176	28 298	- 7 122	-25,17%
ИТОГО	357 252	347 598	+ 9 654	+2,78%

Таблица 2. Структура численности лиц с нарушением зрения в России

Категория нарушения зрения	Численность (тыс. чел)
Лица с миопией (близорукостью)	400
Лица с гиперметропией (дальнозоркостью)	300
Лица с астигматизмом	250
Лица с нарушениями цветовосприятия	100
Лица с косоглазием	150
Лица с амблиопией и другими функциональными нарушениями зрительной системы	100

Федерации, где лица с нарушением зрения или с ограниченными возможностями здоровья по зрению (ОВЗ по зрению) представляют собой более обширную и многообразную категорию населения, включающую всех сограждан, имеющих различные зрительные расстройства, независимо от того, привели они к установлению инвалидности или нет. По оценкам экспертов, общая численность людей с нарушением зрения в России составляет около 1,2 миллиона человек, что образует примерно 0,8% общей численности населения страны.

Очевидно, что к моменту достижения восемнадцатилетнего возраста у большинства выпускников общеобразовательных и специализированных школ, имеющих зрительную депривацию, формируется выраженный экзистенциальный вакуум. Личностный кризис отчуждения и одиночества обуславливается рядом объективных причин, усугубляющим процесс интеграции в общество, среди которых необходимо выделить: 1) несформированность базовых навыков социализации; 2) отсутствие четко определенной траектории дальнейшего образования или профессионального развития; 3) ограниченный доступ к традиционным каналам социализации, таким как общественные организации и трудовые коллективы.

Несмотря на то, что значительная часть молодёжи с нарушением зрения обладает сохранным интеллектом, кризис ценностного самоопределения зачастую становится фактором стагнации личностного роста. В ситуации существенного ограничения возможностей участия в привычных социальных практиках возникают предпосылки формирования поведенческих стратегий инфантилизма и потребительского отношения к жизни.

В Концепции дополнительного образования до 2030 года указывается, что «развитие неформального образования предполагает расширение возможностей использования потенциала организаций культуры и спорта (музеев, библиотек, виртуальных читальных залов, филармоний, театров», главной отличительной особенностью которого является общедоступность независимо от возраста, пола, уровня образования и физического статуса [12].

Неформальное художественное образование в учреждениях культуры представляет собой направление просветительской деятельности, функционирующее вне системы формального базового и дополнительного образования, которое способствует реализации социокультурного, аксиологического, коммуникативного, познавательного, мотивационного и творческого потенциала личности молодого человека.

Построение стратегии неформального художественного образования молодежи базируется на имеющемся опыте педагогики творчества, в котором особое место занимает концепция проектирования Дж. Дьюи, идеи организации свободного обучения С. Т. Шацкого. В перечне психолого-педагогических трудов следует выделить труды В. Н. Дружинина, Д. Б. Богоявленской, Я. А. Пономарева, А. С. Прангишвили, И. Л. Савранского, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, Л. Н. Столовича, О. К. Тихомирова; публикации Л. И. Анцыферовой, А. А. Вербицкого, С. И. Змеёва, Н. А. Колосовой, Ю. В. Мартиросьян, С. Н. Земелева, С. Г. Вершловского по различным аспектам образования и обучения молодежи и взрослых [4].

Молодые люди с нарушением зрения характеризуются особенностями компенсаторного слухового и тактильного восприятия, которые в норме ориентированы на зрительные впечатления. Данная закономерность наиболее полно раскрыта в исследованиях словесных методов обучения незрячих учащихся Л. И. Солнцевой, Б. К. Тупоногова, Л. И. Плаксиной, А. Г. Литвак и других. Помимо клинических факторов, значимую роль играет уровень освоения предшествующего художественного опыта до потери зрения, либо знакомство с искусством только через описания.

В частности, в трудах В. З. Кантора [11] доказано, что в ситуации недоступно-



сти зрительной информации большинство представителей данной группы опираются на вербально-логические и ассоциативные механизмы при восприятии художественного контента. Исследователь отмечает, что «речь идет о характеристиках, комплексно отражающих особенности этого потенциала конкретных слепых и слабовидящих, степень его ограниченности, обусловленную действием ряда разноплановых факторов, в том числе таких специфических, как глубина и время возникновения зрительной патологии, наличие или отсутствие сочетающихся с ней дополнительных нарушений сенсорной, интеллектуальной или двигательной сферы и др.» [11, с. 145].

Следовательно, традиционные формы художественного образования, ориентированные на визуальное восприятие, не соответствуют образовательным потребностям молодежи с нарушениями зрения. Поэтому стратегия обучения обуславливает активизацию всех сохранных анализаторов обучающихся для формирования целостного восприятия художественного контента. В результате включение молодых людей со зрительной депривацией в современный просветительский формат способствует их успешной социализации, компенсации коммуникативной недостаточности, творческой самореализации и личностному росту.

С позиции привлечения молодежи с нарушением зрения в качестве субъекта образовательной деятельности алгоритм педагогического взаимодействия характеризуется добровольностью участия и организационной гибкостью, которая обеспечивает возможность индивидуального и личностно-ориентированного выбора траекторий обучения.

Однако указанная выше вариативность педагогических решений порождает ситуацию фрагментарности обучения и предоставления низкого качества образовательных услуг. Полагаем, что для преодоления проблемной ситуации требуется разработка научно-методических рекомендаций и выбор оптимальных педагогических технологий, соответствующих образовательным потребностям молодежи с нарушением зрения в процессе восприятия художественного контента, предоставляемого в театрах, музеях, киноиндустрии, библиотеках и учреждениях культурно-досугового типа. В решении этой проблемы огромное значение приобретает и тифлокомментирование, инклюзивный потенциал которого направлен на доступность визуального художественного контента.

Технология тифлокомментирования (аудиодескрипции) получила развитие в работах Дж. Снайдера, который обосновал принципы словесного описания визуальной информации для людей с нарушением зрения [26]. Инициатором разработки концепции тифлокомментирования в России является представитель научной школы Московского государственного института культуры С. Н. Ваньшин, внёсший значительный вклад в теоретическое обоснование и практическое внедрение данной технологии в образовательную и социально-культурную практику учреждений культуры [3].

В отличие от коррекционного метода словесного описания, направленного на формирование навыков и действий, тифлокомментирование ориентировано на оперативное генерирование адаптивного описания визуальных образов и ретрансляции визуальной информации посредством вербальных средств, способствующих формированию художественного мышления и эстетических потребностей [18].

Простое озвучивание визуального ряда не считается достаточным условием для полноценного восприятия искусства. Необходимо учитывать разные уровни сохранности зрения, опыт визуальных представлений и степень сформированности компенсаторных навыков молодежи с особыми образовательными потребностями. Являясь аудиальной технологией, тифлокомментирование позволяет передавать не только фактическую информацию о визуальном объекте, но и его смысловую нагрузку. Данное обсто-

Таблица 3. Подготовка тифлокомментаторов институтом «Реакомп» по состоянию на 2026 год

Федеральный округ	Подготовлено тифлокомментаторов, чел
Центральный федеральный округ	109
Северо-Западный федеральный округ	17
Северо-Кавказский федеральный округ	4
Сибирский федеральный округ	22
Дальневосточный федеральный округ	10
Южный федеральный округ	12
Приволжский федеральный округ	21
Уральский федеральный округ	12
ВСЕГО:	207

ятельство обуславливает применение дифференцированного подхода к составлению тифлокомментариев, их адаптированности к конкретной аудитории, возрасту и степени зрительной депривации, а также – к уровню художественной подготовки участников. Тифлокомментирование должно стимулировать активную познавательную деятельность, побуждать к анализу, сравнению и формированию собственного эстетического мировоззрения. Таким образом, разработка научно-методических рекомендаций организации тифлокомментирования невозможна без глубокого понимания психолого-педагогических закономерностей восприятия молодых людей с нарушением зрения.

Ключевым фактором совершенствования практик тифлокомментирования является инклюзивная политика учреждения культуры и наличие официальной стратегии, направленной на обеспечение доступности [20]. Без этого любые инициативы по внедрению данной технологии рискуют остаться разовыми акциями, не имеющими системного эффекта.

Не менее значимым условием является профессиональная компетентность кадров в области эстетики мировой художественной культуры, владение методиками описания визуальной информации, знание особенностей восприятия людей с нарушением зрения. До 2025 года профессия тифлокомментатора в Российской Федерации не являлась утвержденной ввиду отсутствия профессионального стандарта. Подготовка специалистов носила фрагментарный характер и осуществлялась преимущественно в рамках подготовки кадров для предприятий Всероссийского общества слепых (ВОС) и специализированных библиотек для незрячих и слабовидящих, что создавало серьезный барьер для широкого внедрения тифлокомментирования в учреждения культуры.

На базе Института «Реакомп» при поддержке благотворительной программы «Особый взгляд» была выстроена система целевого обучения кадров для региональных учреждений культуры, в рамках которой было подготовлено 207 дипломированных тифлокомментаторов.

Сформированный кадровый потенциал обеспечил переход услуги тифлокомментирования от стадии пилотных проектов к системному функционированию в театрах и музеях страны. Ситуация трансформировалась с принятием профессионального стандарта «Тифлокомментатор», вступившего в силу с 1 марта 2025 года [22].

До 2013 года практика организации спектаклей с тифлокомментированием в репертуарных драматических театрах Российской Федерации полностью отсутствовала, ограничиваясь экспериментальными показами или

разовыми акциями. Московский Губернский театр (МГТ) выступил инициатором внедрения данной услуги в постоянный репертуар. В театре была обеспечена комплексная архитектурная адаптация площадки и её техническое оснащение специализированными системами скрытой трансляции аудиодескрипции.

Огромную роль в продвижении тифлокомментирования в отечественном театральном искусстве сыграла инициатива актрисы И. В. Безруковой, прошедшей профильную подготовку в институте «Реакомп», что позволило сформировать штат квалифицированных специалистов. В результате театр утвердился в статусе флагмана социального служения в сфере исполнительских искусств, в значительной степени повлиял на распространение и постоянное применение технологии в музейных экспозициях и репертуарных театральных постановках [5].

Анализ эмпирических данных позволяет зафиксировать положительную динамику вовлеченности социокультурных институтов в процесс внедрения инклюзивных практик, в частности услуги тифлокомментирования. Согласно отчетным данным шестилетней реализации программы «Особый взгляд», суммарный охват институций, внедривших тифлокомментирование, составил 129 театральных площадок и 65 музейных учреждений, где наряду с созданием тактильных экспозиций была интегрирована услуга описания визуального ряда [6].

Основными точками внедрения тифлокомментирования выступают театры и музеи, которые курируют около 70–80% всех адаптированных площадок ежегодно. Фиксируемое в статистике снижение абсолютных количественных показателей к 2025 году отражает переход к этапу качественного закрепления результатов, поэтому возникает необходимость обобщения накопленного опыта для дальнейшего выстраивания устойчивых траекторий неформального художественного образования.

Несмотря на то, что до введения законодательной нормы об обязательной социокультурной реабилитации в учреждениях культуры услуга была уже внедрена в 41-м субъекте Российской Федерации, тем не менее сохраняется огромная потребность в освоении практик тифлокомментирования. Доступность культурных институций остается нереализованной в 48-ми регионах, где проживает 95549 человек инвалидов по зрению старше 18 лет. Данный дисбаланс указывает на наличие системного дефицита ресурсов за пределами крупных промышленных агломератов и исторических центров.

Ниже представлены показатели, демонстрирующие системный подход к широкому внедрению тифлокомментирования в сферу культуры среди музеев и театрально-зрелищных организаций. В 2025 году зафиксирован устойчивый интерес молодежи с нарушением зрения к услугам тифлокомментирования при посещении культурных мероприятий. Совокупная численность участников составила более 7000 человек. Таким образом, представленная статистика демонстрирует масштаб реализации программ доступности культурных мероприятий для

Таблица 4. Динамика внедрения услуг тифлокомментирования в учреждениях культуры Российской Федерации в рамках программы «Особый взгляд» за период 2020–2025 гг. (количество адаптированных площадок)

Период	Театр	Музей	Библиотека
2020–21 годы	51	14	10
2022 год	34	6	5
2023 год	22	23	5
2024 год	19	11	5
2025 год	3	11	0

Таблица 5. Статистика мероприятий с тифлокомментированием в 2025 году

Тип мероприятия	Количество мероприятий	Количество посетителей с нарушением зрения
Спектакли	201	5091
Экскурсии	50	550
Цирковые представления	34	2023
ИТОГО	385	7664

лиц с нарушением зрения и эффективность внедрения тифлокомментирования как инструмента социокультурной интеграции.

Вместе с тем следует констатировать нереализованность художественно-творческого потенциала учреждений киноиндустрии. Поэтому внедрение законодательных норм на федеральном уровне, регламентирующих обязательное создание тифлокомментариев к национальным художественным фильмам, выступило катализатором трансформации данной среды [28; 29]. В указанных законодательных актах установлены стандарты тифлокомментирования и субтитрования, способствующие восприятию кинематографического контента лицами, имеющими различные сенсорные нарушения.

В современных социокультурных условиях кинотеатр трансформируется из учреждения линейного потребления аудиовизуального контента в полифункциональную институцию, создающую условия для когнитивного развития и межличностной коммуникации посетителей.Таким образом, нормативная база сформировала дополнительные стимулы для привлечения молодежи с нарушением зрения к художественным практикам отечественной киноиндустрии, минимизируя риски их пространственной и культурной изоляции [21].

