

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)
Ministry of Science and Higher Education
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
“Pitirim Sorokin Syktyvkar State University”
(FSBEI of Higher Education Pitirim Sorokin SyktSU)

Научно-образовательный и методический журнал
Research and Instruction Journal

Человек. Культура. Образование **Human. Culture. Education**

*Входит в перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК
Минобрнауки РФ (Перечень ВАК)*

*On the list of leading peer-reviewed publications
of the Higher Attestation Commission
under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation
(Higher Attestation Commission List)*

№ 2 (60) 2026

Научно-образовательный и методический журнал «Человек. Культура. Образование»
Учредитель и издатель — федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
(167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский просп., д. 55)

12+

*Свидетельство о регистрации СМИ ПИ
№ ФС 77-68795 от 17.02.2017 г.
выдано Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций.
Журнал зарегистрирован в РИИЦ
(регистрационный номер
261-06 от 02.07.2012 г.)
Выходит с 2011 г.*

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

Ардашкин Игорь Борисович, доктор философских наук, профессор Национального исследовательского Томского политехнического университета (Россия, г. Томск);

Большаков Сергей Николаевич, доктор политических наук, доктор экономических наук, доктор религиоведения (Scd.), Российский государственный социальный университет; Невский институт языка и культуры (Россия, Москва, Санкт-Петербург);

Бразговская Елена Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета; профессор факультета мировых языков и культур Российской государственной христианской академии (Россия, Санкт-Петербург);

Бурлыклина Майя Ивановна, доктор культурологии, профессор, председатель Ученого совета Национальной галереи Республики Коми (Россия, г. Сыктывкар);

Дагбаева Нина Жамсуевна, доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова (Россия, г. Улан-Удэ);

Винокурова Ульяна Алексеевна, доктор социологических наук, профессор Арктического государственного института культуры и искусств (Россия, г. Якутск);

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики Северного (Арктического) федерального университета Россия (Россия, г. Архангельск);

Жеребцов Игорь Любомирович, доктор исторических наук, главный научный сотрудник, директор Института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН (Россия, г. Сыктывкар);

Забулионите Аудра-Кристина Иосифовна, доктор философских наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доцент Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, г. Санкт-Петербург);

Иванищева Ольга Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры филологии, межкультурной коммуникации и журналистики Мурманского арктического университета (Россия, г. Мурманск);

Йонкус Далюс, доктор философских наук, профессор Университета Витовта Великого, департамент философии и социальной критики (Литва, Каунас);

Казакова Галина Михайловна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии СГУ им. Питирима Сорокина (Россия, г. Челябинск);

Леонов Иван Владимирович, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории и истории культуры Санкт-Петербургского государственного института культуры (Россия, Санкт-Петербург);

Лю Эли, профессор, Шаньдунский университет (Китай);

Мартысюк Павел Григорьевич, доктор культурологии, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета культуры и искусств (Республика Беларусь, г. Минск);

Мосолова Любовь Михайловна, доктор искусствоведения, профессор кафедры теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Россия, г. Санкт-Петербург);

Новикова Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор СГУ им. Питирима Сорокина (Россия, г. Сыктывкар);

Смолик Александр Иванович, доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии Белорусского государственного университета культуры и искусств (Республика Беларусь, г. Минск);

Сотникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент, ректор СГУ им. Питирима Сорокина (Россия, г. Сыктывкар);

Сапанжа Ольга Сергеевна, доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой искусствоведения и педагогики искусства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Россия, г. Санкт-Петербург);

Тое Скотт, доктор философии, профессор Северного университета г. Бодо, член Союза художников Норвегии (Норвегия);

Тульчинский Григорий Львович, доктор философских наук, профессор департамента прикладной политологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики – Санкт-Петербург» (Россия, г. Санкт-Петербург);

Туманян Тигран Гургенович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии Востока Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, г. Санкт-Петербург);

Шабаетв Юрий Петрович, доктор исторических наук, заведующий сектором этнографии института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН (Россия, г. Сыктывкар);

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ «Междисциплинарные исследования развития человека» Забайкальского государственного университета; профессор Департамента педагогики и психологии развития, руководитель программы аспирантуры «Методология и технология профессионального образования» Дальневосточного федерального университета (Россия, г. Чита, г. Владивосток).

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Гурленова Людмила Викторовна, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующий кафедрой культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕДАКЦИЯ

Мазур Виктория Васильевна, кандидат географических наук, начальник отдела планирования и организации научно-исследовательской деятельности Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина

Пашкова Марина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Института иностранных языков Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина

Руденко Людмила Николаевна, начальник редакционно-издательского отдела Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина

Адрес редакции: 167001, Республика Коми,
г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, д. 55а.
E-mail: pce@syktsu.ru

Периодическое издание

**Научно-образовательный и методический журнал
“Человек. Культура. Образование”**

№ 2 (60) 2026

Редактор *О. В. Габова*
Корректор *Е. М. Насирова*
Верстка и компьютерный макет *А. А. Ергаковой*
Выпускающий редактор *Л. Н. Руденко*

Подписано в печать 25.05.2026. Дата выхода в свет 17.06.2026.
Гарнитура Cambria. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 11,1. Уч.-изд. л. 13,1. Тираж 100 экз.

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами
в Коми республиканской типографии
167982, Республика Коми, г. Сыктывкар,
ул. Савина, 81
Сайт: komitip.ru

Peer-reviewed research and instruction journal
Founder and publisher — Federal State Budget Educational Institution of Higher
Professional Education “Pitirim Sorokin Syktyvkar State University”
(167001, Komi Republic, Syktyvkar, Oktyabrsky prosp., 55)

12+

PI Media Registration Certificate
No. FS 77-68795 dated 02.17.2017
issued by The Federal Service For
Supervision
Of Communications, Information
Technology, and Mass Media
Journal is registered in the Russian Science
Citation Index
(Registration No. 261-06 of July 7, 2012)
Published since 2011.

EDITORIAL BOARD

Igor B. Ardashkin, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Russia, Tomsk);

Sergey N. Bolshakov, Doctor of Political Sciences, Doctor of Economic Sciences, Doctor of Religious Studies (Scd.), Russian State Social University; Nevsky Institute of Language and Culture (Russia, Moscow, St. Petersburg);

Elena E. Brazgovskaya, Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University; Professor of the Faculty of World Languages and Cultures of the Russian State Christian Academy (Russia, St. Petersburg);

Maiya I. Burlykina, Doctor of Culture-study, Professor, Chair-person of Scientific Board of the National Gallery of the Komi Republic (Russia, Syktyvkar);

Nina Z. Dagbaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Pedagogical Institute, Banzarov Buryat State University (Russia, Ulan-Ude);

Ulyana A. Vinokurova, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Arctic State Institute of Culture and Arts (Russia, Yakutsk);

Maria V. Druzhinina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Translation and Applied Linguistics Department, Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk, Russia);

Igor L. Zherebtsov, Doctor of Historical Sciences, Senior Research Worker, Director of the Institute of Language, Literature and History, Komi Research Center, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Russia, Syktyvkar);

Audra-Kristina I. Zabulionite, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Herzen State Pedagogical University of Russia, Associate Professor of St. Petersburg State University (Russia, Saint Petersburg);

Olga N. Ivanishcheva, Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Philology, Intercultural Communication and Journalism, Murmansk Arctic University (Russia, Murmansk);

Dalius Jonkus, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Critique, Vytautas Magnus University (Lithuania, Kaunas);

Galina M. Kazakova, Doctor of Culture-study, Professor, Professor of the Department of Cultural Studies and Pedagogical Anthropology, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Russia, Chelyabinsk);

Ivan V. Leonov, Doctor of Culture-study, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and History of Culture, St. Petersburg State Institute of Culture (Russia, Saint Petersburg);

Liu Levi, Professor, Shandong University (China);

Pavel G. Martysyuk, Doctor of Culture-study, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Cultural Studies, Belarusian State University of Culture and Arts (the Republic of Belarus, Minsk);

Liubov M. Mosolova, Doctor of Art History, Professor of the Department of Theory and History of Culture, Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia, Saint Petersburg);

Natalia N. Novikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Russia, Syktyvkar);

Alexander I. Smolik, Doctor of Culture-study, Professor, Head of the Department of Cultural Studies, Belarusian State University of Culture and Arts (Republic of Belarus, Minsk);

Olga A. Sotnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, President of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Russia, Syktyvkar);

Olga S. Sapanzha, Doctor of Culture-study, Professor, Head of the Department of Art History and Art Pedagogy, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia, Saint Petersburg);

Thoe Scott, Ph. D, Professor, Bodo Nord University, Member of Association of Norwegian Artists (Norway);

Grigory L. Tulchinsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Applied Political Science, National Research University "Higher School of Economics – St. Petersburg" (Russia, Saint Petersburg);

Tigran G. Tumanian, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Oriental Philosophy and Cultural Studies, Saint Petersburg State University (Russia, Saint Petersburg);

Yury P. Shabaev, Doctor of Historical Sciences, Head of the Department of Ethnography, Institute of Language, Literature and History, Komi Research Center, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Russia, Syktyvkar);

Klavdiia G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Scientific and Educational Center "Interdisciplinary Studies of Human Development" at the Trans-Baikal State University; Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Head of the Postgraduate Program "Methodology and Technology of Professional Education" at the Far Eastern Federal University (Russia, Chita, Vladivostok).

CHIEF EDITOR

Liudmila V. Gurlenova, Doctor of Philology, Professor,
Head of the Department of Cultural Science end Anthropology of Education,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Russia, Syktyvkar)

TECHNICAL SUPPORT

Viktoriya V. Mazur, Candidate of Geographical Sciences
Head of the Research Organization Planning Office
of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Marina M. Pashkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the English Language Department of the Institute of Foreign Languages,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Liudmila N. Rudenko, Head of the Publishing House
of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University.

167001, Komi Republic,
Syktyvkar, Oktyabrsky prosp., 55a
E-mail: pce@syktsu.ru

Подписной индекс журнала в интернет-каталоге "Пресса России" — 34110.

Свободная цена

© ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», 2026.

Subscription reference of the journal in the catalogue "Press of Russia" is 34110.

Flexible pricing

© FSBEI of Higher Education
«Pitirim Sorokin Syktyvkar State University», 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Обидина Ю. С. Лиминальность как семиозис: моделирование границ миров в балто-славянских ритуалах перехода.....	10
---	----

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Мищенко И. Е. Военная культура в широких социокультурных контекстах..	36
Суханов В. В. Молодежные центры в современной России: историческая преемственность, новатика и перспективы развития.....	50
Фёдоров Ю. В. Концепт Театра Жестокости Антонена Арто в современной культурно-театральной парадигме.....	76

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Глазырина Е. Ю., Дылдина О. В. Художественно-педагогическая драматургия в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей.....	101
Золотарев О. В. Повседневная жизнь Коми пединститута в годы Великой Отечественной войны.....	117
Петрунева Р. М., Овчар Н. А., Матушкин Е. А., Тропкина Л. А. «Пушкинская карта» как ресурс формирования общекультурных и эстетических интересов учащихся (на примере лицея № 5 г. Волгограда).....	137
Понасенко А. В. Портрет советского архивиста: модели профессиональной подготовки и формирование субъектности в системе архивного образования (1920–1980-е гг.).....	155
Сажина С. Д., Смышляева О. М., Гоман И. И. Формирование традиционных семейных ценностей у молодого поколения как основа демографии Российской Федерации.....	172

CONTENT

PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY. PHILOSOPHY OF CULTURE

Obidina Yu. S. Liminality as Semiosis: Modeling the Boundaries of Worlds in Balto-Slavic Rites of Passage.....	10
---	----

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, FINE ARTS

Mishchenko I. E. Military Culture in Broader Socio-Cultural Contexts.....	36
Sukhanov V. V. Youth Centers in Modern Russia: Historical Continuity, Innovations and Development Prospects.....	50
Fedorov Yu. V. The Concept of Antonin Artaud's Theatre of Cruelty in the Modern Cultural and Theatrical Paradigm	76

GENERAL EDUCATION SCIENCE, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Glazyrina E. Yu., Dyldina O. V. Artistic and Pedagogical Dramaturgy in Musical and Theatrical Forms of Organizing Additional Education for Children.....	101
Zolotarev O. V. The everyday life of the Komi Pedagogical Institute during the Great Patriotic War.....	117
Petruneva R. M., Ovchar N. A., Matushkin E. A., Tropkina L. A. The Pushkin Card as a Resource for Developing Students' General Cultural and Aesthetic Interests (Based on the Example of Volgograd Lyceum no 5).....	137
Ponassenko A. V. The Portrait of the Soviet Archivist: Models of Professional Training and the Formation of Subjectivity in the Archival Education System (1920s–1980s).....	155
Sazhina S. D., Smyshlyaeva O. M., Goman I. I. Formation of Traditional Family Values Among the Younger Generation as a Condition for Improving the Demographic Situation in the Russian Federation.....	172

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Научная статья / Article

УДК 903/393.05

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-10>

Лиминальность как семиозис: моделирование границ миров в балто-славянских ритуалах перехода

Юлия Сергеевна Обидина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия
basiley@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1133-5733>

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена антропологическим поворотом в гуманитарных науках, смещающим фокус с изучения границ как статичных объектов на анализ их динамики в ритуальных и дискурсивных практиках. Обращение к балто-славянскому материалу позволяет рассмотреть современные теории лиминальности на уникальном культурном комплексе, сохраняющем традиционные черты, что особенно востребовано в контексте растущего интереса к дохристианским картинам мира и альтернативным моделям освоения пространства.*

Существующие исследования балто-славянских погребальных практик часто ограничиваются либо типологизацией артефактов,

либо текстуальной реконструкцией мифологем, не раскрывая их динамической взаимосвязи в рамках единой культурной логики работы с пограничьем. Несмотря на обширную историографию по балто-славянским древностям, преобладает дихотомический подход к изучению границы, который не позволяет уловить ее лиминальную природу.

Цель — построить интегральную культурологическую модель границы как динамического социокультурного феномена на основе синтеза эпистемологических парадигм ее осмысления.

В качестве методологии используются лиминально-антропологический подход В. Тернера, феноменологический подход, уделяющий внимание телесному и чувственному опыту пересечения границы. Методы исследования: сравнительно-типологический метод для сопоставления парадигм и выявления их эпистемологических оснований, структурно-семиотический анализ для реконструкции бинарных кодов и их пространственно-вещественного воплощения в ритуале, археологический и сравнительно-исторический метод, а также метод моделирования для конструирования новой аналитической модели как теоретического объекта.

Новизна исследования заключается в разработке интегральной методологической модели для анализа репрезентаций границы миров. Данная модель базируется на принципе триангуляции семиотических систем, каждая из которых конституирует свою форму культурной памяти и опыт пограничья.

Предлагаемый трихотомический принцип переводит исследование из плоскости анализа статичных «источников» в плоскость синхронного сопоставления взаимодополняющих кодов (вербального, предметного, пространственного). Это позволяет не реконструировать «объективную» картину, а выявить многомерный семиозис границы, где каждый элемент вносит свой вклад в общий процесс культурного структурирования.

Ключевые слова: семиозис лиминальности, ритуалы перехода, кремация, ингумация, граница миров, балто-славянские народы

Для цитирования: Обидина Ю. С. Лиминальность как семиозис: моделирование границ миров в балто-славянских ритуалах перехода // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 10–35. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-10>

Liminality as Semiosis: Modeling the Boundaries of Worlds in Balto-Slavic Rites of Passage

Yu. S. Obidina

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia
basiley@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1133-5733>

Abstract. *The relevance of the study is determined by the anthropological turn in the humanities, which shifts the focus from the study of borders as static objects to the analysis of their dynamics in ritual and discursive practices. An appeal to the Balto-Slavic material allows us to examine modern theories of liminality within a unique cultural complex that preserves traditional features, which is especially relevant in the context of the growing interest in pre-Christian worldviews and alternative models of spatial development.*

Existing studies of Balto-Slavic burial practices are often limited to either the typology of artifacts or the textual reconstruction of mythologemes, without revealing their dynamic interrelationships within the framework of a unified cultural logic of working with the borderland. Despite the extensive historiography on Balto-Slavic antiquities, a dichotomous approach to the study of the border prevails, which does not allow us to grasp its liminal nature.

The goal is to construct an integral cultural model of the border as a dynamic socio-cultural phenomenon based on the synthesis of epistemological paradigms for its understanding.

The methodology used is the liminal anthropological approach of W. Turner, a phenomenological approach that pays attention to the bodily and sensory experience of crossing the border. Research methods: comparative-typological method for comparing paradigms and identifying their epistemological foundations, structural-semiotic analysis for reconstructing binary codes and their spatial-material embodiment in ritual, archaeological and comparative-historical method, as well as the modeling method for constructing a new analytical model as a theoretical object.

The novelty of this study lies in the development of an integrated methodological model for analyzing representations of the borders of worlds. This model is based on the principle of triangulating semiotic systems, each of which constitutes its own form of cultural memory and borderland experience.

The proposed trichotomous principle transfers the research from the plane of analysis of static “sources” to the plane of synchronous comparison of complementary codes (verbal, subject, spatial). This allows us not to reconstruct an “objective” picture, but to identify the multidimensional semiosis of the border, where each element makes its contribution to the overall process of cultural structuring.

Keywords: *semiosis of liminality, rites of passage, cremation, inhumation, border of worlds, Balto-Slavic peoples*

For citation: Obidina Yu. S. Liminality as Semiosis: Modeling the Boundaries of Worlds in Balto-Slavic Rites of Passage. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 2: 10–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-10>

Введение. Представления наших предков о структуре мироздания формировали особую картину мира, где граница между миром живых и миром мертвых была четко зафиксированной, но одновременно подвижной. Однако понимание представлений об этой границе по-прежнему ограничивается устойчивыми категориями аналитических рамок. Препятствия к целостному пониманию данного феномена действуют на трех уровнях. Во-первых, существует проблема таксономии. Во-вторых, сохраняется наше понимание мира в форме бинарных оппозиций тела/души, телесного/бестелесного, материального/духовного. В-третьих, господствующая тенденция изучать особенности пограничных состояний сквозь призму обрядов перехода не замечает за его структурой смысловой наполненности термина «пограничье», когда границу необходимо рассматривать не «как она есть», а какими знаками и символами ее создают, обозначают и интерпретируют.

Граница между жизнью и смертью слишком часто воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Пожалуй, самая знакомая аналогия для этой границы — дверь, которая, будучи открыта, становится порогом [1, р. 92]. Проходя через эту дверь, пересекая ее порог, живые и мертвые как будто нарушают границу не только между мирами, но и между собой. И все же дверь — обманчиво успокаивающая аналогия. Она предполагает, что доступ к жизни и смерти может быть определен и контролируем в фиксированной точке. Однако анализ традиции показывает, что это предположение весьма условно.

Смерть в картине мира наших предков — это не просто биологический процесс, она принимала множество форм. При изучении границ миров между живыми и мертвыми мы наиболее остро сталкиваемся с ограничениями наших собственных концептуальных границ. Привычные дихотомии между жизнью и

смертью, душой и телом, христианской и нехристианской верой поглощаются этим извечным метафизическим вопросом. Однако в этом же и заключается вызов для исследователя.

Цель статьи — построить интегральную культурологическую модель границы как динамического социокультурного феномена на основе синтеза эпистемологических парадигм ее осмысления на материале погребальных практик балтославянских племен.

Задачи:

— выявить и проанализировать основные эпистемологические модели репрезентации границы в отечественной историко-культурной мысли. Речь идет не просто о реконструкции «подходов», а об анализе исследовательских парадигм (мифологической, структурно-семиотической, социоантропологической), каждая из которых конструирует свой объект — «границу» как мифологему, структурный оппозиционный маркер или инструмент социальной дифференциации;

— реконструировать семиотические «коды», моделирующие границу сакрального/профанного, своего/чужого, живого/мертвого в погребальных практиках кремации и ингумации балтославянских племен;

— провести сравнительно-типологический анализ ритуальных стратегий работы с границей в контексте двух основных погребальных комплексов с целью определить, являются ли кремация и ингумация вариантами единой культурной логики преодоления порога или принципиально разными метафорами перехода;

— сконструировать интегральную аналитическую модель исследования границы, синтезирующую достижения современных культурных парадигм. Данная модель должна учитывать сдвиг от изучения границы как статичного объекта к пониманию ее как динамического процесса (лиминальности), перформативного акта (ритуальное обозначение) и дискурсивного конструкта (нарративное оформление).

Географическими рамками исследования избран балтославянский регион в эпоху Средневековья, где изучение представлений о взаимодействии и границе мира мертвых и мира живых имеет давнюю историографическую традицию. Хронологические рамки охватывают эпоху средневековья, представ-

ляющую особый интерес для реконструкции представлений о границе между миром живых и миром мертвых, поскольку в раннем средневековье у балто-славян сосуществовали обряды кремации и ингумации.

Методы исследования, теоретическая база. Изучение представлений о границах мира живых и мира мертвых в различных культурах и в разные исторические эпохи находится на стыке истории, антропологии, фольклористики, культурологии и социологии. Многие современные исследователи развивают и критически переосмысляют классическую теорию Арнольда ван Геннепа, которая остается центральной для изучения обрядов перехода. Среди прямых последователей А. ван Геннепа и В. Тернера можно назвать Агнешку Халембу, изучающую ритуалы, религию и границы на материалах Центральной Азии и Восточной Европы [2]. В своих исследованиях она затрагивает проблемы конструирования и преодоления символических границ между мирами (социальными, природными, сакральными) в различных ритуалах.

Поскольку современный «материальный поворот» в гуманитарных науках сильно повлиял на изучение обрядовой культуры, то ряд исследователей сосредоточились на изучении телесных практик, которые становятся местом пересечения, границей и проводником между земным и загробным мирами. В частности, К. Уокер Байнум [3], специалист по медиевистике из Колумбийского университета, в своих работах показывает, как тело само становится воплощением этой границы.

В современных отечественных исследованиях обряды перехода и границы между мирами живых и мертвых изучаются в контексте фольклора, этнографии славян и народов Сибири. Лаборатория теоретической фольклористики при Институте общественных наук РАНХиГС активно разрабатывает представления о «границах» в нарративах и обрядах, анализирует модели мира и переходы между ними в традиционной культуре [4]. Российские этнографы Е. В. Ревуненкова [5] и А. Л. Топорков [6] в своих работах по магии, заговорам и обрядам жизненного цикла касаются вопросов пересечения границ между миром людей и миром духов/предков.

Проблема границ миров в обрядах перехода сегодня исследуется не только в традиционных обществах, но и в контексте

миграции, цифровых технологий, гендерных переходов и политических трансформаций, что делает эту область исследований очень динамичной.

У истоков изучения представлений о взаимодействии и границе мира мертвых и мира живых в балто-славянской средневековой традиции стоят ведущие советские и российские исследователи, которые не только задали векторы изучения проблемы, но и являются авторами теоретических моделей, в рамках которых работают и современные ученые. Огромную роль в изучении археологических, этнографических, лингвистических и мифологических представлений об обрядах перехода и погребальном обряде в частности сыграл Институт славяноведения и балканистики Академии наук СССР, в рамках которого велись систематические исследования духовной культуры данного региона, результатом чего стала публикация специального сборника трудов [7].

Для достижения цели исследования мы обратимся к классическим теоретическим моделям, созданными ведущими российскими исследователями данного региона и объясняющими характерные черты и особенности погребального обряда балто-славянских племен.

Блестящим примером комплементарного подхода, где лингвистика, семиотика, мифология и история объединяются для реконструкции представлений о пограничье между жизнью и смертью, являются работы Вяч. Вс. Иванова и В. Н. Топорова.

В. Н. Топоров, будучи одним из ведущих специалистов в области индоевропеистики, балтистики и семиотики культуры, уделял значительное внимание погребальному обряду, рассматривая его не просто как археологический факт, а как сложный семиотический и мифопоэтический комплекс [8]. Трупосожжение рассматривалось им как действие, олицетворяющее космогонический акт творения через разрушение. Но огонь в его представлениях — это не просто разрушительная, но одновременно и очистительная и медиативная стихия.

В. Н. Топоров, анализируя балтийские и славянские данные, подчеркивал важность оппозиции «трупосожжение vs. трупоположение». Трупосожжение часто маркировало «своих» — полноправных членов общины, умерших «правильной» смертью. Трупоположение (ингумация) или другие способы захороне-

ния могли применяться к «чужакам», людям, умершим «неправильной» смертью (самоубийцы, утопленники), а также в более поздние периоды под влиянием христианства.

Таким образом, В. Н. Топоров видел в погребальном обряде балтов и славян сложный ритуально-мифологический текст, в котором закодированы фундаментальные представления о жизни, смерти, структуре космоса, пути души и отношениях между человеком и богами. Обряд погребения был актом, обеспечивающим правильный переход души в иной мир и ее интеграцию в сообщество предков.

Если В. Н. Топоров делал акцент на семиотике и реконструкции мифопоэтических представлений, то Вяч. Вс. Иванов подходил к теме погребального обряда балтов и славян с несколько иных, хотя и взаимодополняющих позиций. В соавторстве с В. Н. Топоровым [9] и в других своих исследованиях [10] он активно использовал данные языка для реконструкции погребального обряда, анализируя общую погребальную лексику балтов и славян. Его исследования доказывали не только культурную, но и языковую общность в сфере погребальной практики. Если В. Н. Топорова в большей степени интересовала внутренняя семиотика обряда, его структура как «текст» культуры, реконструкция мифологических представлений, стоящих за каждым элементом обрядовой практики, то Вяч. Вс. Иванов чаще занимал позицию историка культуры и лингвиста-реконструктора. У него погребальный обряд вписан в более широкий контекст социальной организации, исторических свидетельств и эволюции языковой системы [11].

Еще одна теоретическая модель, используемая для исследования представлений между миром живых и миром мертвых у балто-славян, представлена Л. С. Клейном, который анализировал погребальный обряд балтов и славян с иных позиций, нежели Топоров и Иванов.

Подход Л. С. Клейна к данной проблеме можно охарактеризовать как скептический, социологический и историко-критический одновременно. Л. С. Клейн был настроен весьма критически по отношению к широким лингвистическим и мифологическим реконструкциям Московско-Гартуской школы. Главный пункт расхождений Л. С. Клейна с В. Н. Топоровым и Вяч. Вс. Ивановым — критика «мифологизаторства» и «линг-

вистического идеализма» [12]. Он упрекал В. Н. Топорова и Вяч. Вс. Иванова в том, что они создают изящные, но оторванные от реальности текстовые и мифологические модели, игнорируя археологическую конкретику, хронологию и региональное разнообразие.

Л. С. Клейн делал акцент на том, что обряд нужно изучать не через призму мифа, а через его социальные функции и связь с историческими процессами. В частности, главное объяснение распространения или исчезновения обряда кремации он видел в социальных процессах, миграциях, культурных влияниях и смене идеологий. Курганы и погребальный инвентарь для него в первую очередь источник информации о социальной структуре общества. Л. С. Клейн также подчеркивал, что не существует единого «балто-славянского погребального обряда», а было множество его вариантов:

- трупосожжение на стороне (останки собирали и помещали в урну или просто в ямку);
- трупосожжение на месте (останки сжигали прямо на месте будущего кургана);
- курганные и бескурганные могильники;
- ингумация (труположение) [12].

Л. С. Клейн, будучи осторожным в вопросах этногенеза, критически относился к идее наличия глубокой и длительной балто-славянской общности, которую отстаивали лингвисты. Он считал, что если балто-славянское языковое единство и существовало, то археологически это практически неуловимо, и говорить о единой погребальной обрядности для этой гипотетической общности нет оснований.

Еще одна теоретическая модель, которая легла в основу данного исследования — изыскания В. В. Седова, одного из самых влиятельных советских и российских археологов, подход которого к погребальному обряду балтов и славян был фундаментальным для всей отечественной археологии [13].

Подход В. В. Седова можно охарактеризовать как этнокультурный. Для него погребальный обряд был прежде всего важнейшим этноопределяющим признаком, маркером, позволяющим проследить расселение народов, их взаимовлияние и границы. В. В. Седов считал, что разные археологические культуры с характерными погребальными обрядами соответствуют

разным племенным группам. Он прослеживал не только пространственное, но и временное изменение обряда. Смешанные черты в обряде, по его убеждению, прямое доказательство славяно-балтского симбиоза и формирования новых народностей [14; 15].

Несмотря на обширную историографию по балто-славянским древностям, остается непроработанным вопрос о связи конкретных ритуальных практик с глубинными эпистемологическими моделями репрезентации границы. Также не проведен системный сравнительно-типологический анализ кремации и ингумации именно как семиотических систем, целенаправленно конструирующих разные образы преодоления порога между мирами.

Методология исследования представляет собой процесс от выявления устойчивых бинарных кодов к анализу их динамического развертывания в ритуале и далее к рефлексии о том, как исследуемые практики осмысляются в различных исследовательских парадигмах. Ключевыми междисциплинарными подходами, задающими ракурс исследованию, стал лиминально-антропологический подход В. Тернера, с помощью которого погребальная практика была проанализирована как обряд перехода, где главное состояние «между», то есть граница, рассматривается как процесс и феноменологический подход, уделяющий внимание телесному и чувственному опыту пересечения границы. В качестве методов исследования были также использованы сравнительно-типологический метод для сопоставления парадигм и выявления их эпистемологических оснований, структурно-семиотический анализ для реконструкции бинарных кодов (сакральное/профанное, живое/мертвое) и их пространственно-вещественного воплощения в ритуале, археологический и сравнительно-исторический метод для анализа археологических данных и метод моделирования для конструирования новой аналитической модели как теоретического объекта.

Результаты исследования и их обсуждение. Если провести сравнительный анализ подходов и теоретических моделей, построенных по принципу дихотомии, то можно увидеть, что они противостоят и одновременно дополняют друг друга (табл. 1). Топоров и Иванов работают на уровне глубинных

структур культуры. Для них граница — это абстрактное, универсальное для индоевропейцев символическое пространство. Обряд — это текст, в котором закодированы мифы.

Клейн и Седов рассматривают границу на уровне конкретных археологических фактов. Для них граница — это реальная, локализованная на карте линия, определяемая по типам захоронений. Обряд — это в первую очередь исторический источник.

Соответственно, разнятся и объяснительные модели представлений. Топоров и Иванов создают мифологическую модель, в которой граница преодолевается через мимесис — воспроизведение в ритуале изначального космогонического акта или мифа. Причина смены обряда лежит в сфере изменения религиозных представлений. Клейн создает социологическую модель — граница и способ ее пересечения определяются социальными нормами и внешними влияниями. Причина смены обряда — миграции, войны, заимствования, смена идеологии (например, христианизация).

Исследования Седова представляют этнокультурную модель, в которой граница — это этнический маркер. Смена обряда на границе означает ассимиляцию одного народа другим (балтов — славянами).

Таблица 1

Подходы к изучению границы «мир живых / мир мертвых»

<i>Исследователь</i>	<i>Сфера профессиональной деятельности</i>	<i>Ключевая метафора границы</i>	<i>Основной механизм пересечения</i>	<i>Понимание границы</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
В. Н. Топоров	Лингвист, семиотик	Сакральный порог (мифопоэтический и семиотический)	Ритуал-посредник (огонь, дым, жертва), воспроизводящий космогонию	Символическое пространство ритуала (коштер, гризна), сакрализованное действием

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Вяч. Вс. Иванов	Семиотик, историк культуры	Поле битвы богов (динамическая и мифологическая)	Разрешение конфликта между силами Неба (Перун/огонь) и Земли (Велес / хтонические силы)	Зона действия «Основного мифа», где встречаются небесный огонь и хтоническая влага
Л. С. Клейн	Историк, археолог	Социальный и идеологический рубеж (материальная)	Смена культурного кода (миграции, влияние других народов, смена идеологии)	Исторически изменчивая линия, определяемая обрядом (кремация vs. ингумация)
В. В. Седов	Археолог, этнограф	Этнокультурный фронт (миграционно-ассимиляционная)	Смена этнической идентичности (ассимиляция балтов славянами)	Зона смешения археологических культур (балтских и славянских), фиксируемая в обряде

Таким образом, представления о границе между мирами у этих исследователей кардинально разнятся в зависимости от их научного инструментария. Показательно, что для культурологов Топорова и Иванова граница — это символическая и мифологическая категория, преодолеваемая сакральным действием. Для историков и археологов (Клейн, Седов) граница — это историко-культурный и социальный феномен, фиксируемый через материальные остатки и меняющийся во времени и пространстве.

На основании этих моделей можно заключить, что кремация в балто-славянской традиции выполняла функцию комплексного семиозиса пограничья, выступая как ключевой лиминальный механизм, регулирующий онтологический статус умершего. Ритуал представляет символическую реинтеграцию покойного в иную онтологическую сферу в статусе предка, тем самым являясь центральной практикой для поддержания динамического равновесия в картине мира, регулируя отношения между сакральной и профанной областями (табл. 2).

Таблица 2

Представление о границах миров в обряде кремации

<i>Элемент обряда</i>	<i>Назначение</i>	<i>Пояснение</i>
Погребальный костер	Активный преобразователь	Мгновенно разрушает связь души и тела, очищает, является жертвенным алтарем и точкой соприкосновения с богами
Огонь	Проводник и разрушитель	Разрушает старую границу (тело) и проводит душу через новую границу (между мирами)
Сбор праха в урну	Упорядочивание	Превращает останки в сакральный объект, «дом» для предка.
Захоронение урны	Установление новой, стабильной границы	Создает постоянный, локализованный в пространстве «портал» для общения с предком (курган, могила)
Тризна	Ритуал на границе миров	Символизирует «переходный» момент, когда умерший уже не «здесь», но ещё «не там»

Таким образом, в балто-славянском погребальном комплексе кремация выступала не столько символической репрезента-

цией границы, сколько полноценным лиминальным ритуалом, выполнявшим функцию кардинальной трансформации статуса покойного. Его целью был направленный семиозис пограничья: радикальное разрушение прежней, опасной (в силу своей «сырой», неструктурированной природы) связи с только что умершим и последующее конструирование новой социокультурной связи уже с инкорпорированным в мифопоэтический космос предком. В рамках этой логики огонь обеспечивал стремительную и наглядную трансформацию телесной формы и визуализировал переход, моментально преодолевавший ключевую антропологическую границу и переводивший индивида из одного структурного состояния в другое.

Ингумация создавала иную, более «статичную» и «материальную» модель этой границы (табл. 3).

Таблица 3

Представление о границах миров в обряде ингумации

<i>Аспект обряда / символика</i>	<i>Археологический контекст</i>	<i>Реконструкция представлений о границе миров</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Тело умершего	Погребение целого, нерасчлененного тела в позе сна или отдыха (на спине, реже на боку). Иногда тело связывали	Тело — это первая и главная «граница». Его целостность символизирует готовность к «жизни» в ином мире. Поза сна — метафора перехода, временного состояния. Связывание могло предотвратить возвращение души в мир живых как «ходячего» покойника
Могильная яма	Тело помещали на дно, создавая физический барьер между покойным и миром живых	Яма — это буквальный и символический порог. Ее глубина означала удаленность и отделенность мира мертвых от мира живых

Продолжение табл. 3

1	2	3
Могильная яма		Спуск в яму — это окончательный уход за границу, «вниз»
Погребальный инвентарь	Помещение в могилу предметов быта, оружия, украшений, пищи (следы пиров на могиле)	Эти предметы были «пропуском» и «снаряжением» для жизни за границей. Они помогли душе совершить переход и обустроиться в новом мире. Пища (кобылье молоко, мед, хлеб) была жертвой, «платой» или подкреплением в пути
Ориентация тела	Преобладающая ориентация головой на запад (с вариациями: северо-запад, юго-запад)	Запад — символ умирания (захода) солнца, конца жизни, «той стороны». Направление головы указывало душе путь в загробный мир, буквально ориентируя ее за границу привычного мира
Надмогильные сооружения	Создание кургана, установка деревянного столба или камня на могиле	Курган одновременно маркировал и укреплял границу. Столб или камень могли символизировать Мировое Древо или ось, связывающую и в то же время разделяющую три мира: верхний (богов), средний (живых) и нижний (мертвых)

Окончание табл. 3

1	2	3
Огонь и очищение	Разведение костров на могиле, сожжение погребальных носилок, поминальные тризны с огнем	Огонь — не только очиститель, но и медиатор между мирами. Он создавал «огненную границу», которая оберегала живых от скверны смерти, а также служил «проводником» души, освещая ей путь в иной мир
Поминальные обряды	Проведение тризн с трапезой, играми, состязаниями на кургане в установленные дни (на 3-й, 9-й, 40-й день, через год)	Эти обряды были способом ритуального общения с предками, пересекавшими границу. В эти дни граница истончалась и живые могли «навещать» мертвых, почтить их, а затем снова «закрывать» границу, завершив обряд

Обе традиции представляли в погребальном обряде ключевой инструмент взаимодействия с потусторонним миром. Однако кремация — это динамичная и преобразующая модель, где граница — это событие, которое нужно пройти. Ингумация — это статичная и локализирующая модель, где граница — это постоянное состояние, которое нужно поддерживать.

Смена обряда в средневековье отразила сдвиг в мировоззрении: от идеи стремительного путешествия души к идее спокойного «покоя» в ожидании будущего (языческого перерождения или христианского воскресения) (табл. 4).

Таблица 4

**Граница между миром живых и мёртвых. Кремация vs. ингумация
у балто-славян**

<i>Крите- рий</i>	<i>Общие черты</i>	<i>Особенное в обря- де кремации</i>	<i>Особенное в обряде ингумации</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Основная концепция границы	Граница существует и является сакральной. Она требует ритуального оформления для безопасного перехода души в иной мир и защиты живых	Граница — это линия/порог, который нужно пересечь. Активное, радикальное и быстрое разрушение телесной формы, высвобождающее душу	Граница — это поверхность/плоскость (земля), разделяющая два мира. Пассивное, медленное возвращение тела матери-земле
Роль ритуала	Ритуал управляет переходом, обеспечивает безопасность живых и помогает душе занять новое место в ином мире	Проводник через огонь. Ритуал направлен на мгновенное преобразование и пересечение границы	«Закрытие» и «сохранение» в земле. Ритуал направлен на «укоренение» покойного в его новом локализованном месте
Направление пути души	Душа отправляется в иной мир, расположенный за некоей преградой (река, море)	ВВЕРХ. Путь души символически связан с дымом, уходящим в небо	ВНИЗ. Путь души/ тела связан с погружением в землю, в «утробу» предков
Модель пространства	Иной мир находится «где-то там», за пределами мира живых	Горизонтальный уход в «дальние земли» (метафора пути, переправы)	Вертикальное расположение «здесь, но под нами». Мир мертвых — прямо под ногами, в земле

Окончание табл. 4

1	2	3	4
Отношение к телу	Тело — сосуд души, но после смерти оно становится опасной оболочкой, требующей ритуального преодоления	Тело — преграда. Его необходимо разрушить огнем, чтобы освободить и очистить душу	Тело — связь с предком/семенем. Его необходимо сохранить целым (для будущего воскресения или медленного перерождения)
Ключевые символы	Река/мост как путь, поминальная трапеза (тризна), погребальный инвентарь	Огонь, пепел, пар, дым, урна, ритуальное кострище	Земля, могильная яма, кургандомовина, ориентировка тела (на запад), серп/камень для защиты
Локализация предка	Предок имеет «адрес» — место, где с ним можно общаться (курган, могила)	Душа свободна, урна — символический центр. Место кремации и захоронения урны — точка связи, но не «дом» души	Тело = предок в конкретном месте. Могила — это постоянный «дом» покойного, его физическое местопребывание
Основной страх, связанный с границей	Нарушение границы: душа не найдёт путь или вернется, причиняя вред	Душа «заблудится» и не достигнет мира предков, став блуждающим, опасным духом	Тело «вернется» в виде «ходячего» покойника (нежити), нарушив границу из мира мертвых
Влияние на обрядность	Сложные многоэтапные ритуалы с пиром, плачами и магическими действиями	Акцент на скорости и силе огня. Тризна у костра — последняя совместная трапеза во время перехода	Акцент на охранительной магии. Множество обрядов после похорон (поминки в установленные дни) для «закрепления» души на том свете.

На основе рассмотренных дихотомичных моделей предлагается разработать трихотомический принцип, который переведет исследование границы из плоскости анализа статичных «источников» в плоскость синхронного сопоставления взаимодополняющих кодов (вербального, предметного, пространственного). Это позволит не реконструировать «объективную» картину, а выявить многомерный семиозис границы, где каждый элемент вносит свой вклад в общий процесс культурного структурирования фундаментальной антропологической оппозиции. Таким образом будет разработана интегральная методологическая модель для анализа репрезентаций границы миров. Данная модель базируется на принципе триангуляции трех семиотических систем, каждая из которых конституирует свою форму культурной памяти и опыт пограничья:

1. Нарративно-дискурсивный пласт (текст). К нему можно отнести источники, формирующие символический порядок границы — поздние нарративы (хроники, полемические тексты, фольклор — сказки, былички) и поэтические формулы обрядовых текстов. Их анализ выявляет дискурсивные конструкции сакрального и мифопоэтические модели перехода.

2. Вещественно-материальный пласт (артефакт). Сюда относятся материальные свидетельства, данные археологии: стратегии телесности в погребальном обряде (кремация/ингумация), семиотика погребального инвентаря как знаков статуса и границы, а также следы поминальных практик, раскрывающие социальное измерение взаимодействия с иным миром.

3. Пространственно-топологический пласт (ландшафт). Сюда относятся пространственные конфигурации, воплощающие космологическую проекцию границы. Сакральная топография размещения курганов и могильников по отношению к лиминальным зонам (река, лес, болото) и поселениям реконструирует культурный ландшафт как карту сакрального, где граница миров приобретает физическое, топографическое воплощение (табл. 5).

Таблица 5

Изучение представлений о границе с позиций трихотомии

<i>Ключевой принцип</i>	<i>Элемент комплекса</i>	<i>Содержание и источники</i>	<i>Цель и суть подхода</i>
Трихотомия (вместо дихотомии и бинарных оппозиций)	Текст (письменные и устные свидетельства)	Поздние письменные источники (хроники, поучения против язычества). Фольклор (сказки, былички, обрядовые песни). Данные сравнительной мифологии	Комплексный подход к изучению представлений о границе миров, отход от упрощенных реконструкций. Постоянное сопоставление разных типов источников для создания более полной и достоверной картины.
	Артефакт (вещественные свидетельства)	Данные археологии: погребальный обряд (тип захоронения, ориентировка, инвентарь). Следы поминальных тризн. Ритуальные предметы	
	Ландшафт (пространственный контекст)	Сакральная география: расположение курганов и могильников по отношению к поселениям, воде (реки, озера), лесам и болотам	

Примером таких трихотомических подходов, позволяющих не просто описать, а проанализировать любой конкретный случай, могут стать модели границы, которые будут включать в себя несколько пересекающихся моделей:

— топографическая (ландшафтная) модель (граница: вода, лес/болото, гора/холм);

— хронологическая (календарная) модель (граница становится проницаемой в определенные точки годового цикла — время, когда предки приходят в мир живых);

— ритуальная (обрядово-посредническая) модель (граница преодолевается с помощью ритуала) (табл. 6).

Таблица 6

Модели представлений о границе миров

<i>Модель</i>	<i>Сущность границы</i>	<i>Ключевые характеристики и проявления</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Топографическая (ландшафтная) модель	Граница — это конкретный физический объект или природный рубеж в пространстве	Локализация границы: вода (реки, озера, ручьи — традиционный символ разделения); лес/болото (неосвоенная, «чужая» территория, полная опасностей и тайн); гора/холм (вершина как точка соприкосновения с небесным миром, курган как «врата» в мир предков)
2. Хронологическая (календарная) модель	Граница — это не место, а время. Она становится проницаемой в определенные моменты годового цикла	Временные точки проницаемости: периоды солнцестояния и равноденствия (например, Коляда, Купала); «поминальные» дни (например, Радуница, Деды); часть суток, когда граница истончается (полночь, реже полдень). Основная идея: в эти моменты духи предков и потусторонние силы могут свободно приходить в мир живых, а живые могут с ними взаимодействовать

Окончание табл. 6

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
3. Ритуальная (обрядово-посредническая) модель	Граница преодолима не сама по себе, а с помощью специальных действий и посредников	Способы преодоления: ритуал (погребальные и поминальные обряды, жертвоприношения, задабривание духов); магия (заклинания, обереги, специальные формулы); фигура посредника (жрец, колдун, шаман, который обладает знанием и силой для взаимодействия с иным миром). Основная идея: граница управляема и может быть контролируемо «открыта» или «закрыта» с помощью правильных действий

На основе этих моделей предлагается создать комплексную модель для изучения представлений о границе миров, где время, пространство и действие сходятся в одну точку медиации между миром живых и миром предков. В рамках данного подхода культура не просто воспроизводит границу между мирами, а придает легитимный, ритуально оформленный статус возможностям ее преодоления. Таким образом, жизнь и смерть не противопоставляются, а сливаются в единое тело культуры (табл. 7).

Таблица 7

Комплексная модель изучения представлений о границе миров

<i>Аналитический уровень</i>	<i>Ключевой элемент / модель</i>	<i>Конкретные проявления и источники для изучения</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
ИСТОЧНИКИ (через призму трихотомии)	Текст	Поздние хроники, поучения, фольклор (сказки, былички), данные сравнительной мифологии

Окончание табл. 7

1	2	3
ИСТОЧНИКИ (через призму трихотомии)	Артефакт	Данные археологии: погребальный обряд, ритуальные предметы, следы тризн
	Ладшафт	Сакральная география: расположение курганов у воды, на холмах, на границах лесов/болот
ПРОСТРАНСТВО (топографическая модель)	Вода	Реки, озера, ручьи как символ и физическая граница
	Лес/болото	Неосвоенная, «чужая» территория, вход в иной мир
	Гора/холм	Курганы, природные возвышенности как точки соприкосновения с миром предков или духов
ВРЕМЯ (хронологическая модель)	Календарные даты	Периоды солнцестоя- ний/равноденствий (Купала, Коляда), поми- нальные дни (Радуница, Деды)
	Суточное время	Полночь, реже пол- день — время истонче- ния границы
ДЕЙСТВИЕ (ритуальная модель)	Ритуал	Погребальные и поминальные обряды, жертвоприношения, задабривание духов
	Магия и посредничество	Заклинания, обереги, деятельность жрецов, колдунов, шаманов

Теперь граница перестает быть абстрактной категорией и овеществляется, локализуется и ритуализируется на нескольких пересекающихся уровнях, переходя из линейного измерения в многомерное. Именно через действие человека граница

не просто обозначается, а создается и преодолевается в едином космическом акте.

Заключение. Таким образом, на основе проведенного анализа реконструированных целостных семиотических систем, опосредующих взаимодействие с пограничьем в двух ключевых погребальных комплексах — кремации и ингумации у балтославянских племен эпохи средневековья — предложен авторский методологический конструкт, в котором модель должна интегрировать понимание границы как процесса (лиминальность), перформанса (ритуал) и дискурсивного конструкта (текст/нарратив), что отражает эволюцию от классической к постклассической культурной парадигме.

Рассмотренная модель дает возможность изучать границу как сложный многоуровневый культурный феномен, преодолевая ограничения различных источников и подходов, культурологических интерпретаций, тенденциозности и субъективности. Одновременная концентрация на топографии, хронологии, творческом акте и источнике, его фиксирующем, позволяет изучать понятие о границе в динамике.

Представляется, что данная модель применима не только к погребальным практикам, но и к другим обрядам перехода и лиминальным конструкциям культуры, где понятие о границе имеет важное значение.

Список источников

1. Richardson R. Death's Door: Thresholds and Boundaries in British Funeral Customs // Boundaries and Thresholds: Papers from a Colloquium of the Katherine Briggs Club. Ed. Hilda R. Ellis Davidson. London: The Thimble Press, 1993. 103 p.
2. Halemba A. Telengites of Southern Siberia. Landscape, religion and Knowledge in motion. L., New York: Routledge, 2006. 226 p.
3. Walker Bynum C. The Resurrection of the Body in Western Christianity, 200–1336. Columbia: Columbia University Press, 1995. 368 p.
4. Неклюдов С. Ю. Теоретическая фольклористика в российском государственном гуманитарном университете // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2009. № 9. С. 11–17.
5. Ревуненкова Е. В. Миф-обряд-религия (некоторые аспекты проблемы на материале народов Индонезии). М., 1992. 214 с.
6. Топорков А. Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV–XIX вв.: История, символика, поэтика. М.: Индрик, 2005. 478 с.

7. Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Погребальный обряд. М.: Наука, 1990. 256 с.
8. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.
9. Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы: (Древний период). М.: Наука, 1965. 248 с.
10. Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. Исследования в области славянских древностей: (Лексические и фразеологические вопросы реконструкции текстов). М.: Наука, 1974. 342 с.
11. Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. М.: Знак, 2009. 363 с.
12. Клейн Л. С. Воскрешение Перуна. К реконструкции восточнославянского язычества. СПб.: Евразия, 2004. 480 с.
13. Седов В. В. Славяне в древности. М.: Фонд археологии, 1994. 343 с.
14. Седов В. В. Древнерусская народность: Историко- археологическое исследование. М.: Языки русской культуры, 1999. 316 с.
15. Седов В. В. Славяне: Историко-археологическое исследование. М.: Языки славянской культуры, 2002. 624 с.

References

1. Richardson R. Death's Door: Thresholds and Boundaries in British Funeral Customs. *Boundaries and Thresholds: Papers from a Colloquium of the Katherine Briggs Club*. Ed. Hilda R. Ellis Davidson. London: The Thimble Press, 1993. 103 p.
2. Halemba A. Telengites of Southern Siberia. Landscape, religion and Knowledge in motion. L., New York: Routledge, 2006. 226 p.
3. Walker Bynum S. The Resurrection of the Body in Western Christianity, 200–1336. Columbia: Columbia University Press, 1995. 368 p.
4. Neklyudov S. Yu. Theoretical Folklore Studies at the Russian State University for the Humanities. *Zhurnal Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazy'koznanie. Kul'turologiya* [Journal Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Literary Studies. Linguistics. Cultural studies]. 2009. No 9. Pp. 11–17. (In Russ.)
5. Revunenkov E. V. *Mif-obryad-religiya (nekotory'e aspekty` problemy` na materiale narodov Indonezii)* [Myth-ritual-religion (some aspects of the problem based on the material of the peoples of Indonesia)]. Moscow, 1992. 214 p. (In Russ.)
6. Toporkov A. L. *Zagovory` v russkoj rukopisnoj tradicii XV-XIX vv.: Istoriya, simbolika, poe'tika* [Conspiracies in the Russian handwritten tradition of the XV–XIX centuries: History, symbolism, poetics]. Moscow: Indrik, 2005. 478 p. (In Russ.)
7. *Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoj duxovnoj kul'tury`: Pogrebal`nyj obryad* [Research in the field of Balto-Slavic spiritual culture: Funeral Rite]. Moscow: Nauka, 1990. 256 p. (In Russ.)

8. Toporov V. N. *Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniya v oblasti mifopoe`ticheskogo: Izbrannoe* [Myth. Ritual. Symbol. Image: Studies in the field of the mythopoeic: Favorites]. Moscow: Izd. gruppa «Progress-Kul`tura», 1995. 624 p. (In Russ.)

9. Ivanov Vyach. Vs., Toporov V. N. *Slavyanskie yazy`kov`e modeliruyushhie semioticheskie sistemy` (Drevnij period)* [Slavic language modeling semiotic systems: (Ancient period)]. Moscow: Nauka, 1965. 248 p. (In Russ.)

10. Ivanov Vyach. Vs., Toporov V. N. *Issledovaniya v oblasti slavyanskix drevnostej: (Leksicheskie i frazeologicheskie voprosy` rekonstrukcii tekstov)* [Research in the field of Slavic antiquities: (Lexical and phraseological issues of text reconstruction)]. Moscow: Nauka, 1974. 342 p. (In Russ.)

11. Ivanov Vyach. Vs. *Izbranny`e trudy` po semiotike i istorii kul`tury`* [Selected works on semiotics and cultural history]. Moscow: Znak, 2009. 363 p. (In Russ.)

12. Klejn L. S. *Voskreshenie Peruna. K rekonstrukcii vostochnoslavjanskogo yazy`chestva* [The resurrection of Perun. Towards the reconstruction of East Slavic Paganism]. SPb.: Evraziya, 2004. 480 p. (In Russ.)

13. Sedov V. V. *Slavyane v drevnosti* [Slavs in ancient times]. Moscow: NPBO «Fond arxeologii», 1994. 343 p. (In Russ.)

14. Sedov V. V. *Drevnerusskaya narodnost`: Istoriko- arxeologicheskoe issledovanie* [Ancient Russian nationality: Historical and archaeological research]. Moscow: Yazy`ki russkoj kul`tury`, 1999. 316 p. (In Russ.)

15. Sedov V. V. *Slavyane: Istoriko-arxeologicheskoe issledovanie. Moscow: Yazy`ki slavyanskoj kul`tury`* [Slavs: Historical and archaeological research]. Moscow: Languages of Slavic culture, 2002. 624 p. (In Russ.)

Сведения об авторе

Обидина Юлия Сергеевна, д-р философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (603022, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23).

Information about the author

Yulia S. Obidina, Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russia).

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 22.01.2026
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 9.04.2026
Принята к публикации / Accepted for publication 13.04.2026

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Научная статья / Article

УДК 008

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-36>

Военная культура в широких социокультурных контекстах

Игорь Евгеньевич Мищенко

Филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Челябинске, Россия
mievg@bk.ru <https://orcid.org/0000-0001-7483-3759>

Аннотация. *Целью статьи является обоснование комплексной культурологической интерпретации военной культуры как интегративной части общей культуры общества, возникающей посредством отношений и взаимодействий совокупности субъектов, активность которых определяется институтом армии как субстратом, но проецируется в широкие ценностно-смысловые контексты и репрезентируется в актуальных произведениях культуры общества как действенный элемент общенациональной идентичности. Особое внимание уделяется роли гражданского общества в социокультурной феноменологизации военной культуры через произведения искусства, отражающие не только официальные государственные проекции, но и произ-*

ведения, неявно транслирующие образ защитника, ценности патриотизма, служения Отечеству, товарищества, героизма. В результате это позволило выявить многокомпонентность структуры военной культуры, включающей ее проекции и репрезентации, а также её связь с национально-культурной безопасностью и исторически устойчивыми мифологемами российского общества. Новизна заключается в том, что в меняющихся социокультурных условиях данный подход позволяет выявить связи военной культуры с иными сегментами культуры общества, расширить критерии отнесения к первой культурных объектов, направить исследование на путь выявления феноменов, которые до сих пор не изучались предметно или не были исследованы в контексте представленной общества о войне, способах ее предостережения, роли, которую играет в этом социокультурный институт армии.

Ключевые слова: военная культура, широкий социокультурный контекст, национальная идентичность, производство культуры, национально-культурная безопасность, проекции, репрезентации, патриотизм

Для цитирования: Мищенко И. Е. Военная культура в широких социокультурных контекстах // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 36–50. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-36>

Military Culture in Broader Socio-Cultural Contexts

Igor E. Mishchenko

Branch of the Federal State Military Educational Institution
of Higher Education «Military Educational and Scientific Center
of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky
and Yu. A. Gagarin» in Chelyabinsk, Russia
mievg@bk.ru <https://orcid.org/0000-0001-7483-3759>

Abstract. *The purpose of this article is to substantiate a comprehensive cultural interpretation of military culture as an integrative component of the overall culture of society, emerging through the relationships and interactions of a set of actors whose activities are defined by the institution of the army as a substrate, but projected into broader value-semantic contexts and represented in contemporary cultural works as an effective element of national identity. Particular attention is paid to the role of civil society in the socio-cultural phenomenology of military culture through works of art that reflect not only official state projections but also works that implicitly convey the image of the defender, the values of patriotism, service to the Fatherland, comradeship, and heroism. As a result this made it possible to identify the multi-component*

structure of military culture, including its projections and representations, as well as its connection to national cultural security and the historically stable mythologemes of Russian society. The novelty lies in the fact that, in changing socio-cultural conditions, this approach allows us to identify the connections between military culture and other segments of the culture of society, expand the criteria for classifying cultural objects as military culture, and direct the research towards identifying phenomena that have not yet been studied in detail or have not been investigated in the context of society's ideas about war, ways of preventing it, and the role that the socio-cultural institution of the army plays in it.

Keywords: *military culture, broad socio-cultural context, national-cultural identity, cultural work, national security, projections, representations, patriotism*

For citation: Mishchenko I. E. Military Culture in Broader Socio-Cultural Contexts. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education.* 2026; 2: 36–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-36>

Введение. В современном мире военная культура предстает не только как совокупность норм и традиций армейского института, но и как органичная часть общей культуры общества, формирующая национальную идентичность, патриотическое сознание и представления о безопасности. Несмотря на наличие разнообразных трактовок этого феномена — от исторической и военно-стратегической до субкультурной и нормативно-профессиональной — в научном дискурсе усиливается тенденция к его широкому пониманию. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного культурологического осмысления военной культуры, учитывающего её репрезентации в различных феноменах и социокультурных практиках и роль гражданского общества в проецировании ценностей воинского долга, героизма и товарищества. Проблема заключается в узости сложившихся подходов, ограничивающих военную культуру рамками военного дела и не учитывающих систему проекций и репрезентаций, интегрированную в социокультурный контекст гражданского общества.

Целью статьи является обоснование комплексной культурологической интерпретации военной культуры как интегративной части общей культуры общества, возникающей посредством отношений и взаимодействий совокупности субъектов,

активность которых определяется институтом армии как субстратом, но проецируется в широкие ценностно-смысловые контексты и репрезентируется в актуальных произведениях культуры общества как действенный элемент общенациональной идентичности.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих исследовательских задач: раскрыть культурологическое понимание военной культуры как части общей культуры общества; выявить многокомпонентность структуры военной культуры, включающую ее проекции и репрезентации на примере произведений культуры гражданского общества, выходящих за рамки прямой военной тематики; выявить связь военной культуры с национально-культурной безопасностью (патриотическим сознанием и национальной идентичностью) через исторически устойчивые мифологемы российского общества; раскрыть репрезентации военной культуры в художественных произведениях гражданского нарратива, что расширит критерии ее идентификации и отнесения к ней культурных объектов, не освещенных ранее через призму рассматриваемого феномена; интерпретировать военную культуру как систему, интегрированную в широкий социокультурный контекст общества через ценности патриотизма, товарищества, героизма и образа защитника.

Методы исследования, теоретическая база. Комплексная культурологическая интерпретация военной культуры предполагает применение качественных методов, ориентированных на анализ текстов, среди которых: контент-анализ и семиотический анализ художественных произведений, позволяющих выявить проекции и репрезентации ценностей патриотизма, героизма и товарищества в гражданском нарративе. Для изучения структуры военной культуры как части общей культуры общества использовался системно-аналитический подход, а также сравнительный анализ (например, официальных и неофициальных культурных артефактов). На конкретных текстах применена методология лингвокультурного анализа в исследовании проекций военной культуры, в которых военная тематика присутствует через образы защитника и исторически устойчивые мифологемы российского общества. Теоретическое обо-

снование опирается на культурологический подход, положения В. Н. Гребенькова, В. И. Бажукова и С. С. Соковикова.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время существует несколько трактовок военной культуры, среди которых: историческая (этап в развитии человеческой культуры) [1]; военно-стратегическая (совокупность знаний о военном деле) [2]; нормативно-профессиональная (совокупность норм армейской социальной группы) [3]; субкультурная (субкультура военнослужащих) [4] и другие. Все чаще в научном сообществе обосновывается идея широкого понимания военной культуры как части культуры общества. Например, один из авторитетных российских ученых Валерий Николаевич Гребеньков рассматривает военную культуру общества как принципы поведения *в военной сфере (курсив наш. — И. М.)*, традиции *военной защиты*, нормы *воинской деятельности*, убеждения народа в отношении *вооруженной защиты* [5]. Кроме того, он говорит о том, что данный феномен в *мирное время* предстает перед нами явно как *культура военнослужащих* и в отношении общества *проявляется явно во время войны*; военная культура общества охватывает собой универсальные характеристики социального субъекта в когнитивном и ценностном измерении через *призму его деятельности в военной сфере* [6].

Из этого следует, что наиболее широкое понимание военной культуры как части общей культуры общества связано непосредственно с военным делом или с отношением, подготовкой, готовностью и практической деятельностью субъектов общества по защите государства. Схожей позиции придерживаются другие ведущие исследователи, среди которых: Сергей Николаевич Климов [7], Елена Спартаковна Сенявская [8] и т. д.

Вместе с тем другой авторитетный российский ученый, Владимир Иванович Бажуков, осуществил культурологический поворот в исследованиях войны. Он рассмотрел военную культуру в широком смысле, как «все, созданное человеком *в области военного дела*». А в состав ее компонентов включил «художественную культуру *(курсив наш. — И. М.)*, посвященную военным вопросам» [9].

Опираясь на данную дефиницию, приведем пример из области киноискусства, как институт армии участвует в государственном проецировании социокультурного образа через соз-

дание кинофильмов на военную тематику. Кинофильм «Крым»: Алексей Пиманов, режиссер, в своем интервью рассказал, что идея снять этот фильм принадлежит главе военного ведомства. Кроме того, он говорил, что масштабные съемки одного из эпизодов проходили при участии Министерства обороны Российской Федерации с привлечением личного состава, наземной и авиационной техники [10]. Кинофильм «Небо» снят при поддержке Минобороны России. Кинолента демонстрирует воинскую честь и отвагу российских летчиков, их верность воинскому долгу [11]. Кинофильм «Т-34» посвящен героизму советских танкистов в годы Великой Отечественной войны, при его создании МО РФ предоставило технику и съемочные площадки [12]. При этом государственное проецирование военной культуры осуществляется не только в кино, но и в других культурных феноменах, в число которых входят даже компьютерные игры¹.

Но, несмотря на данное расширение и выделение художественной культуры, посвященной военным вопросам, как компонента военной культуры, все же последняя остается исключительно в рамках военного дела или ее официальных проекций. Но только ли произведения об армии, войне или военных конфликтах (посвященные военным вопросам) репрезентируют военную культуру?

Представляется, что широкий пласт произведений культуры (как реальный факт бытия культуры, присутствующий в культурном пространстве и прямо влияющий на социокультурный контекст [13]), создаваемый гражданским обществом, не только непосредственно о войне, армии, военнослужащих, но и произведения, в которых война и армия не составляют основную сюжетную линию, но их репрезентации и образы присутствуют в элементах нарратива, представляют собой часть военной культуры, выходящей за пределы произведений на военную тематику. Это направило нас на выявление комплексной культурологической трактовки феномена военной культуры, охватывающей широкое поле транслируемых ценностей и смыслов и воплощаемых в различных социокультурных практиках. В данном аспекте сама тема военной культуры была осмыслена в соответствии с тем, что С. С. Соковиков определил как «тема

¹ Студия СПН. Отряд 22: ZOV : Vk Play. URL: https://vkplay.ru/play/game/squad_22_zov, свободный (дата обращения: 12.01.2026)

культуры» — то есть выражение рефлексивной реакции культуры на значимые, но проблемные или недостаточно определенные культурные феномены (объекты, процессы или ситуации) [14]. Учет широкого социокультурного контекста позволяет раскрыть систему проекций и репрезентаций военной культуры, способствующих культурной интерпретации общественных явлений.

Такая многокомпонентность предопределяет выход военной культуры за границы исключительно армейской среды или культурных феноменов на военную тематику. Она не только создаётся непосредственно внутри института армии как государственного социокультурного института или гражданами, имеющими опыт военной службы или работы в Вооруженных Силах, но и активно формируется гражданским обществом, не имеющим непосредственного военного происхождения, и включает широкий круг культурных практик и произведений. То есть здесь речь идет о том, что само общество создает феномены военной культуры в широких социокультурных контекстах.

Это подтверждается анализом различных форм художественного творчества, медиа- и культурных продуктов, в которых военная тематика не только раскрывается напрямую, но и проявляется через *элементы* войсковой символики, патриотических идей, этики и образа защитника Родины, по которым складывается представление об армии у остальной части общества. В качестве примера приведем известную дилогию Алексея Балабанова «Брат»¹, где военная культура органично вплетена в нарратив художественного фильма.

Главный герой Данила Багров не только демонстрирует роль сильного человека в меняющемся мире, но и *репрезентирует многие качества военнослужащих, которые переросли в его личные убеждения в гражданской жизни*. Наличие этих качеств во многом определяется по его цитатам, ставшими крылатыми: патриотизм («зря вы так, я Родину люблю»), скромность («да нет, в штабе там отсиделся, писарем»), справедливость и честность («сила в правде»). Главное коллективное переживание военнослужащих — чувство войскового товарищества, воинское братство — демонстрировалось через действия по отстаиванию

¹ Балабанов А. Брат-2: Кинопоиск. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/41520/>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).

чести сослуживца. Кроме того, Данила обладал многими армейскими знаниями и навыками, демонстрируемыми в фильме. А вторая часть начинается с того, что Данила приходит на телепередачу Ивана Демидова «В мире людей», чтобы рассказать о военной службе.

Или многосерийный фильм «Отставник» о бывшем военном служащем, отстаивающем честь своей семьи. Комментарии и рецензии зрителей отмечают такие качества главного героя, как честь, доблесть, братство, долг [15]. То есть человек проявляет себя не только в контексте войны, но и в потенциальной готовности к ней или *в прошедшем опыте*.

Об армии ли эти фильмы? Нет. Сайт-агрегатор киноведческой информации «Кинопоиск» определяет жанр первого как «боевик», а второго как «детектив». Но в разных случаях и текстах, передающих художественную информацию [16], тема военной культуры представляется и *разворачивается различным образом, с разной степенью интенсивности и в многоаспектных ракурсах*.

Следует отметить, что в кинолентах «Брат» и «Брат-2» помимо трансляции традиционных российских духовно-нравственных ценностей присутствуют и иные, негативные элементы, но в представленной работе мы не претендуем на всестороннее исследование данных фильмов, ограничиваясь рассмотрением аспектов военной культуры.

Если обратиться к советской киноклассике, то в качестве примера стоит отметить комедию Владимира Меньшова «Любовь и голуби»¹ 1984 года, снятую о жизни простой семьи из глубинки, иллюстрирующую жизненные испытания в семейных взаимоотношениях. Но в одном из эпизодов в армию провожают сына главного героя Василия Кузякина Лёньку вместе с соседями — дядей Митей и бабой Шурой. И стоит вспомнить, какая началась интенсивная (!) подготовка новобранца. Армия ассоциировалась с ответственностью, когда необходимо показать лучшие стороны и ни в коем случае не опозориться. А проводы — это целое событие (в фильме показали даже военный оркестр).

Это позволило нам представить военную культуру и ее компоненты в комплексной интерпретации как интегральную

¹ Меньшов В. Любовь и голуби : Кинопоиск. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/45146/>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).

часть социокультурной системы, тесно связанную с вопросами безопасности, национальной идентичности и исторической памяти; а главное, включить все те культурные формы, которые интегрированы в широкий социокультурный контекст и выражаются в различных социокультурных практиках и произведениях культуры, появляющихся в гражданском обществе и так или иначе затрагивающих институт армии и военизированные социальные группы.

Многокомпонентность структуры военной культуры и ее связей с иными сегментами культуры общества позволяет направить исследования на путь выявления феноменов, которые до сих пор не изучались предметно или не были исследованы в контексте представлений общества о войне, способах ее предотвращения, роли, которую играет в этом социокультурный институт армии.

Комплексная культурологическая интерпретация военной культуры рассматривает ее как часть общей культуры общества, возникающую посредством отношений и взаимодействий совокупности субъектов, активность которых определяется институтом армии как субстратом, но проецируется в широкие ценностно-смысловые контексты и репрезентируется в актуальных произведениях культуры общества как действенный элемент общенациональной идентичности. Эта актуализация позволяет учесть меняющиеся социокультурные условия и новые формы репрезентации военной культуры в различных социокультурных и медиапрактиках и рассматривать военную культуру как один из важных компонентов национально-культурной безопасности, что отражено и в современных государственных стратегиях. Кроме того, это устанавливает однозначные критерии отношения культурного объекта к военной культуре и не требует дополнительных интерпретаций. Новизна определяется комплексным охватом феноменов, связанных с военной культурой, ее проекций и репрезентаций в широких социокультурных контекстах.

Данное расширение позволяет рассматривать военную культуру как универсальный феномен, присущий даже тем обществам, в которых нет регулярных вооруженных сил. Однозначно, армия является его институциональным основанием, и от степени ее организации и проекций зависит уровень раз-

вития военной культуры, степень ее участия в формировании идентичности и национально-культурной безопасности.

Но в любом из обществ существует экзистенциальная потребность в безопасности: могут формироваться иные организации, выполняющие церемониальные функции, охрану государственных объектов и др. В таком случае военная культура может становиться менее формализованной и более зависимой от других социокультурных практик и будет проявляться в уровне развития патриотизма, воспоминаниях, мемориалах, истории, традициях и др. Кинематограф, литература и другие произведения искусства будут создавать образы и нарративы о войне. То есть сами смыслы и ценности будут зарождаться в культуре гражданского общества, а отсутствие армии изменяет выражение военной культуры и ее социокультурный контекст.

Российское социокультурное пространство и историко-культурное наследие, в котором функционирует институт армии и военная культура, основаны на уникальном историческом опыте и памяти России, её традициях, геополитическом положении, государственной культурной политике, роли армии в обществе. Ф. Н. Блюхер в своей дефиниции определяет мифоконструируемые выражения о «справедливой, народной войне» как культурный код русского народа [17].

В формировании национальной идентичности, патриотического сознания граждан важную роль играет комплекс исторически укоренённых мифологем, не создающихся сегодня, а длительное время реактуализирующихся искусством, например кинематографом. Среди таких мифологем: армия — это школа жизни, которая делает мальчика мужчиной; военные своих не бросают; военные всегда готовы встать на защиту сограждан и Родины; военный — герой, защитник, исполняющий воинский долг, он подготовлен всей российской историей и культурой. Вспомним только: «Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет» — эпическая драма «Александр Невский»¹ С. М. Эйзенштейна. Лингвокультуремная медиаполитика во многом предопределяет практику и транслирует исторически сложившийся набор ценностей: патриотизм и служение Отечеству и ответственность за его судьбу как действенная форма; войсковое товари-

¹ Эйзенштейн С. Александр Невский : Кинопоиск. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/8387/>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).