Московский кинотеатр «Художественный» стал одним из первых учреждений киносферы, внедривший тифлокомментирование в коммерческий кинопрокат на территории Российской Федерации. Реализация данной инклюзивной инициативы стала возможной при грантовой поддержке Благотворительного фонда Алишера Усманова «Искусство, наука и спорт» после завершения масштабной реконструкции объекта в 2021 году.

Системный подход кинотеатра характеризуется институционализацией услуги: показы для незрячих зрителей проводятся на регулярной основе в специализированном малом зале № 2, маркируются в афише меткой «ТИФЛО» и предусматривают выделение квот на бесплатное посещение посредством платформы «Особый взгляд». Техническая реализация обеспечивается радиопередатчиками и индивидуальными приемниками, что позволяет транслировать тифлокомментарий синхронно с визуальным рядом (начиная с премьерного показа фильма «Последняя дуэль»). В результате, учреждение трансформировало разовую благотворительную акцию в устойчивую модель социокультурной реабилитации, обеспечивающую фактическую доступность кинематографического контента для аудитории с нарушением зрения.

Масштабное исследование, проведенное программой «Особый взгляд» в 2022 году, выявило критический уровень инфраструктурной доступности: более 70% кинотеатров Российской Федерации не обеспечены специальным оборудованием для трансляции тифлокомментария. Дефицит технических средств создавал полную невозможность посещения кинозалов незрячей молодежью. Результаты проведенного анализа деятельности 94 кинотеатров полностью подтверждают отсутствие доступной среды, специализированное оборудование для скрытого автоматического тифлокомментирования имеется лишь на 26,6% обследованных площадок.

Анализ показателей реальной вовлеченности аудитории с нарушением зрения демонстрирует стагнацию процессов социокультурной реабилитации. Суммарная посещаемость кинозалов зрителями с нарушением зрения составила всего 1 117 человек, что эквивалентно среднему показателю 4–5 посетителей на одну оборудованную площадку в годовом исчислении.

Ключевым фактором подобной неэффективности является отсутствие регламентированного взаимодействия с профильными социально-ориентированными некоммерческими организациями. Лишь единичные площадки демонстрируют системную работу, опираясь на сотрудничество со специализированными центрами реабилитации, тогда как в большинстве регионов инклюзивные кинопоказы носят эпизодический характер разовых акций ввиду отсутствия штатных единиц квалифицированных тифлокомментаторов.

Решением проблемы стала разработка мобильного приложения «Особый взгляд», функционирующего как цифровая ассистивная технология. Функционал программного обеспечения предполагает автоматическую синхронизацию и воспроизведение специализированной звуковой дорожки (тифлокомментария) к художественным, анимационным и документальным фильмам.

Технологический алгоритм приложения базируется на принципе акустического распознавания: посредством микрофона мобильного устройства осуществляется сканирование фонограммы демонстрируемого фильма, что позволяет системе идентифицировать текущий фрагмент хронометража и обеспечивать синхронизацию воспроизводимого тифлокомментария [6]. Установка приложения способствует повышению посещаемости общественных пространств кинотеатров молодежи с нарушениями зрения.

Статистические данные эксплуатации цифрового сервиса свидетельствуют о высоком уровне востребованности инструмента целевой аудиторией. Согласно отчету программы «Особый взгляд» за 2025 год, количество установок приложения пользователями с нарушением зрения достигло 13 649, а число просмотренных фильмов с тифлокомментированием превысило 30 234. Таким образом, совокупность показателей подтверждает востребованность и существенный интерес аудитории к инклюзивному кинопоказу, доказывает высокую эффективность цифровых



Рисунок 1. Диаграмма уровня обеспеченности кинотеатров оборудованием для тифлокомментирования (аудиодескрипции)

технологий как средства расширения границ доступности учреждений культуры в практиках неформального художественного образования молодежи с нарушением зрения.

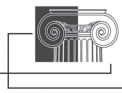
Практики тифлокомментирования широко распространены в музейных институциях благодаря постоянно действующей международной программе «Инклюзивный музей» ИКОМ России. Это инклюзивные фестивали ГМИИ им. А. Пушкина, концерты в темноте в Третьяковской галерее на Крымском Валу, иммерсивные выставки музея современного искусства «Гараж» и другие мероприятия..

Однако практика свидетельствует, что существующие модели, разработанные для статичных экспозиций или фиксированных спектаклей, не в полной мере применимы к динамичным и личностно-ориентированным форматам неформального художественного обучения. Мастер-классы, форумы, воркшопы, сессии арт-терапевтических занятий и любительских показов, организованные с незрячими участниками, зачастую остаются без методической поддержки по организации описания визуального процесса. Это подчёркивает необходимость разработки универсальных методических комплексов тифлокомментирования, учитывающих образовательные потребности молодых людей с нарушением зрения и стремящихся к самовыражению через искусство.

Таким образом, на основе обобщения теоретических и эмпирических данных сделан вывод, что неформальное художественное образование обладает значительным инклюзивным потенциалом и социальным лифтом для молодежи с нарушением зрения. Тифлокомментирование позволяет компенсировать визуальную недостаточность и формировать целостный художественный образ на основе эмоционального и эстетического переживания. Дальнейшие перспективы развития тифлокомментирования в неформальном художественном образовании связаны с унификацией требований по подготовке специалистов, что позволит повысить его качество и доступность.

Список литературы

1. *Абрамова А. А., Слюсарская Т. В.* Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения с помощью предметов тульских народных промыслов // Научный альманах. 2017. № 3. С. 321–324.
2. *Большаков Н. В., Седельникова Н. С.* Практико-ориентированные проекты для незрячих молодых людей в музеях: значимость и основные принципы реализации // Управление культурой. 2026. № 1. С. 3–12.
3. *Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П.* Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых: инструктивно-методическое пособие. Москва, 2011. 62 с.
4. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2008.151 с.
5. *Виниченко М. В., Безрукова И. В.* История доброты: социальное служение Московского губернского театра. Тифлокомментирование // Инклюзивная культура и тифлокомментирование (аудиоописание): доступность, кейсы, исследования: сборник материалов VII Летней школы с международным участием «Тифло.Комм». Москва: Грифон, 2026. С. 86–99.
6. *Гавур Е. А., Покачев А. К., Плехов В. Ю.* Приложение «Особый взгляд» – пространство тифлокомментирования // Инклюзивная культура и тифлокомментирование (аудиодескрипция): доступность, кейсы, исследования: сборник материалов VII Летней школы с международным участием «Тифло. Комм». Москва: Грифон, 2026. С. 218–225.
7. *Гудкова Т. В.* Современные пути интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1. С. 68–72.



8. *Домбровская И. В.* Социокультурная реабилитация инвалидов и возможности библиотек // Культура и наука Дальнего Востока. 2021. № 2. С. 69–73.
9. *Еремеева Н. В.* Неформальное образование взрослых: истоки, традиции, инновации. Зарубежный и отечественный опыт // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10. С. 56–58.
10. *Забелина М. В.* Неучастие как форма взаимодействия: возможности артмедиации // Культура и цивилизация. 2025. № 15. С. 53–65.
11. *Кантор В. З.* Художественный потенциал инвалидов по зрению как проблема реабилитационной тифлопедагогики и тифлопсихологии (Методологический аспект) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. № 100. С. 104–116.
12. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682
13. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
14. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон № 651-ФЗ от 25 декабря 2023 года. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50202
15. О молодёжной политике в Российской Федерации: Федеральный закон № 489-ФЗ от 30 декабря 2020 года. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/
16. *Петрова Ю. В.* Роль библиотеки в социокультурной интеграции людей с ограниченными функциями здоровья. Чита: ГУК «Специализированная библиотека для слабовидящих и незрячих» Забайкальского края, 2025. 39 с.
17. *Плехов В. Ю.* Нормативно-правовая база социально-культурной реабилитации: права, обязанности и возможности для учреждений культуры // Управление культурой. 2026. № 1. С. 51–58.
18. *Плехов В. Ю.* Соотношение словесного метода обучения и тифлокомментирования: к постановке профессиональных границ // Современные аспекты ориентирования и мобильности: от теории к самостоятельной жизни. Сборник статей научно-практической конференции. Москва, 2026. С. 36–40.
19. *Плехов В. Ю.* Сценические искусства в инклюзивных практиках учреждений культуры / Социально-культурная деятельность в современном гуманитарном дискурсе: коллективная монография. Московский государственный институт культуры: Химки, 2021. 280 с.
20. *Плехов В. Ю., Краснопольская И. И., Скокова Ю. А.* Модели инклюзивной работы с незрячими и слабовидящими: институциональные практики музеев и театров // Управление культурой. 2026. № 1. С. 13–23.
21. *Плехов В. Ю.* Институционализация услуги тифлокомментирования в российском правовом поле: законодательные и нормативные основания // Инклюзивная культура и тифлокомментирование (аудиодескрипция): доступность, кейсы, исследования: сборник материалов VII Летней школы с международным участием «Тифло.Комм». Москва: Грифон, 2026. С. 154–165.
22. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.07.2024 № 336н «Об утверждении профессионального стандарта «Тифлокомментатор». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/
23. *Пронина З. И.* Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 66–69.
24. *Самородова Е. А., Бакаева С. А.* Тифлокомментирование как лингводидактический метод развития творческих способностей у студентов гуманитарного профиля неязыковых вузов в процессе обучения иностранным языкам // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 7. С. 732–739.
25. *Скокова Ю. А., Краснопольская И. И., Дмитриева К. А. и др.* Инклюзия в музеях и театрах: опыт работы с незрячими и слабовидящими. Москва: Грифон, 2025. 45 с.

26. *Снайдер Дж.* Из визуального в вербальное: комплексное учебное пособие и руководство по применению аудиодескрипции. Екатеринбург: Турински & Вольфссон, 2016. 149 с.

27. Социальное положение и уровень жизни инвалидов в России // Положение инвалидов в России: официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964

28. Федеральный закон от 26.02.2024 № 30-ФЗ «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» // Гарант. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/

29. Федеральный закон от 28.03.2017 № 34-ФЗ «О внесении изменений в статьи 8 и 9 Федерального закона «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/

*

Поступила в редакцию 20.07.2026

Музыкальные предпочтения студенческой молодежи и детерминанты их становления в процессе формирования музыкальной культуры

УДК 378
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-197-210

Р. Э. Шахназарян
Московский государственный институт культуры,
Химки, Московская область, Российская Федерация,
e-mail: raachiik@yandex.ru

Аннотация. Данное исследование представляет собой анализ музыкальных предпочтений и детерминант их становления в процессе формирования музыкальной культуры студентов высших учебных заведений. В работе использован метод эмпирической диагностики – авторское анкетирование и контент-анализ музыкальных предпочтений, что позволило получить многогранный портрет музыкального восприятия и культурных ориентиров респондентов. Исследование проведено на выборке из 213 студентов трех ведущих московских вузов – Московского государственного института культуры (МГИК), Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина (РГУ им. А. Н. Косыгина) и Института современного искусства (ИСИ), обучавшихся по различным направлениям подготовки, что обеспечивает репрезентативность полученных результатов. Перспективы исследования связаны с разработкой авторской педагогической технологии формирования музыкальной культуры студентов вуза с акцентом на изучение современных жанров популярной музыки.

Ключевые слова: музыкальная культура, музыкальные предпочтения, музыкальный опыт, музыкальный анализ, современные жанры, популярная музыка, студенты, вуз.

Для цитирования: Шахназарян Р. Э. Музыкальные предпочтения студенческой молодежи и детерминанты их становления в процессе формирования музыкальной культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 197–210. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-197-210

THE MUSICAL PREFERENCES OF STUDENT YOUTH AND THE DETERMINANTS OF THEIR FORMATION IN THE PROCESS OF DEVELOPING MUSICAL CULTURE

Rachik E. Shakhnazaryan
Moscow State Institute of Culture,
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,
e-mail: raachiik@yandex.ru

ШАХНАЗАРЯН РАЧИК ЭРНЕСТОВИЧ – аспирант кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт культуры

SHAKHNAZARYAN RACHIK ERNESTOVICH – Postgraduate Student, at the Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of Culture

© Шахназарян Р. Э., 2026

Abstract. This study is an analysis of musical preferences and the determinants of their formation in the process of developing the musical culture of university students. The work uses a method of empirical diagnostics – the author's questionnaire and content analysis of musical preferences, which made it possible to obtain a multifaceted portrait of the respondents' musical perception and cultural orientations. The study was conducted on a sample of 213 students from three leading Moscow universities – the Moscow State Institute of Culture (MSIC), the Russian State University named after A. N. Kosygin (RSU named after A. N. Kosygin), and the Institute of Contemporary Art (ICA), who were studying in various fields of study, which ensures the representativeness of the obtained results. The prospects for the research are related to the development of an original pedagogical technology for fostering the musical culture of university students, with a focus on studying modern genres of popular music.

Keywords: musical culture, musical preferences, musical experience, musical analysis, modern genres, popular music, students, university.

For citation: Shakhnazaryan R. E. The Musical Preferences of Student Youth and the Determinants of their Formation in the Process of Developing Musical Culture. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 197–210. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-197-210

Актуальность исследования обусловлена значительным влиянием современных жанров популярной музыки на формирование музыкальной культуры студенческой молодежи, их музыкального вкуса и культурной идентичности. В условиях глобализации и доступности информации такие жанры, как поп, рок, рэп и хип-хоп, современный ар-н-би и другие, становятся важными компонентами культурного контекста студенческой молодежи. Данные жанры не просто составляют звуковой фон повседневности, но активно влияют на ценностно-смысловые установки, а также «обладают высокой воспитательной силой – через музыку студент осмысляет себя, окружающий мир, реагирует на общественные события и развивает личностную чувствительность. Отсюда популярную музыку можно считать каналом педагогического взаимодействия при условии ее осознанного включения в образовательный процесс» [10, с. 55]. В условиях постпандемийного общества, когда цифровизация ускоряет трансформацию культурных практик, изучение роли популярной музыки приобретает особую значимость для понимания механизмов формирования музыкальной культуры.