щество, выступающее в том числе идентификационной характеристикой; героизм, олицетворяющий силу духа, преданность идеалам, готовность к преодолению страха и риску ради достижения высокой цели и имеющий побудительные мотивы: подвиг во имя свободы и жизни Родины и другие.

В русском народном фольклоре образ российского воина также предстает как герой, воплощающий лучшие качества защитника: он опытный, находчивый, способный преодолеть трудности. И важно, что фольклор отражает уважение общества к защитникам, их значимому труду [18].

Обращаясь к анализу уже упомянутых невоенных фильмов, важно отметить, что в элементах нарратива также имеется ряд мифологем об армии, тесно связанных с национальной идентичностью. Например, «армия — школа жизни» в эпизоде проводов в картине «Любовь и голуби» — мифологема, коррелирующаяся с формированием мужественности и патриотизма; «военные своих не бросают», которая проявляется через товарищество в фильмах «Брат» и соотносится с войсковым товариществом, воинским братством; «военный — герой-защитник» в многосерийном фильме «Отставник» представляется как защита семьи и раскрывает деонтологические ценности.

Заключение. Предложенная комплексная культурологическая интерпретация военной культуры как интегративная часть общей культуры общества позволяет преодолеть узость сложившихся подходов, ограничивающих рассматриваемый феномен рамками военного дела, армейской субкультуры или официальных государственных проекций. Наличие репрезентаций военной культуры в художественных произведениях с гражданским нарративом демонстрирует её выход за пределы военной тематики, многогранное участие в формировании национальной идентичности и исторической памяти через исторически укорененные мифологемы, такие как «армия — школа жизни». Это открывает перспективы дальнейших исследований её проекций в различных медиапрактиках и других современных искусствах, что имеет большое значение в обеспечении национально-культурной безопасности, гармонизации военной культуры и культуры гражданского общества в условиях геополитических вызовов и отвечает требованиям государственной культурной политики России.

Список источников

1. Фейблман Дж. Типы культуры // Антология исследований культуры. СПб., 1997. Т. 1. С. 203–224.
2. Митько О. А. Люди и оружие (воинская культура русских первопроходцев и коренного населения Сибири в эпоху позднего средневековья) // Военное дело народов Сибири и Центральной Азии. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2004. С. 165–206.
3. Ермоченко С. Н. Российская воинская культура: опыт интерпретации : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : дис. ... канд. культурологии. Саранск, 2009. 150 с.
4. Романова Е. Н. Военная культура и ее основные характеристики // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 1(60). С. 213–218.
5. Гребеньков В. Н. Методологический потенциал концепта «военная культура общества» в исторических и политических исследованиях // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. № 12. С. 83–89.
6. Гребеньков В. Н. Военная культура российского общества: философско-культурологическая концепция : автореф. дис. ... д-ра философских наук : 09.00.13 / Гребеньков Валерий Николаевич. Ставрополь, 2011. 34 с.
7. Климов С. Н., Семаева И. И. К проблеме осмысления военной культуры как социального феномена // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2018. № 3. С. 77–85.
8. Сенявская Е. С. Военная антропология: опыт становления и развития новой научной отрасли // Вестник Мининского университета. 2016. № 1–2(14). С. 14.
9. Бажуков В. И. Эвристические возможности антропологического подхода к исследованию военной культуры : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Бажуков Владимир Иванович. М., 2009. 40 с.
10. Пиманов А. Звезда. URL: <https://tvzvezda.ru/news/201702081555-svo2.htm>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).
11. Гаврилов Ю. Фильм «Небо» показал мужество и самоотверженность наших летчиков // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2021/11/15/shojgu-film-nebo-pokazal-muzhestvo-i-samootverzhennost-nashih-letchikov.html>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).
12. Сидоров А. Фильм «Т-34» // Звезда. URL: <https://tvzvezda.ru/news/201901102359-27gw.htm>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).
13. Соковиков С. С., Цукерман В. С. Культура как событие и феномен «вторичной событийности» // Современная действительность сквозь призму культурологического знания : материалы международного научно-творческого форума (научной конференции), Челябинск, 12–13 ноября

2020 года. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2020. С. 105–115.

14. Сокоиков С. С. «Тема культуры» и «культурные проекции» как исследовательские концепты // Вестник культуры и искусств. 2023. № 2(74). С. 41–51.

15. Отставник. Рецензии // Кинопоиск. авт. dimarlik. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/490287/reviews/>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).

16. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.

17. Блюхер Ф. Н. Война и Россия // Vox. Философский журнал. 2015. № 18. С. 44–52.

18. Гефнер О. В. Образ войны в русском культурном архетипе // Вестник Омского университета. 2019. Т. 24. № 2. С. 74–78.

References

1. Feyblman Dzh. Types of Culture. *Antologiya issledovaniy kul'tury* [Anthology of Cultural Studies]. St. Petersburg. 1997. Vol. 1. Pp. 203–224. (In Russ.)

2. Mit'ko O. A. People and Weapons (military culture of Russian pioneers and indigenous population of Siberia in the era of the late Middle Ages). *Voyennoye delo narodov Sibiri i Tsentral'noy Azii* [Military Affairs of the Peoples of Siberia and Central Asia]. Novosibirsk: Izd-vo NSU Publ. 2004. Pp. 165–206. (In Russ.)

3. Ermochenkov S. N. *Rossiyskaya voyskaya kul'tura: opyt interpretatsii* [Russian military culture: experience of interpretation]. Saransk. 2009. 150 p. (In Russ.)

4. Romanova Ye. N. Military culture and its main characteristics. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Samara State University]. 2008. No 1(60). Pp. 213–218. (In Russ.)

5. Greben'kov V. N. Methodological potential of the concept «military culture of society» in historical and political research. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta* [Bulletin of the Russian State University named after I. Kant]. 2009. No 12. Pp. 83–89. (In Russ.)

6. Greben'kov V. N. *Voyennaya kul'tura rossiyskogo obshchestva: filosofskokul'turologicheskaya kontseptsiya* [Military culture of Russian society: philosophical and cultural concept]. Stavropol', 2011. 34 p. (In Russ.)

7. Klimov S. N., Semaeva I. I. On the problem of comprehending military culture as a social phenomenon. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Philosophy]. 2018. No 3. Pp. 77–85. (In Russ.)

8. Senyavskaya Ye. S. Military anthropology: the experience of formation and development of a new scientific field. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016. No 1–2(14). P. 14. (In Russ.)

9. Bazhukov V. I. *Yevristicheskie vozmozhnosti antropologicheskogo podkhoda k issledovaniyu voennoy kultury* [Heuristic possibilities of the anthropological approach to the study of military culture]. Moscow, 2009. 40 p. (In Russ.)

10. Pimanov A. *Zvezda* [Star]. Available at: <https://tvzvezda.ru/news/201702081555-svo2.htm> (accessed: 12.01.2026). (In Russ.)

11. Gavrilo Yu. The film «Sky» showed the courage and self-sacrifice of our pilots. *Rossiyskaya Gazeta* [Russian Newspaper]. URL: <https://rg.ru/2021/11/15sh/ojgu-film-nebo-pokazal-muzhestvo-i-samootverzhenost-nashih-letchikov.html> (accessed: 12.01.2026). (In Russ.)

12. Sidorov A. The film «T-34». *Zvezda* [Star]. Available at: <https://tvzvezda.ru/news/201901102359-27rw.htm> (accessed: 12.01.2026). (In Russ.)

13. Sokovikov S. S., Tsukerman V. S. Culture as an event and the phenomenon of «secondary eventness». *Sovremennaya deystvitel'nost' skvoz' prizmu kul'turologicheskogo znaniya: Materialy mezhdunarodnogo nauchno-tvorcheskogo fora (nauchnoy konferentsii)* [Contemporary reality through the prism of cultural knowledge: Materials of the international scientific and creative forum (scientific conference)]. Chelyabinsk: Chelyabinskiy gosudarstvennyy institut kul'tury Publ., 2020. Pp. 105–115. (In Russ.)

14. Sokovikov S. S. «Theme of culture» and «cultural projections» as research concepts. *Vestnik kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Culture and Arts]. 2023. No 2(74). Pp. 41–51. (In Russ.)

15. *Otstavnik. Retseziyi* [Reviews]. Kinopoisk. *dimarlik* [Author dimarlik]. Available at: <https://www.kinopoisk.ru/film/490287/reviews/> (accessed: 12.01.2026). (In Russ.)

16. Lotman Yu. M. *Struktura khudozhestvennogo teksta* [Structure of the artistic text]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1970. 384 p. (In Russ.)

17. Blyukher F. N. War and Russia. *Filosofskiy zhurnal* [Philosophical Journal]. 2015. No 18. Pp. 44–52. (In Russ.)

18. Gefner O. V. The image of war in the Russian cultural archetype. *Vestnik Omskogo universiteta* [Omsk University Bulletin]. 2019. Vol. 24. No 2. Pp. 74–78. (In Russ.)

Сведения об авторе

Мищенко Игорь Евгеньевич, доктор культурологии, кандидат педагогических наук, филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Челябинске (Россия, 454015, Челябинск, Городок-11, 1).

Information about the author

Igor E. Mishchenko, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Pedagogical Sciences, Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of

Higher Education "Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" in Chelyabinsk (1, Gorodok-11, Chelyabinsk, 454015, Russia).

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.03.2026
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing: 04.04.2026
Принята к публикации / Accepted for publication: 10.04.2026

Научная статья / Article

УДК 008

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-50>

Молодежные центры в современной России: историческая преемственность, новатика и перспективы развития

Вячеслав Владимирович Суханов

Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
Санкт-Петербург, Россия
news@cleverrussia.ru

Аннотация. *Статья посвящена комплексному анализу молодежных центров как значимого института социализации, культурной интеграции и формирования гражданской идентичности в современной России. Исследование сочетает историко-культурный обзор становления молодежной инфраструктуры с рассмотрением современных тенденций ее трансформации под воздействием вызовов XXI века. Автор выявляет преемственность между дореволюционными, советскими и постсоветскими формами работы с молодежью, а также анализирует причины деинституционализации 1990-х годов и последующей систематизации государственной молодежной политики.*

Особое внимание уделяется сопоставлению различных типов молодежных центров: круглогодичных образовательных площадок, коворкингов, центров молодежного инновационного творчества, бизнес-инкубаторов, творческих пространств и форумных форматов. Показано, что современная инфраструктура отличается многообразием функций, включает просветительскую, культурно-программную, проектно-предпринимательскую, при этом остается территориаль-

но неравномерной. Отдельный акцент сделан на программирующем потенциале молодежных центров в формировании ценностных ориентаций, межличностных навыков и культурной субъектности молодого поколения. На примере государственных молодежных пространств «ПРОСТО» демонстрируются возможности интеграции цифровых сервисов, партнерских программ с университетами и бизнесом, а также механизмов поддержки инициативной деятельности. Автор обосновывает необходимость перехода от сервисной модели к системе смысловой работы, ориентированной на развитие лидерства, наставничества и гражданской зрелости молодежи.

Ключевые слова: молодежная культура, молодежные центры, коворкинг, культурная идентичность, государственная молодежная политика

Для цитирования: Суханов В. В. Молодежные центры в современной России: историческая преемственность, новатика и перспективы развития // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 50–76. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-50>

Youth centers in modern Russia: historical continuity, innovations and development prospects

Vyacheslav V. Sukhanov

Saint-Petersburg State Institute of Culture, Saint Petersburg, Russia
news@cleverrussia.ru

Abstract. *The article presents a comprehensive analysis of youth centers as significant institutions of socialization, cultural integration, and the formation of civic identity in contemporary Russia. The study combines a historical and cultural overview of the development of youth infrastructure with an examination of modern trends in its transformation under the challenges of the 21st century. The author identifies the continuity between pre-revolutionary, Soviet, and post-Soviet forms of youth work and analyzes the causes of deinstitutionalization in the 1990s, as well as the subsequent systematization of state youth policy.*

Particular attention is given to comparing various types of youth centers, including year-round educational facilities, coworking spaces, youth innovation creativity centers, business incubators, creative hubs, and forum formats. The article demonstrates that contemporary infrastructure is characterized by a wide variety of functions: educational, cultural, project-based, and entrepreneurial-while remaining territorially uneven. A special emphasis is placed on the programming potential of youth centers in shaping value orientations,

interpersonal skills, and the cultural agency of the younger generation. Using the example of the state youth spaces «PROSTO», the study highlights the possibilities of integrating digital services, partnership programs with universities and businesses, as well as mechanisms for supporting initiative-driven activities. The author substantiates the need to move from a service-oriented model to a system of meaningful work aimed at developing leadership, mentorship, and civic maturity among young people.

Keywords: youth culture, youth centers, coworking, cultural identity, state youth policy

For citation: Sukhanov V. V. Youth centers in modern Russia: historical continuity, innovations and development prospects. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 2: 50–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-50>

Введение. В современной молодежной культуре России довольно ярко проявляет себя феномен молодежных центров и пространств, которые выступают местом приобретения культурного опыта, способствуют самореализации молодых людей, их приобщению к разным формам творческой и волонтерской деятельности. В работе данных центров реализуется просветительское направление, осуществляется приобщение молодежи к ценностно-смысловым основам отечественной культуры, ее истории и достижениям. Активно развивается практика общения с представителями власти, бизнеса, деятелями культуры, людьми, достигшими успехов в профессиональной и творческой деятельности, в деле служения своему отечеству. Важным аспектом деятельности рассматриваемых центров является предоставление молодым людям условий для работы, досуга и общения, такие центры становятся не только местом будничного времяпрепровождения — в первую очередь они позиционируются как места приобретения творческого и профессионального опыта, четких ценностно-смысловых ориентаций и целостной картины мира.

Современные вызовы — смысловая неопределенность отдельных групп молодежи, усиление межкультурных противоречий на стыке различных ценностных координат, системные кризисы и масштабные трансформации, затрагивающие традиционные основы культуры, — ставят перед молодежной политикой ряд задач, решение которых должно осуществляться в

том числе при помощи молодежных центров. При этом в молодежной культуре в целом указанные центры до сих пор носят нишевый характер и представления о них не всегда отражают сущность данных организаций. Кроме того, распространение рассматриваемых центров в России непропорционально: их деятельность сосредоточена в основном в крупных городах. Наконец, и это самое важное, в работе таких центров не просматривается институциональное единство, общность действий в рамках территорий и основных направлений работы, что разобщает их деятельность и нередко приводит к беспочвенной конкуренции. Указанные обстоятельства делают актуальным ряд вопросов, а именно: *изучение специфики молодежных центров как феноменов современной культуры России, основные задачи и направления их деятельности, их историческая преемственность, перспективы развития, возможность консолидации и обмена опытом, наконец, изучение программирующего потенциала центров в сфере молодёжной культуры* [1].

Отметим, что еще недавно в рамках советской науки сфере молодежной культуры уделялось весьма пристальное внимание. Так, основу исследования рассматриваемого феномена составили работы советских и российских ученых, занимающихся проблемами молодёжи и работы с ней. В данном ракурсе достаточно назвать ряд работ на данную тему Светланы Николаевны Иконниковой. Исследователь уделяла внимание методологии изучения и морфологии молодежной культуры, нравственным идеалам советской молодёжи, ее интересам, досуговым практикам, проблемам формирования идентичности молодых людей, их ценностных ориентаций и жизненных стратегий [2]. В исследованиях С. Н. Иконниковой осуществляется анализ факторов, которые влияют на развитие молодёжных сообществ, что может стать теоретической основой для изучения деятельности молодёжных центров [3].

Еще одним исследователем проблем молодёжи, заслуживающим отдельного упоминания, является В. Т. Лисовский. В работах ученого представлен анализ некоторых проблем молодежной среды, таких как безработица, наркомания, преступность, которые находили масштабное проявление в ситуации постсоветского исторического перехода [4, 5]. Его исследования помогли выявить основные тенденции и вызовы, с которыми

сталкиваются молодёжные сообщества, и разработать стратегии их преодоления. Значительный вклад в изучение проблем молодёжи и разработку молодёжной политики в России внёс И. М. Ильинский [6, 7]. Его идеи легли в основу создания многих молодёжных центров и программ. Кроме того, основой для разработки проектов, направленных на формирование у молодых людей социальных навыков и ценностей, стали труды А. В. Мудрика [8, 9].

Тем не менее в настоящее время круг работ, посвященных молодёжной культуре, включая фундаментальные разработки советского времени, не покрывает всех исследовательских задач актуальной повестки дня. Современная культура молодёжи во многом отличается от ее прошлых форм, поскольку социокультурная реальность последних десятилетий существенно преобразовалась — изменился субкультурный состав молодёжи, сферы ее интересов, профессиональные и досуговые практики.

Кроме того, преобразовалось коммуникативное пространство культуры, ее возрастные параметры, ценностно-смысловые составляющие и другие аспекты жизнедеятельности. Данное обстоятельство актуализирует исследовательский интерес ко многим феноменам культуры молодёжи в современной России, в том числе к деятельности молодёжных центров. Соответственно, *целью настоящей статьи* является изучение деятельности молодёжных центров в современной культуре России, включая их виды, формы работы, практико-прикладной потенциал, степени влияния на ценностные ориентации молодого поколения, возможность выступать посредником в сохранении культурной памяти, формирования идентичности и других аспектов трансляции культурного кода.

Данный исследовательский вектор носит инновационный характер и значим как в теоретическом, так и в практическом плане. В первом случае речь идет о заполнении научных лакун в изучении современных форм молодёжной культуры, тенденций ее развития в условиях стабилизации и основных институций, которые участвуют в формировании культуры молодёжи. Во втором случае значимость имеет практико-прикладной потенциал изучения молодёжных центров, результаты которого могут быть полезными в обеспечении их работы.

Методы исследования, теоретическая база. В настоящей статье основу теоретико-методологического инструментария составляет *системный подход*, в рамках которого деятельность молодежных центров рассматривается в интегративной связи с культурой молодежи как ее существенный элемент, транслирующий ценности, смыслы и нормы поведения, профессиональные практики и формы досуга. Особую эвристическую значимость в данном ракурсе имеют работы С. Н. Иконниковой, М. С. Кагана, Э. С. Маркаряна и других исследователей, работавших в данном теоретико-методологическом ракурсе. Основу изучения ценностно-смысловых параметров деятельности молодежных центров составил *аксиологический подход*, представленный работами Д. С. Лихачёва, В. П. Большакова и др. В ранжировании различных форм молодежных центров и их сопоставлении применялся *сравнительно-типологический метод*. В свою очередь, историко-культурный ракурс изучения заявленной темы раскрывается посредством *диахронного анализа*.

Важным контекстом для анализа молодежной инфраструктуры выступают исследования повседневных практик, субкультур и форм солидарности молодежи в российских регионах. В коллективной монографии «Молодежь в городе. Культуры, сцены и солидарности» [10] под научной редакцией Е. Омельченко показано разнообразие молодежной городской культуры середины 2010-х годов и сложная мозаика идентичностей и стратегий участия молодых людей в культурной жизни. В книге фиксируется, насколько неоднородна та самая целевая группа, на которую ориентированы институциональные форматы молодежной работы, включая молодежные центры. Схожим образом составлен сборник экспертно-аналитических докладов по материалам регионального социологического исследования 2020 года [11]. Он фиксирует региональные различия в установках и формах участия молодежи, в том числе в Северо-Западном федеральном округе России. Материалы этих исследований отражают ситуацию социально-культурных изменений 2000–2010-х годов, задавая важный фон для понимания дальнейшего развития молодежной культуры России.

При этом многие исследования фокусируются преимущественно на описании молодежных субкультур, ценностных ориентаций и форм участия молодежи в деятельности городских и

региональных культурных индустрий. В данной статье главным предметом анализа выступают молодежные центры как институциональная инфраструктура государственной молодежной политики и культурного развития, а также их программный потенциал в условиях существенно изменившегося социокультурного и политического контекста 2020-х годов. Такой ракурс позволяет опереться на накопленный эмпирический и теоретический материал о молодежи как о целевой аудитории, но одновременно отделить анализ инфраструктуры и управленческих решений от исследований, фиксирующих более раннее состояние молодежных сред.

В данной статье аналитика современных тенденций развития молодежной культуры, и в частности состояния и перспектив развития молодежных центров, осуществляется с опорой на два фундаментальных документа: «Стратегию молодежной политики в Российской Федерации»¹ и «Стратегию государственной культурной политики на период до 2030 года»². В этих документах закреплены основные вызовы, стоящие перед российским обществом, решение которых требует системного подхода к инфраструктурным государственным молодежным проектам. Кроме того, исследование опирается на источниковую базу, включающую печатные и цифровые информационные ресурсы, раскрывающие специфику работы молодежных центров, а также на ресурсы региональных и муниципальных организаций, чья деятельность связана с изучаемым феноменом.

Результаты исследования и их обсуждение. К середине 2010-х годов в российской культуре обозначились устойчивые маркеры завершения переходной фазы и вхождения в стадию стабилизации. Это нашло отражение в движении общества от культурного разобщения к единству, формировании консолидированной картины мира, переходе от глобальной открытости к стратегическому самоопределению (без изоляциониз-

¹ Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года // Министерство науки и высшего образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf> (дата обращения: 09.01.2025).

² Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/jlx0zkwFvU0sCnXIQTwPz00RqTMMVL7v.pdf> (дата обращения: 30.03.2025).

ма), усилении централизованного управления и авторитета власти, а также в других симптомах создания целостного культурного ядра [12]. Параллельно стали укрепляться институты, поддерживающие культурную целостность: возрос интерес государства к социокультурному проектированию, структурировалось пространство культуры, актуализировались традиционные ценности, а коллективизм начал замещать индивидуалистические установки. Культура обрела «иммунитет» к внешним вызовам, сформировала четкие ориентиры развития и, преодолев «броуновское движение» переходности, вышла на новый аттрактор — системную упорядоченность. Эти процессы, по оценке исследователей, свидетельствовали о завершении эпохи хаотичных трансформаций и становлении устойчивой культурной модели.

Для молодежной политики это имеет принципиальное значение. Стабилизация создает смысловой каркас, в рамках которого молодежные центры перестают быть просто площадками досуга, а становятся инструментами трансляции культурного кода и формирования гражданской идентичности. Нормативное единство позволяет выстраивать общие образовательные программы, направленные на патриотическое воспитание и интеграцию молодежи в общенациональные проекты. Акцент на коллективизм и традиционные ценности коррелирует с задачами центров по развитию командной работы, волонтерства, наставничества. Кроме того, «иммунитет» культуры к внешним вызовам снижает риски ценностной дезориентации молодого поколения, позволяя фокусироваться на созидательных задачах: от профориентации до сохранения исторической памяти [13]. Таким образом, стабилизация не только задает смысловые рамки для молодежной политики, но и превращает центры развития в ключевые «точки сборки», упорядочивающие культурное пространство нового поколения, способного воспроизводить и обогащать культурную традицию в условиях управляемой динамики.

Современная система работы с молодежью опирается на богатое историческое наследие, включающее в себя разнообразные формы и практики, сложившиеся в разные исторические периоды. Так, в эпоху Российской империи важную роль в воспитании подрастающего поколения играли скаутские орга-

низации, ориентированные на формирование личной дисциплины, гражданской ответственности и служения Отечеству: «В каждом новом лагере скаутов обязательно был священник-духовник. К 1917 году в различных городах России, главным образом при учебных заведениях, насчитывалось от 20 до 50 тысяч скаутов и герл-скаутов» [14, с. 83].

В советский период были сформированы комплексные модели молодежного вовлечения, в которых особое значение придавалось кружковой, секционной и внеурочной деятельности: «Н. К. Крупская была убеждена, что детское движение в стране будет жизнеспособно только в том случае, если будут учтены естественные потребности детей и подростков в организации. Движение должно поддерживаться инициативой детей, а не партийных работников или взрослых (педагогов, воспитателей), соответственно, это должна быть организация самих детей, а не взрослых для детей» [15, с. 126].

Именно тогда начали массово формироваться молодежные клубы, функционировавшие как институциональные формы социализации. Система воспитания имела ярко выраженную преемственность: начиная с октябрят, через пионеррию и до комсомола, молодёжь проходила последовательные этапы интеграции в идеологическое и социальное пространство государства. В процессе воспитания формировалась новая идентичность — «пионер», ассоциировавшаяся с участием в борьбе с капитализмом [16, с. 158].

Однако с начала 1990-х годов развитие молодежной инфраструктуры утратило системность: в течение последующего десятилетия основой работы часто становилось лишь использование унаследованных от советского периода помещений и программ, адаптация которых к новым социокультурным условиям происходила в ограниченных масштабах и преимущественно на инициативной основе. Неопределенность предмета молодежной политики проявилась в постоянной смене статуса органов по делам молодёжи в РФ, начиная с 1992 по 2000 год статус федерального молодежного органа менялся 6 раз, что не могло не влиять на качество разработки и реализации молодежной политики [17, с. 313].

Развитие молодежных центров в постсоветской России с 1990 по 2025 год проходило этапами, отражающими общие тен-

денции трансформации социокультурного пространства страны и государственной молодежной политики. В 1990-е годы на фоне институционального кризиса и деидеологизации социальной сферы инфраструктура советского образца в изучаемой отрасли постепенно приходила в упадок. Лишь с начала 2000-х годов государство вновь начало формировать системный подход к молодежной политике, что выразилось в том числе в создании программ и учреждений, направленных на поддержку молодежных инициатив. В этот период началось формирование первых региональных центров молодежной политики, чаще всего на базе существующих домов культуры и досуговых учреждений.

В 2010-е годы при активной поддержке Федерального агентства по делам молодежи началась волна институционализации молодежных пространств, включающая развитие коворкингов, творческих и образовательных центров.

Молодежные центры, по сути, представляют собой специализированные пространства, в которых молодежь получает возможность для общения, самореализации, обучения, участия в общественной жизни и получения поддержки в решении личных и социальных проблем. Смысл деятельности молодежных центров заключается не в простой централизации или унификации молодежной политики, а в создании доступных точек самореализации и интеграции в общественную жизнь для самых разных групп молодежи.

Во-первых, центры обеспечивают безопасное и ресурсное пространство для коммуникации и совместной деятельности, снижая риски социальной изоляции и маргинализации. Во-вторых, они служат механизмом выявления и поддержки инициатив «снизу» — от творческих и волонтерских проектов до предпринимательских и технологических стартапов. В-третьих, молодежные центры выполняют функции института социализации: помогают осваивать навыки командной работы, публичной коммуникации, проектного мышления, участия в гражданских практиках. Наконец, через программы наставничества, профориентации, культурные и образовательные события такие центры могут смягчать социальные барьеры, предоставляя молодым людям из разных слоев общества доступ к ресурсам, которые в обычной жизни распределены порой неравномерно.

В контексте укрепления ценностно-смысловых основ и практик реализации государственной молодежной политики молодежные центры предстают как инфраструктурные элементы, совмещающие две взаимосвязанные функции: с одной стороны, транслируют и конкретизируют актуальную государственную повестку в отношении молодежи, с другой — обеспечивают расширение возможностей молодежи посредством предоставления ресурсов, форматов участия и программ, способствующих их социальному включению и личностно-профессиональному развитию.

Исследования указывают на концентрацию молодежных центров в крупных городах, что обусловлено более развитой инфраструктурой и большей численностью молодежи, в то время как в сельских районах наблюдается дефицит молодежных учреждений, что связано с демографическими и экономическими факторами, а также с ограниченным доступом к ресурсам. Остро стоит вопрос развития инфраструктуры на сельских территориях, которая поможет обеспечить молодежь возможностями для карьерного и личностного роста [18, с. 340].

Молодежные центры разной направленности могут функционировать не самостоятельно, а на базе других муниципальных заведений, однако такой вариант допустим не для всех видов активности и возможны трудности в административно-организационном плане, поэтому подобные центры являются важными элементами городской структуры [19, с. 122]. Таким образом, развитие молодежных центров в России носит неравномерный характер, требующий переосмысления территориальной политики и формирования устойчивой модели поддержки региональных инициатив.

В контексте государственной культурной политики, направленной на укрепление национальной идентичности и обеспечение преемственности культурных ценностей, перед молодежными центрами ставится ряд стратегически значимых задач.

Прежде всего речь идет о формировании у молодежи целостного культурного самосознания, основанного на знании отечественной истории, традиций и символических кодов российской цивилизации. Молодежные центры должны выполнять функцию пространств культурной социализации, способных интегрировать молодое поколение в систему националь-

ных смыслов и культурных практик, одновременно адаптируя эти смыслы к языку современной молодежной среды. Кроме того, центры призваны обеспечить институциональную поддержку творческой самореализации, развитие креативных индустрий, проектного мышления и командных форм взаимодействия, выступая не просто как сервисные площадки, но как активные субъекты культурного программирования.

Важным направлением является также профилактика ценностной дезориентации и работа с рисками культурной фрагментации, особенно в условиях усиливающегося влияния глобальных информационных потоков и конкуренции смыслов в цифровом пространстве.

В современных условиях цифровизации ценности и установки, формирующиеся у молодежи в студенческие годы, становятся базой для их профессиональных ориентаций и социальной активности. Эти изменения влияют не только на личностное развитие, но и на будущее общества в целом, создавая предпосылки для воспитания социально ответственных граждан, способных участвовать в жизни общества и адаптироваться к новым культурным и социальным реалиям [20, с. 57].

Таким образом, молодежные центры становятся одним из ключевых инструментов реализации культурной политики, направленной на консолидацию общества и воспитание ответственных граждан через механизмы вовлечения, идентификации и культурного участия.

Специфика направлений деятельности молодежных центров определяется возрастной дифференциацией целевой аудитории и соответствующими этапами социокультурного и личностного становления. Ключевые целевые группы, на которые направлены проекты экосистемы молодежной политики, — это ученики старшей школы (14–17 лет), молодые люди в возрасте 18–24 лет, значительная часть которых является студентами вузов или колледжей, молодежь на старте своей карьеры (25–29 лет) и «молодые взрослые» (30–35 лет)¹.

¹ Доклад о реализации молодежной политики в современных условиях: аналит. докл. / Государственный совет Российской Федерации. // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2022. 80 с. URL: <https://mollab.hse.ru/mirror/pubs/share/823942055.pdf> (дата обращения: 01.07.2025).

Подростки в возрасте 14–18 лет находятся на стадии определения своей смысложизненной и образовательной траектории, они начинают осваивать профессиональные ориентиры и вырабатывать базовые модели социального поведения. В этот период особенно актуальны программы, направленные на профориентацию, формирование ценностных установок, развитие навыков самоорганизации, закладываются основные привычки поведения, например, ведение здорового образа жизни.

Молодежь в возрастной группе 19–24 лет, как правило, активно вовлечена в процессы получения высшего образования, формирования горизонтальных социальных связей, накопления первых профессиональных и волонтерских практик. На данном этапе приоритет приобретают инициативы, направленные на развитие проектного мышления, гражданской активности, социальной ответственности и адаптивности к быстро меняющимся общественным условиям.

В возрастной группе 25–29 лет доминирует запрос на устойчивую карьерную реализацию, экономическую независимость, а в 30–35 лет — на приобретение собственного жилья, рост социальной интегрированности и семейное планирование¹.

Молодежные центры в основном работают с первыми тремя группами молодежи, акцентируют внимание на поддержке лидерства, наставничества, продвижении инициатив в сфере креативных индустрий и укреплении культурных основ социального капитала. Таким образом, построение содержательной и организационной модели деятельности молодежных центров требует учета возрастной специфики целевой аудитории, что предполагает гибкий подход к формированию программ в соответствии с задачами личностного, профессионального и гражданского становления на каждом этапе молодежного возраста.

С учётом возрастающей роли молодежной инфраструктуры как инструмента реализации стратегических задач государства в сфере воспитания, обучения и культурной интеграции возникает необходимость системного анализа действующих ти-

¹ Доклад о реализации молодёжной политики в современных условиях: аналит. докл. / Государственный совет Российской Федерации. М., 2022. С. 21–23 // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://mollab.hse.ru/mirror/pubs/share/823942055.pdf> (дата обращения: 01.07.2025).

пов молодежных центров. Такой анализ позволяет систематизировать имеющийся опыт, определить функциональные преимущества и институциональные ограничения различных моделей, а также обозначить векторы для их дальнейшего развития и масштабирования.

Одной из наиболее устойчивых форм являются всесезонные образовательные центры, функционирующие на круглогодичной основе. Эти учреждения, как правило, располагают современной материально-технической базой, способны обеспечивать проживание, обучение и сопровождение до 200 участников одновременно. Центры подобного типа характеризуются высоким кадровым потенциалом и разработанными образовательными программами, адресованными различным категориям молодежи. К числу ключевых преимуществ следует отнести развитую инфраструктуру, наличие квалифицированных преподавателей и содержательных программ. Основные ограничения в работе данных центров связаны с территориальной удаленностью от крупных населённых пунктов и ограниченным числом таких объектов на федеральном уровне.

В 2023 году в России осуществляли деятельность три образовательных центра, которые работают круглогодично и расположены в Солнечногорске, Пятигорске и Крыму. К ним относятся: Мастерская управления «Сенеж», Центр знаний «Машук», Академия творческих индустрий «Меганом»¹. Системный подход к работе с молодежью позволил масштабировать опыт этих центров таким образом, что в 2024 году в России активно функционировали уже 17 круглогодичных молодежных образовательных центров, охвативших более 70 тысяч участников².

Другой формой рассматриваемых центров являются коворкинги, представляющие собой доступные городские пространства, в которых молодежь получает доступ к образовательной и проектной активности. Эти площадки функционируют на ежедневной основе и сочетают в себе инфраструктурные возмож-

¹ Открытие молодёжных центров // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73793> (дата обращения: 29.10.2025).

² Более 70 тысяч россиян в 2024 году обучились в молодёжных образовательных центрах Росмолодёжи // Молодёжь, развивайся. URL: <https://молодёжь-развивайся.рф/news/77da82dc-9164-42ca-94fc-df8ac7af6250> (дата обращения: 07.06.2025).

ности с насыщенной программной сеткой, включающей лекции, мастер-классы, встречи с экспертами и представителями креативных индустрий. Преимуществами являются: бесплатный доступ, расположение в городской среде, а в отдельных случаях — соответствие современным архитектурным стандартам. Вместе с тем к числу проблем относятся: неравномерность территориального распространения, неравномерность качества инфраструктуры и не всегда полная безвозмездность предлагаемых услуг.

Третья группа — центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), ориентированные на развитие технического и инженерного мышления, создание собственных разработок и прототипов. В таких пространствах молодежь получает доступ к высокотехнологичному оборудованию (3D-принтеры, лазерные граверы, робототехнические комплексы), а также участвует в регулярных научно-популярных мероприятиях. По всей России действуют более 200 ЦМИТов. Тем не менее при всех достоинствах указанных центров их работа во многом зависит от материальной базы, поэтому она нередко ограничивается эпизодическими мастер-классами без устойчивой образовательной или проектной траектории [21, с. 49].

Следующую группу представляют бизнес-инкубаторы и акселераторы, которые специализируются на поддержке молодых предпринимателей. Они предоставляют не только рабочие пространства, но и комплексное сопровождение: юридические, бухгалтерские и маркетинговые консультации, образовательные модули, наставнические сессии. На 2019 год в России действовали 260 бизнес-инкубаторов и 103 бизнес-акселератора¹. Они в основном сосредоточены в европейской части страны, особенно в Москве, Санкт-Петербурге, Казани и Самаре. Преимуществом данных центров является наличие бизнес-программ начального уровня. Однако основным ограничением является фокус на предпринимательскую активность исключительно в рамках формализованной регистрации бизнеса, при отсутствии так называемого переходного этапа для тестирования проектных идей.

¹ Карта акселераторов и бизнес-инкубаторов РФ // Ассоциация Акселераторов и Бизнес-инкубаторов России. URL: <http://www.oneup.ru/analytics/innomap> (дата обращения: 04.05.2025).

Другой тип — творческие пространства, которые формируются преимущественно в крупных региональных центрах и выступают местами концентрации молодых представителей креативных профессий — художников, дизайнеров, музыкантов, писателей. Такие центры, как правило, оснащены студиями, мастерскими и пространствами для презентации работ. Их преимуществом является современная визуальная среда и высокий уровень архитектурного оформления, что создает дополнительные условия для вовлечения молодежи. Вместе с тем большинство подобных пространств работают на коммерческой основе, что ограничивает их доступность для широкого круга молодых людей.

Практика сотрудничества указанных пространств с проектами Федерального агентства по делам молодежи («Росмолодёжь») демонстрирует потенциал межведомственной интеграции. Молодые участники получают возможность заявить свои инициативы в рамках грантовой поддержки, охватывающей направления от добровольчества и патриотического воспитания до предпринимательства, международного сотрудничества и креативной экономики¹. Такие взаимодействия способствуют формированию мотивации к созидательной деятельности и первичной проектной самореализации.

Помимо постоянно функционирующих центров, государственная молодежная политика активно опирается на мероприятия временного действия, в первую очередь на крупные тематические форумы. Примерами таких инициатив выступают проекты «Таврида», «ШУМ» и иные образовательные платформы, охватывающие тысячи молодых людей ежегодно. Форумы обеспечивают участие в образовательных интенсивных программах, развитие сетевого взаимодействия, получение экспертной обратной связи и вовлечение в практические кейсы. После завершения форумной сессии участники возвращаются в свои регионы, где продолжают реализацию проектов и транслируют полученные знания в локальные сообщества.

Анализ типологии молодежных центров позволяет перейти к рассмотрению конкретных примеров устойчивых инфраструктур

¹ Тематические направления // Федеральное агентство по делам молодежи. URL: <https://fadm.gov.ru/directions/themed-tracks/> (дата обращения: 29.10.2024).

турных практик, наиболее полно отражающих стратегические ориентиры государственной молодежной политики. В качестве иллюстрации можно привести опыт Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Молодежные пространства «ПРОСТО», функционирующего в логике культурно-просветительской и проектной направленности. Созданный в 2019 году, данный центр последовательно расширяет сеть городских коворкингов, доступных для молодежи на безвозмездной основе. По состоянию на 2024 год шесть площадок работают ежедневно без выходных с 10:00 до 22:00 часов, предоставляя молодым людям пространство для образовательной, творческой и коммуникативной деятельности.

На базе коворкингов функционируют оборудованные лекционные студии, фотозоны, переговорные комнаты и пространства для групповой работы. Однако функциональность данных площадок не ограничивается предоставлением инфраструктуры: они выступают также как содержательные центры, в которых осуществляется регулярная программа мероприятий, направленных на профориентацию, поддержку саморазвития, взаимодействие с грантовыми механизмами, а также культурное просвещение через встречи с представителями академического, медийного и художественного сообществ, что оказывает влияние на формирование у молодежи устойчивых ценностных ориентиров через приобщение к национальной культуре и традициям. Социально-культурный контекст определяет успешность социализации и индивидуализации личности. Информационные, образные, смысловые и символические составляющие культурного пространства при его оптимальных параметрах играют роль ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство психологического комфорта, мотивируют нравственные поступки людей в широком спектре [22, с. 185]. Особенность подхода заключается в сочетании открытого формата с ценностно-ориентационной работой, которая осуществляется в нативной форме — через визуальные и текстовые материалы, оформленные в соответствии с приоритетами государственной культурной политики, в том числе в контексте Указа Президента Российской Федерации № 809¹.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.06.2025).

Внутренние и внешние коммуникации центра выстроены с использованием современных цифровых инструментов: регистрация участников осуществляется через платформу с персональными кабинетами, а сопровождение мероприятий и продвижение ценностных ориентиров — через социальные сети и тематические медиакампании. Например, в рамках «года семьи» особое внимание было уделено вопросам преемственности поколений, традициям и семейным ценностям. Ежегодно через сеть «ПРОСТО» проходит более 200 000 молодых участников¹, многие из которых становятся частью устойчивого городского молодежного сообщества, связанного с конкретным культурным контекстом мегаполиса. Таким образом, данная модель демонстрирует возможности институционального закрепления молодежной активности на местах, обеспечивая пространство для самореализации.

Современные центры развития молодежи демонстрируют устойчивую тенденцию к внедрению инновационных подходов, направленных на повышение эффективности своей деятельности и расширение охвата целевой аудитории. В работе молодежных центров сотрудникам важно уметь быстро осваивать новые и современные методы работы и творчески подходить к организации различных процессов [23, с. 139]. Одним из ключевых направлений модернизации выступает активное использование цифровых технологий, позволяющее оптимизировать процессы взаимодействия с молодёжью, обеспечить оперативную коммуникацию и доступ к инфраструктуре. Так, цифровая трансформация наглядно реализуется на примере сети пространств «ПРОСТО», которая функционирует в качестве флагманского проекта Комитета по молодежной политике Санкт-Петербурга. Коммуникация с благополучателями осуществляется посредством официальных телеграм-каналов, социальных сетей, а доступ к физическим пространствам обеспечивается через систему QR-идентификации, интегрированную с персонализированными онлайн-кабинетами. Дополнительно используется система электронного бронирования ресурсов — лекционных залов, студий, переговорных комнат, а для сопровождения событийной активности формируются тематические чаты с участием экспертов.

¹ СПбГБУ «Молодёжные пространства «ПРОСТО». URL: <https://www.prostospb.team> (дата обращения: 29.10.2024).

Наряду с цифровыми инструментами важное значение приобретает интеграция молодежных центров в экономическую и профессиональную экосистему региона. Механизмы взаимодействия с бизнес-сообществом позволяют не только сформировать у молодежи прикладные навыки и компетенции, но и выстроить мост к дальнейшей профессиональной реализации. В рамках практики центра «ПРОСТО» реализуются партнерства с государственными и частными структурами, такими как ПАО «Сбербанк», университет ИТМО, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Т-Банк, и другими. Молодые участники получают возможность презентовать собственные проекты, проходить стажировки, а также накапливать образовательные сертификаты, подтверждающие освоение дополнительных программ. Данный опыт в ряде случаев засчитывается в рамках университетских учебных планов, что способствует институционализации внеформального образования и росту вовлеченности в непрерывное обучение.

Еще одним значимым направлением деятельности центров выступает развитие добровольческого (волонтерского) движения. Особую роль в данном направлении работы играет взаимодействие центров с федеральной платформой «Добро.рф», представляющей собой единую экосистему для сопровождения гражданской активности. Волонтерская деятельность фиксируется в электронных и бумажных форматах, а сведения интегрируются в государственные сервисы, что обеспечивает ее признание и правовое сопровождение. С 2023 года участие в добровольческих инициативах официально учитывается в 258 российских вузах при поступлении, а также при трудоустройстве. Таким образом, поддержка волонтерства приобретает институциональный характер и рассматривается как форма социальной капитализации молодежной инициативы.

С учётом широкой географии распространения молодежных центров и повсеместной цифровизации их операционных процессов значительная часть коммуникации с благополучателями осуществляется через интернет-платформы. Системы, в которых посетитель оставляет свой «цифровой след», предоставляют наибольшее количество объективных данных, которые важно использовать для понимания наиболее востребован-

ных услуг, объема аудитории и её сегментов¹. Это не только расширяет возможности для участия, но и способствует формированию устойчивых онлайн-сообществ внутри конкретных молодежных пространств, в рамках которых осуществляется обмен опытом, кооперация, командообразование и трансляция ценностных ориентиров.

Общероссийский тренд на цифровизацию административных и просветительских процессов способствует устранению территориальных барьеров и формирует условия для устойчивого участия молодёжи в программных активностях вне зависимости от места проживания. При этом цифровые технологии не только обеспечивают доступ к ресурсам, но и способствуют формированию горизонтальных связей внутри молодежных сообществ, где укрепляются практики взаимопомощи, командной работы и разделения ответственности. Молодые участники осваивают навыки профессиональной коммуникации, продвижения собственных инициатив, создания и ведения совместных проектов, в том числе в межрегиональном формате.

Устойчивость подобных сообществ существенно усиливается в тех случаях, когда молодёжь ощущает институциональную и экспертную поддержку со стороны центров. Одним из таких механизмов выступает предоставление официальных писем поддержки, которые молодые авторы проектов прилагают к заявкам на грантовое финансирование. Подобные документы повышают рейтинг проектных заявок в конкурсных системах, где применяется балльная модель оценки, и, соответственно, увеличивают шансы на получение поддержки. Такая форма взаимодействия служит дополнительным подтверждением проектной состоятельности молодого человека или команды, демонстрирует связь с устойчивыми институтами и способствует развитию социального капитала. На этой основе происходит включение в более широкие профессиональные и тематические сети, что, в свою очередь, расширяет спектр возможностей для последующего участия в федеральных и международных иници-

¹ Сачкова Е., Тарасенко Е., Трубецкая А., Яковенко Е. и др. Современные принципы работы молодежного центра. Казань: Творческие индустрии, 2019. 37 с. // Республиканский центр молодежных инновационных и профилактических программ «Навигатор». URL: https://rcmipp.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2250723.pdf (дата обращения: 01.07.2025).

ативах. Активная самопрезентация, регулярное участие в проектной деятельности и устойчивые цифровые коммуникации с другими участниками и экспертами становятся факторами, напрямую влияющими на динамику профессионального и личностного роста молодежи.

Вместе с тем развитие молодежных центров сопровождается рядом трудностей, одним из проявлений которых является расхождение между доминированием формализованной отчетной активности и реальной поддержкой молодежных инициатив, когда приоритет отдается количественным показателям мероприятий в ущерб качеству работы с целевыми группами, что нередко наблюдается в рассматриваемой сфере. Отметим также дополнительные риски, связанные с тенденцией к унификации молодежной политики, что нередко ведет к бюрократизации практик, нивелированию локальной специфики и снижению субъектности самой молодежи в конструировании содержания программ. Существенной проблемой остается и территориальная неравномерность развития инфраструктуры: на фоне центров в крупных городах значительная часть малых и отдаленных территорий располагает ограниченными ресурсами, что закрепляет неравномерный доступ к изучаемой инфраструктуре. Наконец, сохраняется цифровой разрыв, проявляющийся в неодинаковом доступе молодых людей к современным форматам: коворкингам, инновационным хабам, инкубаторам и другим высокотехнологичным пространствам, что препятствует реализации заявленного потенциала молодежных центров как инфраструктуры развития.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что молодежные центры в современной России выполняют двойственную, но не взаимоисключающую функцию. С одной стороны, они выступают важным каналом транслирования актуальной государственной повестки в сфере молодежной политики, конкретизируя ее в формах программ, событий и сервисов. С другой стороны, именно через участие в этих программах у молодых людей появляются дополнительные ресурсы и возможности для самоопределения, проектной активности и общественного участия, что способствует формированию ответственного гражданина, осознающего свою связь с государством и обществом. В этом смысле нормативно-программирующая роль мо-

лодежных центров может рассматриваться не только как механизм воспроизводства установок «сверху», но и как инструмент расширения жизненных горизонтов молодежи и накопления ею социального и гражданского капитала.

Современные молодежные центры обладают значительным потенциалом не только как площадки для реализации проектной, образовательной и досуговой активности, но и как институции, способные формировать устойчивые модели трансляции культурного опыта и его межпоколенческой преемственности. Одной из перспективных функций данных центров в современной России выступает усиление роли посредника в передаче культурных ценностей, основ культурной идентичности и исторической памяти, поведенческих норм и практик, составляющих основу национального самосознания. Именно в пространстве совместной деятельности, коллективного переживания и продуктивного диалога происходит наиболее эффективное усвоение ценностных установок и формирование гражданской идентичности молодежи. В условиях смещения фокуса государственной молодежной политики от индивидуалистических к коллективистским ориентирам, центры развития молодежи представляют собой ключевой инструмент для актуализации принципов соучастия, взаимной ответственности и сопричастности к общенациональным задачам.

Миссия центров может быть существенно расширена за счёт переосмысления роли наставничества: от номинального сопровождения к целенаправленному выявлению и выращиванию лидеров мнений внутри молодежной среды, патриотов и носителей активной гражданской позиции. Формирование таких лидеров требует не только инфраструктурной поддержки, но и стратегических усилий по развитию компетенций, способности к публичной коммуникации, ценностной осознанности и гражданской зрелости. Особую актуальность данное направление приобрело в условиях внешних и внутренних информационных вызовов 2022 года, когда часть молодежи попала в поле ценностно-смысловой неопределенности и турбулентности. В подобной ситуации многие соотечественники, обладающие лидерскими качествами, прочной культурной идентичностью и гражданско-патриотической позицией, продемонстрировали наибольшую устойчивость и способность оказывать плодотвор-

ное влияние на социум. Таким образом, укрепление института наставничества, развитие программ формирования молодежного лидерства и интеграция этих процессов в деятельность центров может рассматриваться как долгосрочная стратегия повышения устойчивости гражданского общества и культурной консолидации.

В перспективе в работе центров важно усиливать акцент на создание полноценной системы смысловой работы с молодежью, где центры становятся не просто досугово-креативными пространствами, но площадками целенаправленного формирования субъектности, ответственности и социальной включенности. Это позволит молодежным центрам окончательно выйти за рамки локальных сервисных проектов и превратиться в стратегических агентов культурной политики страны.

Список источников

1. Бондарев А. В. Прикладной потенциал культурологии в решении проблем национальной безопасности: программирующие, регулятивные и мотивирующие функции культуры // *Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости: материалы XIX Международных Лихачёвских научных чтений*, Санкт-Петербург, 22–24 мая 2019 г. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2019. С. 313–314.
2. Иконникова С. Н. Молодежь и культура. М.: Знание, 1989. 64 с.
3. Иконникова С. Н. «Массовая культура» и молодежь: вымыслы и реальность. М.: [б. и.], 1979. 34 с.
4. Лисовский В. Т. Социология молодёжи. СПб.: Санкт-Петербургский университет, 1996. 361 с.
5. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодёжи России: учеб. пособие. СПб.: СПбГУП, 2000. 508 с.
6. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. М.: Голос, 2001. 692 с.
7. Ильинский И. М., Луков В. А. Государственная молодежная политика в России: философия преемственности и смены поколений // *Знание. Понимание. Умение*. 2008. № 4. С. 5–14.
8. Мудрик А. В., Серякова С. Б., Тамарская Н. В. Подростково-юношеские общественные объединения как фактор социализации // *Среднее профессиональное образование*. 2025. № 1. С. 45–58.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений, 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 191 с.
10. Молодежь в городе: культуры, сцены и солидарности: коллект. моногр. / сост. и науч. ред. Е. Л. Омельченко; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 502, [2] с.

11. Этнополитические и этнокультурные позиции молодежи в республиках с финно-угорским населением: Республика Коми, Республика Удмуртия, Республика Мордовия, Республика Карелия, Республика Марий Эл : сборник экспертно-аналитических докладов по материалам регионального социологического исследования 2020 года / отв. ред. М. А. Омаров. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2021. 306 с.

12. Бондарев А. В., Леонов И. В. К проблеме изучения «стабилизации» в историко-культурном процессе // Пусть мало будет ста друзей. Коллеги и ученики о Любове Михайловне Мосоловой : сб. ст. / под ред. А. В. Венковой. СПб.: Астерион, 2023. С. 57–65.

13. Леонов И. В., Никифоров А. Г. Симптомы стабилизации в истории российской культуры XX–XXI вв. // Перспективы исторической и региональной культурологии в современной России : сборник научных статей. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 87–97.

14. Абехтикова М. Н. История отечественных детских и молодежных организаций в XX веке: от скаутского движения до православных лагерей // Вестник Костромского государственного университета. 2019. № 1. С. 82–87.

15. Никифорова А. М. Доминирующая роль комсомольской организации в работе с молодежью в Советском Союзе // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 124–134.

16. Новиков С. Г. Пионерия в системе воспитания «нового человека» (1920-е годы) // Проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 150–162.

17. Смирнов В. А., Иванова А. Ф. Основные циклы российской молодежной политики // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 4 (48). С. 302–320.

18. Пушкарёва Н. Н., Гуров Г. А. Анализ проблем привлечения молодежи в сельскую местность и пути их решения // Вестник Академии знаний. 2024. № 5 (64). С. 335–340.

19. Свечкарёв Е. С. Особенности формирования современных молодежных центров // Architecture and Modern Information Technologies. 2022. № 3 (60). С. 112–126.

20. Часовская Л. А., Глотов Л. Д. Ценностные установки студентов в контексте развития цифровой экономики: новое поколение — новые приоритеты // Теория и практика общественного развития. 2025. № 1. С. 57–62.

21. Иванова О. М., Трусова Н. В. О разработке модели технологического образования школьников — центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) на базе общеобразовательной школы // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 48–52.

22. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. 3-е изд. СПб.: СПбГУП, 2024. 456 с.

23. Штумпф С. П. Социокультурная деятельность молодёжных центров: духовно-нравственный контекст // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 12 (56). С. 134–144.

References

1. Bondarev A. V. Applied potential of cultural studies in solving national security problems: programming, regulatory and motivating functions of culture. *Mirovoe razvitiye: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti: materialy XIX Mezhdunarodnyh Likhachevskikh nauchnykh chtenij* [World Development: Issues of Predictability and Manageability: Proceedings of the 19th International Likhachev Scientific Readings], St. Petersburg, 22–24 May 2019. St. Petersburg: SPbGUP, 2019. Pp. 313–314. (In Russ.)

2. Ikonnikova S. N. *Molodezh' i kul'tura* [Youth and Culture]. Moscow: Znanie, 1989. 64 p. (In Russ.)

3. Ikonnikova S. N. «*Massovaya kul'tura*» i *molodezh'*: *vymysly i real'nost'* [«Mass culture» and youth: myths and reality]. Moscow: [no publisher], 1979. 34 p. (In Russ.)

4. Lisovsky V. T. *Sociologiya molodyozhi* [Sociology of Youth]. St. Petersburg: Saint Petersburg University, 1996. 361 p. (In Russ.)

5. Lisovsky V. T. *Duhovnyj mir i cennostnye orientacii molodyozhi Rossii* [The Spiritual World and Value Orientations of the Youth of Russia: textbook]. St. Petersburg: SPbGUP, 2000. 508 p. (In Russ.)

6. Ilinsky I. M. *Molodezh' i molodezhnaya politika* [Youth and Youth Policy]. Moscow: Golos, 2001. 692 p. (In Russ.)

7. Ilinsky I. M., Lukov V. A. State youth policy in Russia: philosophy of continuity and generational change. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2008. No 4. Pp. 5–14. (In Russ.)

8. Mudrik A. V., Seryakova S. B., Tamarskaya N. V. Adolescent and youth public associations as a factor of socialization. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary Vocational Education]. 2025. No 1. Pp. 45–58. (In Russ.)

9. Mudrik A. V. *Social'naya pedagogika: uchebnik* [Social Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical institutions], 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Akademiya, 2000. 191 p. (In Russ.)

10. *Molodezh' v gorode: kul'tury, sceny i solidarnosti: kollekt. Monografia* [Youth in the city: culture, scenes and solidarity: collection. monogr.]. Comp. and scientific ed. by E. L. Omelchenko; National research. University of Higher School of Economics. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. 502, [2] p. (In Russ.)

11. *Etnopoliticheskie i etnokul'turnye pozicii molodezhi v respublikah s finno-ugorskim naseleniem: Respublika Komi, Respublika Udmurtiya, Respublika Mordoviya, Respublika Kareliya, Respublika Marij El: sbornik ekspertno-analiticheskikh dokladov po materialam regional'nogo sociologicheskogo issledovaniya 2020 goda* [Ethnopolitical and ethnocultural positions of young people in the republics

with Finno-Ugric populations: the Republic of Komi, the Republic of Udmurtia, the Republic of Mordovia, the Republic of Karelia, and the Republic of Mari El: a collection of expert and analytical reports based on the materials of a regional sociological study conducted in 2020], Edited by M. A. Omarov. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2021. 306 p. (In Russ.)

12. Bondarev A. V., Leonov I. V. On the issue of studying «stabilization» in the historical-cultural process. *Pust' malo budet — sta družej. Kollegi i ucheniki o Lyubovi Mihajlovne Mosolovoj: sb. st.* [Let There Be a Hundred Friends. Colleagues and Students about Lyubov Mikhailovna Mosolova: collection of articles], ed. by A. V. Venkova. St. Petersburg: Asterion, 2023. Pp. 57–65. (In Russ.)

13. Leonov I. V., Nikiforov A. G. Symptoms of «stabilization» in the history of Russian culture of the 20th–21st centuries. *Perspektivy istoricheskoy i regional'noj kul'turologii v sovremennoj Rossii: sbornik nauchnyh statej* [Perspectives of Historical and Regional Cultural Studies in Modern Russia: collection of scholarly articles]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publishing, 2019. Pp. 87–97. (In Russ.)

14. Abekhtikova M. N. History of domestic children's and youth organizations in the 20th century: from the scouting movement to Orthodox camps. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University]. 2019. No 1. Pp. 82–87. (In Russ.)

15. Nikiforenkova A. M. The dominant role of the Komsomol organization in youth work in the Soviet Union. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2022. No 2. Pp. 124–134. (In Russ.)

16. Novikov S. G. Pioneer movement in the system of educating the «new man» (1920s). *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2021. No 3. Pp. 150–162. (In Russ.).

17. Smirnov V. A., Ivanova A. F. Main cycles of Russian youth policy. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem* [Modern Studies of Social Problems]. 2015. No 4 (48). Pp. 302–320. (In Russ.).

18. Pushkaryova N. N., Gurov G. A. Analysis of problems of attracting youth to rural areas and ways to solve them. *Vestnik Akademii znaniy* [Bulletin of the Academy of Knowledge]. 2024. No 5 (64). Pp. 335–340. (In Russ.)

19. Svechkar E. S. Specifics of the formation of modern youth centers. *Architecture and Modern Information Technologies*. 2022. No 3 (60). Pp. 112–126. (In Russ.)

20. Chasovskaya L. A., Glotov L. D. Value orientations of students in the context of digital economy development: new generation — new priorities. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development]. 2025. No 1. Pp. 57–62. (In Russ.)

21. Ivanova O. M., Trusova N. V. On developing a model of technological education for school students — the Center for Youth Innovation Creativity (CYIC) based on a general education school. *Permskij pedagogicheskij zhurnal* [Perm Pedagogical Journal]. 2015. No 7. Pp. 48–52. (In Russ.)

22. Zapesotsky A. S. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika* [Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics]. 3rd ed. St. Petersburg: SPbGUP, 2024. 456 p. (In Russ.)

23. Shtumpf S. P. Sociocultural activities of youth centers: spiritual and moral context. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. No 12 (56). Pp. 134–144. (In Russ.)

Сведения об авторе

Суханов Вячеслав Владимирович, соискатель ученой степени, Санкт-Петербургский институт культуры (191186, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, д. 2)

Information about the author

Vyacheslav V. Sukhanov, candidate for an academic degree, St. Petersburg Institute of Culture (2, Dvortsovaya Embankment, St. Petersburg, 191186, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 07.11.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 11.02.2026

Принята к публикации / Accepted for publication 04.04.2026

Научная статья / Article

УДК 792.01

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-76>

Концепт Театра жестокости Антонена Арто в современной культурно-театральной парадигме

Юрий Валентинович Фёдоров

Крымский университет культуры, искусств и туризма,
Симферополь, Россия

fedorov_juriy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0425-8860>

Аннотация. *Статья посвящена исследованию влияния концепта Театра жестокости Антонена Арто на развитие современного культурно-театрального пространства, включая режиссерско-постановочные практики и способы актерского существования. Используя*

сравнительно-исторический, философско-культурологический анализ, биографический и психологический подходы, исследование раскрывает характер и механизмы переосмысления французским реформатором «жестокости природы человеческого существования», выраженной средствами сценического искусства. В работе проанализированы основные положения исследуемого концепта, ставшие предметом споров и дискуссий в театральной и культурологической среде на целое столетие. Эмпирическая база исследования включает письма, заметки, манифесты Арто, воспоминания его лечащих врачей, медицинские заключения и диагнозы, обостряющие дискуссию о синтезе творческого воображения и психически надломленного подсознания.

Крюотический театр как авангардный проект метафизической революции с (концепцией Театра жестокости) видится автору статьи особенно значимым в свете современной методологической и духовно-этической базы постдраматического театра. Именно современная постдрама с характерным обнулением классических традиций и отказом от апробированных временем моделей театральных репрезентаций все чаще обращается к концепции артодианского театра, открывающего путь к альтернативным возможностям самоопределения и переосмысления художественной ценности через нестандартные решения и иногда даже провокационные формы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что принципы крюотического театра в условиях современности становятся более чем актуальными.

Ключевые слова: Театр жестокости, Антонен Арто, концепт, крюотический театр, культурная девиация, имагинация, культурно-театральная парадигма

Для цитирования: Фёдоров Ю. В. Концепт Театра жестокости Антонена Арто в современной культурно-театральной парадигме // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 76–100. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-76>

The concept of Antonin Artaud's Theatre of Cruelty in the modern cultural and theatrical paradigm

Yuri V. Fedorov

Crimean University of Culture, Arts and Tourism, Simferopol, Russia
fedorov_juriy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0425-8860>

Abstract. *The article is devoted to the study of the influence of Antonin Artaud's concept of the Theatre of Cruelty on the development of modern cultural and theatrical spaces and directing and production practices. Using com-*

parative-historical, philosophical, and cultural analysis, as well as biographical and psychological approaches, the author reveals the nature and mechanisms of the French reformer's reinterpretation of the "cruel nature of human existence" through the means of stage art. The article analyzes the main principles of the concept under study, which have been the subject of debate and discussion in the theatrical and cultural communities for over a century. The empirical basis of the study includes letters, notes, Artaud's manifestos, the recollections of his doctors, medical reports, and diagnoses, which intensify the discussion about the synthesis of creative imagination and the mentally fragmented subconscious.

The cruotical theater, as an avant-garde project of a metaphysical revolution with (the concept of the Theater of Cruelty), is seen by the author of this article as particularly significant in light of the modern methodological and spiritual-ethical basis of post-dramatic theater. It is the modern post-drama, with its characteristic resetting of classical traditions and rejection of time-tested models of theatrical representation, that is increasingly turning to the concept of the Artaudian theater, which opens the way to alternative possibilities of self-determination and reinterpretation of artistic value through unconventional solutions and sometimes even provocative forms. The analysis conducted allows us to conclude that the principles of cruotical theatre are becoming more than relevant in today's world.

Keywords: *Theatre of Cruelty, Antonin Artaud, concept, cruotical theatre, cultural deviation, imagination, cultural and theatrical paradigm*

For citation: Fedorov Yuri V. The concept of Antonin Artaud's Theatre of Cruelty in the modern cultural and theatrical paradigm. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education.* 2026; 2: 76–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-76>

Введение. Современная цивилизация имеет ряд критических определений, отражающих взгляды на глобальные проблемы и вызовы, стоящие перед человечеством. К числу наиболее пессимистических относятся: «эпоха неопределенности», «период дегуманизации», «времена радикальных ценностных деформаций» и т. д. Возобладовавшая в России после 1991 г. неолиберальная социокультурная парадигма имела вектор радикальной трансформации духовной сферы человека и общества.

Рубеж 1990–2000-х годов считается одним из самых трудных периодов российской истории, сравнимым со Смутой начала XVII века и Гражданской войной 1917–1922 годов. Духовно-нравственные демаркационные границы стремительно ниве-

лировались, а комбинированные риски, связанные с кризисом социальных систем, инфляцией, безработицей и неравенством доходов населения, принимали критические значения. О времени жесткой социальной турбулентности профессор Ф. В. Лазарев высказался так: «В реальности мы столкнулись с ростом деструктивных начал как в обществе, так и в самом человеке, с явлениями общественной и культурной деградации, с региональными и этническими конфликтами, с усилением преступности» [1, с. 139]. Персистентное состояние советской культуры, связанное со многими стабильными процессами, сменилось трансмутационным — постсоветским.

Экономический кризис, обнуление государственной идеологии, нарастание дифференцированности предпочтений и зрительских запросов, разрушение единой аудитории, отмена цензуры и другие факторы радикально трансформировали лицо российского театра того исторического периода. Отражая целый спектр социокультурных противоречий страны, театр был перенасыщен разнородными творческими интенциями, неоднозначными сценическими экспериментами и откровенной антихудожественностью. Театральные субъективации с элементами деструктивного характера стремительно наполняли сценические подмостки страны, а критика анализировала фундаментальные деконструкции театральной сферы, включая негативное влияние маргинальных культурных полей, глобализации и спорных идей постмодернизма с большим опозданием. «Конец XX века — не время для социальных драм. В театре нужны экзистенциальные — те, в которых герой сталкивается лицом к лицу с пустотой. Прежнюю драматургию пересматривают и перепрочитывают, чтобы затем переложить на язык абсурда и жестокости» [2]. Традиционный театр перестал задевать чувства и будить мысли, а на его место пришел театр шока и боли, который ясно артикулировал катастрофизм ситуации: «Всё, что помогало нам жить, лопнуло: мы все безумны, больны и полны отчаяния» [2]. Жесткие формы были востребованы временем и актуализировали театральные идеи А. Арто, писавшего когда-то: «При том истощении нервной системы, до которого мы дошли, нам нужен прежде всего театр, способный встряхнуть нас от сна, разбудить чувства и сердце» [2].

Так в российской «культурной неопределенности» конца XX в. произошел новый всплеск интереса к театральному имени — Антуан-Мари-Жозеф Арто (1896–1948). Посвятивший жизнь и творчество крютотическому театру как авангардному проекту метафизической революции, Арто является одной из самых трагических фигур в истории театра и искусства XX века. О его радикальной концепции эстетики сценического действия с названием «Театр жестокости» (франц. *théâtre de la cruauté*) именно как способе выстроить новую картину мира до сих пор полемизируют театроведы и культурологи. Идеи Арто разбросаны по разным статьям, манифестам и выступлениям в печати, и это осложняет экспертную аналитику. Более того, проблематику изучения творческого наследия французского реформатора сцены усугубляет малоизвестность некоторых произведений, сложность понимания его дискурса, размытость границ между словом и воображением.

Концептуальное новаторство оригинального мыслителя и философа Арто выходило далеко за рамки традиционного понимания сценического искусства. Он искренне верил в возможности театра изменить мир и считал, что «смысл жизни обновляется театром, что в театре человек бесстрашно становится господином того, чего еще нет, тем самым помогая ему родиться» [3, с. 12].

Объектом данного исследования является концепция Театра Жестокости Антонена Арто, включающая эстетико-философские аспекты в интерпретациях самого Арто, и влияние этого концепта на современную театрально-постановочную практику и культурную парадигму.

Предметом исследования выступает специфическое понимание и применение концепции Театра жестокости, предложенной А. Арто, в контексте современного театрального искусства. Основной фокус направлен на выяснение природы творчества Арто и его концептуальных идей, включая понятие театральной жестокости.

Целью предлагаемой работы является выявление особенностей функционирования концепта Театра жестокости в рамках современной культурно-театральной парадигмы и определения его значимости для развития современного театрального искусства.

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена рядом факторов, одним из которых является возрождающийся в нашей стране интерес к авангардному искусству, в частности к прорывным театральным технологиям и инновационным постановочным решениям. Сегодня внимание молодых режиссеров фокусируется на фамилиях таких реформаторов отечественного и мирового театра, как В. Мейерхольд, С. Эйзенштейн, А. Таиров, Альфред Жарри, Е. Ф.-Т. Маринетти, Т. Тцара, Р. Каstellуччи, Е. Гротовский, А. Арто и др.

В контексте крeотического театра Арто концепция Театра жестокости попадает в особый аналитический фокус, и это связано с необходимостью переосмысления классического наследия и поиска альтернативных путей самовыражения в условиях глобальной аксиологической переоценки. Идея метафизического театра Арто приобретает особую важность в связи с существенными изменениями театральной среды, в которую активно внедряются высокие технологии: видеоэкраны, видеомэппинги, саунд-дизайн, дополненная реальность (AR), VR-технологии, интерактивные инсталляции, персонажи-аватары и прочие тренды мировой диджитализации. Такие фундаментальные трансформации привычных театральных констант порождают переосмысление роли и значения артиста и зрителя в сложном комплексе этико-эстетических и психоэмоциональных аспектов сценического действия. Таким образом, Театр жестокости выступает своеобразным инструментом выявления фундаментальных вопросов бытия в новых социокультурных реалиях.

Данная статья актуализирует роль коммуникативных стратегий театра в пространстве современного культурного диалога, а значит и формирования общественного сознания. Предложенное исследование показывает, каким образом театр может сегодня формировать мировоззрение публики и потенциал дополнительных возможностей для внутренней сущности человека. В связи с этим работа способствует углублению понимания способов сценического существования актера, роли искусства в общественной жизни и расширению режиссёрско-постановочных стратегий.

Рассматриваемая концепция особенно значима в свете современной методологической и духовно-этической базы пост-

драматического театра с характерным обнулением классических традиций и отказом от апробированных временем моделей театральных репрезентаций. Она открывает путь к альтернативным возможностям самоопределения и переосмысления художественной ценности через нестандартные решения и иногда даже провокационные формы. Тем самым предлагаемый материал обретает дополнительную актуальность в свете эстетических экспериментов и практики современного российского театрального постмодернизма.

Данная работа способствует и развитию комплексного подхода к изучению театрального искусства, объединяя усилия представителей разных наук: психологии (психоаналитики), социологии, культурологии, истории искусств и т. д. Такой синтез обеспечивает целостное представление о процессе формирования новых смыслов и тенденций в развитии современного метатеатра. Вследствие этого предлагаемая статья актуальна еще и в контексте перспектив интеграции междисциплинарных исследований в области творческих прорывов и радикальных театральных преобразований.

Методы исследования, теоретическая база. Основу любого культурологического исследования должен представлять комплекс подходов, концепций и методов, используемых для изучения культуры. Пониманию природы культурных явлений, их развития и влияния на общество способствуют ключевые направления и авторы, чьи труды являются фундаментальными в области культурологии.

Для раскрытия темы мы наметили три основных аспекта: 1. *Философско-культурологическое основание* (Хосе Ортега-и-Гассет, Ницше) и *французская школа экзистенциализма*. Эти авторы развивали идеи антибуржуазного искусства, творчества вне норм морали и массового сознания, стремясь выразить глубокие личностные переживания, свободомыслие и стремление к абсолютному выражению внутреннего мира. 2. *Анализ культурно-исторической среды начала XX века*. Он создает фон для формирования идей Арто, способствующих появлению теории Театра жестокости. 3. *Исследование эстетики абсурда и сюрреализма*. Именно эти течения стали предшественниками крютического театра. Творчество таких личностей, как А. Бретон, Ж. Ваше, Ш. Дюллен, А. Бергсон, С. Дали, М. Дюшан, несомненно,

послужили основой для творческо-театрального эксперимента Арто.