В системе высшего образования традиционные методики нередко не учитывают современные культурные реалии. Это порождает ощутимый разрыв между содержанием академических программ и реальными интересами студенческой аудитории. Особенно заметна эта проблема в вузах творческого и гуманитарного профиля, в которых крайне важно гармонично сочетать развитие профессиональных навыков с обогащением культурного кругозора. Сегодняшние музыкальные предпочтения студентов стремительно меняются, и это требует переосмысления базовых принципов музыкального образования. Современные жанры популярной музыки, вопреки распространенному мнению, обладают значительным воспитательным потенциалом. Они могут служить не просто средством развлечения, но и эффективным инструментом формирования духовно-нравственных и патриотических установок, навыков критического анализа и культурной самоидентификации – при условии грамотного педагогического контроля и целенаправленного методического сопровождения. Так, в статье «Значимость инновационных процессов в образовании для развития культуры и искусства» доктор педагогических наук, профессор Е. Л. Кудрина. подчеркивает, что «современное образование должно создавать развивающую социокультурную среду, способствующую саморазвитию личности и раскрытию ее интеллектуально-

творческого потенциала» [4, с. 26]. Эти идеи напрямую применимы к формированию музыкальной культуры. Важно не просто передавать знания, а помогать студенту выработать целостное художественно-эстетическое мировоззрение. Тогда популярная музыка обретает глубокий смысл и органично встраивается в систему ценностно-смыслового восприятия, становясь частью внутреннего мира обучающегося.

Прежде чем перейти к диагностике музыкальных предпочтений студенческой молодежи, стоит определить понятие термина «музыкальная культура». Так, в своих работах А. Н. Сохор прямо определял музыкальную культуру как сложную систему, которая включает:

- музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе;
- все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей;
- всех субъектов такой деятельности (композиторов, исполнителей, слушателей) вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими успех этой деятельности;
- все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность.

А. Н. Сохор рассматривал музыкальную культуру как подсистему по отношению к художественной, духовной и общей культуре общества. Его подход акцентирует системный характер музыкальной культуры, включающей как материальные и институциональные аспекты, так и человеческие ресурсы и разнообразные виды деятельности [5].

Проецируя данную систему на сегодняшний день, можно сделать вывод, что в современной цифровой среде она обретает новые измерения: интернет, социальные сети и стриминговые сервисы становятся ключевыми звеньями, влияющими на циркуляцию музыкальных ценностей и формированию вкусов. «Музыкальная культура – это образ жизни, который предполагает, что слушатель использует музыку повседневно, в том числе в будни, праздники, на торжественных мероприятиях и других общественных событиях. Музыкальная культура – сфера деятельности, в рамках которой проводится обучение, просвещение, применяется музыкальное образование с соответствующим воспитанием» [9, с. 204].



Концерт Дмитрия Хворостовского с хором и симфоническим оркестром на Красной площади в Москве

Осознанное взаимодействие с музыкальной культурой предполагает понимание взаимосвязей внутри этой системы: как технологические платформы трансформируют практики слушания, как социальные институты задают рамки восприятия, как личные предпочтения соотносятся с общественными механизмами функционирования культуры. В результате слушатель становится активным участником системы; он не просто потребляет контент, а осознанно выстраивает индивидуальные траектории взаимодействия с музыкой, опираясь на рефлексию и понимание ее системных закономерностей.

Стоит упомянуть еще одного выдающегося ученого – Теодора Адорно, который в своих трудах, посвященных социологии музыки, анализировал музыку как феномен мировой культуры и цивилизации, подчеркивая ее связь с обществом. Он рассматривал музыку в контексте критической теории общества, уделяя особое внимание влиянию индустриализации культуры на ее качество. Т. Адорно различал «легкую» и «серьезную» музыку, придавая им разные социальные и эстетические значения. «Легкая» музыка, по его мнению, стандартизирована, направлена на развлечение и пассивное потребление, она не требует осмысленного восприятия и способствует «оглуплению» слушателя. «Серьезная» музыка, напротив, характеризуется вариативной структурой, где каждая деталь имеет смысл, а их соотношение создает целостность произведения. В концепции Т. Адорно музыкальная культура могла бы включать не только сами музыкальные произведения, но и способы их производства, распространения и восприятия в обществе, причем с акцентом на критический анализ негативных последствий стандартизации и массовизации [1].

Соглашаясь с Т. Адорно в необходимости критического осмысления музыки, стоит признать: в эпоху Интернета, стримингов и социальных сетей осознанное слушание становится культурной необходимостью: оно помогает преодолевать пассивное потребление, развивать музыкальный интеллект и формировать духовно-нравственные и патриотические ценности. При этом, по нашему мнению, нельзя отождествлять «легкую» музыку с «оглуплением». Ценность произведения определяется не направлением, жанром или стилем, а глубиной содержания и контекстом восприятия. «Формирование музыкального восприятия зависит от предыдущего музыкального опыта и качества музыкального материала. У молодых людей формируется более осознанная эмоциональная и духовная восприимчивость к музыке, и они могут давать самостоятельные и разумные оценочные суждения» [7, с. 201]. Осознанный подход предполагает выбор музыки через призму ценностно-смысловых маркеров, например, содержанию текстов, связи с традициями, эмоциональной насыщенности, оригинальности исполнения и рефлексии, что позволяет видеть потенциал для осмысления в любом произведении вне зависимости от музыкального стиля, направления, жанра и превращает музыку из фонового шума в инструмент самопознания и диалога с миром.

В рамках дальнейшего анализа целесообразно обратиться к научно-теоретическому наследию исследователей, занимавшихся проблематикой в области музыкальной диагностики. К настоящему моменту в научной литературе сформировался ряд концептуальных позиций, представленных в трудах ведущих специалистов в сфере музыкального образования, психологии искусства и музыкознания. Среди наиболее значимых исследователей, чьи работы составляют теоретическую базу изучения данной проблематики, можно выделить такие имена, как Д. Б. Кабалевский, Л. Г. Дмитриева, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин.

Д. Б. Кабалевский подчеркивал, что музыкальная диагностика не должна сводиться к проверке легкости восприятия или узнавания мелодий. По его мнению, важно выявлять способность слышать сложные музыкальные структуры, глубину эмоционального и интел-



лектуального восприятия музыки, умение отличать высокохудожественные произведения от низкопробных суррогатов [3].

Л. Г. Дмитриева настаивала на комплексном подходе к диагностике. Согласно ее концепции, музыкальная культура личности включает взаимосвязанные компоненты: нравственно-эстетические чувства и убеждения; музыкальные вкусы и потребности; знания, умения и навыки, необходимые для полноценного освоения музыкального искусства [2].

Б. М. Теплов выступал за целостную музыкальную диагностику. Он считал, что нельзя ограничиваться тестированием отдельных параметров, а нужно наблюдать за эмоциональной реакцией на музыку, за образами, которые вызывает произведение, способами выражения своего восприятия [6].

Г. М. Цыпин рекомендовал дополнять традиционные методы диагностики наблюдением за практической деятельностью человека; это позволяет увидеть реальную картину музыкального развития, а не только формальные знания. К таким видам деятельности относятся выбор репертуара, импровизация, обсуждение музыки [8].

После теоретического осмысления проблемы логично перейти к ее практической реализации, а именно – к диагностике музыкальных предпочтений студентов в реальных условиях вузовского обучения. Для этого была создана анкета-тест – «Выявление знаний студентов вуза о популярной музыке в контексте сформированности музыкальной культуры», которая состояла из 22 вопросов. Анкетирование проводилось как в офлайн формате (непосредственно на лекциях, семинарах и так далее), так и в онлайн формате (через интернет-платформу «Яндекс.Форма»). С помощью данного инструментария удалось собрать обширный массив данных, характеризующих музыкальные предпочтения обучающихся, степень их осведомленности о музыкальной культуре и отношение к современным жанрам популярной музыки. Исследование выполнено анонимно в полном соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и нормативными актами исследовательских организаций. Каждый респондент дал информированное согласие на участие в анкетировании.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе трех ведущих вузов Москвы:

- Московский государственный институт культуры (МГИК);
- Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (РГУ им. А. Н. Косыгина);
- Институт современного искусства (ИСИ).

В опросе приняли участие 213 студентов с 1-го по 4-й курс (бакалавриат и специалитет), представляющие различные направления подготовки, среди которых музыкальное искусство эстрады (53.03.01), актерское искусство (52.05.01), режиссура театра (52.05.02), хореографическое искусство (52.03.01), культурология (51.03.01), социально-культурная деятельность (51.03.03), журналистика (42.03.02), психолого-педагогическое образование (44.03.02) (таблица 1).

Анализ анкетных данных проводился по каждому вопросу в отдельности с выде-

Таблица 1. Характеристика выборки респондентов

Показатель	Значение
Общее количество респондентов	213 студентов
Вузы, в которых проводилось исследование	МГИК, РГУ им. Косыгина, ИСИ
Курс обучения	1–4 курсы (бакалавриат и специалитет)
Направления подготовки	Различные

Таблица 2. Пол респондентов

Пол	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом по выборке (%)
Мужской	22	10	18	17
Женский	78	90	82	83

Таблица 3. Возраст респондентов

Возраст	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом по выборке (%)
17–18 лет	18	13	15	15
19–20 лет	65	72	71	69
21–23 года	10	11	11	11
Старше 23 лет	7	4	3	5

лением процентных соотношений ответов, представлением их в таблицах, а также – с формулировкой выводов. В первую очередь представим результаты по основной выборке – по полу респондентов. Среди опрошенных преобладают девушки (около 83%), что соответствует общей тенденции в творческих и гуманитарных вузах. Однако представленность мужской аудитории приемлема, с учетом специфики направлений подготовки (таблица 2).

Основной массив респондентов составляют студенты 19–20 лет (69%), то есть наиболее активная часть бакалавриата (2–3 курс). Это наиболее подходящий контингент для диагностики, так как у них уже накоплен опыт культурного и образовательного взаимодействия, но при этом сохраняется гибкость для формирования новых ценностно-смысловых ориентиров (таблица 3).

Выборка распределена между тремя вузами следующим образом (таблица 4).

Теперь перейдем к терминологическим вопросам. Так, отвечая на вопрос, что такое культура, большинство респондентов определяют культуру как совокупность духовных и материальных ценностей общества (31%), что соответствует классическим научным определениям. Однако значительная часть опрошенных сводит культуру только к сфере искусства (16%) или вообще затрудняются ответить (28%)(таблица 5).

На вопрос, что такое музыкальная культура, респонденты чаще всего определяли как часть общей культуры (31%) и совокупность знаний о музыкальном искусстве (18%), что опять же соответствует классическим научным определениям. Существенно реже она связывалась с умением осознанно слушать и понимать музыку (6%), что свидетельствует о пассивном восприятии музыки (таблица 6).

Также любопытными оказались ответы на вопрос о том, как респонденты сами оце-

Таблица 4. Вуз, уровень образования, курс и направление подготовки

Показатель	МГИК	РГУ им. Косыгина	ИСИ	Всего
Количество респондентов	157	21	35	213
Уровень образования	Бакалавриат и специалитет (1–4 курс)	Бакалавриат (1–4 курс)	Бакалавриат (1–4 курс)	—
Направления подготовки	Различные	Различные	Различные	—

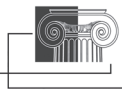


Таблица 5. Что такое, по Вашему мнению, культура?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Совокупность духовных и материальных ценностей общества	35	29	28	31
Система норм и правил поведения	12	14	14	13
Средство самовыражения личности	15	10	11	12
Ассоциируют культуру только с искусством	10	20	17	16
Другое (затруднились ответить)	28	27	30	28

Таблица 6. Что такое, по Вашему мнению, музыкальная культура?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Часть общей культуры, связанная с музыкой	34	31	29	31
Совокупность знаний о музыкальном искусстве	18	16	19	18
Участие в музыкальной деятельности (исполнение, написание и т. д.)	15	20	16	17
Умение осознанно слушать и понимать музыку	7	5	6	6
Другое (затруднились ответить)	26	28	30	28

Таблица 7. Как Вы сами оцениваете свой уровень музыкальной культуры?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Высокий	12	19	16	16
Средний	65	60	67	64
Низкий	23	21	17	20

Таблица 8. Скажите, пожалуйста, есть ли у Вас музыкальное образование?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да	41	59	38	46
Нет	59	41	62	54

нивают свой уровень музыкальной культуры. Большинство обучающихся (около 64%) оценивают свой уровень музыкальной культуры как средний, высокий же уровень отметили только 16%, а низкий – 20%, что отражает невысокую степень уверенности респондентов в собственной музыкальной осведомленности (таблица 7).

В результате анкетирования мы выяснили, что большинство респондентов (54%) не имеют музыкального образования, что подтверждает необходимость формирования музыкальной культуры средствами общегуманитарной подготовки (таблица 8).