Среди основных подходов, изучающих культуру и ее феномены, для нашего исследования наиболее приемлемыми являются: *феноменологический подход*, ставящий под сомнение однозначность оценки явлений культуры и предлагающий альтернативный взгляд на искусство; *психоаналитический*, указывающий на связь культуры с психологией поведения людей и системой табу, отслеживающий в ней социально-обусловленные особенности человеческой психики. Психоанализ применяет концепции бессознательного и психологических механизмов для понимания культурных феноменов (З. Фрейд, К. Юнг). *Биографический метод* позволит нам глубже понять мотивы и условия возникновения творческих решений Арто. *Критический анализ художественных текстов* Арто даст представление о принципах организации театрального пространства и смыслов, заложенных автором. В нашем случае полезен и *эмпирический подход*, предполагающий сбор фактических данных, касающихся непосредственно личности Антонена Арто и его психоэмоционального состояния. Важными источниками эмпирических данных стали научные публикации, монографии, медицинские отчеты и опубликованные доклады ученых-психиатров, занимавшихся лечением и диагностикой состояния художника, дневники самого Арто, свидетельства современников и воспоминания близких друзей. Подобный материал позволяет с достаточной степенью объективности судить о степени психических отклонений в структуре личности Арто и влиянии его душевной болезни на смысл и формы трансформации субъективности в его Театре жестокости.

В работе использованы исследования по философской антропологии и современной западной философии Ф. В. Лазарева, А. Д. Шоркина, П. С. Гуревич, психологические исследования в поле интерсубъективных ситуаций и проблемы демаркации здоровой и больной творческой личности В. М. Розина, монографии и статьи о трансперсональной психологии, личностных расстройствах в контексте художественного дискурса И. Н. Давыдовой, А. В. Маркова, В. П. Руднева и т. д.

В исследовании также упоминаются издания о культурных девиациях в контексте теории анимии С. В. Сергиенко, культууро-

логические изыскания о проблеме социокультурных транзаций А. П. Михайлова и аналитические работы П. Г. Мартысюка о современных аспектах трансформации феномена культурной девиации. Книги о влиянии различных психиатрических заболеваний на литературное, художественное и научное творчество крупных фигур мировой культуры также попали в оптику нашего исследования. К их числу относятся исследования Д. О. Демехиной, С. Исаева, П. И. Карпова, В. И. Максимова, Н. И. Прохорова, И. Сироткиной, В. П. Самохваловой, и В. Е. Кузнецовой, а также глобальный труд — «Энциклопедия патографий» А. В. Шувалова. Работы всех этих ученых так или иначе вошли в методологический базис данного исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Постулаты криволинейного театра Арто захлестнули сценическую жизнь Запада в 1960–1970-е гг., а уже в 1980–1990-е гг. они стали воплощаться в российской театральном-кинематографической практике. Необходимо вспомнить, что тенденция определения театра как феномена, существующего вне современной сцены, была озвучена еще философами Ж. Дерридой и Ж. Делёзом. Затем она нашла воплощение в работах театроведов А. Юберсфельд, П. Пави и социолога Г. Дебора [4]. Эта концепция узнаваема в рассуждениях известного философа К. Чухрова (Кетеван Карловна Чухрукидзе): «Нам кажется, что артистические практики исполнения-повторения-становления, условно названные нами практиками “театра”, представляют собой антижанр — творческие процедуры, которые вообще не имеют специализации и жанра» [5, с. 9]. В этом явлении она усматривает не только отблеск революционных концепций театра XX века, но и его предназначения в решении задач философского (экзистенциального) порядка. Тут достаточно вспомнить, что, по мысли Ф. Ницше, высказанной им в «Рождении трагедии из духа музыки», переживание трагедии как формы искусства не только помогает осознать контекст человеческой жизни, но и обнаружить подлинный смысл человеческого существования и оправдания бытия. Тут можно найти связь и провести параллель между ницшеанским пониманием театра и артодианскими идеями, изложенными в манифесте «Театр и его Двойник», опираясь на следующие аспекты:

— театр как пространство *трансгрессии* — необходимого выхода за пределы повседневности;

— театральное действие как форма *коллективного переживания*;

— жестокость как *необходимое проявление* каждого действия человека, это осознанное подчинение необходимости, направленное на разрушение господства индивидуальности;

— разрушение привычных форм восприятия, проникновение в скрытые глубины психики, *в первозданную энергию жизни* и раскрытие *истинной природы человека*;

— спектакль — не только уникальный комплекс символов и метафор, воздействующих на *подсознание зрителя*, но и яркие визуальные образы, взрывные сценические решения, создающие *ощущение шока и пробуждения*, когда смысл рождается *через телесность, боль, жест, крик*;

— актерская игра как форма *предельного переживания* и реализации идеи жестокости к самому себе, что позволяет создать *особую реальность действия*;

— реальное проживание событий на сцене посредством *коллективного бессознательного* с максимальной зрительской активизацией.

Таким образом, крютотический театр А. Арто существует в парадигме ритуала, разрушающего привычную реальность. «Арто хотел, чтобы театр изменял людей, ломал их иллюзии, стирал грань между актером и зрителем, между сценой и жизнью. Он стремился вернуть театру его первобытную силу — сделать его *магическим*» [6]. В письме Жану Полану от 14.11.1932 года Арто писал о своем крютотическом театре: «Я употребляю слово “жестокость” для обозначения жажды жизни, космической непреложности и неумолимой необходимости. Я обозначаю им ту боль за пределами неотвратимой необходимости, без которой жизнь не может существовать. <...> И театр, понятый как непрестанный акт творения, как цельное магическое действие, подчиняется этой необходимости. Пьеса, где не будет этой воли, этой слепой жажды жизни, способной преодолеть всё, проглядывающей в каждом жесте, в каждом движении и явно различной в трансцендентальном смысле действия, останется произведением ненужным и бесполезным» [7]. Можно заключить, что

жестокость в системе Арто — это осознанное подчинение необходимости, направленное на разрушение индивидуальности.

Искусствовед О. Целищев дублирует высказанную многими исследователями мысль, что концепция Театра жестокости возникла у Арто после сильных эмоций от Балийского танца, в котором доминировал исключительно жест [4]. Именно так у него родилась идея прервать традицию европейского театра, сосредоточенного на сценическом слове, тексте, то есть на «озвучивании» со сцены драматургического материала.

В «Поэтике» Аристотеля говорится, что все театральное искусство сводится к подражанию. Однако Арто, по замечанию Ж. Деррида, «стремится покончить с подражательной концепцией искусства, с аристотелевской эстетикой, в которой узнала себя западная метафизика искусства». А значит «Театр жестокости — это не представление. Это сама жизнь, поскольку она несет в себе непредставимое» [8, с. 372–373].

Отказ от доминирования слова в сценическом конструкте, особое внимание к актерской телесности, голосу, ритму и звуку можно считать безусловными приоритетами и в актерской игре современного постдраматического театра. Таким образом, связь артодианского театра с современной постдрамой очевидна.

Сегодня режиссерское поколение *post* с удовлетворением находит подтверждение своим убеждениям в воспоминаниях биографа А. Арто Стивена Барбера, описывавшего его подход к театру: «Никакой гармонии, никакого смягчения впечатлений, необходимо перезагрузить чувства зрителя и довести его до истерики. Арто стремился захватить внимание публики полностью, самым непосредственным и грубым образом» [9, с. 65]. Это доктринальное заимствование современной постдрамы выражается в требованиях к актеру, который должен стать не исполнителем роли, а проводником неких первобытных сил, рождая сценические смыслы через телесность, мощный эмоциональный посыл, боль, неимоверное преодоление и т. д. Только в первозданной энергии жизни, по мысли Арто, возможно для актера и зрителя максимальное раскрытие глубин психики психоэмоционального очищения.

Немотивированная гиперэмоциональность как ключевая особенность Театра жестокости, выпускающая на свободу глубинные страхи, инстинкты и запретные желания, также сблизит-

ла театр Новой драмы с театральными-эстетическими концептами А. Арто. В этом видится причина наполнения сюжетов документальных вербатим-пьес и остальной новой драматургии немотивированным насилием и даже невменяемостью [10].

Жестокость болезни и Театр жестокости: парадокс синтеза. В последние годы российская наука проявляет значительный интерес к изучению взаимосвязей между психическими расстройствами и творческими способностями, особенно когда это касается феноменов мировой культуры. К таким исследованиям относятся работы О. Б. Гурецкой, О. Е. Котовой, И. Л. Макаровой, Р. К. Сысоева, В. А. Храмова, анализирующие темы взаимовлияния эндогенных и рекуррентных депрессий и творческой реализации, явные и скрытые образы безумия в творчестве, параноидальные сюжеты и образы в сюрреализме и т. п. Как шизофренические видения, приступы безумия, паранойя и психозы становятся художественными выражениями неконтролируемого подсознания — до сих пор для экспертов является загадкой. Вероятно, феномен А. Арто также относится к категории неразгаданных трансфузий художественного отражения.

Биографы Арто установили, что в возрасте пяти лет (1901 г.) он перенес менингит, следствием которого стала душевная болезнь. Уже в девятнадцатилетнем возрасте физическая симптоматика, по словам самого Арто, была осложнена у него психологическими проблемами и проявлялась «довольно драматическим образом». Во время одного из приступов тяжелой депрессии он уничтожил свои ранние стихи, юношеские сочинения и раздал книги друзьям [11, с. 308]. 1915–1920 гг. он проводит в различных санаториях, затем его призывают на военную службу, но вскоре комиссуют по состоянию здоровья. В 1919 г. Арто начинает принимать наркотики, чтобы заглушить постоянные головные боли, а дальше он находится под присмотром доктора-психиатра Эдуарда Тулуза, предпринимая первые литературные шаги. К 1925 г. психическое состояние Арто усугубляется, и именно в это время он становится одной из заметных фигур в кругу сюрреалистов [12]. В это время Арто решает создать новый театр, назвав его именем Альфреда Жарри, первого «бунтаря французской сцены».

1.10.1932 г. в «Нувель Ревю Франсез» был опубликован манифест «Театра жестокости», где и были сформулированы

основные принципы театральной системы Арто. Он разрабатывал ее в первой половине 1930-х гг., а уже в 1937 г. оказывается в сумасшедшем доме с полной изоляцией. В моменты просветлений Арто пытается понять природу сумасшествия, отношение общества к этой категории больных и функции психиатров. «Кто же такой настоящий сумасшедший? Это человек, который предпочел сойти с ума в том смысле, в котором общество понимает этот термин, нежели изменить некоей высшей идее человеческой чести. Вот почему общество приговаривает всех тех, от кого оно хочет избавиться <...>, ибо они отказываются стать его соучастниками в актах предельной мерзости, к удушению в своих психиатрических клиниках» [11, с. 307]. Попытки теоретизировать и художественно реализовать концепцию принципиально иного театра идут у Арто параллельно с ухудшением его психического здоровья. «В проявленном мире ... зло есть постоянный закон, а то, что называют добром, есть усилие и уже представляет собою жестокость, которая накладывается на другую жестокость. ... Именно жестокостью сплавляются воедино вещи, составляющие план сотворенного. Зло, которое в конце концов окажется сокращенным до минимума, но произойдет это лишь в то высшее мгновение, когда все, что было, замрет на грани возвращения к хаосу» [13].

Противоречивых сентенций Арто, иллюстрирующих дискуссионный характер теории жестокости, достаточно много. Болезнь как жестокая жизненная реальность, вероятно, порождает в его сознании соответствующие литературно-театральные воплощения. Арто определяет сущность кризиса европейской культуры как страх перед реальностью. Противостоять этому страху способен, по его мнению, театр, в котором человек останется один на один с беспощадной реальностью и сможет увидеть свое подлинное лицо как оно есть, без маски, которую он надевает, вступая в контакт с социумом. Разумеется, речь идет не о театре удовольствия, а о театре жестокого тотального воздействия на зрителя, и именно он должен стать явлением, *выходящим за рамки искусства* [14, с. 91–109, 11].

Изматывающие головные боли и невыносимые страдания запускают у Арто процесс деструкции психической структуры личности и диктуют свою логику: жизнь — это та же жестокость, а театр должен служить жизни, а значит жестокости.

Арто вынашивает постановочные планы, способные проиллюстрировать его мысли об опредмечивании в сознании зрителя жестокости, воли к насилию, что позволит в конечном счете сознанию в процессе спектакля очиститься от всего негативного. При этом он отмечает, что речь идет не о бытовой жестокости, а о дисциплине и прилежании, о жестокости к себе. Свой спектакль «Семья Ченчи» (*Les Cenci*), несмотря на обилие крови и насилия, сам Арто признал провальным. «Сейчас непременно потребуется и некоторое количество настоящей крови, чтобы действительно обнаружить потребную для театра жестокость» [11]. «Во всяком действии всегда есть жестокость. Но только идея действия, доведенного до последней точки, экстремального действия, может дать театру новую силу» [11, с. 176]. Однако артодианские концепции театра не получили сценического воплощения при жизни реформатора.

В ноябре 1936 г. Арто предпринимает попытку избавиться от наркозависимости, но его психическая нестабильность доходит до критических значений с манией преследования. В Гавре его помещают в клинику как опасного душевнобольного. «Стабилизируют» его пограничное расстройство личности сеансами электрошока и на короткое время он «успокаивается». Но необратимый процесс разложения организма оказался уже запущен... У него участились галлюцинаторные переживания с приступами ярости и немотивированной агрессией, во время которых он становился опасен для окружающих. Однако наблюдавший его психиатр убедился, что Арто сохраняет интеллект, хотя и диагностировал у своего пациента особую форму шизофрении — парафрению [11].

В 1938 году была опубликована книга «Театр и его Двойник», но физически истощенный Арто впервые взял в руки свой труд только в январе 1945-го. Это второе издание уже не вызвало интереса у изможденного болезнью автора. Только после очередного электрошока Арто на короткое время обходился без посторонней помощи. Он уходил из жизни, заглушая боль увеличенными дозами наркотиков. 4 марта 1948 г. Арто умер в Париже от смертельной дозы хлоральгидрата, находясь на лечении в психиатрической клинике и вряд ли осознавал летальность своего положения. Неоперабельную онкологию (рак прямой кишки) врачи констатировали после его смерти [11]. «Пу-

блика поверит в сновидения театра только при условии... что они дадут ей возможность освободить в себе магическую силу сновидения... и лишь тогда, когда та несет в себе отпечаток ужаса и жестокости» [8].

Мы далеки от трактовок медицинских диагнозов Арто и выстраивания «парадоксальной логики» появления гениальных прозрений в контексте борьбы с собственными (авторскими) демонами. В контексте биографического подхода и психоаналитического анализа можно предположить, что основные концепции Театра жестокости и парадигмальное основание крютического театра были все же детерминированы психической нестабильностью Антонена Арто с витальным изнеможением и депрессией, связанными с нарастающим разрушением здоровья.

В театроведческом и культурологическом поле уже сложилось устойчивое мнение, что любое художественное произведение в той или иной мере является проекцией Автора. В нашем случае мы имеем дело с принципиально революционной теорией построения театра, обрушением его старых основ, концептов и художественных методов. Преодоление каждодневной боли, борьба Арто за жизнь и его желание прорваться через жестокость и «несправедливость судьбы» могут определенным образом коррелироваться с его творческими устремлениями к новому основанию искусства, но это лишь домыслы. Некоторые гении, такие как Ван Гог, Ницше или Эйнштейн, также страдали психическими расстройствами, а их безумие, возможно, вносило свой вклад в их творчество и способность видеть мир по-другому. Пока прямая связь между гениальностью и безумием не доказана и каждый случай индивидуален, так что высказывание Джона Драйдена «Высокий ум безумию сосед, границы твердой между ними нет» остается актуальным [15, с. 2]. Для «раскрытия великих культурно санкционированных истин» необходимо особое сумеречное состояние мысли, которое характеризуется «утратой объективности, временным разрывом мышления, а также тенденцией испытывать слабые галлюцинации», и это высказывание Д. Пфайфе [15, с. 3] имеет свою логику.

От культурной девиации до имагинации как акта Творения. Сегодня феномен девиации, понимаемый как отклонение от основной (правильной) линии (направления) и использую-

щийся обычно в психологии, уже переключался в другие науки, включая культурологию. Мы не ставим себе задачи культурологического анализа явления культурной девиации, раскрытия ее мифосемантической природы, выявления разного рода творческих субъективаций и уровней трансформации культурной среды Франции 30-х годов прошлого столетия. Многие из них досконально изучены культурологией, особенно если они касались деструктивных аспектов творчества знаменитых писателей или художников. Однако необходимо учитывать, что реформаторство Арто было продиктовано временем перемен. Крютический театр должен был изменить мир и субъективность, а «процесс трансформации субъективности есть процесс катарсического очищения» [16].

В художественной культуре девиация проявляется в отходе от классических парадигмальных канонов искусства, а значит, любая творческая воля художника (особенно имеющая революционный характер) может восприниматься как девиация. Заметим, что художественные течения начала XX века, имевшие эпатажный, экстравагантный характер (сюрреализм, экспрессионизм, абстракционизм, кубизм и др.), пропитанные резким антитрадиционализмом, были связаны с переосмыслением ценностей и крушением прежних идеалов. Это было характерно всегда для переломных исторических моментов.

Любая культурно-творческая девиация вписана в конкретный историко-культурный контекст. Она требует временной оценки, базирующейся на соответствии ведущей социокультурной парадигмы, и может быть наполнена как позитивным, так и негативным содержанием [17]. «В творческом порыве личность превосходит саму себя, тем самым создавая прецедент утверждения новых смыслов, расхожих с традиционным восприятием мира. Нередко, за исключением творческого меньшинства, вновь испеченный культурный продукт не разделяется обществом. В этом прослеживается возможная культурная девиация, которая может быть устранима благодаря общественной природе творчества, принимающей новый культурный продукт как ценность» [17, с. 19].

В современных реалиях постиндустриального общества с ослабленным действием «культурных фильтров», создававшихся ранее мифологией, религией и традиционными ценностями,

Театр жестокости А. Арто можно считать девиацией с конструктивным смыслом (положительным наполнением). Новаторские идеи французского реформатора по большей части остались в глубинах его подсознания, и хотя они были отражены в манифесте «Театр и его Двойник», не перешли в плоскость реально-го (широкого) воплощения. Достаточно вспомнить мысль Хосе Ортега-и-Гассета о том, что современных художников больше всего отталкивает стиль прошлого века. Так было в начале XX века, так происходит и сегодня. Девиационные культурные продукты обнаруживают себя особенно наглядно, когда вырисовывается очевидное движение в сторону протеста, субъективизма и волюнтаризма [17].

В случае с А. Арто это не исключало интереса к сакральному и архетипичному, но в его собственной трактовке. Вспомним, что Арто использовал базовые принципы ритуального построения действия, то есть Театр жестокости, обращенный к «тотальному человеку», имел катарсическую структуру и ритуальную основу. Соглашаясь с мнением Т. Н. Демко, что «нормой культуры является ее постоянное отступление от сложившихся моделей и поиск новых форм» [18, с. 6], заключаем, что Театр жестокости является вполне нормативным явлением. Его заостренные экстатические и болевые аспекты можно считать данью модному в то время бунтарству и результатом болезненных преобразований собственной психики.

«Арто компенсировал тяжелое нервно-соматическое расстройство и развившуюся на этой почве наркоманию надрывной борьбой за абсолютное овладение собственным субъектом («я создам заново человека, каким являюсь»). Энергичное участие в «сюрреалистической революции» и утопические театральные опыты, перенося ту же титаническую сверхзадачу на общество, имели целью сотворение «новой действительности». Сакрализованный театр Арто был призван, став магическим «двойником души» зрителя, произвести «операцию» над его разумом, чувствами и телом ... заразить массы, как чумой, «безумным восторгом» и высвободить «латентную жестокость», сырую подспудную силу, аналог античного рока [19]. Эта цитата В. В. Бибикина из его статьи об Арто, выходящей за рамки сухой фактологии, напрямую связывает концепты «латентной же-

стокости» реформатора театра с его нервно-соматическим расстройством.

В упомянутой статье используются и материалы А. Дорошевич [20], подтверждающие зависимость творческих откровений Арто от периодов ремиссий его психического заболевания. «Теургическая» программа Арто представляет крайний всплеск нигилистического максимализма («по мне, или абсолют — или ничто») и его экзальтированного саморазоблачения. Оплевание «сытой» культуры, острое переживание невыразимости темной жизни «тела», мечта об искусстве как властной магии сделали Арто героем контркультуры, объектом структуралистско-антропологических теорий языка и текста, патроном “театра действия”, “тотального театра”, психодрамы, хеппенинга» [19]. «Программа “театра жестокости” была провозглашена ... Антоном Арто, страдавшим явно выраженными формами шизофрении» [21, с. 69]. «В галлюцинациях, которым он был подвержен, Арто видел проявление “подлинной реальности”. К концу жизни его постигло клиническое безумие» (цит. по [15, с. 27]).

И в то же время Театр жестокости А. Арто можно назвать предельной формой театрального искусства, ибо автор стремился создать театр, подобный эмоциональному взрыву, погружающему человека в состояние максимальной искренности, изменяющему людей, ломающему их иллюзии, стирающему грань между актером и зрителем, между сценой и жизнью. А такой театр можно создать только мощным воображением, понимаемым как творческая и познавательная сила.

«Тотальный театр» Арто не просто связан с воображением автора-создателя, но и являет пример театрально-эстетического феномена, так как его метафизический контекст основан на внутреннем строе художника и его особой чувствительности к незримому. Такая форма театра предполагает использование символов, архетипов, трансовых состояний, что позволяет актеру стать проводником скрытых смыслов и превратить сцену в пространство художественных экспериментов.

Метафизический театр в концепции Арто существует как акт Творения, обращаясь к мифологическому сюжету и реализуя миф «здесь и сейчас». Он не просто приобщает или включает человека в космический процесс, а позволяет влиять на него. Но ведь и *имагинацию* можно рассматривать как *акт творения*, так

как она предполагает создание образов с помощью воображения и даже выходит за его пределы и усиливает творческие возможности. В случае с Арто трудно разграничить его выходы за пределы воображения с галлюцинаторными состояниями, особенно когда аспекты знания, бытия, чувства и разума смешиваются с глубинными страхами и фантомами преломленного болезнью подсознания. Имагинация может проявляться как форма познания, например в виде сопряжения действия с образом, который возникает, развивается, изменяется, бледнеет, исчезает и вновь спонтанно проявляется перед внутренним взором, а это и есть прообраз нового театра. Понятие «имагинация» (воображение) Я. И. Голосовкер описывает как творческий созидательный акт, способный воздействовать на окружающий мир [22, с. 45–57]. Высший инстинкт, названный Я. Голосовкером «*имагинативным абсолютом*», а в просторечии именуемый «духом», проявляет себя силой воображения и порождает высшие культурные ценности.

Творческий процесс немислим без воображения, и в нем философы и художники часто испытывают маниакальные состояния, а это и есть самовнушение, так как они одержимы воплощением своей идеи, «которую им диктует их дар, сидящий в их воображении» [22, с. 53]. Только так можно пробиться к неизвестному и оставить свой след в мировой культуре. Антонену Арто это удалось.

Диапазон взглядов на Театр жестокости сегодня столь широк и категоричен, что варьируется от продукта сомнительной культурно-творческой девиации до феномена философского концепта «имагинативного абсолюта». Пока эксперты не пришли к единодушному выводу о степени влияния психиатрических проблем Арто на формирование его будоражащей воображение концепции. Одни видят прямую зависимость новаторства Арто от его психического расстройства, другие настаивают на самостоятельности творческих достижений Арто вне контекста его болезни.

Сказать, что к последователям и апологетам крютического театра Антонена Арто относился ограниченный круг театральных деятелей — значит заведомо исказить истину. Увлеченных его идеями можно считать Д. Бека, Ж.-Л. Барро, Ж.-П. Сартра, С. Беккета, П. Гийота, Л. Фердинанда, польского режиссе-

ра, развившего концепт «бедного театра», Е. Гротовского, автора «Сезона Театра Жестокости» П. Брука, создателя Панического театра в латинской Америке драматурга Ф. Аррабеля, японского режиссера-драматурга Т. Судзуки и других крупных деятелей мирового театра.

Идеи Арто по стимуляции физических реакций и активизации внутреннего конфликта исполнителя легли в основу новой актерской методологии. Она создавалась в контексте преодоления кризиса традиционной художественной парадигмы западноевропейских театров середины XX века. Элементы Театра жестокости вводили в свои выступления даже такие выдающиеся музыканты, как Д. Моррисон, М. Джаггер, Д. Боуи.

Система Арто, безусловно, актуальна и в современных культурных условиях, так как наша эпоха отличается кризисом оснований и отсутствием метафизической сферы, что порождает особое отношение к искусству. Кроме того, концепция Арто связана с постиндустриальной эпохой, когда граница между театром и перформансом становится все тоньше, а сцена то сливается с улицей, то уходит в цифровое пространство. Так что Театр жестокости и сегодня оказывает влияние на формирование культурно-театральной парадигмы, в частности способствует развитию экспериментальных театральных постановок и радикального подхода к актерской игре.

Заключение. Идеи французского теоретика вдохновляют и стимулируют творчество ряда известных российских режиссеров и театров, стремящихся вывести театральное искусство за пределы устоявшихся концепций, норм и жанров. К ключевым российским театрам, активно использующим идеи Арто, можно отнести: московский театр «Практика» с экспериментальными проектами, ориентированными на авангардные художественные стратегии; «Гоголь-центр» с радикальными методиками, близкими к философии Арто; Центр им. В. Мейерхольда (Москва) с исследованиями пределов человеческих возможностей на сцене; Мастерскую индивидуальной режиссуры (МИР) Б. Юхананова (Москва), работающую в стратегии новой процессуальности искусства и синтезирующую ритуал, концепцию *work in progress*, опыты интеграции мистики, ритма и интуитивного творчества, а также совмещающую разнообразные стили, модусы актерского существования и технологии. В этом

контексте самыми заметными стали такие театральные проекты, как «МИР РИМ» (режиссер Ю. Юхананов), «Арто и его Двойник», «Превращения», «Свадьба», «Три сестры», «Татьяна Репина» (режиссер В. Фокин), «Миллионерша» (режиссер В. Мирзоев), «Крюоте» (режиссер Н. Роцин), «Мандат» (режиссер В. Панков), «Гамлет», «Король Лир» (режиссер Л. Додин), «На дне» (режиссер Л. Эренбург). Артодианские идеи можно отметить и в спектаклях-открытиях режиссера-философа и экспериментатора А. Васильева, особенно в его сценических работах: «Илиада. Песнь XXIII. Погребение Патрокла. Игры», «Плач Иеремии», «Медея-материал» и т. д. На радикальной концепции эстетики сценического действия с центральной ролью телесного и чувственного резонанса всех участников построены первые фильмы С. Басковой: «Кокки — бегущий доктор», «Зеленый слоник», «Пять бутылок водки» и «Голова».

Жиль Делёз о творчестве театрального реформатора высказался так: «Арто — единственный, кто достиг абсолютной глубины в литературе, кто открыл живое тело и чудовищный язык этого тела — выстрадал, как он говорит. Он исследовал инфрасмысл, все еще неизвестный сегодня» [23, с. 3].

Основной проблемой исследования творчества Арто до сих пор является отсутствие четких теоретических формулировок и практических рекомендаций, предложенных самим автором. Несмотря на многочисленные письма, заметки и манифесты, оставленные Арто, многие его идеи остаются расплывчатыми и метафизическими, что затрудняет понимание его намерений и целей. Сегодня очевиден дефицит психоаналитических исследований глубинных мотиваций Арто, анализов природы используемых им символов и образов, внутренних конфликтов между творческим выражением и социальными нормами, психопатологических импульсов и так далее.

При всей исключительности и непостижимости феномена А. Арто, сегодня он находится в спектре культурологических исследований, направленных на изучение связи между патологиями и творчеством (креативностью) и ждет дополнительных междисциплинарных трудов.

Список источников

1. Лазарев Ф. В., Литл Брюс А. Многомерный человек: онтология и методология исследования. Симферополь: СОНАТ, 2010. 264 с.
2. Театр жестокости Арто у российских режиссеров. URL: <https://biletsofit.ru/blog/teatr-zhestokosti-arto-u-rossijskih-rezhissyorov> (дата обращения: 12.09.2025).
3. Арто А. Театр и его двойник. Театр Серафима. М., 1993. 192 с.
4. Целищев О. Театр жестокости Антонена Арто в творчестве Светланы Басковой // TERRA AESTHETICAE 1 (7). 2021: ARS O. С. 76–100.
5. Чухров К. Быть и исполнять. Проект театра в философской критике искусства. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2011. 275 с.
6. Что такое «театр жестокости» Антонена Арто? URL: <https://dzen.ru/a/Z7Nu83IYW7iPSPie> (дата обращения: 19.09.2025).
7. Антонен Арто. Прикосновение к... Человек играющий. Дзен. URL: <https://dzen.ru/a/aBKdXRHUyP2phfh> (дата обращения: 19.09.2025).
8. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. с франц. А. Гараджи, В. Лапицкого и С. Фокина. СПб.: Академический проект, 2000. 432 с.
9. Барбер С. Антонен Арто. Взрывы и бомбы. Кричащая плоть. Русское издание (сборник) / пер.: Н. Холмогорова, Э. Саттаров. М.: Изд-во книжного магазина Циолковского, 2016. 370 с.
10. Десятерик Д. Театр жестокости. Альтернативная культура. Энциклопедия. URL: https://alternative_culture.academic.ru/123/Театр_Жестокости (дата обращения: 19.09.2025).
11. Арто А. Театр и его двойник: Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра / сост. и вст. ст. В. И. Максимова, комм. В. И. Максимова и А. Ю. Зубкова. СПб.: М.: Симпозиум, 2000. 443 с.
12. Фёдоров Ю. В. Современный театр сквозь призму феномена выживания. Ч. 3. Двойное дно театрального авангарда // Таврические студии. Культурология. № 5. Симферополь: Крымский университет культуры, искусств и туризма. 2014. С. 70–79.
13. Антонен Арто. Работы из книги «Театр и его двойник». URL: https://royallib.com/read/arto_antonen/teatr_i_ego_dvoynik.html#0 (дата обращения: 20.09.2025).
14. Арто А. Театр и его двойник / пер. с фр., комм. С. А. Исаева. М.: Мартис, 1993. 192 с.
15. Шувалов А. В. Безумные грани таланта: энциклопедия патографий. М.: АСТ, 2004. 1212 с.
16. Демехина Д. О. Трансформация субъективности в Театре Жестокости Антонена Арто // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2017. № 4. С. 34–53.
17. Мартысюк П. Г. Трансформация концепта культурной девиации в контексте общественного развития // Человек. Культура. Образование. 2024. № 2 (52). С. 10–24.

18. Демко Т. Н. Девиантное поведение в контексте культуры // Прикладная юридическая психология. 2019. № 2 (47). С. 6–14.

19. ФЭБ Арто. Краткая литературная энциклопедия. Т. 9. 1978 (текст). URL: <https://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke9/ke9-0722.htm> (дата обращения: 26.09.2025).

20. Дорошевич А. «Театр жестокости» и экспрессионизм // Москва. Театр. 1968. № 3. С. 264–266.

21. Лисицын Ю. П., Жилиева Е. П. Искусство и здоровье. М.: Знание, 1974. 127 с.

22. Голосовкер Я. И. Высший инстинкт культуры. (Имагинативный абсолют). М.: Академический проект, 2012. 318 с.

23. Максимов В. И. Введение в систему Антонена Арто. СПб.: Планета музыки, 2022. 552 с.

References

1. Lazarev F. V., Litl B. A. *Mnogomerny`j chelovek: ontologiya i metodologiya issledovaniya* [The Multidimensional Man: Ontology and Research Methodology]. Simferopol': SONAT, 2010. 264 p. (In Russ.)

2. *Teatr zhestokosti Arto u rossijskix rezhisserov* [Artaud's Theatre of Cruelty by Russian Directors]. Available at: <https://biletofofit.ru/blog/teatr-zhestokosti-arto-u-rossijskix-rezhissyrov> (accessed: 12.09.2025). (In Russ.)

3. Arto A. *Teatr i ego dvojniki. Teatr Serafima* [The theater and its double. The Serafim Theater]. Moscow, 1993. 192 p. (In Russ.)

4. Celishhev O. Antonin Artaud's Theatre of Cruelty in the Works of Svetlana Baskova. *TERRA AESTHETICAE* 1 (7). 2021: ARS O. Pp. 76–100.

5. Chuxrov K. *By`t` i ispolnyat`. Proekt teatra v filosofskoj kritike iskusstva* [To be and to fulfill. The theater project in philosophical art criticism]. St. Petersburg: Izd-vo Evropejskogo un-ta, 2011. 275 p. (In Russ.)

6. *Chto takoe «teatr zhestokosti» Antonena Arto* [What is Antonin Artaud's "Theatre of Cruelty"?]. Available at: <https://dzen.ru/a/Z7Nu83IYWTiPSPie> (accessed: 19.09.2025). (In Russ.)

7. *Antonin Arto. Prikosnovenie k... Chelovek igrayushhij* [Antonin Artaud. Touching... The Man Who Plays]. Dzen. Available at: <https://dzen.ru/a/aB-KdXRHUhyP2phfh> (accessed: 19.09.2025). (In Russ.)

8. Derrida Zh. *Pis`mo i razlichie* [Writing and difference]. Per. s francz. A. Garadzhi, V. Lapičzkogo i S. Fokina. St. Petersburg: Akademicheskij proekt, 2000. 432 p. (In Russ.)

9. Barber S. *Antonin Arto. Vzry`vy` i bomby`. Krichashhaya plot`* [Antonin Arto. Explosions and bombs. Screaming flesh] Russkoe izdanie (sbornik) Per-evod: N. Xolmogorova, E. Sattarov. Moscow: Izdatel`stvo knizhnogo magazina Ciolkovskogo, 2016. 370 p. (In Russ.)

10. Desyaterik D. *Teatr zhestokosti. Al'ternativnaya kul'tura* [The theater of cruelty. Alternative culture]. Available at: https://alternative_culture.academic.ru/123/Teatr_Zhestokosti (accessed: 19.09.2025). (In Russ.)

11. Arto A. *Teatr i ego dvojniki: Manifesty. Dramaturgiya. Lekcii. Filosofiya teatra* [The Theatre and Its Double: Manifestos. Dramaturgy. Lectures. Philosophy of the Theatre]. Sost. i vst. st. V. I. Maksimova, Komm. V. I. Maksimova i A. Yu. Zubkova. St. Petersburg; Moscow: Simpozium, 2000. 443 p. (In Russ.)

12. Fyodorov Yu. V. Modern Theatre through the Prism of the Phenomenon of Degeneration. Part 3. The Double Bottom of the Theatre Avant-Garde. *Tavrisheskii studii. Kul'turologiya* [Tavrishesky Studios. Cultural Studies]. Simferopol': Krimskij universitet kul'tury, iskusstv i turizma. 2014. No 5. Pp. 70–79. (In Russ.)