Далее рассмотрим распределение предпочтений респондентов относительно различных видов искусства. Наибольшую популярность демонстрирует музыка (51%), что подтверждает ее значимое место в системе культурных ценностей молодежи. За ней следует кино (24%) и театр (12%), а вот интерес к литературе, живописи, архитектуре и фо-

Таблица 9. Ваши любимые виды искусства?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Музыка	51	46	56	51
Кино	24	28	21	24
Театр	11	10	14	12
Литература	5	6	4	5
Живопись	3	4	2	3
Архитектура	4	5	2	4
Фотография	2	1	1	1

тографии менее выражен, что соответствует общей тенденции к ориентации на массовые и технологически доступные виды искусства в студенческой среде (таблица 9).

В вопросе анкетирования о том, какое место музыка занимает в жизни обучающегося, можно увидеть, что подавляющее большинство опрошенных (68%) считают музыку важной частью своей жизни, без которой они ее не представляют. Вместе с тем у 32% респондентов отношение к музыке нейтральное, что может свидетельствовать о поверхностном восприятии или недостатке музыкально-культурного опыта (таблица 10).

Переходя к анализу частоты посещения музыкальных мероприятий, отметим, что регулярная вовлеченность в данную форму культурной активности характерна лишь примерно для пятой части опрошенных (18%). Подавляющее большинство респондентов посещают концерты редко или очень редко, что свидетельствует об ограниченности их непосредственного взаимодействия с музыкальными мероприятиями в режиме офлайн. Таким образом, ключевым каналом культурной социализации молодежи выступает медиасреда (таблица 11).

При посещении мероприятий большинство респондентов выбирают концерты популярной музыки (40%) и техно-клубы (28%), что подтверждает доминирование современных жанров популярной музыки в культурной жизни молодежи. Существенно меньший интерес проявляется к академической, народной и духовной музыке; к театральным жанрам (мюзикл, оперетта, опера), а также – к тематическим клубам (джаз, рок) (таблица 12).

Далее проведем анализ результатов опроса об отношении респондентов к современным жанрам популярной музыки.

Таблица 10. Какое место музыка занимает в Вашей жизни?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Не представляю жизни без музыки	67	68	70	68
Отношусь нейтрально	33	32	30	32

Таблица 11. Как часто Вы посещаете музыкальные мероприятия?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Часто (не менее 1 раза в месяц)	18	21	15	18
Редко (1 раз в 3–6 месяцев)	34	38	40	37
Очень редко (1 раз в 7–12 месяцев)	48	41	45	45

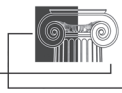


Таблица 12. Если посещаете, то какие мероприятия?

Вид мероприятия	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Концерты: популярная музыка	37	33	50	40
Концерты: академическая музыка	6	9	3	6
Концерты: народная музыка	2	3	1	2
Концерты: духовная музыка	1	2	1	1
Театр: мюзикл	10	11	6	9
Театр: оперетта	2	3	1	2
Театр: опера	1	1	1	1
Клубы: джаз-клубы	5	8	2	5
Клубы: рок-клубы	7	9	2	6
Клубы: техно-клубы	29	21	33	28

Наибольшую положительную оценку получили поп-музыка (78%), рэп и хип-хоп (60%) и рок-музыка (52%), что свидетельствует о доминировании данных жанров в музыкальных предпочтениях респондентов. Современный ар-н-би (R&B) также получил достаточно высокую положительную оценку (48%). Электронная музыка характеризуется амбивалентным восприятием: доля позитивных оценок составляет (39%), при этом отмечается значительный уровень негативных реакций (34%) (таблица 13).

По результатам следующего вопроса, решающим фактором выбора музыкального контента для респондентов является Интернет и социальные сети (36%), что подчеркивает ведущую роль цифровой среды в формировании музыкальных предпочтений. Влияние друзей (22%) и СМИ (21%) также существенно, тогда как роль семьи (4%) и территориального фактора (3%) практически не влияют на выбор. Интересно, что наличие музыкального образования играет определенную, но не ключевую роль (14%), подтверждает, что вкусы обучающихся формируются преимущественно в неформальной среде (таблица 14).

Ответы на вопрос, «считаете ли Вы, что любимый жанр музыки определяет Ваш уровень музыкальной культуры», распределились почти поровну: половина респондентов полагает, что любимый жанр отражает уровень их музыкальной культуры (47%), другая половина отрицает такую зависимость (53%) (таблица 15).

На вопрос, «влияет ли любимый музыкальный жанр на Ваш образ жизни», более половины опрошенных (58%) отмечают влияние музыкальных жанров на образ жизни. Это еще раз подтверждает, что музыка выступает значимым фактором культурной со-

Таблица 13. Оценка отношения к современным жанрам популярной музыки по трехбалльной шкале

Жанр	Отрицательное отношение (%)	Нейтральное отношение (%)	Положительное отношение (%)
Поп-музыка	4	18	78
Рок-музыка	13	35	52
Рэп и хип-хоп	18	22	60
Современный ар-н-би (R&B)	11	43	48
Электронная музыка	34	27	39

Таблица 14. Факторы, влияющие на выбор жанра музыки

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Территориальный фактор	3	4	1	3
Семья	5	6	2	4
Друзья	22	19	25	22
СМИ	21	23	19	21
Интернет, социальные сети	35	31	42	36
Наличие музыкального образования	14	17	11	14

Таблица 15. Считаете ли Вы, что любимый жанр музыки определяет Ваш уровень музыкальной культуры?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да	46	57	38	47
Нет	54	43	62	53

циализации молодежи, формируя тем самым внешний вид, систему ценностей и модель коммуникации (таблица 16).

Также, мы выяснили, что наибольшее влияние любимый жанр оказывает на стиль жизни и внешний вид респондентов (30%), а также – на их круг общения (18%). Однако значительная часть опрошенных (39%) затруднилась четко обозначить формы влияния, что свидетельствует о неосознанности связи между музыкальными предпочтениями и образом жизни (таблица 17).

В контексте изучения музыкального восприятия молодежи особый интерес представляет вопрос сформированности критического отношения к современному музыкальному материалу. Часть респондентов (38%) признают, что отдельные исполнители компрометируют их любимый жанр музыки, что говорит о сформированности у обучающихся элементов критического восприятия. Но у большинства опрошенных (62%) подобный критическая анализ отсутствует, что актуализирует педагогическую

Таблица 16. Влияет ли любимый музыкальный жанр на Ваш образ жизни?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да	58	55	60	58
Нет	42	45	40	42

Таблица 17. Если влияет, то каким образом?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Определяет стиль жизни и внешний вид	26	29	36	30
Влияет на круг общения	17	15	21	18
Формирует жизненные установки и ценности	9	12	3	8
Определяет досуг и формы проведения свободного времени	6	5	4	5
Другое (затруднились ответить)	42	39	36	39



Таблица 18. Считаете ли Вы, что некоторые исполнители и их произведения компрометируют Ваш любимый жанр музыки?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да	38	35	40	38
Нет	62	65	60	62

Таблица 19. Если компрометируют, то как?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Используют нецензурную лексику	36	35	31	34
Пропагандируют насилие и агрессию	14	16	13	14
Пропагандируют нездоровый образ жизни (алкоголь, наркотики и т. д.)	25	26	21	24
Падение художественного уровня, отсутствие смысла	10	12	7	10
Другое (затруднились ответить)	15	11	28	18

Таблица 20. Могут ли современные жанры популярной музыки оказывать воспитательное воздействие?

Варианты ответа	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да	44	45	41	43
Нет	56	55	59	57

задачу – развивать у обучающихся умение критически оценивать музыкальный материал (таблица 18).

Респонденты отмечают, что компрометация жанров связана прежде всего с использованием нецензурной лексики (34%), пропагандой нездорового образа жизни (24%) или насилия и агрессии (14%). Чуть меньшим, но все же значимым фактором также является падение художественного уровня, отсутствие смысла в музыке (10%). (таблица 19).

Тем не менее значительная часть опрошенных (43%) считают, что современные жанры популярной музыки могут оказывать воспитательное воздействие, что подтверждает их готовность воспринимать музыку не только как развлечение, но и как средство формирования ценностно-смысловых ориентиров. Однако больше половины респондентов (57%) скептически относятся к этой функции музыки, что говорит о необходимости педагогического влияния (таблица 20).

Мы выяснили и то, что лишь около половины опрошенных смогли привести конкретные примеры песен, способных формировать духовно-нравственные и патриотические ценности. Чаще всего упоминались патриотические композиции современных исполнителей (22%), поп-композиции с духовно-нравственным содержанием (17%) и социально направленные рэп-треки (17%). Но в то же время треть респондентов (31%) затруднились назвать такие произведения, что демонстрирует недостаточную ориентированность студенческой молодежи в умении анализировать и отфильтровывать культурно-значимые образцы популярной музыки от массово-коммерческих (таблица 21).

Также нам стало понятно, что подавляющее большинство респондентов (63%) отмечает отсутствие в учебных планах дисциплин или факультативных, элективных, специальных курсов, направленных на формирование музыкальной культуры. Это свидетельствует о не-

Таблица 21. Какие современные музыкальные произведения способны формировать духовно-нравственные и патриотические ценности?

Примеры, названные студентами	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Патриотические песни современных исполнителей (Шаман – Я русский, Татьяна Куртукова – Матушка земля и др.)	23	26	17	22
Поп и рок композиции с духовно-нравственным содержанием (Полина Гагарина – Колыбельная, группа Алиса – Небо славян и др.)	16	18	17	17
Рэп-треки с глубинным смыслом (Баста – Сансара, ST – Идиллия и др.)	17	16	19	17
Ар-н-би-треки с темой любви, дружбы и т. д. (Доминик Джокер – Если ты со мной, Бьянка – Лебединая и др.)	12	11	16	13
Другое (затруднились ответить)	32	29	31	31

достаточной представленности музыкально-культурной составляющей в вузовских программах, что актуализирует необходимость включения специально разработанных курсов по данной тематике (таблица 22).

На заключительный вопрос, «что, по Вашему мнению, влияет на формирование музыкальной культуры?», респонденты называют Интернет и социальные сети (33%), что согласуется с результатами предыдущих вопросов. Существенное значение имеет самообразование (28%), а вот учебное заведение набрало лишь (10%), что еще раз подчеркивает необходимость направленного педагогического воздействия в рамках вуза (таблица 23).

В результате проведенного исследования были получены данные, на основании которых можно сделать следующие выводы.

Таблица 22. Могли бы Вы назвать дисциплину или факультативный/элективный/специальный курс в Вашем учебном плане, который направлен на формирование музыкальной культуры?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Да, но они обобщенные (например, «История искусства», «История музыки», «История культуры»)	19	23	12	18
Нет, в учебном плане нет подобных дисциплин	63	58	69	63
Другое (затруднились ответить)	18	19	19	19

Таблица 23. Что, по Вашему мнению, влияет на формирование музыкальной культуры?

Варианты ответа (открытые)	МГИК (%)	РГУ им. Косыгина (%)	ИСИ (%)	В целом (%)
Учебное заведение, образовательная среда	11	10	8	10
Друзья и ближайшее окружение	19	18	20	19
Интернет, социальные сети	33	30	37	33
СМИ	10	8	13	10
Самообразование	27	34	22	28



1). Музыка занимает одну из лидирующих позиций среди видов искусства по степени влияния и выступает значимым элементом повседневной жизни обучающихся. Наибольшую популярность у респондентов получили поп, рок, рэп и хип-хоп, а также современный ар-н-би.

2). Ключевым каналом формирования музыкальных предпочтений выступает цифровая среда, а именно – интернет-платформы (стриминги, видеохостинги, социальные сети и так далее). Это во многом объясняет относительно низкий уровень непосредственного участия обучающихся в посещении «живых» музыкальных мероприятий (лишь небольшая доля опрошенных регулярно посещает музыкальные мероприятия).

3). Только небольшая часть респондентов продемонстрировала способность критически анализировать музыкальный материал. В частности, некоторые опрошенные отмечают, что отдельные исполнители способны негативно влиять на восприятие целого жанра. Среди ключевых причин такого влияния чаще всего упоминаются: активное использование ненормативной лексики в текстах и пропаганда моделей поведения, противоречащих социальным нормам. Вместе с тем часть респондентов признают воспитательный потенциал популярной музыки. Однако при уточняющих вопросах многие испытывают затруднения с подбором конкретных примеров произведений популярной музыки, которые способствуют формированию духовно-нравственных и патриотических ценностей.

4). Особого внимания заслуживает роль вуза в формировании музыкальной культуры. Большинство респондентов отмечают отсутствие в учебных планах дисциплин или факультативных, элективных, специальных курсов по данной тематике. При этом образовательное учреждение воспринимается как фактор влияния существенно реже, чем цифровая среда или самообразование.

На основании сделанных выводов, можно выделить ключевые проблемы:

- дефицит целенаправленных педагогических технологий для формирования музыкальной культуры студентов в рамках вузовского образования;
- отсутствие навыков осознанного слушания, критического анализа и рефлексивного оценивания популярной музыки у обучающихся;
- недостаточное понимание связи между собственными музыкальными предпочтениями и формированием как духовно-нравственных и патриотических установок, так и ценностно-смысловых ориентиров в целом.

Соответственно, опираясь на выявленные проблемы, можно сформулировать следующие рекомендации:

- разработать авторскую педагогическую технологию формирования музыкальной культуры студентов вуза, ориентированную на освоение навыков осознанного слушания, критического анализа и рефлексивной оценки популярной музыки с учетом ее ценностно-смыслового потенциала;
- апробировать и внедрить авторскую педагогическую технологию формирования музыкальной культуры студентов в рамках факультативных, элективных или специальных курсов, интегрированных в действующие образовательные программы вуза;
- организовывать внеучебные мероприятия (круглые столы, панельные дискуссии, экспертные встречи, тематические встречи/концерты и так далее) с акцентом на просветительский и воспитательный потенциал популярной музыки.

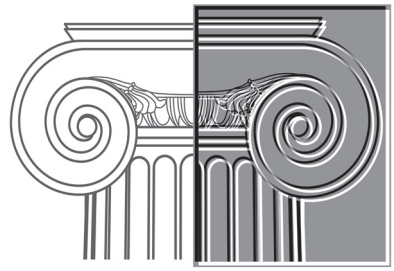
Таким образом, разработка, апробация и внедрение авторской педагогической технологии способна стать эффективным инструментом формирования музыкальной культуры студентов вуза и способствовать их осознанному взаимодействию с современными жанрами популярной музыки.

Список литературы

1. *Адорно Т. В.* Избранное: Социология музыки. 3-е изд. Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 446 с.
2. *Дмитриева Л. Г.* Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 3-е изд. Москва: Академия, 2000. 238 с.
3. *Кабалевский Д. Б.* Воспитание ума и сердца: книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1984. 206 с.
4. *Кудрина Е. Л., Савенкова Л. Г.* Значимость инновационных процессов в образовании для развития культуры и искусства // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 26–37.
5. *Сохор А. Н.* Социология и музыкальная культура. Москва: Советский композитор, 1975. 202 с.
6. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей: учебное пособие. 4-е изд. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022. 488 с.
7. *Христидис Т. В., Шахназарян Р. Э.* Формирование музыкальной культуры у студенческой молодежи: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 1 (72). С. 198–207.
8. *Цыпин Г. М.* Музыкальное исполнительство и педагогика: учебник для студентов профессиональных музыкальных учебных заведений. Москва: Юрайт, 2024. 237 с.
9. *Шахназарян Р. Э.* Комплексный подход к формированию музыкальной культуры у студентов вуза // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 4 (75). С. 202–216.
10. *Шахназарян Р. Э.* Современные жанры популярной музыки как средство духовно-нравственного и патриотического воспитания студенческой молодежи // Образование и культурное пространство. 2025. № 4. С. 54–66.

*

Поступила в редакцию 07.09.2026



БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЕ И БИБЛИОГРАФОВЕДЕНИЕ

Вклад Е. И. Кузьмина в разработку концепции постсоветского библиотечного дела (1990–2000 годы)

УДК 021
http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-212-225

Е. А. Плешкевич

Государственная публичная научно-техническая библиотека
Сибирского отделения Российской академии наук,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: eap1609eap@mai.ru

Аннотация. Раскрыта роль руководителя Отдела библиотек Министерства культуры РФ Е. И. Кузьмина в разработке постсоветской либерально-информационной концепции библиотечного дела в 1990–2000 годы. Показано, что ее содержание основывалось, с одной стороны, на отказе от позитивного опыта советского библиотечного строительства и дискредитации истории библиотечного дела, с другой – на использовании утопических представлениях о западных либеральных ценностях, абсолютизации свободы слова и доступа к библиотечным фондам (отказ от библиотечной цензуры), а также – на политической трактовке информатизации библиотек как обеспечении максимально широкого доступа к информации, соответствующей либеральным ценностям. Доказано, что основным назначением данной концепции была вестернизация российских библиотек для обеспечения реализации прозападного курса развития страны. Раскрыта роль ученых РГБ в критическом анализе данной концепции. Изменение государственной политики привело к отказу от данной концепции, однако заложенные при ее реализации отдельные негативные тенденции сохраняются. Акцентировано внимание на необходимости усиления роли библиотек в развитии читательских компетенций и на значимости позитивного опыта отечественного библиотечного строительства как ресурса развития.

Ключевые слова: библиотека, библиотечное дело, Е. И. Кузьмин, постсоветское библиотечное строительство, информатизация, свобода слова, библиотечная цензура, либерально-информационная концепция библиотечного дела.

Для цитирования: Плешкевич Е. А. Вклад Е. И. Кузьмина в разработку концепции постсоветского библиотечного дела (1990–2000 годы) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2026. №5 (133). С. 212–225. http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-212-225

ПЛЕШКЕВИЧ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории информационно-системного анализа, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН)

PLESHKEVICH EVGENY ALEXANDROVICH – DSc in Pedagogy, CSc in History, Associate Professor, State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (SPSTL SB RAS)

© Плешкевич Е. А., 2026

E. I. KUZMIN'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF POST-SOVIET LIBRARIANSHIP (1990–2000)

Evgeny A. Pleshkevich
State Public Scientific and Technological Library
of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: eap1609eap@mai.ru

Abstract. The role of the Head of the Library Department of the Ministry of Culture of the Russian Federation, E.I. Kuzmin, in the development of the post-Soviet liberal information concept of librarianship in 1990-2000 is revealed. It is shown that its content was based, on the one hand, on the rejection of the positive experience of Soviet library construction and discrediting the history of librarianship, on the other hand, on the use of utopian ideas about Western liberal values, the absolutization of freedom of speech and access to library collections (rejection of library censorship), as well as on the political interpretation of library informatization as ensuring maximum wide access to information consistent with liberal values. It is proved that the main purpose of this concept was the Westernization of Russian libraries to ensure the implementation of a pro-Western course of development of the country. The role of the RSL scientists in the critical analysis of this concept is revealed. A change in government policy has led to the abandonment of this concept, but some negative trends inherent in its implementation persist. Attention is focused on the need to strengthen the role of libraries in the development of reading competencies and on the importance of the positive experience of domestic library construction as a development resource.

Keywords: library, librarianship, E. I. Kuzmin, post-Soviet library development, informatization, freedom of speech, library censorship, liberal-informational concept of librarianship.

For citation: Pleshkevich E. A. E. I. Kuzmin's Contribution to the Development of the Concept of Post-Soviet Librarianship (1990–2000). *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI).* 2026, no. 5 (133), pp. 212–225. (In Russ.). http://doi.org/10.24412/1997-0803-2026-5133-212-225

В 1991 году на смену советского периода библиотечного строительства пришел новый постсоветский. Хотя данный переход по историческим меркам произошел относительно недавно, мы можем выделить его начальный этап, связанный с разработкой новой концепции отечественного библиотечного дела. Несмотря на важность данных событий в 1990-е годы, их история до сих пор остается малоизученной и туманной. Так, по мнению руководителя московской исторической школы библиотековедения К. И. Абрамова (1920–2001), эти годы стали началом всесторонней демократизации отечественной библиотечной теории и практики, прекращения идеологического диктата коммунистической партии, перехода к признанию достижений и ценностей общечеловеческой библиотечной мысли, ликвидации изоляционной библиотечной политики. В этот период были сделаны первые шаги по осуществлению общепризнанных демократических библиотечных свобод, ликвидация цензуры и административно-командной системы в библиотечном деле, предоставления читателям подлинной общедоступности и свободы чтения произведений печати и других источников информации. Правда, подлинная демократизация библиотечного обслуживания населения, по мнению ученого, пока еще оставалось не завершенной. Причины начавшегося ранее перманентного кризиса библиотечного дела он объяснял общеэкономическим спадом [1, с. 149–150]. Примерно той же точки зрения придерживаются некоторые западные исследователи. Комментируя итоги постсоветского библиотечного строительства 1990-х – начала 2000-х годов, менеджер проекта «Американская демократия» и адъюнкт-профессор Школы

информационных наук Иллинойского университета Эллен Кнутсон [Ellen Knutson] отметила, что вектор данного строительства был направлен на формирование открытого общества путем вовлечения библиотек в строительство демократии через расширение доступа населения к информации, при этом проблемы на этом пути связаны с экономическим кризисом в стране и ограниченными возможностями государства по финансированию библиотек [34].

Иную точку зрения высказал известный отечественный историк библиотечного дела М. Н. Глазков (1966–2025). Комментируя развернувшийся в начале 1990-х кризис в отечественной библиотечной отрасли, он, в отличие от расхожих представлений о том, что кризис был вызван распадом СССР, отказом от построения социализма и переходом от плановой к рыночной модели экономики, смог рассмотреть первые признаки проявления данного кризиса в середине 1980-х годов. Уже в годы перестройки, подчеркивал он, проявились основные тенденции постсоветской эпохи, которые в 1990-х годах лишь усилились [7]. Крайне нелицеприятно прозвучала его оценка государственной библиотечной политики 1990-х годов. «Нельзя не признать, – писал М. Н. Глазков, – неадекватность и деструктивность библиотечной политики реализовавшейся в РФ в 1990-е годы. Данный период по своим разрушительным последствиям для библиотек вполне сопоставим с трагическими годами Великой Отечественной войны» [7, с. 128].

Таким образом, в отечественной историографии библиотечного дела сложились полярные точки зрения на результаты библиотечного строительства того периода. Это вносит сложности, поскольку непонятно, как следует относиться к взятому в те годы курсу, то есть далее продолжать придерживаться его, внося отдельные коррективы, либо признать ошибочным и отказаться от него полностью? Осознание этого побудило нас обратиться к реконструкции начального этапа постсоветского библиотечного строительства.

Предыстория разработки постсоветской концепции

Разработчиком постсоветской концепции библиотечного дела суждено было стать профессиональному журналисту Евгению Ивановичу Кузьмину (1955–2023), заложившему, по мнению ряда ученых, фундамент отечественных библиотек XXI века [11]. В настоящее время принято считать, что именно он выдвигал, провозглашал и реализовывал стратегические и концептуальные идеи в сфере библиотечного дела, за которые несет личную ответственность [31]. Эти оценки побуждают нас обратиться к анализу личности Кузьмина, его мировоззрения и представлений о библиотечном деле.

Евгений Иванович родился 4 апреля 1955 года в г. Нелидово Тверской области. В 1978 году окончил Московский государственный институт электроники и математики и до 1984 года работал научным сотрудником в Институте металлургии АН СССР. В 1986 году окончил Литературный институт им. А. М. Горького. С 1984 по 1992 год работал обозревателем «Литературной газеты», из под его пера вышло более ста статей по проблемам литературы, искусства, архивного и библиотечного дела. С 1991-го года был членом правления Московской библиотечной ассоциации. С 1992-го по 2005 год возглавлял различные структурные подразделения Министерства культуры РФ, которые занимались общедоступными библиотеками. Его заместителями в эти годы были Ю. А. Гриханов (1930–2024), Т. Л. Манилова, М. Н. Усачев.

Ключом к пониманию постсоветской концепции библиотечного дела являются представления Е. И. Кузьмина о библиотечном деле. Их основу составил технократический взгляд на библиотеки, согласно которому движущими силами, определяющими их развитие, выступают информационные технологии. Освоение этих технологий, отмечал он, привело к пересмотру фундаментальных представлений о роли и месте библиотек в обществе, основных принципов организа-



ции библиотечного дела и в конечном итоге к смене самой парадигмы его развития [20, с. 4]. Гуманитарная часть его представлений формировалась в ходе журналистской работы в «Литературной газете», ориентированной на научно-техническую интеллигенцию. В некоторой степени она была альтернативой официальной прессы, демонстрирующая свободу слова. По воспоминаниям одного из старейших сотрудников О. П. Мороза, в 1970–80-х годах Литгазета, с одной стороны, демонстрировала беспрецедентные для советской прессы смелость и либерализм, с другой стороны, ориентировалась на такие «жареные» темы, как безнадежное отставание от Запада в сфере научно-технического прогресса, разоблачение псевдонаучных липовых диссертаций и так далее [24].

С конца 1980-х годов Е. И. Кузьмин начал публиковать статьи, посвященные проблемам открытости и гласности в библиотеках, критикуя цензурные ограничения [12–16]. По воспоминаниям заместителя главного редактора журнала «Библиотека» А. В. Алексеевой, до прихода в Минкульт он получил известность благодаря «острым статьям о проблемах национальных библиотек» [17]. Это наблюдение вкупе с нашими свидетельствует о публицистической манере подачи материала, где, как известно, важны не точность и научная убедительность, а увлекательность изложения и риторическая выразительность. Данного стиля изложения он придерживался также в дальнейшем. В монографии, посвященной государственной политике в сфере библиотечного дела, Кузьмин отметил, что в жанровом исполнении она выполнена на стыке научной монографии и культурологического эссе, а также посоветовал ученым писать о такой скучной материи, как библиотечная политика, «живо и увлекательно» [20, с. 7].

Как мы уже отметили, Е. И. Кузьмин не имел библиотечного образования. Его знакомство с библиотечным делом происходило в ходе стажировок в США, Франции и Германии. В дальнейшем он вспоминал, что его представления о библиотеках сформировались под влиянием двух человек: академика Д. С. Лихачева, который рассматривал библиотеки как основу культуры, и директора Библиотеки Конгресса США Джеймса Биллингтона [James Hadley Billington, 1929–2018], в прошлом основателя аналитического центра «Институт перспективных российских исследований им. Дж. Кеннана» (В настоящее время данный аналитический центр признан нежелательной организацией на территории РФ.). Последний, по словам Кузьмина, объяснил ему, что хорошие библиотеки – это фундамент демократии и залог стабильности при условии, конечно, что общество демократическое и в нем реализуется право человека на свободный доступ к информации [17]. В 1999 году Кузьмин защитил кандидатскую диссертацию, посвященную формированию государственной библиотечной политики [21].