13. Antonen Arto. *Raboty iz knigi «Teatr i ego dvojniki»* [Works from the book «Theatre and Its Double»]. Available at: https://royallib.com/read/arto_antonen/teatr_i_ego_dvoynik.html#0 (accessed: 20.09.2025). (In Russ.)

14. Arto A. *Teatr i ego dvojniki* [The theater and its doppelganger], Per. s fr., komm. S. A. Isaeva. Moscow: Martis, 1993. 192 p. (In Russ.)

15. Shuvalov A.V. *Bezumny'e grani talanta: e'nciklopediya patografij* [The Insane Facets of Talent: An Encyclopedia of Pathographies]. Moscow: AST, 2004. 1212 p. (In Russ.)

16. Demexina D. O. Transformaciya sub`ektivnosti v Teatre Zhestokosti Antonena Arto. *Teatr. ZHivopis'. Kino. Muzyka* [Theater. Painting. Movie. Music]. 2017. No 4. Pp. 34–53. (In Russ.)

17. Marty'syuk P. G. Transformation of the Concept of Cultural Deviation in the Context of Social Development]. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education]. 2024. No 2 (52). Pp. 10–24. (In Russ.)

18. Demko T. N. Deviant Behavior in the Context of Culture. *Prikladnaya yuridicheskaya psixologiya* [Applied legal psychology]. 2019. No 2 (47). Pp. 6–14. (In Russ.)

19. FE`B Arto. *Kratkaya literaturnaya e'nciklopediya* [FEB Arto. Concise Literary Encyclopedia]. Vol. 9. 1978. Available at: <https://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke9/ke9-0722.htm> (accessed: 26.09.2025). (In Russ.)

20. Doroshevich A. "Theatre of Cruelty" and Expressionism. *Moskva, Teatr* [Moscow. Theater]. 1968. No 3. Pp. 264–266. (In Russ.)

21. Lisicyn Yu. P. *Iskusstvo i zdorov'e* [Art and health] / Yu. P. Lisicyn. Moscow: Znanie, 1974. 127 p. (In Russ.)

22. Golosovker Ya. I. *Vy'sshij instinkt kul'tury'. (Imaginativny`j absolyut)* [The highest instinct of culture. (Imaginative absolute)]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2012. 318 p. (In Russ.)

23. Maksimov V. I. *Vvedenie v sistemu Antonena Arto* [Introduction to the Antonin Artaud System]. St. Petersburg: Planeta muzyki, 2022. 552 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Фёдоров Юрий Валентинович, кандидат философских наук, доцент кафедры театрального искусства Крымского университета культуры, искусств и туризма (295017, Россия, Симферополь, ул. Киевская, д. 39)

Information about the author

Yuriy V. Fedorov, Cand. Sci. (Philosophical Anthropology, Philosophy of Culture), Assoc. Prof., Crimean University of Culture, Arts and Tourism (39, Kievskaya Street, Simferopol, 295017, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 05.10.2025
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 10.12.2025
Принята к публикации / Accepted for publication 16.01.2026

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья / Article

УДК 371.398:[78+792]

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-101>

Художественно-педагогическая драматургия в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей

**Елена Юрьевна Глазырина¹,
Ольга Вениаминовна Дылдина²**

¹Уральский государственный
педагогический университет, Екатеринбург, Россия

²Центр детского творчества, Екатеринбург, Россия

¹ glazyrina08@ya.ru; <https://orcid.org/0009-0005-9097-278X>

²Центр детского творчества,

² dyldina.o@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-7376-4268>

Аннотация. В статье впервые объектом исследования является художественно-педагогическая драматургия в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей. Ключевая научная категория статьи — художественно-педагогическая драматургия — рассматривается в контексте педагогики искусства. Первоначально феномен «художественно-педагоги-

ческая драматургия» рассматривался на уровне школьного образования (уроки мировой художественной культуры, музыки, изобразительного искусства). В современных условиях богатейший потенциал этого феномена необходимо расширять на область дополнительного образования детей. Наибольшими возможностями в этом смысле обладают те формы художественного образования детей, которые основываются на интеграции разных видов искусства. В связи с этим в статье вводится понятие «музыкально-сценические формы организации дополнительного образования» детей. Целью статьи является теоретическое обоснование понятия «художественно-педагогическая драматургия» как принципа организации музыкально-сценических форм в дополнительном образовании детей. Методологическая база статьи представлена трудами основателей научной школы в области педагогики искусства (Л. М. Предтеченская, Д. Б. Кабалаевский, Б. М. Неменский), их соратников и последователей (Ю. А. Солодовников, Т. А. Копцева, В. А. Школяр, Л. В. Школяр, Л. В. Горюнова, Л. П. Маслова, Е. Ю. Глазырина), работами современных исследователей. Основные результаты статьи: расширены перспективы для научной разработки феномена «художественно-педагогическая драматургия» в системе дополнительного образования; обосновано понятие «музыкально-сценические формы организации дополнительного образования детей»; раскрыты направления педагогических воздействий на школьников в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей; понятие «художественно-педагогическая драматургия» обосновано как принцип для системы дополнительного образования детей; раскрыты практические аспекты реализации принципа художественно-педагогической драматургии в условиях музыкально-сценических постановок со школьниками в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: дидактика, принцип, метод, дополнительное образование, педагогика искусства, драматургия, музыкальное искусство, художественно-педагогическая драматургия, музыкально-сценическая деятельность, схема сонатного *allegro*

Для цитирования: Глазырина Е. Ю., Дылдина О. В. Художественно-педагогическая драматургия в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 101–116. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-101>

Artistic and pedagogical dramaturgy in musical and theatrical forms of organizing additional education for children

Elena Yu. Glazyrina¹, Olga V. Dyldina²

¹ Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

² Center for Children's Creativity, Yekaterinburg, Russia

¹ glazyrina08@ya.ru; <https://orcid.org/0009-0005-9097-278X>

² dyldina.o@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-7376-4268>

Abstract. *This article, for the first time, examines artistic and pedagogical dramaturgy in musical and theatrical forms of children's additional education. The key scientific category of the article — artistic and pedagogical dramaturgy — is examined within the context of art pedagogy. Initially, the phenomenon of artistic and pedagogical dramaturgy was considered at the school level (lessons on world artistic culture, music, and fine arts). In today's context, the rich potential of this phenomenon must be expanded to include children's additional education. The greatest potential in this regard lies in those forms of children's artistic education that are based on the integration of various art forms. In this regard, the article introduces the concept of musical and theatrical forms of children's additional education. The purpose of the article is to substantiate theoretically the concept of artistic and pedagogical dramaturgy as a principle for organizing musical and theatrical forms in children's additional education. The methodological base of the article is presented by the works of the founders of the scientific school in the field of art pedagogy (L. M. Predtechenskaya, D. B. Kabalevsky, B. M. Nemensky), their associates and followers (Yu. A. Solodovnikov, T. A. Koptseva, V. A. Shkolyar, L. V. Shkolyar, L. V. Goryunova, L. P. Maslova, E. Yu. Glazyrina), and the works of modern researchers. The main results of the article: the prospects for scientific development of the phenomenon of artistic and pedagogical dramaturgy in the system of additional education have been expanded; the concept of musical and scenic forms of organizing additional education for children has been substantiated; the directions of pedagogical influence on schoolchildren in musical and scenic forms of organizing additional education for children have been revealed; the concept of artistic and pedagogical dramaturgy has been substantiated as a principle for system of additional education for children; the practical aspects of implementing the principle of artistic and pedagogical dramaturgy in the context of musical and stage productions with schoolchildren in the system of additional education are revealed.*

Keywords: *didactics; principle; method; additional education; pedagogy of art; dramaturgy; musical art; phenomenon of artistic and pedagogical dramaturgy; musical and scenic activity; scheme of sonata allegro*

For citation: Glazyrina E. Yu., Dyldina O. V. Artistic and pedagogical dramaturgy in musical and theatrical forms of organizing additional education for children. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 2: 101–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-101>

Введение. Целью статьи является теоретическое обоснование понятия *художественно-педагогическая драматургия* как принципа организации музыкально-сценических форм организации дополнительного образования детей (далее — ДОД), основанных на интеграции разных видов искусства (музыкального, изобразительного, литературно-поэтического, танцевального, декоративно-прикладного, актерского) при доминировании музыкального искусства. Научная новизна и практическая значимость статьи заключается в развитии идей *педагогика искусства*, созданной великими деятелями искусства, педагогами-художниками и учеными — Л. М. Предтеченской, Д. Б. Кабалеvским, Б. М. Неменским [1–3], для обоснования феномена *художественно-педагогическая драматургия* как педагогического принципа в условиях музыкально-сценических форм дополнительного образования детей. Среди монографий и научно-методических пособий, имеющих методологически важное значение для обоснования заявленной в статье научной темы, — труды сотрудников лаборатории музыки, которую в свое время академик Д. Б. Кабалеvский возглавил в Институте художественного образования РАО (Л. В. Школяр, В. А. Школяр, И. М. Красильников, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская) [4], докторантов и аспирантов лаборатории (Е. Ю. Глазырина, Л. П. Маслова) [5; 6]. В научных статьях, изданных за последние три — пять лет, рассматриваются: метод художественно-педагогической драматургии в контексте проблем этнохудожественной культуры (Тагиева, 2023) [7], драматургия театрализованного представления как художественно-педагогического явления (Литвиненко, 2021) [8].

В наше время необходимо полнее раскрывать потенциал *педагогика искусства* и ее исключительно важного феномена — *художественно-педагогической драматургии* (далее — ХПД), но теперь уже в условиях ДОД.

Методы исследования, теоретическая база. Исследование проводилось следующими методами: *теоретически* — анализом и обобщением опыта педагогов дополнительного образования в области музыкального искусства; изучением научно-методических работ по вопросам выстраивания драматургии занятий с детьми по музыке и на основе интеграции разных видов искусства; систематизацией музыкально-сценических форм ДОД; *эмпирическими* — самоанализом педагогической деятельности; просмотром и отбором авторских партитур музыкально-сценических постановок с детьми; составлением учебно-тематического плана занятий творческого коллектива в системе ДОД; методической разработкой сценария музыкально-сценической постановки для творческого коллектива в системе ДОД.

Понятие *драматургия* определяется как теория и искусство построения драматических произведений; сюжетно-образная основа спектакля, фильма [9, с. 624].

Обозначенная цель достигается через решение следующих задач: 1) выполнить теоретико-методический анализ феномена *художественно-педагогическая драматургия* в ретроспекции становления *педагогика искусства*; 2) описать направления педагогических воздействий на школьников в музыкально-сценических формах организации дополнительного образования детей (далее — МСФО ДОД) в условиях реализации принципа *художественно-педагогической драматургии* на занятиях со школьниками; 3) раскрыть возможности социализации школьников при реализации принципа *художественно-педагогической драматургии* в условиях МСФО ДОД.

До недавнего времени понятие *драматургия* в научной общепедагогической и дидактической литературе не рассматривалось. Но все изменилось с 80-х годов XX века, когда появилась новая отрасль педагогики — *педагогика искусства*, создателями которой выступили гениальные единомышленники и выдающиеся деятели образования, культуры и искусства — Л. М. Предтеченская, Д. Б. Кабалевский и Б. М. Неменский [1–3]. Реализация законов искусства осуществлялась в педагогически организованных условиях школьного учебного процесса, в результате чего появился новый художественно-педагогический феномен — *художественно-педагогическая драматургия*.

В практике школьных уроков этот феномен закрепился в статусе *метода*, в котором система действия педагога выстроена на основе законов театрального искусства и направлена на развитие духовного мира школьников и усвоение ими знаний под воздействием эмоционального воздействия произведений искусства [1; 7; 10–12]. Очень скоро действие этого эффективного метода распространилось на другие предметы, относящиеся к области искусства в общеобразовательной школе, — музыку и изобразительное искусство [13].

Результаты исследования и их обсуждение. В XXI веке феномен ХПД постепенно начинает реализовываться при обучении детей основам искусства в системе дополнительного образования, куда входили хореография, театрализованные представления и театральные практики, культурно-досуговые представления [14–16].

Среди форм ДОД особенно привлекательны для детей такие, которые основываются на триединстве музыки (при ее доминирующей роли), литературно-поэтической основы и сценического действия, объединенных единым замыслом режиссерской постановки и сюжетно-драматургическим развитием. Все многообразие сценических постановок такого рода определяется как музыкально-сценические формы организации дополнительного образования детей (МСФО ДОД).

Сценическая постановка МСФО ДОД обязательно предполагает опору на художественно-драматургическую линию развития по законам искусства. Но поскольку всей постановкой руководит педагог дополнительного образования, то он выстраивает педагогическую драматургию по руководству работой коллектива на всех этапах музыкально-сценической постановки.

Феномен ХПД в условиях МСФО ДОД еще не становился объектом и предметом научных исследований. Поэтому возникает вопрос о его дидактическом статусе: это метод (как при реализации в рамках одной учебной дисциплины) или принцип? *Принцип* в общей педагогике рассматривается как основное (общее) положение, определяющее содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями [17, с. 77]. А *метод* определяется как совокупность действий для решения определенной задачи [18, с. 181–182].

Л. М. Предтеченская назвала феномен художественно-педагогической драматургии *методом*, который реализуется при восприятии произведения искусства в рамках школьного урока МХК. Однако в условиях продолжительного по времени цикла занятий, проводимых для постановки музыкально-сценического спектакля, а также с учетом того, что художественно-педагогическая драматургия — это смыслообразующее и формообразующее начала музыкально-сценических постановок, наиболее целесообразно феномен ХПД в условиях МСФО ДОД рассматривать не как метод, а именно как *принцип* в силу фундаментальности его целевой установки (по сравнению с методом в рамках школьного урока) — создания целостности двух драматургических линий — художественной и педагогической.

Принцип ХПД направлен на обучение, воспитание, развитие и социокультурную адаптацию всех школьников (отличающихся по возрасту, уровню художественно-творческих способностей и возможностями здоровья) с помощью единства художественной драматургии музыкально-сценических постановок и педагогической драматургии в процессе руководства работой творческого коллектива школьников. Это означает, что художественно-педагогическая драматургия МСФО ДОД рассматривается как двуединство педагогически осмысленных элементов художественной драматургии (то есть совокупность комплекса элементов для реализации художественной драматургии как аналогов действий педагога по руководству коллективом школьников в МСФО ДОД) с одной стороны и последовательно выстроенных воздействий педагога в процессе обучения, воспитания, развития и социализации школьников (то есть выстраивание взаимодействия педагога со школьниками в МСФО ДОД по законам драматургии художественного произведения) с другой.

Такое драматургическое двуединство совершенно обосновано и закономерно в работе педагога в условиях МСФО ДОД, когда он одновременно выстраивает две драматургические линии — педагогическую драматургию, руководя коллективом школьников, и художественную драматургию, выстраивая линию драматургического развития музыкально-сценической постановки.

Драматургически выстроенные педагогические воздействия на школьников в МСФО ДОД проявляются в следующем:

— художественном образовании через ознакомление с терминами и понятиями в области искусства; жанрами и стилями; спецификой разных видов художественной деятельности: с музыкальными стилями (музыкальный фольклор, музыка композиторов-классиков — вокальная и инструментальная, детская песенная культура советских композиторов, поп-музыка, рок-музыка, рэп и т. д.), музыкальными жанрами (опера, балет, симфония, кантата, сюита, песня и т. д.); литературно-поэтическими жанрами в основе либретто и сценария (миф, легенда, сказание, сказка, народно-поэтическое творчество в литературных обработках писателей, повести, рассказы и др.); элементами разных танцевальных жанров, в том числе из разных художественно-исторических эпох и культур народов мира;

— целенаправленном воспитании у детей социальных норм взаимодействия и общения через приобщение к сценической культуре слова и вокала, жеста и движения, изобразительного и декоративно-прикладного искусства;

— педагогическом руководстве манерой и стилем межличностных взаимодействий участников коллектива при обсуждении выбора музыкально-сценической постановки, распределения ролей, обсуждении элементов сценического образа, анализе музыкального материала и т. д.;

— развитии и обогащении эмоционально-волевой сферы школьников при восприятии произведений разных видов искусства;

— социокультурной адаптации школьника через опыт сотрудничества в коллективе.

Рассматривая ХПД как принцип МСФО ДОД, следует понимать, что его неотъемлемыми признаками являются: наличие сценария; целостность художественного действия; линия развития, пронизывающая все обязательные компоненты — экспозицию, разработку, кульминацию и развязку сюжета.

В свое время Л. М. Предтеченская, разрабатывая метод художественно-педагогической драматургии, указывала, что урок МХК представляет собой «определенную композицию, которая включает экспозицию, завязку, разработку, кульминацию и завершение. Экспозиция урока — это изображение обстоя-

тельств, предшествующих основному действию. Она необходима для того, чтобы задать определенные интонации уроку, направить внимание обучающихся на главную проблему, которую им предстоит решать в ходе всего занятия. Экспозиция готовит завязку — событие, являющееся началом действия, момент, когда создается проблемная ситуация урока. Следующий элемент урока — разработка, под которой понимают углубление проблемной ситуации урока. Разработка учитывает законы драматургии, требующие, чтобы действие разворачивалось по восходящей линии. Высшей точкой напряжения урока является кульминация, когда находится решение поставленных на занятии проблем. Во время кульминации урока определяются те нравственные и эстетические выводы, к которым учитель стремится подвести учащихся. В финале урока происходит формулировка этих выводов. Завершиться урок, по мысли Л. М. Предтеченской, должен так называемым последствием, то есть потребностью встретиться еще раз с шедеврами мирового искусства» [1, с. 280–281]. Специфика ХПД, разработанная Л. М. Предтеченской, настолько универсальна, что была поддержана и принята не только школьными учителями по МХК, но и учителями музыки.

Применение принципа ХПД позволяет моделировать этапы образовательного процесса, которые в МСФО ДОД представлены циклом занятий со школьниками по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе, проводимых для постановки музыкально-сценического представления, — это *вступление, экспозиция, разработка, кульминация, реприза, кода*.

Вступление в МСФО ДОД — это создание творческого коллектива, составление совместно с детьми плана работы коллектива на ближнюю и среднесрочную перспективу.

Экспозиция — это знакомство участников коллектива и педагога со сценарием, его драматургией и друг с другом в процессе деятельности; определение возможностей и способностей каждого участника и его вклада в общую работу коллектива; распределение и разучивание ролей; выстраивание работы всего коллектива в соответствии с драматургией МСФ, а также индивидуально-личностного маршрута развития для каждого ребенка и педагогическое руководство его реализацией и всего коллектива в целом.

Разработка — это разучивание ролей и сценических эпизодов в индивидуальных и групповых формах работы; реализация индивидуально-личностного маршрута для каждого ребенка и слаженности в работе всего коллектива, взаимодействие участников коллектива, предельно стимулирующее их обучение, воспитание, развитие и социокультурную адаптацию.

Кульминация — это достижение результата, на который коллектив работал в течение определенного периода времени — постановка музыкального спектакля, закрепление индивидуальных достижений каждым ребенком в соответствии с его способностями и возможностями здоровья.

Реприза — это осмысление проделанного труда, реакции и мнений зрителей.

Кода — это построение творческих планов для всего коллектива; коррекция индивидуального маршрута обучения каждого ребенка от достигнутых им результатов, а также определение уровня сложности цели и задач всего коллектива на перспективу по итогам качества выполненной работы.

Опора на принцип ХПД в условиях МСФО ДОД помогает педагогу решать на занятиях со школьниками не только задачи «информативного» характера, например, приобретения новых знаний и знакомства с различного рода художественной информацией, но и широкий спектр вопросов социализации — социальной адаптации, культурной идентификации и социокультурной регуляции.

Искусство как базис МСФО ДОД позволяет придать творческий характер процессу адаптации школьника к требованиям нового для него коллектива, принятия задач и специфики работы этого коллектива (социальная адаптация). Стремление достигнуть поставленных педагогом художественно-творческих задач в индивидуальной и коллективных формах работы порождает заинтересованный стиль взаимодействия всех участников коллектива, вне зависимости от их художественных способностей, одаренности и возможностей здоровья, и как результат — желание понять и обсудить предложения ото всех участников по вопросам музыкально-сценической постановки. Успешная социальная адаптация формирует у школьников потребность и веру в успешность творческой самореализации среди всех участников коллектива — детей с нормой развития, с

ограниченными возможностями здоровья, детей художественно одаренных и талантливых.

Участие в работе коллектива помогает школьникам понять, осознать, прочувствовать и принять те высокие духовно-нравственные смыслы и художественные ценности произведений искусства, которые взяты за основу для музыкально-сценической постановки; встроить их в систему своих мировоззренческих координат; сопоставить их с культурными нормами, образцами и моделями мышления и поведения, принятыми в обществе (культурная идентификация). Достижение этой высокой цели осуществляется педагогом с помощью системы действий и заданий: посильное участие в процессе музыкально-сценической постановки — от выбора сюжета и до обсуждения выразительности каждого художественного элемента — сценического движения; речевой, мелодекламационной или музыкальной интонации; деталей декораций или костюмов; выполнения художественно-сценических заданий; отработки фонетических и логопедических упражнений и т. д.

Работа коллектива в условиях МСФ имеет целенаправленный характер. Специфика ее содержания и организации обладает высоким педагогическим потенциалом для организации процесса социокультурной регуляции с помощью продуктивных взаимодействий всех участников на основе ценностно-детерминированных социальных и культурных норм, традиций и законов искусства с учетом индивидуальных и групповых интересов.

Итак, выполненный методологический анализ феномена ХПД позволил сформулировать это понятие в контексте педагогики дополнительного образования как двуединство педагогически осмысленных элементов художественной драматургии, на которое опирается педагог дополнительного образования в работе со школьниками над постановками музыкально-сценических форм. Рассмотрение этого феномена в условиях МСФО ДОД и с учетом единства его смыслообразующего и формообразующего начал для музыкально-сценических постановок послужило обоснованием для придания этому феномену статуса принципа. А наполнение всех элементов художественной драматургии (вступление, экспозиция, разработка, кульминация, реприза) содержанием работы по музыкально-сценическим по-

становкам со школьниками является первым опытом научно-методического осмысления и обоснования ХПД в качестве принципа по организации со школьниками музыкально-сценических форм в условиях ДОД.

Заключение. Феномен ХПД, рассматриваемый ранее в качестве метода на уроках образовательной области «Искусство» в общеобразовательной школе (МХК, музыка, изобразительное искусство), а позднее при обучении детей основам искусства в системе дополнительного образования (хореография, театрализованные представления и театральные практики, культурно-досуговые представления), в XXI веке обосновывается в статусе принципа и подлежит дальнейшей глубокой научно-методической разработке в силу его универсальности для богатого разнообразия МСФО ДОД и высокой значимости для практической работы педагогов. *Принцип художественно-педагогической драматургии* продолжает ряд уникальных принципов, разработанных учеными и педагогами-музыкантами (Д. Б. Кабалевский, Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Л. В. Горюнова, Л. П. Маслова, Е. Ю. Глазырина) для введения подрастающего поколения в мир искусства по законам самого искусства: интонационности, образности, ассоциативности, диалогичности [2; 4; 6; 19]. Поэтому разработка принципа художественно-педагогической драматургии вносит существенный вклад в развитие *педагогике искусства*.

Перспектива дальнейшего развития научной тематики статьи видится в изучении возможностей и особенностей реализации принципа *художественно-педагогической драматургии* в условиях инклюзии и разновозрастного коллектива школьников на занятиях по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам ДОД.

Список источников

1. Предтеченская Л. М. Метод художественно-педагогической драматургии в преподавании курса «Мировая художественная культура» // Музыка в школе. 1984. № 4. С. 90–95.
2. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка. 1–3 классы трехлетней начальной школы: утверждены Министерством просвещения РСФСР. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
3. Неменский Б. М. Познание искусством. М.: УРАО, 2000. 111 с.

4. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. 2-е изд. М.: Флинта; Наука, 1999. 336 с.

5. Глазырина Е. Ю. Музыка в четвертом измерении. Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников. М.: Искусство в школе, 2001. 372 с.

6. Горюнова Л. В., Маслова Л. П. Урок музыки — урок искусства: кн. для учителя. М.: Прометей, 1989. 102 с.

7. Тазиева С. М. Эффективность метода художественно-педагогической драматургии в работе учителя МХК // Проблемы этнохудожественной культуры и её потенциал в образовательной среде: сборник трудов международной научно-практической конференции. Курск, 27–28 апреля 2023 г. Курск: Курский государственный университет, 2023. С. 882–887. EDN GYNLOD.

8. Литвиненко С. Г. Драматургия театрализованного представления как художественно-педагогическое явление // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. Нижневартовск, 6–7 апреля 2021 г. Ч. 7. Нижневартовск: Нижневартковский государственный университет, 2021. С. 94–98.

9. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. Б. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 939 с.

10. Воронина Л. В. Особенности драматургии урока в постижении школьниками личностного смысла в музыке // Инновации в науке и практике: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции. Барнаул, 27 мая 2018 г. Ч. 5. Барнаул: Дендра, 2018. С. 14–20.

11. Гребнева В. А. Эмоциональная вовлеченность учащихся как результат использования метода художественной драматургии на уроках МХК // Новая наука: проблемы и перспективы. 2016. № 7–2 (91). С. 55–58.

12. Попова О. В. Метод художественно-педагогической драматургии в процессе изучения художественной культуры проторенессанса на уроках МХК // Наука и инновации — современные концепции: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума. Москва, 26 декабря 2018 г. Т. 1 / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. М.: Инфинити, 2018. С. 280–284.

13. Кошцева Т. А. Художественно-педагогическая драматургия занятия по изобразительному искусству // Педагогика искусства. 2011. № 4. С. 9–19.

14. Иванова О. Г. Занятие по хореографии для младших школьников по методу художественно-педагогической драматургии // На пути в педагогическую науку: сборник материалов студенческой научно-практической конференции. Владимир, 02 апреля 2018 г. Ч. 7. Владимир: Владимирский

государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2019. С. 231–234.

15. Литвиненко С. Г. Драматургия театрализованного представления как художественно-педагогическое явление // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. Нижневартовск, 6–7 апреля 2021 г. Ч. 7. Нижневартовск: Нижневартковский государственный университет, 2021. С. 94–98.

16. Тихоновская Г. С. Художественно-педагогические основания технологии создания культурно-досуговых программ // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 6 (68). С. 85–189.

17. Педагогика: учебник / П. И. Пидкасистый, В. В. Краевский, А. Ф. Меньяев и др.; под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2006. 604 с.

18. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 447 с.

19. Глазырина Е. Ю. Принцип диалогичности в педагогике искусства // Музыкально-художественное образование в современном мире: традиции и инновации. Материалы V Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону — Таганрог, 2022. С. 122–131.

References

1. Predtechenskaya L. M. The method of artistic and pedagogical dramaturgy in teaching the course "World Artistic Culture". *Muzy'ka v shkole* [Music at School]. 1984. No 4. Pp. 90–95 (In Russ.).

2. *Programmy` srednej obshheobrazovatel`noj shkoly`. Muzy'ka. 1–3 klassy` trexletnej nachal`noj shkoly` : utverzhdeny` Ministerstvom prosveshheniya RSFSR* [Secondary School Curriculums. Music. Grades 1–3 of the Three-Year Primary School: Approved by the Ministry of Education of the RSFSR]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 160 p. (In Russ.)

3. Nemenskij B. M. *Poznanie iskusstvom* [Cognition through art]. Moscow: URAO, 2000. 111 p. (In Russ.)

4. *Teoriya i metodika muzy'kal'nogo obrazovaniya detej: nauchno-metodicheskoe posobie* [Theory and Methods of Music Education for Children: A Scientific and Methodological Handbook] / L. V. Shkolyar, M. S. Krasil'nikova, E. D. Kritskaya i dr. 2-e izd. Moscow: Flinta: Nauka, 1999. 336 p. (In Russ.)

5. Glazy`rina E. Yu. *Muzy'ka v chetvertom izmerenii. Voprosy` metodologii, teorii i metodiki muzy'kal'nogo obucheniya i vospitaniya shkol'nikov* [Music in the Fourth Dimension: Methodology, Theory, and Practice of Musical Teaching and Education for Schoolchildren]. Moscow: Iskusstvo v shkole, 2001. 372 p. (In Russ.)

6. Goryunova L. V., Maslova L. P. *Urok muzy'ki — urok iskusstva: kn. dlya uchitelya* [A Music Lesson is an Art Lesson: A Book for Teachers]. Moscow: Prometej, 1989. 102 p. (In Russ.)

7. Tazieva S. M. The effectiveness of the method of artistic and pedagogical dramaturgy in the work of a teacher of MHC. *Problemy`e`tnoxudozhestvennoj kul`tury` i eyo potencial v obrazovatel`noj srede: sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kursk, 27–28 aprelya 2023 g.* [Problems of ethno-artistic culture and its potential in the educational environment: a collection of papers from the international scientific and practical conference]. Kursk: Kurskij gosudarstvenny`j universitet, 2023. Pp. 882–887. (In Russ.)

8. Litvinenko S. G. Dramaturgy of theatrical performance as an artistic and pedagogical phenomenon. *XXIII Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta Nizhneartovsk, 06–07 aprelya 2021 g. Ch. 7.* [XXIII All-Russian student scientific and practical conference of Nizhneartovsk State University]. Nizhneartovsk: Nizhneartovskij gosudarstvenny`j universitet, 2021. Pp. 94–98. (In Russ.)

9. *Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka 80000 slov i frazeol. vy`razhenij* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions] / S. I. Ozhegov i N. Yu. Shvedova; Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. B. Vinogradova. 4-e izd., dop. Moscow: Azbukovnik, 1997. 939 p. (In Russ.)

10. Voronina L. V. Features of the dramaturgy of the lesson in the comprehension of personal meaning in music by schoolchildren. *Innovacii v nauke i praktike: sbornik statej po materialam VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Barnaul, 27 maya 2018 g. Ch. 5.* [Innovations in science and practice: a collection of articles based on the materials of the VIII International scientific and practical conference]. Barnaul: Dendra, 2018. Pp. 14–20. (In Russ.)

11. Grebneva V. A. Emotional involvement of students as a result of using the method of artistic dramaturgy in MHC lessons. *Novaya nauka: problemy` i perspektivy* [New Science: Problems and Prospects]. 2016. No 7–2 (91). Pp. 55–58. (In Russ.)

12. Popova O. V. The method of artistic and pedagogical dramaturgy in the process of studying the artistic culture of the Proto-Renaissance in the lessons of the World Art Culture. *Nauka i innovacii — sovremenny`e koncepcii: sbornik nauchny`x statej po itogam raboty` Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, Moskva, 26 dekabrya 2018 g. T. 1* [Science and Innovation — Modern Concepts: a collection of scientific articles based on the results of the International Scientific Forum], otv. red. D. R. Xisimatullin. Moscow: Infiniti, 2018. Pp. 280–284. (In Russ.)

13. Kopceva T. A. Artistic and pedagogical dramaturgy of a fine arts lesson. *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of Art]. 2011. No 4. Pp. 9–19. (In Russ.)

14. Ivanova O. G. A choreography lesson for primary school students using the method of artistic and pedagogical dramaturgy. *Na puti v pedagogicheskuyu nauku: sbornik materialov studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Vladimir, 02 aprelya 2018 g. Ch. 7* [On the way to pedagogical science: a collection of materials from a student scientific and practical conference]. Vladimir: Vladimirsij gosudarstvenny`j universitet imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x, 2019. Pp. 231–234. (In Russ.)

15. Litvinenko S. G. Dramaturgy of theatrical performance as an artistic and pedagogical phenomenon. *XXIII Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta, Nizhneartovsk, 06–07 aprelya 2021 g. Ch. 7* [XXIII All-Russian student scientific and practical conference of Nizhneartovsk State University]. Nizhneartovsk: Nizhneartovskij gosudarstvennyj universitet, 2021. Pp. 94–98. (In Russ.)

16. Tixonovskaya G. S. Artistic and pedagogical foundations of the technology for creating cultural and leisure programs. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts]. 2015. No 6 (68). Pp. 185–189. (In Russ.)

17. *Pedagogika: uchebnik* [Pedagogy: textbook], P. I. Pidkasiy, V. V. Kraevskij, A. F. Menyaev i dr.; pod red. P. I. Pidkasiy. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006. 604 p. (In Russ.)

18. Azimov E. G., Shhukin A. N. *Novy'j slovar' metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow: IKAR, 2009. 447 p. (In Russ.)

19. Glazyrina E. Yu. The Principle of Dialogue in Art Pedagogy. *Muzykal'no-xudozhestvennoe obrazovanie v sovremennom mire: tradicii i innovacii. Materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Musical and Artistic Education in the Modern World: Traditions and Innovations. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference]. Rostov-na-Donu — Taganrog, 2022. Pp. 122–131. (In Russ.)

Информация об авторах

Глазырина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-компьютерных технологий, Уральский государственный педагогический университет (620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26)

Дылдина Ольга Вениаминовна, педагог дополнительного образования, Центр детского творчества (620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Шевченко, 11)

Information about authors

Elena Yu. Glazyrina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Ural State Pedagogical University (26 Kosmonavtov Av., Yekaterinburg, Russia, 620091)

Olga V. Dyldina, teacher of additional education, Center for Children's Creativity (11 Shevchenko St., Yekaterinburg, Russia, 620027)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 05.10.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 10.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication 16.01.2026

Научная статья / Article

УДК 930.85

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-117>

**Повседневная жизнь Коми пединститута
в годы Великой Отечественной войны**

Олег Васильевич Золотарев

Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия

<https://orcid.org/0009-0003-3128-9353>, kimooopd@syktsu.ru

Аннотация. В статье рассматривается повседневная жизнь студентов и преподавателей Коми пединститута в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 годы). Данный аспект истории старейшего в Республике Коми высшего учебного заведения практически не изучен в исторической литературе. Между тем материальные и бытовые условия оказывали значительное влияние на все стороны деятельности института. Особенно значимо было это воздействие в военные годы.

Следует помнить и о том, что в отечественной исторической науке в последние годы весьма отчетливо проявляется тенденция к ее антропологизации. Это выразилось в появлении нового направления — истории повседневности, что знаменует отход от определенных схем и клише к анализу конкретных процессов и ситуаций. Такой подход позволяет с совершенно новой точки зрения посмотреть на самые различные общественные процессы.

Конечно, сталинская модернизация 1930-х годов во многом унифицировала многие (как культурные, так и бытовые) стороны жизни общества, нивелировала разницу в повседневной жизни различных регионов страны. И все же жизнь провинциальной Республики Коми сохранила определенную специфику, вызванную как природно-историческими, так и этнодемографическими условиями. Анализ истории военной повседневности Коми автономии позволяет отразить разнообразие общеисторического опыта, дополнить общую картину новыми конкретными фактами и событиями. Важно учитывать, что изучение процессов повседневности позволяет в полной мере оценить те перемены, которые происходили в общественном развитии.

В представленной статье автор анализирует различные аспекты тыловой военной повседневности одного из провинциальных рос-

сийских высших учебных заведений. Рассмотрены, в частности, изменения, которые произошли в составе студенческого и преподавательского контингента, вызванные военным временем и уходом большинства мужчин на фронт. Особое внимание уделяется освещению трудовой деятельности студентов и сотрудников института: работе на лесозаготовках, лесосплаве, подсобном хозяйстве, помощи института колхозам.