Характерной чертой мировоззрения Кузьмина был и оставался глобализм в его, образно выражаясь, космополитическом изводе. Отказавшись по политическим мотивам от советского опыта библиотечного строительства, он устремил свой взор в сторону мирового. Нельзя даже пытаться, отмечал Кузьмин, решить собственные проблемы, не обратившись к мировому опыту, нужно понять, для чего вообще существуют библиотеки и какие идеи их питают [13]. В итоге идея глобализации через вхождение отечественного библиотечного дела в мировое библиотечное сообщество стало самоцелью. В качестве ориентира Кузьмин выбрал американские библиотеки, которые назвал «удивительным чудом человеческой цивилизации XXI века» [16]. С целью привития российскому библиотечному сообществу «духа Америки» Минкультом были организованы массовые стажировки библиотекарей в США. Только благодаря сотрудничеству Министерства культуры с различными американскими и международными организациями несколько сотен библиотекарей, отмечал В. Р. Фирсов, прошли стажировку в США, большинство

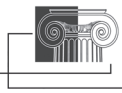
из них ныне занимают руководящие должности [32, с. 120]. Также в профессиональной печати увеличился поток комплиментарных публикаций, пропагандирующих американский и европейский опыт библиотечного строительства. В самом стремлении лучше узнать постановку библиотечного дела за рубежом нет ничего предосудительного, если только мы имеем дело с научным познанием. Насколько публикации того времени соответствовали этим требованиям, сказать без дополнительных исследований сложно, однако первые сомнения по поводу объективности были высказаны практически сразу. Недавно, как отмечал один из известных и авторитетных специалистов по зарубежному библиотечному делу В. В. Скворцов (1939–2005), библиотечная общественность обсуждала книгу «Библиотеки и библиотечное дело в США» [4], примерно половина ее несет на себе печать дилетантизма [30, с. 42]. Самое удивительное, продолжал он, что у книги нашлись почитатели в среде профессионалов. Иные отечественные авторы, посетив 2–3 зарубежные библиотеки, начинают ошеломлять читателя открытиями. Вправе ли мы допустить, чтобы дилетантизм начал «править бал» в библиотековедении? [30, с. 42].

Со второй половины 1980-х годов СССР стремительно и неуклонно стал двигаться к распаду, который состоялся во второй половине 1991 года. Его правопреемником стала Российская Федерация во главе с Президентом Б. Н. Ельциным, который был ориентирован на смену вектора развития: от построения коммунизма и социализма к построению демократического общества и к рыночной экономике по западным образцам. В предельной форме свою позицию Б. Н. Ельцин изложил 17 июня 1992 года, выступая в Конгрессе США. Ключевым стал его тезис о том, что коммунистический идол, который наводил страх на человеческое сообщество, рухнул, и что он не даст ему воскреснуть. Это предполагалось достигнуть в рамках проведения политических реформ, одной из составляющих которой должно было стать открытие доступа к ранее закрытым архивам. Требования открытости касались также библиотек.

Реализация политической реформы, направленной на необратимость трансформации политического устройства страны, предопределила кадровую политику, в контексте которой руководящие должности стали замещаться людьми определенных политических взглядов. На должность министра культуры, по рекомендации ближайшего соратника Б. Н. Ельцина Г. Э. Бурбулиса, был приглашен литературный критик и журналист, ректор Литературного института Е. Ю. Сидоров, который, как известно, был ярым противником коммунистической идеологии и сталинизма. В своих публикациях он характеризовал путинизм как «мягкий» сталинизм, своего рода реинкарнацию под звуки возрожденного михалковского гимна, а также выступал за присуждение всех премий по литературе Д. Л. Быкову (в настоящее время признан в РФ иностранным агентом), которого по примеру М. Шолохова предлагал сделать главным писателем страны [29]. Вместе со своим заместителем, известным исполнителем бардовской песни Т. Х. Никитиной, они пригласили на должность руководителя библиотечного дела журналиста «Литературной газеты» и своего единомышленника Е. И. Кузьмина.

Концептуальные основы постсоветского библиотечного строительства

Назначение руководителя библиотечного дела по политическим, а не профессиональным мотивам свидетельствует о намерении возложить на библиотеки решение политических задач. Этого не скрывал и сам Е. И. Кузьмин. Обращаясь к американским читателям, он заявил о политической миссии библиотек как главных гарантов демократического правления и стабильности [35]. Достичь политических целей планировалось путем перехода к новой концепции, ориентированной на обеспечение необратимости постсоветского перехода и построение демократии.



Первым шагом в реализации этого стала демонизация советских библиотек за участие в строительстве тоталитарного общества и возложение вины на руководство библиотечной отраслью за текущий кризис. Когда в СССР начались радикальные реформы, писал Кузьмин, они не породили библиотечных проблем; они обнажили и придали остроту проблемам, накопившимся за десятилетия [35]. Нынешнее тяжелое состояние, заявил он в другой публикации, было прямым следствием несостоятельности и краха идей, многие десятилетия питающих развитие библиотек и общества в целом. Радикальные политические и экономические реформы лишь обнажили эти проблемы [20, с. 86]. Демонизация строилась им путем навешивания уничижительных ярлыков: Октябрьская революция была объявлена им переворотом, советская идеология и власть – догматическим маразмом и тоталитарным старым режимом, а Государственная библиотека им. В. И. Ленина – предметом державной показухи. Характеризуя сложившуюся прежде систему государственного управления библиотечным делом в стране, он отмечал, что существующие структуры окончательно доказали свою несостоятельность, а лица «брошенные на библиотеки», продемонстрировали полное непонимание того дела, которым должны руководить [13]. Если принять во внимание тот факт, что его предшественниками были заместитель министра культуры РСФСР В. В. Серов (1931–2000), а председателем Всесоюзного межведомственного библиотечного совета при Министерстве культуры СССР и одновременно директором ГБЛ – Н. С. Карташов (1928–2011), которые имели ученые степени докторов наук и чей авторитет был признан в стране и в мире, то озвученные им оценки не соответствуют действительности. Добрая порция критики досталась от него советской библиотечной науке. Он призывал покончить с засильем библиотековедения в тематике научных работ и обратиться к живой жизни, назвав учебники по истории библиотечного дела СССР примитивными, фальшивыми и скучными. Советскую детскую литературу, посвященную героям гражданской войны, он называл лживой и призвал рассказывать детям о той войне только правду, хотя и не уточнив, какую именно. Печальным итогом этого стало разрушение преемственности советского и постсоветского библиотечного дела, «изгнание» истории библиотечного дела из вузов.

Следующим шагом стала разработка новой концепции библиотечного дела. В законченном виде она так и не была им разработана и существовала в виде отдельных – не всегда научно обоснованных – тезисов. Кузьмин полагал, что сейчас такое время, когда в определенных случаях нужно и можно рассуждать, не сковывая себя четкими рамками рабочих определений и идти как бы поверх них [20, с. 6]. В отдельных работах он называл свою концепцию парадигмой [20, с. 6; 17, с. 3] Фрагментарность и незавершенность не помешала нам на основе публикаций Е. И. Кузьмина в профессиональной печати и его интервью самостоятельно сформулировать ее основные положения.

Ориентиром постсоветского библиотечного строительства было определена трансформация библиотечного дела в социальный институт по построению либерального общества. Преодолеть кризис взаимоотношений библиотек с обществом и библиотек с государством можно только, полагал Е. И. Кузьмин, переосмыслив и заново сформулировав задачи, роль и значение библиотек [20, с. 86]. За основу им была взята идея свободы слова как базовой ценности идеологии либерализма. Если в советское время, заявил он, перед библиотеками ставилась задача организовать доступ максимально большого числа людей к большому, но ограниченному кругу источников, то сейчас – обеспечить доступ ко всему, что есть в мире [20, с. 6]. Для этого в качестве базовой функции библиотек была определена информационная, а из перечня функций библиотек были исключены просветительская и воспитательная. Последние были замещены культурно-досуговой и образовательной. Это позволяет нам опреде-

лить его концепцию библиотечного дела как либерально-информационную.

Одним из ее разработчиков был его заместитель Ю. А. Гриханов. Он поддержал идею отказа от просветительской и воспитательной деятельности библиотек, объясняя это тем, что прежде данная деятельность была обусловлена отсутствием демократических традиций, неграмотностью и полуграмотностью населения, а также – наличием строгого государственного контроля СМИ. Данные факторы, продолжал он рассуждать, во многом ушли или уходят в прошлое, поэтому главным следует считать восстановление изначальной «миссии» библиотек – накапливать и передавать информацию, знания и культурные ценности возможно большему числу людей, исходя из личных потребностей каждого [8, с. 3].

В процессе постсоветского библиотечного строительства предполагалось трансформировать общедоступные библиотеки из идеологических и просветительских учреждений в информационные, занимающиеся оказанием информационных услуг. В теоретико-методологическом аспекте данная трансформация получила отражение в терминологии. В «Положении о библиотечном деле в СССР» (1984) оно было описано в терминах «книга», «читатель», «просвещение», «воспитание», «чтение», «научно-информационный» и «научно-технический»; термины «информация», «услуга» использовались как дополнительные. В федеральном законе «О библиотечном деле» (1994) библиотечное дело описано в терминах «пользователь», «информация» и «документ»; термины «услуга», «право доступа» и «свобода выбора» стали ключевыми, тогда как «просвещение» и «воспитание» были исключены.

Для того, чтобы сделать заданный Кузьминым вектор постсоветского библиотечного строительства необратимым, основные положения новой концепции были закреплены законодательно. В первой половине 1990-х годов созданная Министерством культуры рабочая группа разработала законопроект, в основе которого лежал принцип обеспечения прав граждан на доступ информации, книжным фондам и библиотекам – в полном соответствии со статьей 19 Международного Пакта о гражданских и политических правах ООН 1976 года, где сказано: «Каждый человек имеет право на свободное выражение своего мнения, это право включает свободу искать, получать и распространять всякого рода информацию и идеи…» [25]. В конце декабря 1994 года был принят Федеральный закон «О библиотечном деле», который закреплял статус библиотек как информационных, культурных и образовательных учреждений.

Отказ от просвещения и воспитания был дополнительно зафиксирован в Кодексе профессиональной этики библиотекаря (1999). В его основу был положен тезис о том, что свободный доступ к информации является неотъемлемым правом личности. Реализуя его, библиотекарь должен противостоять ограничению доступа к библиотечным материалам, не допускать самовольного изъятия и необоснованного отказа (цензуры) на запрашиваемые документы. При этом он освобождался от ответственности за последствия использования информации или документа, полученного в библиотеке.

Политическая деятельность библиотек должна была базироваться на вовлечении в их финансирование политических партий. «Единственный путь комплектования библиотек, – отмечал Е. И. Кузьмин, – это активно и целенаправленно формировать в областных думах свои книжно-библиотечные лобби – как давно делает весь цивилизованный мир <…>. В поддержке библиотек, безусловно, сойдутся все образованные депутаты – и левые, и правые, и синие, и зеленые» [19, с. 13]. Реализация этого предложения на практике привело бы к организации политической борьбы в стенах библиотек. Видимо, не особо веря в образованность региональных и местных депутатов, он заметил, что в перспективе, вероятно, никуда не уйти от местного библиотечного налога [19 с. 13].

Демократические начала предлагалось развивать за счет внедрения общественных



форм управления библиотечным делом, для чего в 1996 году была создана Российская библиотечная ассоциация. Согласно уставу она должна была содействовать развитию библиотечного дела, однако отсутствие необходимых для этого ресурсов не позволило реализовать в необходимой мере это положение. На сегодняшний день она представляет собой площадку для обсуждения профессиональных вопросов, обмена опытом, поощрения наиболее активных и не более того.

Информатизация как основа либерально-информационной концепции

Трансформация общедоступных библиотек в учреждения по оказанию населению информационных услуг актуализировало вопрос о природе информационной функции, ее содержании и практической реализации. В 1960–70-х годах информационная функция определялась как предоставление библиотеками информации в помощь научным учреждениям и производству. Это была так называемая научно-информационная деятельность, которой занимались центры научно-технической информации и научно-технические библиотеки. Данная модель Кузьминым была раскритикована. Он считал, что в связи с кризисом науки и промышленности, их структурной и организационной перестройкой, накопленная в центрах информация (Центры НТИ – прим. Е. П.) мало кем востребована, большинство из них влачит жалкое существование, солидные государственные вложения оказались «омертвлены» [18, с. 9]. Нам сложно определить, насколько данная оценка соответствовала действительности, однако мы можем сказать, что информационная функция советскими библиотеками успешно реализовывалась и создание атомной бомбы, а также мировое первенство в космических разработках подтверждают нашу точку зрения. Более того, в 1980-х годах на необходимость усиления научно-информационной функции указывал В. В. Серов: «Современный читатель – это человек широкой эрудиции, достаточно хорошо информированный через печать, радио, телевидение о политических событиях, достижениях науки и техники <…> стремящийся, как правило, в силу объективной необходимости повысить свою квалификацию. Именно поэтому назрела необходимость расширить функции массовых библиотек, преодолеть однобокий в основном гуманитарный подбор их книжных фондов, ориентировать работу этих библиотек на обслуживание всех групп населения всеми видами и типами литературы, особенно специальной» [28, с. 63].

Рассматривая информационную функцию с современных позиций, можно сказать, что она сопряжена с представлениями о библиотеке как хранилище рационального, то есть научно организованного знания. Содержат ли современные муниципальные общедоступные библиотеки таковое знание? Как нам представляется, их фонды, укомплектованные преимущественно художественной литературой, такового знания не содержат. Что касается художественной книги, то она не содержит информацию в том ее значении, которое используется специалистами в области информатики. И это общеизвестно. «Можем ли мы, – риторически спрашивает читателя В. Набоков, – надеяться извлечь из романа информацию о местах и временах? Может ли кто-то быть настолько наивным, чтобы думать, что он или она сумеет узнать что-нибудь о прошлом из тех пухлых бестселлеров, которые распродаются в книжных клубах под названием исторических романов»? Конечно нет, отвечает он на этот вопрос [33, с. 119]. Мы склонны полагать, что читатель обращается к чтению художественной литературы, испытывая потребности в глубокой социализации (которую затруднительно получить в ходе повседневных коммуникаций, а также в процессе получения общего образования), либо путем соотнесения своего жизненного опыта с содержанием книги, а также по эстетическим мотивам. Вопрос к библиотекарю «что мне почитать?», отмечал И. Эренбург,

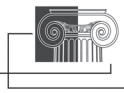
зачастую играет решающую роль в формировании характера, в развитии культуры эмоций [33, с. 78]. Таким образом, применительно к общедоступной муниципальной библиотеке можно говорить о пространстве – зачастую обыденного и житейского – знания, которое библиотекарь формирует, подбирая и составляя библиотечный фонд, организуя к нему поисковый аппарат для того, чтобы играть роль советчика, став, по словам И. Эренбурга, «доверенным лицом читателя» [33, с. 78].

Мы полагаем, что одна из ключевых проблем советского библиотечного дела была связана с тем, что возможности библиотекаря по формированию пространства знаний были существенно ограничены. Упрек в том, что книг в библиотеке много, а читать нечего, с 1950-х годов постоянно звучал в библиотечной публицистике. Причинами этого, по нашему мнению, была порочная практика компенсировать недостатки советского книгоиздания массовой литературы путем директивного комплектования муниципальных библиотек книгами, не пользующимися спросом, и которые сложно было реализовать через книжную торговлю. Современная ситуация чем то схожа: книги, интересные современному читателю, на полках книжных магазинов появились, однако у общедоступных библиотек нет средств для их приобретения.

Не найдя подходящих примеров информационной деятельности отечественных библиотек, Е. И. Кузьмин обращается к зарубежной практике. Представьте, что Вы живете в США и решили угостить гостей брюссельским пирогом с устрицами, но под рукой у вас не оказалось рецепта его приготовления. В этом случае вы звоните в местную библиотеку и они находят и передают необходимый вам рецепт. В качестве реального примера такой библиотеки Кузьмин приводит американскую публичную библиотеку провинциального города, в которой 12 сотрудников из 16 ежедневно часть дня заняты в так называемом «референс деск» – универсальном общедоступном бесплатном справочном бюро, отвечая на различные вопросы жителей [16]. Несложно заметить, что чтение в данных библиотеках замещается фактографической справкой по существу конкретного вопроса.

Во многих советских библиотеках, начиная с областных, был справочно-библиографический отдел, который исполнял запросы читателей, выдавая устные или письменные справки, включая фактографические. То есть рецепт пирога советский читатель при желании мог получить в библиотеке. Другое дело, что такая услуга применительно к бытовым вопросам у наших читателей, в отличии от американских, не была так широко востребована. Большинство советских семей собирало домашние библиотеки, в которых существенное внимание уделялось энциклопедической и справочной литературе.

В повседневной деятельности информационные услуги общедоступных библиотек оставались не востребованными, а информационная функция стала трактоваться в обыденном смысле как компьютеризация библиографической деятельности. «Сущность информационной функции, – отмечала Н. Е. Добрынина, – как известно, состоит в фиксации и передаче сведений о документах с максимальной полнотой. Компьютеризация позволяет это реализовать» [10, с. 14]. В дальнейшем такая деятельность получила название информатизации. Компьютеризация советских библиотек началась еще во второй половине 1980-х годов. На рубеже 1980–1990-х годов внедрение компьютерных технологий в библиотеках приобрело массовый характер. В начале 1990-х директором Государственной центральной научной медицинской библиотеки Б. Р. Логиновым была разработана концепция библиотечно-информационной среды медицинских библиотек [23]. В 1991 году была принята отраслевая программа «Информатизация отрасли культуры», направленная на внедрение компьютерных технологий в библиотечное дело и, в частности, на автоматизацию ряда библиотек Министерства культуры и некоторых федеральных. В рамках ее предусматривалось финансирование централизованного приобретения вычислительной



техники и разработка автоматизированных библиотечных систем. Таким образом, компьютеризация в узком смысле, а информатизация в широком, во-первых, рассматривалась как средство повышения эффективности библиотечной деятельности и, во-вторых, она началось задолго до Е. И. Кузьмина.

В новой концепции библиотечного дела содержание информатизации как процесса было расширено. Информатизация библиотек, отмечал Е. И. Кузьмин, имеет не только профессиональный, но и ярко выраженный политический аспект [20, с. 102.; 18 с. 6;]. Первый из указанных аспектов был связан с «внедрением новых информационных технологий в повседневную библиотечную практику, что позволяет находить современные решения многих библиотечных проблем, связанных с комплектованием фондов, обеспечением их сохранности, организацией обслуживания [20, с. 102]. То есть сохранялся сложившийся ранее взгляд на информатизацию как средство повышения эффективности библиотечной деятельности. Второй политический аспект стал новацией. Его содержание в полной мере и однозначно не раскрыто, поэтому мы попытаемся сделать это самостоятельно. Мы полагаем, что апелляция к информатизации как к политическому процессу должна была ориентировать постсоветское библиотечное строительство на развитие в России информационного общества. Это, во-первых. Во-вторых, тезис об информатизации как магистральном направлении в библиотечном строительстве использовался как инструмент усиления административной власти Кузьмина и его команды, смещая фокус внимания от библиотечных процессов к информационным, для чего был создан Межведомственный экспертный совет по информатизации библиотек. «Управление по делам библиотек» в Министерстве культуры было переименовано в «Управление библиотечной науки и информатизации», на руководящие должности в федеральных библиотеках назначались специалисты в области информатизации. И, наконец, в-третьих. Информатизация создавала условия для углубления сотрудничества с зарубежными фондами и другими организациями, финансирующими данный процесс. Примером этого стал институт «Открытое общество», входящий в структуру фондов Дж. Сороса (В 2015 году Генеральная Прокуратура РФ признала данный фонд нежелательной организацией на территории России). Одним из руководителей института с 1995 года стала директор Всероссийской государственной библиотеки иностранной литературы Е. Ю. Гениева (1946–2015). Как нам представляется, в процессе данного сотрудничества наиболее активная часть российских библиотекарей становилась, образно выражаясь, проводниками западных ценностей в российском обществе. Уже упомянутый нами Дж. Биллингтон в интервью заметил, что 1920–30-е годы практически все население в России научилось читать. Теперь, рассуждал он, этого мало. Чтение должно быть целенаправленным, и направлять его будут библиотекари [5, с. 7].

Критика либерально-информационной концепции библиотечного дела

Со второй половины 1990-х годов в российском профессиональном сообществе начинается осмысление первых итогов постсоветского библиотечного строительства. В 1997 году учеными РГБ была выдвинута идея разработки «Библиотечной доктрины России», для обсуждения которой был созван «круглый стол» [2; 3]. Пожалуй, впервые, по наблюдениям М. И. Акилиной, библиотечное дело обсуждалось сообществом авторитетных специалистов разного профиля [2 с. 29]. Модераторами конференции выступили заместитель директора РГБ по науки В. Б. Чурбанов и ведущий научный сотрудник Л. М. Толчинская.

Участники конференции констатировали наличие двух концепций библиотечного дела: «традиционалистской, консервативной, национальной» и «прогрессистской, либеральной,

вестернизированной» [2 с. 37]. Большинство выступивших высказалось в пользу развития первой из них. «Роль библиотеки в обществе, – подчеркнул В. Б. Чурбанов, – определяют не технологии, а если она всё-таки попадает под власть технологий, то роль библиотеки может сойти на нет: примат средств (в данном случае электроники) над целями подчинит библиотеку законам информатики и они сделают ее неконкурентоспособной и, соответственно, нежизнеспособной в противостоянии с мощными компаниями и концернами, производящими и распространяющими информацию» [2. с. 37]. Он высказал сомнения по поводу определения библиотеки как посредника в системе передачи информации, поскольку библиотека производит и распространяет знание и таким образом «производит» просвещение, неся в общество ценности, выступая в качестве идеологического института. Чурбанов раскритиковал дискредитацию советского библиотечного строительства, указав на то, что библиотеки «департизировали» сквозняками антикоммунизма и антисоветизма [2. с. 38]. Большинство участников «круглого стола» поддержали точку зрения В. Б. Чурбанова. Какие бы новые технологии ни создавались, подчеркнул генеральный директор Российской книжной палаты Б. В. Ленский, именно книга в обозримой перспективе будет определять доминанту распространения знаний [2. с. 42]. Данная точка зрения получила развитие в выступлениях В. В. Скворцова, Р. С. Гиляревского и ряда других.

Вторую концепцию библиотечного дела поддержало меньшинство выступивших. Сообщение Е. И. Кузьмина носило скорее демагогический, чем научный характер. Он заявил, что электронная библиотека «без стен, без библиотекаря-советчика и без идеологии» гораздо лучше, чем «убогое здание с убогим фондом, неважно образованным библиотечным работником и примитивными рекомендательными пособиями» [2. с. 41]. Его поддержали М. Д. Афанасьев и В. А. Фокеев, которые высказали сомнение в том, что либеральная парадигма несет угрозу национальной безопасности, подчеркнув, что подобная постановка проблемы является вредной, указав на то, что библиотекарь призван предоставлять информацию, но не судить о ней [3. с. 43–44].

По целому ряду объективных и субъективных причин разработка библиотечной доктрины не состоялась, однако это не снижает значимость проведенного обсуждения. Впервые на академическом уровне были рассмотрены место и роль библиотечного социального института в постсоветском государственном строительстве с учетом отечественных традиций и исторической преемственности, вскрыт утопизм и ограниченность либерально-информационной концепции библиотечного дела, а также – возможные негативные последствия ее практической реализации. Тем самым был дан старт для последующего ее пересмотра.

Подводя предварительные итоги, следует отметить, что возникновение либерально-информационной концепции библиотечного дела было объективно и закономерно. Кризис коммунистического мировоззрения и непонимание руководством страны советского общества подорвал просветительский потенциал советских библиотек, дезодорировал библиотечных специалистов и ученых. Мы все чаще, отмечала в 1980-х годах Н. Е. Добрынина, становимся свидетелями того, что работники абонемента массовых библиотек играют роль молчаливых регистраторов взятых и возвращенных книг. Библиотекари отказываются общаться с читателями, а без такого общения их работа не может быть педагогическим процессом [9, с. 80–81]. Перестройка и сопровождающие ее призывы к демократизации и гласности были восприняты библиотечным сообществом с надеждой на реформирование. Однако слабое понимание социальной природы библиотечного дела, его дореволюционной и советской истории не позволили объективно оценить текущее состояние и выработать программу развития. Отдельные ученые и специалисты, сделавшие в советское время карьеру на возвеличивании советского библиотечного дела, с радостью принялись громить его. Кри-



тику советского библиотечного строительства возглавил К. И. Абрамов. Анализ изменения его оценки советского библиотечного дела представлен нами в ряде публикаций [26; 27].

В итоге отрицание преемственности в развитии библиотечного дела вкупе с утопическими представлениями об информатизации, либерализме и западных ценностях, подмена демократизации вестернизацией стали той почвой, на которой сформировалась либерально-информационная концепция библиотечного дела. Ее разработка выпала на долю человека далекого от библиотечного дела – Е. И. Кузьмина, назначенного на руководящую должность по политическим мотивам. Как нам представляется, подлинный смысл в его концепции было в обосновании и оправдании текущей государственной культурной политики применительно к библиотечному делу. Именно с этим мы связываем отсутствие в работах Е. И. Кузьмина установки на научность и историческую преемственность, что впоследствии позволило достаточно легко вскрыть ее утопичность и начать постепенный пересмотр. Со временем библиотекам вернули статус просветительской организации, библиотекарям – право ответственности занятия данной деятельностью, а информатизация была лишена политического подтекста. Стоит также добавить, что Е. И. Кузьмин, начиная с 2000-х годов, постепенно стал более объективно и конструктивно относиться к западному и советскому опыту библиотечного строительства. В этом плане весьма примечательно его интервью, данное корреспонденту журнала «Книжная индустрия» в 2017 году [22]. Про себя и своих товарищей по институту он рассказывал, что они были снобами, изображали из себя диссидентов, считали себя умными, хотя ничего не понимали ни про социализм, над которым смеялись, ни про капитализм, которым восхищались, ни про западную демократию, на которую молились, ни про свободный рынок, на который уповали. Воспитывали нас в детстве, вспоминал он, в любви к Родине, а в результате, повзрослев, мы ее развалили. О начале своей деятельности в должности начальника отдела библиотек Министерства культуры РФ, он говорил, что его учили азам чисто управленческой и бюрократической работы. На вопрос о том, каковы, по его мнению, перспективы развития библиотечного дела в России, он ответил, что сегодня (то есть в 2017 году – прим. Е. П.), подобно 1990-м годам, сложилась очень опасная тенденция тотальной замены традиционной книги электронными копиями, а самих библиотек – точками доступа к информации и переделывания библиотек в клубы. Это, резюмировал он, путь в никуда. На вопрос о том, какие темы сегодня его занимают, он ответил, что это Россия. Важно не дать демонизировать роль России в мировой истории, особенно в истории XX века [22]. Озвученная Евгением Ивановичем критическая оценка своего «перестроечного» мировоззрения, осознание пагубности идеализации информатизации библиотечного дела, вкупе с мифологизацией западного отношения к нашей стране и библиотечному строительству, свидетельствует, о том, что он не был догматиком и остро переживал кризис библиотечного строительства.