Изучены вопросы, связанные с изменениями бытовых условий, обусловленных военными обстоятельствами: обострением жилищных проблем, продовольственными сложностями, общим падением жизненного уровня. Рассмотрены и проблемы, связанные с негативным воздействием ухудшившихся условий труда и быта на учебную и научную деятельность Коми пединститута в военные годы.

Статья основана на широком круге источников. В их числе делопроизводственные документы, материалы периодической печати, воспоминания преподавателей и студентов.

Ключевые слова: *повседневная жизнь, Коми пединститут, Великая Отечественная война, материальная база, трудовая деятельность, бытовые условия, продовольствие, студенчество, преподавательский состав*

Для цитирования: Золотарев О. В. Повседневная жизнь Коми пединститута в годы Великой Отечественной войны // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 117–136. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-117>

The everyday life of the Komi Pedagogical Institute during the Great Patriotic War

Oleg V. Zolotarev

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia
<https://orcid.org/0009-0003-3128-9353>, kimoodp@syktsu.ru

Abstract. *The article examines the everyday life of students and teachers at the Komi Pedagogical Institute during the Great Patriotic War (1941–1945).*

This aspect of the history of the oldest higher educational institution in the Komi Republic has not been extensively studied in historical literature. However, the material and living conditions had a significant impact on all aspects of the institute's activities. This impact was particularly significant during the war years.

It is also important to note that there has been a clear trend towards anthropologizing history in recent years. This resulted in the emergence of a new trend — the history of everyday life, which marks a departure from certain patterns and

cliches to the analysis of specific processes and situations. This approach allows us to look at a wide variety of social processes from a completely new perspective.

Of course, the Stalinist modernization of the 1930s largely unified many (both cultural and everyday) aspects of society's life. It has leveled out the differences in everyday life across different regions of the country. However, the life of the provincial Komi Republic retained certain specific features, which were influenced by both natural and historical conditions, as well as ethno-demographic factors. Analyzing the history of military everyday life in the Komi Autonomous Region allows us to reflect on the diversity of historical experiences and add new details and events to the overall picture.

It is important to note that studying the processes of everyday life provides a comprehensive understanding of the changes that occurred in social development. These circumstances have necessitated the exploration of this topic.

In this article, the author analyzes various aspects of the military daily life in one of Russia's provincial higher education institutions. In particular, the article examines the changes that occurred in the student and faculty composition due to the war and the departure of most men to the front.

Special attention is paid to the coverage of the labor activities of students and employees of the institute: work in logging, rafting, subsidiary farms, and assistance provided by the institute to collective farms.

The issues related to changes in living conditions caused by the military circumstances, such as worsening housing problems, food difficulties, and a general decline in living standards, are studied.

Attention is paid to the problems associated with the negative impact of the deteriorating working and living conditions on the educational and scientific activities of the Komi Pedagogical Institute during the war years.

The article is based on a wide range of sources. These include business documents, materials from periodicals, and memories of teachers and students.

Keywords: *everyday life, Komi Pedagogical Institute, The Great Patriotic War, material base, work, living condition, provisions, students, teaching staff*

For citation: Zolotarev O. V. The everyday life of the Komi Pedagogical Institute during the Great Patriotic War. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education.* 2026; 2: 117–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-117>

Введение. Созданный в 1932 году Коми пединститут к началу 1940-х годов стал уже вполне состоявшимся высшим учебным заведением. За эти годы институт дал региону свыше 400 специалистов с высшим образованием.

Тридцатые годы были временем становления первенца высшей школы в республике. Этот путь оказался непрост. Слож-

ности сопровождали процесс поиска новых форм преподавания, формирования педагогического и студенческого контингента. Велик был поначалу отсев учащихся, немалыми были лакуны в знаниях выпускников. Однако приходил опыт, а «детские болезни роста» уходили.

Динамичное становление молодого вуза прервала Великая Отечественная война, коренным образом изменившая жизнь советских людей.

Методы исследования, теоретическая база. В данной работе мы руководствовались принципами историзма и научной объективности. В качестве основных методов исследования данной темы, помимо традиционных для отечественной исторической науки сравнительно-исторического и хронологического методов, использовался культурно-исторический метод, а также статистический метод, с помощью которого посредством обработки количественных данных можно прийти к выводам, способствующим решению поставленных задач. Большое значение имеет и историко-системный подход, позволяющий рассматривать различные аспекты работы первенца высшего образования в Республике Коми как составную часть развития высшей школы Советского Союза.

Результаты исследования и их обсуждение. 1941 год изменил жизнь всего советского общества. Условия военного времени не могли не сказаться на функционировании образовательной системы, работе и жизни педагогов и учащихся. Практически все ресурсы страны были брошены на оборонительные нужды, ухудшившееся материальное положение населения негативным образом влияло на деятельность школ и вузов. Война прервала процесс развития советской образовательной системы.

Война и все трудности, с нею связанные, не могли не отразиться и на деятельности провинциального Коми педагогического института.

Новые обстоятельства потребовали коренной перестройки всех сторон учебной, научной и воспитательной работы вуза. С началом войны жизнь института приняла суровый, напряженный и более организованный характер. Требовалось как можно быстрее пополнить школы автономии педагогами, которые должны были заменить ушедших на фронт учителей. Был установлен порядок досрочной сдачи выпускниками текущих и го-

сударственных экзаменов. Уже в июне 1941 года все студенты-призывники невыпускных курсов стали в срочном порядке сдавать текущие экзамены и отправлялись на фронт. В результате военного призыва численность студентов уменьшилась более чем в два раза.

Руководство вуза, понимая, насколько школы республики нуждаются в учительских кадрах, предложила студентам досрочно приступить к педагогической деятельности. Работающие студенты переводились на заочное отделение. В целях сохранения студенческого контингента и помощи семьям фронтовиков в июле 1941 года СНК СССР было принято решение об освобождении от оплаты за обучение в вузах и техникумах детей рядового и младшего начальствующего состава, призванного в ряды Красной армии.

Однако, несмотря на все сложности, в пединституте не прекращалась учебная и научная деятельность преподавателей и студентов. Надо заметить, что главной трудностью военного времени первоначально были даже не материальные проблемы. Непросто было организовать учебный процесс из-за того, что буквально в первые недели войны на фронт ушли почти все преподаватели-мужчины. Резко сократилась и штатская численность преподавательского состава — почти на сорок единиц.

Несколько смягчило ситуацию с преподавательскими кадрами прибытие в Сыктывкар эвакуированного из Петрозаводска Карело-Финского университета.

Совместная учебная и трудовая деятельность способствовала достижению единства студенческого и педагогического коллективов, помогала решению главной задачи, которая стояла перед институтом, — подготовка учительских кадров для школ автономии.

Конечно, военная пора наложила отпечаток на все стороны вузовской жизни. И работники, и студенты университета и института жили непросто. Срок обучения был сокращен на год, поэтому продолжительность учебных занятий была увеличена и составила семь-восемь часов в день. Вступительные экзамены отменялись. Были ликвидированы и зимние каникулы, а летние — существенно сокращены, много каникулярного времени учащиеся проводили в подсобных и учебных хозяйствах вуза,

занимались ремонтом, заготовкой топлива, трудились на сельскохозяйственных работах. На лето институт пустел.

Особые проблемы испытывало в годы войны заочное обучение. Многие студенты-заочники в силу понятной занятости по месту основной работы на сессии не являлись.

Руководство вуза, стремясь обеспечить институт студенческим контингентом, было вынуждено вести интенсивную работу по обеспечению полноценного набора в институт. Хотя в военные годы в вуз принимали без экзаменов всех успешно окончивших школу по результатам собеседования, все равно постоянно был недобор абитуриентов. Студенчество военных лет состояло почти исключительно из девушек.

Пединститут стал частичкой военного организма страны и был вынужден жить по законам военного времени. Красноречив в этом плане приказ директора института (1943 год): «Установить следующий порядок учебных занятий для студентов и преподавателей: 7.00 — подъем, с 7 до 7.30 — самообслуживание, с 7.30 до 7.55 — завтрак, с 8.00 до 14.00 — занятия, с 14.00 до 16.00 — обед, с 16.00 до 18.00 — отдых, с 18.00 до 21.00 — самостоятельная работа, с 21.00 до 22.00 — ужин, с 22.00 до 23.00 — культурные развлечения, с 23.00 до 7.00 — самодеятельность, сон». [1, с. 21].

Вследствие занятости студенчества на общественных работах учебный год начинался не ранее 1 октября (а часто и гораздо позже). Летние каникулы студентов заменил оборонно-трудовой лагерь, преподаватели также работали без отпуска. Занятия нередко (особенно в 1942 и 1943 годах) приходилось проводить после работы, вечером.

Потребовалась и перестройка учебно-воспитательной работы: в учебные программы вносились определенные изменения. Серьезное внимание уделялось патриотическому воспитанию. Была развернута деятельность по организации курсов, на которых студенты и преподавательский состав, сотрудники вузов овладевали военными специальностями. Огромное внимание стало уделяться военно-физической подготовке.

Сложности военного времени не могли не сказаться на повседневной жизни студентов. Власти указывали на неудовлетворительные культурно-бытовые условия учебного процесса: в корпусах было холодно, плохим было освещение, не хватало

письменных принадлежностей. Многие студенты имели академические задолженности. Далеко не все смогли закончить обучение: в 1945 году из 94 выпускников педагогического и учительского институтов только 59 получили дипломы [2, с. 103]. Наверное, во многом это было результатом трудностей военного времени.

В целях поощрения отличной учебы продолжались выплачиваться персональные стипендии. Они составляли значительные суммы, приближенные к заработной плате: сталинская стипендия составляла 500 рублей, стипендия имени Куратова — 250–300 рублей, стипендия 8 Марта — 250 рублей, стипендия ВЛКСМ — 300 рублей [3, с. 40, 45]. Конечно, получали такие выплаты только самые достойные студенты, отличившиеся как в учебе, так и в общественной деятельности. Стипендия (как повышенная, так и обычная) в определенной степени решала некоторые материальные проблемы учащихся, по крайней мере ее хватало, чтобы купить продукты, выделяемые по карточкам.

Что касается преподавателей, то они имели сравнительно небольшую заработную плату: профессор — 2,3 тыс. рублей, доцент — 1,2 тыс. рублей, ассистент — 700 рублей.

И все же, несмотря на сложности, с которыми столкнулся вуз, пытаясь должным образом организовать учебный процесс, ему удалось решить основную поставленную задачу: пополнять школы автономии квалифицированными учительскими кадрами. За военные годы из стен педагогического и учительского (он действовал в составе пединститута) институтов вышли более 500 специалистов [4, с. 38].

Таким образом, благодаря усилиям преподавателей и студентов школы автономии пополнялись квалифицированными педагогами. Немалую роль в организации учебного процесса в институте и пополнении школ автономии квалифицированными кадрами сыграло сотрудничество с Карело-Финским университетом.

Важное место занимала в работе двух вузов посильная помощь фронту. Она выражалась не только в трудовых буднях — работе на сплаве, в колхозах, на заготовке дров и т. д. Студенты и преподаватели помогали семьям фронтовиков, сдавали кровь для раненых, становясь донорами. Оказывалась и непосредственная материальная помощь: пожертвования и денежные

взносы, подписка на государственные займы, сборы теплых вещей. Значительное место занимала и пропагандистская работа.

Благодаря общим усилиям удалось не только преодолеть немалые хозяйственные и бытовые проблемы военного времени, но и оказать посильную помощь республике и фронту.

Трудовая деятельность студентов и преподавателей института в годы войны.

Основой помощи фронту в пединституте была трудовая деятельность коллектива. Студенты и сотрудники активно привлекались к различного рода работам: на сплаве, лесозаводе, в колхозах. Чтобы подготовить студентов к сплавным работам, были организованы специальные курсы, на которых осваивались основы сплавного дела, работа на тракторах и т. п. В конце 1941 года было введено обязательное обучение студентов сельскохозяйственному производству (в объеме свыше 120 часов). Ради этого пришлось пожертвовать факультативными дисциплинами и увеличить недельную нагрузку учащихся.

Условия труда на сплаве были тяжелыми. Работали в две смены по одиннадцать часов с часовым перерывом на обед. Пересменка происходила в два часа ночи. Студенческая бригада разбивалась на звенья. Часть работала на сортировке, остальные — на сплотке. Осенью 1942 года свыше двухсот студентов трудились на сплавных работах на Максаковской запани и Слободском рейде (в районе Эжвы). Они сплотили свыше 150 тыс. кубометров древесины. Трехозерной запани, добившейся лучших результатов, в 1943 году было присуждено переходящее Красное знамя СНК Коми АССР и обкома ВКП(б). Особо отличившимся студентам были вручены подарки за ударный труд. Учащимся, которые трудились на сплаве, выдавалось дополнительное питание — двести грамм черного хлеба и булочки. Но это, конечно, не могло компенсировать тяжесть работ [4, с. 33–34].

Весной и летом 1945 года более трехсот студентов работали в Вычегодской сплавной конторе. Они очищали берег реки от леса в Корткеросском районе. Их труд позволил обеспечить бесперебойное снабжение лесом Трехозерной и Алешинской запаней.

Работа была нелегкой, особенно для девушек-горожанок, которые составляли большинство студентов. В первые дни студенты сильно уставали физически. Работа шла ежедневно, по 8–10 часов, а то и 12 часов в две смены (с 8 до 20 часов и с 20

часов до 8 утра). До места порой приходилось идти четыре километра. Трудились без каникул, преподаватели без отпусков. В первое время на сплавных работах студенты практически всех курсов проводили все летние месяцы, свободные от занятий — июль и август. Постепенно срок работ увеличивался: они порой начинались в середине июня и шли до конца сентября. Многие очень быстро осваивались на сплаве — через два-три дня уже работали «как заправские сплавщики», ведь необходимо было все делать «быстро и сноровисто», чуть зазеваешься и «в холодную воду окунешься». Бывшая студентка В. А. Попова говорит о тех годах: «Студенты военных лет не имели ни зимних, ни летних каникул. Мы освоили все виды сплавных работ... Трудные годы пережили и студенты и преподаватели». Действительно, рядом со студентами трудились и преподаватели: «По пояс, а то и по шею в воде они были всегда с нами», — вспоминают студенты. А. П. Попова (сталинский стипендиат в годы войны) свидетельствует: «Работа была трудная. Все время мы были в мокрой обуви и одежде. Не всегда мы возвращались в город, чаще жили в бараке, спали на соломе. Одежда часто не просыхала и во время отдыха. Спали на нарах. Но молодость брала свое. Несмотря на все трудности, невзгоды и недоедание, мы веселились, танцевали, подшучивали друг над другом» [5, с. 43; 6, с. 33; 7, с. 17].

Кормили, несмотря на тяжелую работу, не слишком сытно: «В столовой рейда... неизменное меню: суп грибной или крупяной... Вычегодская вода для нас была “гусиным маслом”». Выручал хлебный паек — 800 граммов. К концу войны стало сытнее, в меню столовой рейда теперь значился суп — жидкая уха из сушеной рыбы, на второе — каша из белой американской муки и чай. Да и рабочих кормили в столовой немногим лучше — гороховая каша, гороховый суп и чай. Дома питание было еще хуже, многим вспоминаются лепешки из хвоща и клевера, хлеб из осиновой коры — кач (опилки лиственного дерева с помощью воды, ступы и песта превращали в муку, из нее и пекли хлеб). На обеденном перерыве варили в котелке на костре горячее: щавель, купырь, другие съедобные травы, крошили в это варево пайковый хлеб. «И зараз все съедали». Хорошо, что здоровье не подводило. «Откуда только силы брались», — вспоминают студенты. Ведь и одеты были — «кто дома что нашел. И погода как бы подгоняла — холодная, с ветром», и спали в бараках, на на-

рах в два этажа по пять-шесть человек в сырой, не успевающей высохнуть одежде. От мытья холодной водой заводились вши [5, с. 43; 6, с. 33; 8, с. 566, 572, 576; 7, с. 25, 29].

Особенно тяжело было работать в августе и сентябре, так как резиновой обуви и теплой одежды ни у кого не было. Н. А. Огнева вспоминает: «Одеты были плохо. Помню, у меня были брезентовые туфли, сатиновые шаровары, шерстяная кофточка». В информации о проведении сплавных работ, данной в Сыктывкарский горком ВКП(б), отмечалось: «Студенты работали, не считаясь ни с чем, большинство работало босиком и в туфельках, но работали честно» [5, с. 43; 7, с. 17, 19, 25, 32–33, 53, 73–74; 9, с. 45, 52].

Уставали сильно. Р. Л. Попова припоминает, что когда (два раза в три месяца) студентов отпускали домой помыться, то они шли шестнадцать километров, «считая каждый километр и поворот дороги. Дорога... казалась бесконечной... когда доплеталась до дома, не могла ни помыться, ни поужинать. Прямо с ходу ложилась на голый пол и моментально засыпала... проспав 12 часов, просыпалась в воскресенье с ломотой во всех суставах, спине и шее» [9, с. 45].

«Было и холодно, и голодно, кусали комары, оводы, да и к работе... надо было привыкнуть», но «жили и работали дружно, друг на друга не обижались, слабым помогали сильные». Молодость брала свое и в выходные дни, несмотря на усталость, шли в город пешком более двадцати километров, чтобы попасть на танцы в парк имени Кирова, и там танцевали «до упаду». А вечером «усталые, но довольные проведенным отдыхом... пешком, частенько босиком, отправлялись до Слободы... С утра снова багор в руки» [7, с. 53; 5, с. 39].

Для лучшей организации дела на сплавных работах было организовано соцсоревнование. «Бригаде-победительнице после смены вручали сладкий пирог». Подведение итогов работы на сплаве проводилось на совместных конференциях, здесь же проходило премирование и награждение отличившихся. За работу на сплаве получали и заработную плату: 60–70 рублей в месяц. Премирование чаще всего носило материальный характер: давали одежду, обувь. Девушкам — отрезы на платье, пальто. Они были рады таким подаркам. Многие студенты за работу

на сплаве были награждены Почетной грамотой Верховного Совета Коми АССР.

Для координации работы студентов на сплав направлялись преподавательские бригады по 3–4 человека. Душой сплавных работ был секретарь парторганизации института Александр Степанович Сивков: «Высокий, сутулый, с неизменной доброжелательной улыбкой, он был всеобщим любимцем. Чуткий, сердечный Александр Степанович был не наставником, а другом». «Добрый, милый, хороший человек, заботился о нас, девчонках, как отец», — вспоминают студентки [7, с. 17, 53, 69, 89; 9, с. 53; 10].

Студенты и сотрудники были вынуждены отвлекаться и на другие работы. Трудились в колхозах, в подсобном хозяйстве института, организованном в 1942 году. Работы велись с семи утра до четырех часов вечера. Занятия при этом приходилось переносить на вечер: они проводились с 20 до 24 часов. Эта деятельность была крайне важна для организации питания самих студентов и преподавателей.

Зимой учащиеся и преподаватели были задействованы в заготовке и подвозке дров для института. Студенты пилили на метровые чурки бревна на складе и привозили их к пристани. Норма была — десять кубометров на каждого. Нередко приходилось вырубать изо льда вмерзшие бревна. Выезжали и в лес, там валили деревья, срубали сучья, распиливали и складывали дрова в поленницы. Студенты не только заготавливали топливо, но сами топили котельные и поддерживали тепло. Осенью, когда ходили пароходы, нередко приходилось трудиться ночами на выгрузке угля, овощей. Иногда шли на работу прямо с комсомольского собрания [6, с. 33].

Вот как выглядела подвозка дров к институту в воспоминаниях Л. И. Жигановой: «Мы каждый выходной день в зимнее время брали свои санки и шли пешком за город в местечко Сидор Полой по льду за дровами. На обратном пути, уже нагруженные, мы делали остановки, чтобы попить воды из проруби» [7, с. 43].

После летней сессии, в начале июля, каждый студент должен был отработать один-два дня в местечке Соколовка. Требовалось складывать в штабеля двухметровые поленья для сушки (распиленные вразброс зимой), чтобы в конце лета их могли отвезти в город. Они служили дровами для отопления пединститута. После отработки давали справку от проректора по АХЧ и

только с этой справкой можно было получить летнюю стипендию. По словам студентов, работа была не особо трудной, трудились даже с охотой.

Дровами в первую очередь обеспечивались семьи мобилизованных в армию, низкооплачиваемым сотрудникам института дрова отпускались по низким государственным ценам, для остальных — по себестоимости [7, с. 30].

Кроме того, сотрудники и студенты педагогического и учительского институтов в 1942 году построили при институте овощехранилище на пять тонн, расчистили девять гектаров леса под пашню, убрали урожай с площади в восемь гектаров, вывезли свыше 800 кубометров дров. В следующем году студентами было заготовлено для нужд института 4 тыс. кубометров дров [4, с. 34].

Работали студенты и на уборке картофеля (рабочий день длился с 8 утра до 19 часов вечера), раскорчевке лесных участков, строительстве аэродрома, первого в Сыктывкаре водопровода и т. п. Приходилось копать лопатами и засыпать глубокие траншеи, грузить трубы. Делали всё сами, так как машин не было.

Это был тяжелый труд, ведь основную часть студенчества составляли девушки. А объем был значительным. В одном из приказов по институту сказано: «В целях окончания работ по раскорчевке лесного участка приказываю каждому студенту выполнить норму 200 кв. метров на участке, отведенном факультету и курсу». Характерен для организации труда следующий приказ (1944 год): «Всем сотрудникам, преподавателям и студентам, освобожденным от сплава, работать на уборке картофеля. Рабочий день установить с 8 ч утра до 19 ч с перерывом на обед с 14 до 15 ч» [1, с. 21].

Часто проводились и субботники. Только осенью 1941 года в институте было организовано 14 субботников: 5 — общегородского масштаба, для института — 8, в колхозах — 1 [7, с. 29].

Военное время диктовало и жесткие военные порядки. Об их характере можно судить по следующему документу: «Вчера... при обходе общежития... замечено, что кочегар Ушакова В. П. во время работы расположилась спать на котле, печь была почти без дров... За нарушение трудовой дисциплины Ушакову отдать под суд» [1, с. 21]. Оправданны ли были столь суровые меры даже в условиях военного времени, судить не нам.

За военные годы только на сплаве трудилось свыше 1300 студентов института. Они выработали более 80 тыс. человеко-дней. За добросовестную работу в годы войны в 1945 году 172 студента и 34 преподавателя были награждены медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». Студенты института И. В. Кононова и З. И. Попова были награждены орденами «Знак Почета». Военные трудности сплотили коллектив. Конечно, участие в различных трудовых десантах отвлекало студенчество от учебы, однако оно способствовало созданию особых отношений между студентами и преподавателями, студенческой дружбе: «В институте... в отношениях с преподавателями, в студенческой дружбе в эти годы была атмосфера особой сердечности, удивительной теплоты, сочувствия, готовности помочь друг другу», — отмечают студенты военных лет. Именно поэтому о военном времени студенты вспоминают с редкой ностальгией [5, с. 27; 7, с. 5, 29].

Руководство вуза старалось помогать студентам и сотрудникам. В одном из приказов ректора по институту говорилось: «За добросовестную работу и систематическое перевыполнение плана премирую т. Бань А. М. дополнительным обедом с 9.07. по 20.07. 1943 г.» Этот приказ довольно точно отражает атмосферу того непростого периода [1, с. 21–22].

Помимо общественного труда, немалую помощь оказывали сотрудники и студенты фронту и тылу и другими способами. Когда выяснилось, что для ремонта сельскохозяйственной техники в машинно-тракторных станциях не хватает соляной кислоты (без нее было невозможно выполнять паяльные работы), то на базе химической лаборатории института силами преподавателей и студентов была собрана установка для получения соляной кислоты из поваренной соли. Эта продукция пользовалась повышенным спросом, поэтому приходилось работать до позднего вечера, полученную кислоту моментально разбирали [7, с. 83; 11].

Активно велась и агитационная работа. Еженедельно проводили политинформации среди населения, собирали теплые вещи и подарки для фронта, оказывали помощь колхозам.

Быт студентов и сотрудников института в военные годы. Как было сказано ранее, значительную часть студенческого времени занимала не только учеба, но и трудовая деятельность. Су-

ровый отпечаток наложили военные годы и на бытовую сторону жизни учащихся и педагогов.

В сентябре 1941 года была введена светомаскировка: затемнены окна в комнатах общежитий, учебных корпусах и других помещениях института. Возможна, она и не особо была необходима в столь удаленном от фронта регионе, но придавала жизни грозный оттенок.

Конечно, и студенты, и работники института с начала войны почувствовали тяготы военного времени: холод, голод, увеличение нагрузки в учёбе и работе. Студентка Т. И. Жилина вспоминает: «Жить, учиться, работать в годы войны было очень трудно. Голодно, холодно, нечего надеть. В институт (туда и обратно 12 километров) я ходила пешком. В дни общеинститутских мероприятий... приходилось преодолевать это расстояние два раза в день. После лекций время студентов было занято военным всеобучем» [5, с. 35].

Осенью 1941 года была введена карточная система снабжения. Оно было скудным. По карточкам выдавали взрослым 500 грамм хлеба в день, детям — 200 грамм. Заработной платы выкупать продукты по карточкам вполне хватало — они были сравнительно дешевыми. А вот на рынке продовольствие было дорого — хлеб покупали по 100 рублей за буханку. Поэтому все, и преподаватели, и студенты, фактически голодали. Выручала институтская столовая. Благодаря подсобному хозяйству, институт смог обеспечивать столовую овощами и картофелем. Вот характерная картина военных лет: «После занятий изрядно изголодавшиеся студенты устремлялись в институтскую столовую. Месячные хлебные карточки... правдами и неправдами обычно были отоварены за 5–6 дней вперед. И все мчались в столовую как в спасительный оазис в пустыне... если бы не столовая, многие, может быть, не выдержали полуголодной жизни... в столовой каждого ждал сытный обед из трех блюд. Ничего, что в супе были только овощи да картошка и не просматривалось мясо. Зато суп был густой — хоть ложку ставь. Второе состояло из моркови, картофеля или свеклы, слегка сбрызнутых растительным маслом. Но порции-то какие!» Для студентов питание в столовой являлось «очень хорошей поддержкой» [7, с. 27; 5, с. 40].

Не лучше, кстати, обстояло дело и в городских столовых. Обычное меню военного времени: суп из квашеной капусты, за-

правленный только солью, жидкая желтая каша из кукурузной крупы. Хлеб надо было приносить свой. Так что блюда институтской столовой, приготовленные из овощей подсобного хозяйства, казались роскошью. Не лучше было положение и с промышленными товарами. Они очень быстро исчезли из продажи [7, с. 58].

Кому-то было достаточно еды из столовой, многим доставало и стипендии, чтобы выкупать продукты по карточкам, поскольку они были сравнительно дешёвыми. Многие студенты находили приработок — устраивались кочегарами в котельные, дворниками, посудомойками в столовые. Но на всех таких «хлебных» мест, конечно, не хватало.

Недоедали и преподаватели. Педагогический персонал помимо хлебного пайка дополнительно получал лишь порцию супа в столовой. Учащиеся вспоминают, как всемирно известный ученый профессор Д. В. Бубрих был вынужден собирать картофельные очистки, чтобы не умереть с голоду. Студентка военных лет Л. А. Терентьева пишет, что жили преподаватели впроголодь: «Как сейчас помню седую голову профессора Башкирова, преподававшего методику физики. На лекции он ходил с большим портфелем, в который собирал шампиньоны по пути на работу. От голода он дремал на лекциях. Мы его очень жалели и незаметно клали в портфель сухари, картошку, которую привозили студенты из деревень... его супруга умерла во время войны в Сыктывкаре от голода» [8, с. 572, 577].

Только через два года после войны, в 1947 году, когда карточная система была отменена, хлеба, как вспоминают студенты, стало вдоволь, жизнь постепенно стала налаживаться [9, с. 74].

Существенно облегчало положение с продовольствием и организация индивидуального огородничества. Силами месткома и профкома института преподаватели и сотрудники вуза обеспечивались земельными участками, семенами, тягловой силой, охраной урожая. Оказывалась помощь многосемейным, большим и престарелым работникам института. Площадь огородных участков составляла до 150 кв. метров на едока. Осуществлялся постоянный контроль за обеспечением удобрений, обработкой, посадкой и уходом за огородами. Было даже организовано соцсоревнование за высокий урожай [7, с. 105].

Не менее сложное положение, чем с продовольствием, складывалось и с обеспечением учебного корпуса и общежитий то-

пливом. Конечно, благодаря усилиям студентов удавалось заготовить немалое количество дров. Однако нередко древесину не удавалось вывезти с дальних делянок. Поэтому поддерживать приемлемую температуру в учебном корпусе было невозможно. И в помещениях института было холодно. В аудиториях нередко студенты сидели в пальто, шапках, замерзали чернила. На переменах спешили в столовую, чтобы согреться горячим чаем, а затем снова шли в холодные аудитории. Лабораторные занятия в зимний период проводить было невозможно: в кабинетах порой было так холодно, что замерзали химические растворы, стены были покрыты инеем. Многие студенты были вынуждены пропускать занятия (хотя большинство старались посещать лекции и семинары). Положение еще больше усугубилось аварией отопительной системы в части учебного корпуса зимой 1944–1945 года: трубы и радиаторы вышли из строя. Пришлось ограничиться одним крылом здания и ввести вечернюю смену. Часть занятий проводили в школах города. Холодно было и в общежитиях, даже натопленная комната быстро остывала — сквозило со всех сторон. Спать приходилось в одежде. Негде было даже постирать белье: в общежитии не работала прачечная [4, с. 34, 35; 7, с. 32, 37; 6, с. 33, 34, 36; 8, с. 564].

Непросто обстояло дело и с освещением. В городе работала только одна электростанция, обслуживающая нужды лесозавода. Она не обладала значительной мощностью, устаревшее оборудование часто выходило из строя. Население Сыктывкара и институт ощущали и острую нехватку электрических ламп: вуз получал едва ли не пятую часть потребных электрических ламп, да и то весьма невысокого качества. Нередко недостаточное освещение не позволяло проводить учебные занятия. Руководство вуза было вынуждено установить жесткий контроль за экономным расходом топлива и электроэнергии [7, с. 37].

Конечно, партийная и комсомольская организации, профсоюзные структуры института предпринимали все возможное, чтобы смягчить трудности, как-то облегчить положение студентов и сотрудников института: улучшить питание за счет поставок из подсобного хозяйства, обеспечить непрерывность и приемлемые условия учебного процесса, но не всегда это удавалось сделать.

Существенно затрудняла учебную деятельность и нехватка самого необходимого: оборудования, учебников, даже бумаги,

лекции записывали на газетных листах. Многие преподаватели и студенты были истощены, страдали от недоедания и недосыпания, ведь большинство учащихся жило на стипендию и скудный продовольственный паек. Непросто приходилось и педагогам: «Преподаватели, особенно эвакуированные, жили в трудных условиях, в общежитиях вместе со студентами, по 5–7 человек в комнате» [7, с. 32, 83; 6, с. 33, 34, 36].

Учащиеся военных лет были вынуждены совмещать учебную и трудовую деятельность. Они были лишены зимних и летних каникул, будучи заняты сплавной и сельскохозяйственной работой. Как отмечают в воспоминаниях студенты, «учиться в годы войны было очень трудно: холодные аудитории, отсутствие учебно-письменных принадлежностей, учебников» [7, с. 67]. Студентка пединститута В. А. Попова вспоминает: «На нашей жизни неизгладимой печатью легла война. Она была во всем: в холодных аудиториях института и в комнатах общежития, в нашей одежде, психологии, в студенческой столовой... И голод, и холод, и нищета до крайности, ни одеть, ни обувь нечего... Но жива была неодолимая жажда знаний, стремление постичь то, что называется культурой» [6, с. 36].

Некоторые студенты не выдерживали трудностей и покидали институт. Однако таких было немного. Большинство жило ожиданием победы, осознанием того, что их знания, труд нужны Родине.

Любопытно, что, несмотря на военные невзгоды, полуголодную жизнь, студенты говорят о полном отсутствии преступности. Одна из учащихся того времени свидетельствует: «Мы не боялись выходить вечером ни на улицу, ни в магазин, ни в театр. Не помню случая, чтобы кого-то ограбили или убили. Люди были добрые, трудолюбивые» [7, с. 33].

Л. П. Жиганова, восстанавливая в памяти военное время, особо отмечает, что, несмотря на все трудности, «никто никогда не жаловался на ту или иную хворь. Мы не имели понятия о болезнях. Работали без выходных дней, без отпусков... мы никогда не выражали свое недовольство никому. Мы были молоды... Мы недоедали, одевались очень скромно, были нетребовательны. Нам казалось, что иначе и быть не могло... Мы помогали фронту. Мы жили с надеждой, что вот кончится война, тогда заживем хорошо» [7, с. 43–44].

Эти надежды начали оправдываться, когда еще продолжались военные действия. Как только к концу войны стало немного легче, специальным приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР в феврале 1944 года было запрещено «проводить... мобилизацию студентов на какие бы то ни было работы», а также постановлялось «организовать отдых студентов» [7, с. 80, 90].

Теперь могла идти речь и об организации студенческого досуга. Для учащихся и сотрудников пединститута в январе 1944 года был открыт студенческий кинотеатр.

Главным, что способствовало преодолению всех невзгод военного времени, была сплоченность институтского коллектива. Отношения между преподавателями и студентами были самые доброжелательные. Педагоги «старались дать студентам прочные знания». О сотрудниках института военной поры у студентов остались «самые теплые воспоминания». А студенты, несмотря на ухудшение бытовых условий, старались учиться старательно, «на стипендию» [5, с. 35, 40].

Студенты подчеркивают: трудности «выдержали только благодаря нашим преподавателям», ведь «на факультете в отношениях с преподавателями, в студенческой дружбе в эти годы была атмосфера особой сердечности, удивительной теплоты, сочувствия, готовности помочь друг другу. <...> Мужественные, терпеливые, скромные девчонки были очаровательны. Они были прелестны своей молодостью. Все жили с ожиданием победы, надеждами своей судьбы» [7, с. 67, 77].

Заключение. Институт в военные годы, несмотря на тяготы сурового времени, выполнял свою основную задачу — подготовку дипломированных специалистов для школ республики. За четыре военных года из стен педагогического и учительского института вышло более пятисот учителей. Среди выпускников института военных лет много известных в республике людей: доктор сельскохозяйственных наук, директор Института биологии (в 1965–1985 годах) Коми филиала АН СССР И. В. Забоева, К. А. Гадельшин, долгие годы работавший в пединституте, в том числе и деканом историко-филологического факультета, заслуженный учитель РСФСР Н. А. Огнева, заслуженный деятель науки и техники Коми АССР Е. А. Меньшикова, заслуженный деятель науки Коми АССР Т. И. Жилина, доцент Коми педин-

ститута В. А. Попова, доцент пединститута, ветеран Великой Отечественной войны С. М. Кочев и многие другие.

Студенты и преподаватели Коми пединститута внесли свой вклад в Победу не только на фронте, но и своей ударной работой в тылу. Военный экзамен был с честью сдан.