В 2000-х годах он скорректировал свое руководство библиотечной отраслью, отказавшись от ряда наиболее одиозных установок. Это позволило частично нивелировать негативные тенденции, заложенные либерально-информационной концепцией. Однако некоторые из них (мы обозначим только две) еще сохраняются, негативно влияя на современное библиотечное строительство.

К первой мы относим замещение чтения иными видами информационной и просветительской деятельности, что закономерно привело к утрате читательских компетенций. «То, обстоятельство, что книга теперь это не только текст, но и звук, и движущееся изображение, – писал Р. С. Гиляревский, – ведет к деградации способности читать текст, видеть за ним жизнь, отличать хороший текст от плохого. Ведь не умеют читать теперь не только школьники, но и их преподаватели» [6 с. 49]. Одну из причины этого мы связываем с заложенной в те годы тенденций

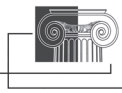
замещать руководство чтением технологиями доступа к информации, а миссию библиотечного дела определять как удовлетворение безграничных информационных потребностей.

Ко второй негативной тенденции относим утрату преемственности с советским библиотечным строительством, «отмену» его накопленного позитивного опыта. Это сопровождалось негативным отношением Е. И. Кузьмина, являвшегося в те годы руководителем библиотечной отрасли, к истории отечественного библиотечного дела, что стимулировало кризис последней как научной дисциплины и вузовского учебного курса. К сожалению, кризис до сих пор не преодолен. В результате современное библиотечное дело, лишившись своего позитивного прошлого, утратило опору и ресурс развития, а библиотечное сообщество оказалось дезориентированным.

Надеемся, что проведенная нами историческая реконструкция позволит глубже и полнее увидеть сложность и неоднозначность роли Е. И. Кузьмина на начальном этапе постсоветского библиотечного строительства, стимулирует ученых к более обстоятельному его изучению, что поможет преодолеть негативные тенденции.

Список литературы

1. *Абрамов К. И.* История библиотечного дела в России: в 2 ч. Учебно-методическое пособие для студентов, преподавателей и библиотекарей-практиков. Москва: Либерея, 2001. Ч. 2. 162 с.
2. Библиотека для России: новые тенденции и традиционные ценности. «Круглый стол» в Российской государственной библиотеке. Заседание первое // Библиотековедение. 1999. № 2. С. 28–37.
3. Библиотека для России: новые тенденции и традиционные ценности. «Круглый стол» в Российской государственной библиотеке. Заседание второе // Библиотековедение. 1999. № 3. С. 36–52.
4. Библиотеки и библиотечное дело в США: комплексный подход / Под ред. В. В. Попова. Москва: Информ-система, 1992. 294 с.
5. *Биллингтон Дж.* Раскрыть братство прошлого: интервью с директором библиотеки Конгресса США Дж. Биллингтоном // Библиотека. 1996. № 10. Специальная вставка № 2. С. 6–7.
6. *Гиляревский Р. С.* Чего мы ждем от книги и книговедения в ближайшие годы // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2018. Т. 217. С. 48–54.
7. *Глазков М. Н.* Особенности государственной библиотечной политики в Российской Федерации после разрушения СССР (1990-е гг.) // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: материалы XVII Белорусско-Российской научной конференции. Москва: Наука; Минск: Центральная научная библиотека им. Якуба Коласа, 2024. С. 123–128.
8. *Гриханов Ю. А.* На уровень государственной политики // Библиотека. 1994. № 8. С. 2–5.
9. *Добрынина Н. Е.* Руководство чтением: современный аспект // Советское библиотековедение. 1987. № 3. С. 80–83.
10. *Добрынина Н. Е.* Просветительская функция национальной библиотеки: день сегодняшний // Библиотековедение. 1995. № 6. С. 14–18.
11. *Кузнецова Т. Я.* Человек, открывший новую эпоху (памяти Е. И. Кузьмина) // Культура: теория и практика. 2023. № 1 (52): URL: http://theoryofculture.ru/issues/129/1590/
12. *Кузьмин Е. И.* Стена // Литературная газета. 1988. 13 июля. № 20. С. 5.
13. *Кузьмин Е. И.* Блеск и нищета национальной библиотеки // Литературная газета. 1990. 28 февраля. № 9. С. 10.
14. *Кузьмин Е. И.* Вывести. Уничтожить. Спрятать // Литературная газета. 1991. 2 октября. № 36. С. 13.



15. *Кузьмин Е. И.* Спецхран, или секретная инструкция о дойке коров // Литературная газета. 1991. 28 августа. № 34. С. 11.
16. *Кузьмин Е. И.* Каким богам молится Америка, или Портрет демократического общества на фоне библиотек // Литературная газета. 1992. 6 мая. № 19. С. 13.
17. *Кузьмин Е. И.* На переломе: интервью // Библиотека. 1993. № 2. С. 2–6.
18. *Кузьмин Е. И.* Библиотеки России в контексте социально-экономических реформ // Библиотековедение. 1994. № 4. С. 3–12.
19. *Кузьмин Е. И.* Формирование библиотечных фондов как часть государственной культурной политики // Ориентиры культурной политики. Москва, 1995. Выпуск 4. С. 5–38.
20. *Кузьмин Е. И.* Библиотечная Россия на рубеже тысячелетий. Государственная политика и управление библиотечным делом: смена парадигмы. Москва: Либерея, 1999. 224 с.
21. *Кузьмин Е. И.* Государственная библиотечная политика в России в переходный период: формирование и реализация: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2001. 239 с.
22. *Кузьмин Е. И.* Самое острое переживание для меня – это Россия: интервью // Книжная индустрия. 2017. URL: https://newbookind.ru/index.php/zhurnal/lichnosti/evgenijj-kuz-min-samoe-ostroe-perezhivanie-dlja-menja-ehto-rossija-5273
23. *Логинов Б. Р.* Вопросы создания информационной сети медицинских библиотек // Научные и технические библиотеки СССР. 1991. № 7. С. 14–18.
24. *Мороз О. П.* «Я упертый, извините за выражение, дерьмократ и либераст» // Идеи и новации. 2017. № 2. С. 72–77.
25. *Панова Р. З.* Как создавался закон. Субъективные заметки // Библиотековедение. 1994. № 1. С. 6–11.
26. *Плешкевич Е. А.* Вклад К. И. Абрамова в развитие методологии истории библиотечного дела: историческая реконструкция // Библиосфера. 2020. № 2. С. 3–13.
27. *Плешкевич Е. А.* Методология в исторических изысканиях К. И. Абрамова: к 100-летию со дня рождения // Культура: теория и практика. 2020. № 2 (35): URL: http://theoryofculture.ru/issues/113/1335/?ysclid=mlyy2mixi2926627378
28. *Серов В. В.* Совершенствование системы библиотек в развитом социалистическом обществе. Вопросы теории и практики. Москва: Книга, 1981. 271 с.
29. *Сидоров Е. Ю.* Записки из-под полы // Знамя. 2010. № 3. С. 157–174.
30. *Скворцов В. В.* О методологии современного библиотековедения // Библиотековедение. 1994. № 1. С. 39–42.
31. *Столяров Ю. Н.* Книга о библиотечной политике: ее плюсы и минусы // Научные и технические библиотеки. 2001. № 1. С. 129–135.
32. *Фирсов В. Р.* Государственное законодательное регулирование деятельности библиотек. Санкт-Петербург: изд-во РНБ, 2000. 255 с.
33. Человек читающий. Писатели XX века о роли книги в жизни человека и общества: сборник статей. Москва: Прогресс, 1989. 717 с.
34. *Knutsson E.* New Realities: Libraries in Post-Soviet Russia // Library trends, 2007. Vol. 55, No. 3, P. 716–729.
35. *Kuzmin E. I.* From totalitarianism to democracy: Russian libraries in transitions // American Libraries 1993. no 24. P. 568–570.

*

Поступила в редакцию 10.07.2026

DEAR AUTHORS!

The journal accepts for publication articles that have not been published before. The article should have scientific novelty, reflect the main results of the author's research, correspond to the general direction of the journal and be interesting to a wide range of the Russian scientific community. The article may contain (if necessary) a minimum of tables, formulas and graphic dependencies. The article must be completed with a conclusion (conclusions). All abbreviations and scientific terms should be disclosed. Do not abuse Internet sources. When using them, it is necessary to give references in accordance with the rules for designing the bibliographic apparatus of scientific articles.

Requirements for publishing

1. The text is typed in the Microsoft Office Word editor, the font is Times New Roman, the point size is 14, the spacing is 1.5.
2. The length of the article is from 23,000 to 40,000 characters, including spaces.
3. The list of literature is located at the end of the article in alphabetical order, bibliographic descriptions in the list are drawn up in accordance with GOST 7.05–2008, references in the text of the article are given in square brackets. The number of sources in the bibliographic list is not less than 8 and not more than 30.
4. Attached to the article:
   a) abstract (100–250 words) in Russian and English, as well as key words to the article in Russian and English (8–12 words);
   b) information about the author in the following order – the full name of the author (authors), academic degree, academic title, position, place of study or work (in the nominative case), city, country. All data are duplicated in English. Separately, a contact phone number is indicated, and an e-mail address is required;
   c) mandatory is an indication of the UDC, grant or state task. It is obligatory to indicate the code and the name of the specialty in which the article goes.
5. **Articles are accepted in the electronic version on the e-mail of the editors: vestnik-mguki@mail.ru**
   a) all articles are double-blind peer-reviewed and published free of charge. The editorial board reserves the right to select materials, as well as the ability to make changes to the title and text of the article in agreement with the author. The position of the editors may not coincide with the point of view of the authors;
   b) prior to reviewing, the originality of the article is checked in the Anti-Plagiarism system. The journal accepts articles with a degree of originality of the text of at least 75%. Quotations take up no more than 20 % of the text. Self-quoting is limited to the necessary minimum (no more than 10 % of the text in the form of a paraphrase with a link to the source);
   c) the author is responsible for the accuracy of reproduction of names, quotations, formulas. The author must inform the editorial board of the journal about all his works and the works of his co-authors, which intersect in subject matter with the article submitted to the editorial office and are under consideration in other publications;
   d) an article, after its approval by the editorial board of the journal, can be prepared for publication up to six months. The contract form is sent to the author after the editorial board decides to publish the manuscript. When presenting the main results of his research, the author must be in the legal field, its publication should not in any way violate the Law of the Russian Federation of December 27, 1991 № 2124–1 (as amended on April 18, 2018) "On the Mass Media".



ISSN: 1997-0803

«THE BULLETIN OF MOSCOW STATE UNIVERSITY OF CULTURE AND ARTS»

Scientific academic journal «The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts» is included by the Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in the List of peer-reviewed scientific journals approved for publication of major scientific results of dissertation research for the award of a scientific degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialties and the branches of science corresponding to them: **5.7.2.** History of Philosophy (Philosophical Sciences), **5.7.3.** Aesthetics (Philosophical Sciences), **5.7.8.** Philosophical Anthropology, Philosophy of Culture (Philosophical Sciences), **5.8.1.** General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences), **5.8.2.** Theory and Methodology of Training and Education (by areas and levels of education) (Pedagogical Sciences), **5.8.7.** Methodology and Technology of Professional Training (Pedagogical Sciences), **5.10.1.** Theory and History of Culture, Art (Philosophical Sciences), **5.10.1.** Theory and History of Culture, Art (Cultural Sciences), **5.10.2.** Museum Science, Conservation and Restoration of Historical and Cultural Objects (Cultural Sciences), **5.10.2.** Museum Science, Conservation and Restoration of Historical and Cultural Objects (Historical Sciences), **5.10.4.** Library Science, Bibliography Science and Bibliology (Pedagogical Sciences), **5.10.4.** Library Science, Bibliography Science and Bibliology (Historical Sciences), **5.10.4.** Library Science, Bibliography Science and Bibliology (Cultural Sciences).

It is published since 2003. It is issued once in two months

THE FOUNDER

The founder of journal is Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Moscow state institute of culture»

CHIEF EDITOR

E. L. Kudrina, DSc in Pedagogy, Professor,
Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education
based at the Moscow State Institute of Culture,
Honored Worker of Culture of the Russian Federation

DEPUTY EDITOR, EXECUTIVE EDITOR
L. N. Voevodina,
DSc in Philosophy,
Professor

DEPUTY EDITOR
E. V. Mareeva,
DSc in Philosophy,
Professor

DEPUTY EDITOR
A. D. Zharkov,
DSc in Pedagogy,
Professor

DEPUTY EDITOR
N. N. Yaroshenko,
DSc in Pedagogy,
Professor

EDITOR
V. A. Sadikova

TECHNICAL EDITOR
D. A. Fomicheva

LAYOUT
R. M. Pavlovsky

Editorial office address (actual):
141400, Moscow region, Khimki-6,
Bibliotechnaya str., 7, building 2, room B-304, MSIC

Contact phone number
8 (495) 570-01-04

The official website of the magazine
http://vestnik.mgik.org/

E-mail to the editorial offices of the MSIC scientific journals:
vestnik-mguki@mail.ru

Signed to the press: 10/14/2026. Format 84x108 1/16.
Conditional printed sheets 24,36. The edition is 500 copies. The price is free.
Printed from the finished original layout in the MSIC printing house.
Address: 7 Bibliotechnaya str., Khimki, Moscow region, 141406.

The certificate on registration of mass media of PI № FS77-61423 on April 10, 2015 is granted
by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)

© Moscow State Institute of Culture, 2026