Список источников

1. Силин В. И. История географо-биологического факультета Коми государственного педагогического института. Сыктывкар: Коми пединститут, 2003. 133 с.
2. Золотарев О. В. Коми учительство. Краткий очерк истории. Сыктывкар: ИЯЛИ Коми НЦ УрО РАН, 2015. 184 с.
3. Летопись Коми государственного педагогического института (1932–2014) / гл. ред. О. А. Сотникова. Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, 2019. 204 с.
4. Зильберг А. Я. Первый вуз Коми республики. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1972. 136 с.
5. Признание. Коми пединститут в воспоминаниях выпускников (филологов и историков). Сыктывкар: Коми пединститут, 2012. 403 с.
6. Слово — памяти. Из воспоминаний ветеранов Коми пединститута / гл. ред. В. Н. Исаков. Сыктывкар: Изд-во Коми пединститута, 2007. 321 с.
7. Коми пединститут в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: сборник документов, материалов, воспоминаний / под ред. В. Н. Исакова. Сыктывкар: Изд-во Коми пединститута, 2005. 253 с.
8. На дорогах войны. Коми пединститут: вклад в Победу: сборник документов, материалов, воспоминаний / гл. ред. М. Д. Истиховская. Сыктывкар: Сыктывкарский гос. ун-т им. Питирима Сорокина, 2015. 597 с.
9. Трудовые семестры студентов Коми пединститута: сборник документов, материалов, воспоминаний / гл. ред. О. А. Сотникова. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2017. 415 с.
10. За Новый Север. 1944 год. 7 октября.
11. Красное Знамя. 2002 год. 21 февраля.

Referenses

1. Silin V. I. *Istoriya geografo-biologicheskogo fakul'teta Komi gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [History of the Geographical and Biological Faculty of the Komi State Pedagogical Institute]. Syktyvkar: Komi State Pedagogical Institute Press, 2003. 133 p. (In Russ.)
2. Zolotarev O. V. *Komi uchitel'stvo. Kratkij ocherk istorii* [Komi teaching. A brief history]. Syktyvkar: FRC Komi SC UB RAS, 2015. 184 p. (In Russ.)

3. *Letopis' Komi gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta (1932–2014)* [Chronicle of the Komi State Pedagogical Institute (1932–2014)]. Syktyvkar: Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, 2019. 204 p. (In Russ.)

4. Zil'berg A. Ya. *Pervii vuz Komi respubliki* [The first university of the Komi Republic]. Syktyvkar: Komi Book Publishing House, 1972. 136 p. (In Russ.)

5. *Priznanie. Komi pedinstitut v vospominaniyah vypusnikov (filologov i istorikov)* [Recognition. Komi Pedagogical Institute in Memoirs of Graduates (Philologists and Historians)]. Syktyvkar: Komi State Pedagogical Institute Press, 2012. 403 p. (In Russ.)

6. *Slovo — pamyati. Iz vospominanij veteranov Komi pedinstituta* [A Word to Remember. From the memories of veterans of the Komi Pedagogical Institute]. Syktyvkar: Komi State Pedagogical Institute Press, 2007. 321 p. (In Russ.)

7. *Komi pedinstitut v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg. : sbornik dokumentov, materialov, vospominanij* [Komi Pedagogical Institute during the Great Patriotic War 1941–1945 : collection of Documents, Materials, Memoirs]. Syktyvkar: Komi State Pedagogical Institute Press, 2005. 253 p. (In Russ.)

8. *Na dorogah vojny. Komi pedinstitut: vklad v Pobedu : sbornik dokumentov, materialov, vospominanij* [On the roads of war. Komi Pedagogical Institute: contribution to the Victory : collection of documents, materials, memoirs]. Syktyvkar: Pitirim Sorokin Syktyvkar state university, 2015. 597 p. (In Russ.)

9. *Trudovye semestry studentov Komi pedinstituta : sbornik dokumentov, materialov, vospominanij* [Work semesters of students of the Komi Pedagogical Institute : collection of documents, materials, memoirs]. Syktyvkar: Syktyvkar state university named after Pitirim Sorokin, 2017. 415 p. (In Russ.)

10. *Za Novyj Sever* [To the New North]. 1944. 4 oktyabrya [october]. (In Russ.)

11. *Krasnoe Znamya* [Red Banner]. 2002. 21 fevralya [february]. (In Russ.)

Сведения об авторе

Золотарев Олег Васильевич, доктор исторических наук, профессор, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55)

Information about the author

Oleg V. Zolotarev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Oktyabrsky Ave., Syktyvkar, 167001, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 05.09.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 23.09.2025

Принята к публикации / Accepted for publication 14.01.2026

Научная статья / Article

УДК 008 + 304.4 + 37.013.43 5.8.1

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-137>

**«Пушкинская карта» как ресурс формирования
общекультурных и эстетических интересов учащихся
(на примере лицея № 5 г. Волгограда)**

**Раиса Морадовна Петрунева¹,
Надежда Андреевна Овчар²,
Егор Андреевич Матушкин³,
Лариса Александровна Тропкина⁴**

^{1,2,3} Волгоградский государственный технический университет,
Волгоград, Россия

⁴ Лицей № 5 им. Ю. А. Гагарина, Волгоград, Россия

¹ raisa.petrunyova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8834-5745>

² onadine@mail.ru: [http:// orcid.org/0000-0001-7945-9903](http://orcid.org/0000-0001-7945-9903)

³ geo121@rambler.ru, [http:// orcid.org/0009-0005-3636-2008](http://orcid.org/0009-0005-3636-2008)

⁴ lyceum5@volgadmin.ru

Аннотация. До настоящего времени в научном дискурсе мало фактической информации о реальном опыте реализации проекта «Пушкинская карта» — в основном в публикациях речь идет о правовых, финансовых, организационных и прочих статистических аспектах этого проекта в различных регионах РФ. При этом вопрос о его эффективности как средства формирования общекультурных интересов молодежи до сих пор остается открытым. Целью настоящей статьи является изучение особенностей реализации проекта «Пушкинская карта» в контексте формирования общекультурных интересов во внеучебной деятельности на примере одного из ведущих лицеев г. Волгограда. Методом онлайн-анкетирования старшеклассников исследовали активность использования Пушкинской карты школьниками, выявлены факторы, влияющие на выбор учреждений культуры для посещения, влияние родителей в зависимости от уровня их образования и семейных традиций посещения театров и музеев, также респондентами произведена самооценка влияния проекта «Пушкинская карта» на развитие собственных общекультурных и эстетических интересов и вкусов.

Результаты. Наиболее активными посетителями театров и музеев являются дети из семей, где оба родителя имеют высшее/среднее

специальное образование. Там, где в семьях существует традиция семейного посещения учреждений культуры и высок уровень образования родителей, там дети чаще посещают театры и музеи по Пушкинской карте самостоятельно (до 10 раз в год). При выборе театра или музея 52 % опрошенных руководствуются собственными вкусами. Среди учителей в этом вопросе наибольшее влияние оказывают классные руководители. 72 % респондентов также отмечают, что под влиянием посещения учреждений культуры их эстетические вкусы и культурные запросы изменились / скорее изменились: появились новые интересы, связанные с театром, они стали лучше понимать происходящее на сцене, стали больше читать художественной литературы и смотреть передачи на канале «Культура».

Ключевые слова. «Пушкинская карта», ресурс внеучебной работы, внеучебная деятельность лица, общекультурные интересы и запросы обучающихся.

Для цитирования: Петрунева Р. М., Овчар Н. А., Матушкин Е. А., Тропкина Л. А. «Пушкинская карта» как ресурс формирования общекультурных и эстетических интересов учащихся (на примере лицея № 5 г. Волгограда) // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 137–155. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-137>

The Pushkin Card as a resource for developing students' general cultural and aesthetic interests (based on the example of Volgograd lyceum no 5)

**Raisa M. Petruneva¹, Nadezhda A. Ovchar²,
Egor A. Matushkin³, Larisa A. Troпкиna⁴**

^{1,2,3} Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

⁴ Lyceum No. 5 named after Yu. A. Gagarin, Volgograd, Russia

¹ raisa.petrunyova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8834-5745>,

² onadine@mail.ru: <http://orcid.org/0000-0001-7945-9903>

³ geo121@rambler.ru, <http://orcid.org/0009-0005-3636-2008>

⁴ lyceum5@volgadmin.ru

Abstract. *Until now, little factual information has been available in academic discourse on the actual implementation of the “Pushkin Card” project. Publications primarily focus on the legal, financial, organizational, and other statistical aspects of this project’s implementation in various regions of the Russian Federation. However, the effectiveness of this project as a means of fostering youth’s general cultural interests remains an open question. The purpose of this article is to study the implementation of the “Pushkin Card” project*

in the context of fostering general cultural interests through extracurricular activities, using one of Volgograd's leading lyceums as an example. Methods: Using the online survey method, we examined the use of the "Pushkin Card" by schoolchildren, identified factors influencing their choice of cultural institutions to visit, and identified the influence of parents based on their level of education and family traditions of visiting theaters and museums. Respondents also self-assessed the impact of the "Pushkin Card" project on the development of their own general cultural and aesthetic interests and tastes.

Results. The most active theater and museum visitors are children from families where both parents have higher or secondary specialized education. In families with a tradition of family visits to cultural institutions and high levels of parental education, children are more likely to visit theaters and museums independently using the Pushkin Card (up to 10 times a year). When choosing a theater or museum, 52 % of respondents rely on their own tastes. Among teachers, homeroom teachers exert the greatest influence in this regard. 72 % of respondents also note that their aesthetic tastes and cultural needs have changed/or rather changed as a result of visiting cultural institutions: they have developed new interests related to theater, have a better understanding of what is happening on stage, have begun reading more fiction, and have started watching programs on the Kultura channel.

Keywords: "Pushkin Card," extracurricular resource, extracurricular activities of the lyceum, general cultural interests and needs of students

For citation: Petruneva R. M., Ovchar N. A., Matushkin E. A., Tropkina L. A. The Pushkin Card as a resource for developing students' general cultural and aesthetic interests (based on the example of Volgograd lyceum no. 5). *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education.* 2026; 2: 137–155. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-137>

Введение. В 2001 году была принята Декларация о культурном разнообразии, которая рассматривала культурные ценности как общечеловеческое достояние и фактор развития человечества, обеспечивающий «полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь»¹. А весь XXI век был объявлен веком образования². В 2021 году под эги-

¹ Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (принята 2 ноября 2001 года Генеральной Ассамблеей ООН по вопросам образования, науки и культуры). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения: 25.06.2025).

² UNESCO: Futures of Education — A New Social Contract. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/> (дата обращения: 25.06.2025).

дой была создана Международная комиссия по перспективам образования, которая в своем докладе в ноябре 2021 г. отметила большую роль образования в разрешении современных кризисов¹. Обозначенные в документах проблемы образования имеют глобальный характер, поэтому эти документы являются актуальными и для Российской Федерации. В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подчеркивается, что традиционные ценности составляют фундамент многонациональной и многоконфессиональной России². Среди этих ценностей указываются такие, как патриотические чувства, гуманистические идеалы, высокие нравственные стандарты. В докладе «Будущее образования: глобальная повестка», подготовленном Московской школой управления в «Сколково», также указывается на необходимость включения в образование ценностной компоненты³.

В современной школе ценностный компонент образования, направленный на формирование индивидуальных познавательных и духовных и нравственных потребностей обучающихся, реализуется в процессе освоения основной образовательной программы и во внеурочной деятельности образовательной организации [1]. При этом некоторые авторы, видимо, справедливо

¹ Reimagining our futures together a new social contract for education. Совместное переосмысление наших перспектив: новый социальный договор в интересах образования: полный текст с сайта Международной комиссии по перспективам образования. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education> (дата обращения: 25.06.2025).

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 15.06.2025).

³ Будущее образования: глобальная повестка: материалы доклада, подготовленного Агентством стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года. URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3e0b4d37ce157f6_22aea.pdf. <http://edu2035.org/> (дата обращения: 25.06.2025).

считают, что внеурочная деятельность позволяет решить те образовательные задачи, которые не удалось реализовать во время урока¹, поскольку внеучебная деятельность является подсистемой целостного учебно-воспитательного процесса и соответствует цели деятельности образовательной организации. Формирование интересов и изучение потребностей обучающихся в общекультурной, эстетической и духовно-нравственной сферах за пределами урочной деятельности должно учитывать кроме запросов самих учащихся также и мнение родителей.

Внеучебная деятельность (ВД) не является обязательной для учащихся и носит добровольный характер, она не связана жестко с основной программой обучения, но вместе с тем направлена на общекультурное развитие и социализацию личности обучающегося. ВД реализуется в формах, отличных от классно-урочной системы, но вместе с тем направлена на разностороннее развитие личности, формирование интересов к различным видам деятельности, в том числе различным видам творчества, способности к самополаганию, саморазвитию и коллективному взаимодействию.

По данным профессора Н. С. Сытиной [2], особое предпочтение в школах отдается мероприятиям, направленным на общекультурное (20 %); общеинтеллектуальное (22 %); социальное (15 %); духовно-нравственное (18 %) и спортивно-оздоровительное (25 %) развитие. Как видно из приведенных данных, большая часть внеучебной деятельности образовательных организаций направлена на формирование традиционных российских ценностей, в том числе в сфере культуры, пробуждение или углубление интереса к различным сферам жизни общества, раскрытие потенциала учащихся в художественном творчестве, культурной организации свободного от учебы времени.

При всех очевидных достоинствах внеучебной деятельности она имеет ряд особенностей, снижающих возможность широкого распространения в школьной практике, а именно: неравномерность широкого распространения многих форм ВД в связи с финансовой недоступностью для некоторых категорий

¹ Савина Г. А. Моделирование внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС ООО. URL: [//https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=\(дата обращения: 21.09.2025\)](https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=(дата обращения: 21.09.2025)).

обучающихся; перегрузка учебными занятиями и ограниченность свободного времени у школьников (особенно выпускных классов) и т. п. Но эти препятствия сегодня преодолимы благодаря государственной программе «Пушкинская карта»¹, которая дает равные финансовые и культурно-просветительские возможности для всех категорий молодежи от 14 до 22 лет, позволяет обеспечить сбалансированное развитие личности и во многом повысить качество образования и культурного развития.

Феномен «Пушкинской карты», ее влияние на качество образования и воспитательное воздействие, формирование общекультурных компетенций мало изучены, поскольку пока еще недостаточно экспериментальных данных, чтобы подводить общие результаты. Но некоторые аспекты реализации этого глобального проекта на региональном уровне уже описаны рядом исследователей [3–10]².

В частности, О. А. Карлова и О. В. Мясоутов отмечают, что существуют объективные сложности оценки эффективности программы «Пушкинская карта»: кроме количественных показателей (число пользователей карты, количество посещений учреждений культуры и поступление средств от реализации карты) других критериев оценки эффективности в части влияния этой программы на качество образовательно-воспитательного процесса и формирование ценностно-смысловой базы обучающихся, их общекультурных интересов/компетенций пока не предложено [3]. Очевидно, что доступность учреждений культуры как условие развития и социализации личности — фактор важный, но не единственный.

Г. М. Казакова, Ю. П. Соколова подчеркивают, что «Пушкинская карта» позволяет молодежи получить уникальный культурный опыт, «который формирует ценностные ориентиры,

¹ Пушкинская карта: Программа популяризации культурных мероприятий среди молодежи: Сайт. URL: <https://www.culture.ru/pushkinskaya-karta> (дата обращения: 02.11.2025).

² Людмила Т. Н. «Пушкинская карта» — драйвер стратегии воспитания молодежи и развития сферы культуры региона // Творчество и современность: сетевое издание. 2023. № 2(20). С. 127–135. URL: <https://nsktvs.ru/node/376> (дата обращения: 20.05.2025).

стимулирует творческий потенциал и улучшает способность воспринимать новое, создавая таким образом предпосылки для личного и социального развития», а также сохранить культурное наследие и повысить уровень культурного просвещения населения в целом [9].

В научных работах, посвященных образовательному и воспитательному потенциалу Пушкинской карты, часто проводится анализ организационных процедур ее получения, особенности доступа к госуслугам, экономическим аспектам пользования картой как банковским продуктом и т. п. [11–13], описаны ее возможности — посещение театров, музеев и кино [14], опыт библиотек в популяризации карты [15, 16], подчеркивается важность и значение проекта в воспитании молодежи [17–20]. Однако анализ именно воспитательного воздействия «Пушкинской карты» на подрастающее поколение, формирования общекультурных компетенций и ценностей в процессе посещения объектов культуры представлен недостаточно, тема требует более детального изучения.

Ряд наших исследований посвящен изучению проблемы использования Пушкинской карты различными категориями учащихся (школьниками, участниками летних лагерей отдыха, посетителями театров города) с учетом характеристик домохозяйств, из которых эти дети происходят [21, 22]. Предметом исследования в данной статье явилось изучение особенностей использования Пушкинской карты учащимися одного из ведущих лицеев г. Волгограда, который известен своей разнообразной и эффективной внеучебной деятельностью. Уникальность созданной в данном лицее системы внеурочной деятельности состоит в ее общекультурной направленности.

Лицей № 5 им. Ю. А. Гагарина (далее — лицей № 5) является признанным лидером в Волгограде не только по качеству своих выпускников, которые стабильно демонстрируют высокий уровень знаний, в том числе по результатам ЕГЭ, но и в системе внеучебной деятельности (далее — ВД)¹. Мероприятия в рамках внеурочной деятельности создают благоприятную среду

¹ Сайт лицея № 5. URL: <https://lyceum5.volgogradschool.ru/> (дата обращения: 01.11.2025).

для формирования у учащихся интереса к культуре и искусству и являются ключевым фактором в использовании программы «Пушкинская карта».

Внеучебная деятельность лицея № 5¹ предлагает школьникам широкий спектр направлений — от культурно-массовых и спортивных до научно-исследовательских. Например, традиционно проводятся фестивали и конкурсы телевизионного творчества, театрального искусства, музыкальные фестивали (теле-студия «ДеТВора», театр-студия «Чайка», ансамбль «Родные напевы»), что свидетельствует о развитой творческой среде. Творческая направленность ВД тесно связана с целевой аудиторией «Пушкинской карты» (посещение театров, концертов, кино, музеев и т. п.). Научно-практические конференции и чтения (конференция «Возрождение донского казачества», «Тропой открытий В. И. Вернадского») показывают направленность на развитие интеллектуальных и познавательных интересов, которые также могут быть удовлетворены через посещение музеев, выставок, научных лекций в рамках программы «Пушкинская карта».

Такая многогранная внеучебная деятельность указывает на наличие у учащихся лицея высокого уровня культурного запроса и открытости к новым впечатлениям. Это создает благоприятную почву для того, чтобы школьники активно интересовались и использовали Пушкинскую карту для расширения своего культурного опыта. Авторы предприняли попытку выяснить, позволила ли реализация этого проекта (на примере лицея № 5 г. Волгограда) приблизиться к воспитательно-образовательным целям.

Методы исследования, теоретическая база. В опросе с использованием Yandex Forms приняли участие учащиеся 8–11 классов указанного лицея, всего опрошено 115 человек: из них восьмиклассников — 13 человек, девятиклассников — 11 человек, десятиклассников — 55 человек, одиннадцатиклассников — 36 человек; 55 % участников опроса — девушки, остальные — юноши, задача репрезентации не ставилась. Респондентам были заданы вопросы относительно знакомства с возмож-

¹ Фотоальбом лицея. URL: <https://lyceum5.volgogradschool.ru/photoalbums> (дата обращения: 01.11.2025).

ностями и использованием «Пушкинской карты», определения репрезентантов, влияющих на выбор для посещения учреждений культуры, самооценки относительно изменения своих эстетических и общекультурных интересов/потребностей в связи с использованием возможностей карты.

Результаты исследования и их обсуждение. Благодаря появлению проекта «Пушкинская карта» образовательные учреждения получили возможность существенно развить систему внеучебной деятельности, лицеисты активно посещали учреждения культуры города.

Таблица 1

Частота посещения учреждений культуры (театры, музеи и т. д.) в зависимости от класса, % от числа респондентов в каждом классе

Частота посещений	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	В целом по массиву
1-4 раз в год	46	27	37	36	37
5-9 раз в год	38	18	40	42	38
Более 10 раз в год	8	46	16	19	19
Не пользуюсь	8	9	7	3	6

99 % опрошенных заявили, что знают о проекте «Пушкинская карта», но только 91 % активно пользуются ее возможностями. 62 % респондентов отметили, что с появлением «Пушкинской карты» они чаще стали посещать театры, музеи и другие учреждения культуры. Из таблицы 1 видно, что стабильно посещают учреждения культуры до 9 раз в год 77–78 % учащихся 10–11 классов. Однако доля наиболее активных посетителей приходится на 9 класс — 46 % ходят в театры и музеи более 10 раз в год. Интересное наблюдение: активность посещения учреждений культуры зависит от уровня образования родителей. Наиболее активная часть детей происходит из семей, где оба родителя имеют высшее или среднее специальное образование (24 %). 100 % детей родителей со средним образованием посещают учреждения культуры не более 4 раз в год (табл. 2).

Таблица 2

**Частота посещения учреждений культуры (театры, музеи и т. д.)
в зависимости от образования родителей, % от количества
респондентов с разным уровнем образования родителей
(от суммы по столбцу)**

<i>Частота посещений</i>	<i>Оба родителя с высшим или средним специальным образованием</i>	<i>Один из родителей с высшим или средним специальным образованием</i>	<i>Оба родителя со средним образованием</i>	<i>Не знаю, не интересовался</i>
1–4 раз в год	33	39	100	
5–9 раз в год	39	43		50
Более 10 раз в год	24	9		
Не пользуюсь	4	9		50

Авторы опроса также поинтересовались семейными традициями посещения учреждений культуры. 27 % респондентов заявили: «регулярно всей семьей ходим в театры и музеи», 9 % заявили, что такой традиции в их семье нет, 10 % вообще не могут припомнить такой семейной традиции; 16 % «выбирают театры и музеи самостоятельно, потому что у всех членов семьи разные вкусы»; 15 % без сопровождения родителей самостоятельно посещают театры, 9 % посещают театры и музеи централизованно со школьными педагогами, 10 % — с друзьями. Остальные ответы пришлось на «другое».

Большая часть школьников посещает театры в компании друзей: 60 % опрошенных — несколько раз в год, 30 % — раз в год или реже.

В рамках исследования был задан также вопрос: «Какими критериями руководствуются лицеисты при выборе театра или музея?» Выяснилось, что 52 % ориентируются на собственные вкусы; для 19 % «все равно, что смотреть, лишь бы была хорошая компания»; 9 % ориентируются на школьную программу; 10 % предпочитают модные спектакли; для 5 % важна транспортная доступность учреждения культуры, остальные респонденты не нашли для себя подходящего ответа в анкете.

Кто же входит в репрезентативную группу для лицеистов при выборе театральной постановки или музея? 56 % ориентируются только на собственные вкусы; 16 % прислушиваются к рекомендациям родителей или (9 %) друзей; 11 % считают с мнением учителей, причем 40 % — с мнением классного руководителя; по 20 % — учителей литературы и истории; 12 % — поддерживают мнение директора лицея; 5 % — учителя географии (можно было выбрать несколько вариантов ответа).

Что касается коллективных посещений учреждений культуры, то только 3 % респондентов ходят всегда индивидуально; остальные либо с классом (17 %), либо «по-всякому — в зависимости от обстоятельств» (80 %).

Внеучебные мероприятия, особенно посещение театров, вызывают живой интерес у ребят, поэтому независимо от класса сохраняется стабильный процент желающих обсудить увиденное (37–39 %), особенно на соответствующем по тематике уроке (22–27 %). Причем чем старше класс, тем меньше равнодушных к увиденному, не желающих это обсуждать (от 15 % в 8 классе до 6 % в 11-м) (табл. 3).

Таблица 3

**Частота обсуждения посещений учреждений культуры
в зависимости от класса, % от числа ответивших в каждом классе**

<i>Варианты ответов</i>	<i>8 класс</i>	<i>9 класс</i>	<i>10 класс</i>	<i>11 класс</i>
Конечно, всегда потом обсуждаем на уроке увиденное	23	27	20	22
С друзьями или одноклассниками обсуждали увиденное	23	27	29	33
Иногда обсуждали	39	37	38	39
Никогда не обсуждали — сходили, посмотрели да и ладно	15	9	13	6

46 % опрошенных отметили, что после посещения театра/музея у них появилась «новая информация по теме, расширились горизонты понимания»; «Появился новый интерес, стал самостоятельно читать и изучать эту тему» (31 %); а для 22 % это посещение «просто развлечение, не связанное с учебным

процессом». 80 % отметили, что ПК является хорошим стимулом для посещения учреждений культуры.

58 % опрошенных заметили, что под влиянием посещения театров и музеев их эстетические вкусы «скорее изменились»; 14 % уверены, что «однозначно изменились», 24 % считают, что «совсем не изменились», а 4 % «вообще не поняли, о чем речь». 18 % респондентов «стали лучше понимать происходящее на сцене»; у 20 % появились «новые интересы, связанные с театром и музеями»; 16 % отметили, что им «стало интересней на занятиях по истории, литературе и др.»; у 13 % появилась «потребность посещать театры и музеи»; 12 % «стали больше читать художественную литературу», смотреть передачи на канале «Культура» (5 %); не нашли подходящего ответа 6 % респондентов (можно было выбрать несколько ответов).

К аналогичным выводам пришла группа исследователей под руководством П. А. Амбарово́й на основе социологического исследования по Свердловской области. Респонденты — преподаватели системы СПО в своем большинстве согласились с тем, что «благодаря программе «Пушкинская карта» возрос интерес студентов к изучению художественной культуры и искусства, освоению ценностей отечественной и зарубежной мировой культуры (54 %); посещение культурных мероприятий помогает студентам лучше учиться и понимать материал (62,8 %)» [10].

Респондентам были также заданы вопросы относительно их эстетических вкусов, участники опроса назвали наиболее понравившиеся им спектакли или фильмы. Как выяснилось, наибольший интерес к музыкальному жанру проявляют лицеисты младших курсов — 75 % отметили запоминающиеся музыкальные спектакли (8 класс). Этот интерес постоянно снижался от курса к курсу — среди одиннадцатиклассников упал до 44 %. При этом параллельно рос интерес к драматическим спектаклям с 25 % у восьмиклассников до 56 % у выпускного 11 класса. Такая же тенденция отмечена и в отношении кинематографа: интерес к отечественному кино рос с 67 % у 8 класса до 88 % у 11 класса, интерес к зарубежным фильмам падал с 33 до 12 % соответственно.

Несмотря на большие возможности, предоставляемые «Пушкинской картой», лицеисты считают, что есть пути ее совершенствования. Например, расширить список учреждений культуры, которые можно посетить по карте (18 %); разрешить

покупать художественную литературу (16 %); покупать транспортные экскурсии (14 %); разрешить покупать по одной карте несколько билетов (10 %), и даже был такой вариант: «обналичивать средства карты» (12 %) и др.

Заключение. «Пушкинская карта» обладает заметным потенциалом в формировании духовно-нравственных и общекультурных интересов/потребностей школьников. Практически все они знают об этой государственной программе и стараются активно использовать возможности карты.

1. Нами обнаружена корреляция между активностью посещения учреждений культуры, семейными традициями совместного похода в театры и музеи и уровнем образования родителей: чем выше уровень образования родителей, тем активнее школьники вовлекаются в этот социокультурный процесс.

2. Определяющим фактором выбора учреждения культуры для посещения являются собственные вкусы и интересы учащихся. Как выяснилось, школьная программа оказывает мало влияния на выбор учреждения культуры для посещения. Почти три четверти лицеистов отметили, что под влиянием просмотренных спектаклей, выставок и т. п. их эстетические вкусы заметно изменились: у них появились новые интересы, связанные с театром, около половины опрошенных указали, что они стали лучше понимать происходящее на сцене, стали больше читать художественную литературу, для них уроки гуманитарного цикла стали более интересными и понятными.

3. В группу, определяющую выбор театра/ музея, постановки/выставки, наряду с родителями и одноклассниками также входят школьные учителя, особенно преподаватели литературы, истории, представители администрации.

4. Важным условием формирования устойчивого интереса к посещению учреждений культуры является обязательное обсуждение увиденного и услышанного на занятиях по предметам гуманитарного цикла.

5. Установлено также, что общекультурные и эстетические вкусы лицеистов трансформируются в зависимости от возраста. Чем старше школьники, тем более у них выражен интерес к драматическим спектаклям и отечественному кино.

6. Около 80 % лицеистов отметили, что «Пушкинская карта» является хорошим стимулом для посещения учреждений

культуры. При этом участники опроса отметили, что имеются ресурсы для развития этого проекта.

7. Существенное влияние на социокультурную активность лицеистов оказывает внеучебная деятельность образовательной организации, особенно в сфере художественного творчества: наличие кружков, проведение фестивалей, конкурсов и т. п. Опыт лицея № 5 г. Волгограда демонстрирует возможности использования «Пушкинской карты» как дополнительного ресурса внеучебной деятельности и формирования общей культуры лицеистов.

Список источников

1. Ривкин Е. Ю. Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные формы // Администратор образования. 2012. № 20. С. 75–84.

2. Сытина Н. С., Хабибова Н. Е. Феномен «внеурочная деятельность»: ключевые смыслы, проблемы организации и реализации // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 6 (85). С. 40–46.

3. Карлова О. А., Мясоутов О. В. «Лояльный» и «критичный» пользователи «Пушкинской карты»: проблемы измерения эффективности проекта и векторы его развития // Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки. 2025. 18(7). С. 1374–1385. EDN: RRBOWU

4. Касьянова Е. И., Виноградова Н. И., Кохан С. Т. Возможности программы «Пушкинская карта» в формировании патриотически ориентированных социальных представлений студенческой молодежи // Kant. 2023. № 4. С. 324–332. DOI: 10.24923/2222-243X.2023-49.59

5. Каледа У. О., Карпова С. И., Сумбулова С. В., Логунова Л. В. Пушкинская карта. Досуг молодежи // Достижения науки и образования. 2022. № 3. С. 92–96.

6. Злотникова Е. В., Сташук М. В., Ручкина А. И. Оценка результативности проекта «Пушкинская карта» // ГосРег: государственное регулирование общественных отношений. 2022. № 2 (40). С. 10–15.

7. Дырдина А. А. Проект «Пушкинская карта» как один из способов социально-культурного воспитания молодёжи // Молодежные забайкальские социологические чтения : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. В. Н. Лаврикова. Чита, Забайкальский государственный университет, 2021. С. 147–151.

8. Акберов Д. Ф. Мошенничество в сфере социальных проектов (на примере «Пушкинской карты») // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2023. № 6 (82). С. 496–500.

9. Казакова Г. М., Соколова Ю. П. Влияние программы «Пушкинская карта» на формирование культурно-символического капитала молодежи Республики Коми // Человек. Культура. Образование. 2025. № 2. С. 84–102. DOI: 10.34130/2233-1277-2025-2-84.

10. Амбарова П. А., Дмитриева Т. В., Мусина И. С. Проблемы реализации программы «Пушкинская карта» среди студентов организаций СПО Свердловской области: взгляд педагогов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30. № 2. С. 184–197.

11. Чефранова Е. А. Вопросы участия несовершеннолетних в отношениях банкинга через призму реализации программы «Пушкинская карта» // Семейное и жилищное право. 2022. № 4. С. 22–26. DOI: 10.18572/1999-477X-2022-4-22-26.

12. Груздева М. А., Калачикова О. Н. «Пушкинская карта» как инструмент финансирования сферы культуры: региональный аспект // Журнал экономических исследований. 2021. Т. 7. № 5. С. 41–49. EDN: QNWLRF.

13. Казакова Г. М., Соколова Ю. П. Социально-экономическая эффективность программы «Пушкинская карта»: региональная практика (опыт Республики Коми в 2021–2025 гг.) // Экономические и социальные проблемы России. 2025. № 4 (64). С. 113–129. DOI: 10.31249/espr/2025.04.07.

14. Рабочева Н. С., Аликперов И. М. Пушкинская карта как инструмент привлечения молодежи к культуре в реалиях провинциального города // Культурные индустрии в пространстве открытого города : материалы VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Екатеринбург, 24–25 ноября 2022 года). Екатеринбург: Екатеринбургская академия современного искусства (институт), 2022. С. 125–129.

15. Фоменко И. Г., Заманова И. Ф. Реализации проекта «Пушкинская карта» в муниципальных библиотеках Белгородской области // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции : в 4 т. Белгород, 2025. С. 128–135. EDN: MEAPUX.

16. Буракова А. А. Реализация библиотечных культурно-массовых мероприятий для молодежи на основе государственной программы «Пушкинская карта» // Вестник Тюменского государственного института культуры. 2023. № 4 (30). С. 212–214.

17. Гончаров В. В., Петренко Е. Г., Борисова А. А. Программа популяризации культурных мероприятий среди молодежи. «Пушкинская карта»: проблемы и перспективы развития // Культура: управление, экономика, право. 2024. № 3. С. 32–38.

18. Хритов А. Е., Петрунина Ж. В. Мероприятия продвижения проекта «Пушкинская карта» в учреждениях культуры Хабаровского края // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований : материалы VII Всероссийской национальной научной конференции молодых учёных. Комсомольск-на-Амуре, 2024. С. 293–296.

19. Гладышева Е. В. Проект воспитательной работы со студентами вуза «Пушкинская карта — воспитание культурой (аксиологический

аспект)» // Молодежь и будущая Россия : материалы IV Всероссийской конференции. М., 2025. С. 223–226.

20. Ильичев Е. М. «Пушкинская карта» как функция искусства — развивать и образовывать обучающихся // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (39). С. 31–33.

21. Петрунева Р. М., Матушкин Е. А., Чудасова Т. Д. Проблемы реализации «Пушкинской карты»: как пользуются молодые волгоградцы // *Primo aspectu*. 2025. № 2 (62). С. 29–36. DOI: 10.35211/2500-2635-2025-2-62-29-36.

22. Петрунева Р. М., Матушкин Е. А., Чудасова Т. Д. Пушкинская карта: опыт привлечения молодежи в театр (на примере Волгоградского музыкального театра) // *Primo aspectu*. 2025. № 1 (61). С. 15–21. DOI: 10.35211/2500-2635-2025-1-61-15-21.

References

1. Rivkin E. Yu. Extracurricular activities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for General Secondary Education: Target settings and organizational forms. *Administrator obrazovaniya* [Administrator of Education]. 2012. No 20. Pp. 75–84. (In Russ.)

2. Sytina N. S., Habibova N. E. The phenomenon of “extracurricular activities”: key meanings, problems of organization and implementation *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. 2019. No 6 (85). Pp. 40–46. (In Russ.)

3. Karlova O. A., Myasoutov O. V. “Loyal” and “Critical” Users of the “Pushkin Card”: Problems of Measuring the Effectiveness of the Project and Its Development Vectors. *Zhurn. Sib. feder. un-ta. Gumanitarnye nauki* [Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences]. 2025. 18(7). Pp. 1374–1385. EDN: RRBOWU (In Russ.)

4. Kas'yanova E. I., Vinogradova N. I., Kohan S. T. The Possibilities of the Pushkin Card Program in Forming Patriotic-Oriented Social Representations of Student Youth. *Kant* [Kant]. 2023. No 4. Pp. 324–332. DOI: 10.24923/2222-243X.2023-49.59 (In Russ.)

5. Kaleda U. O., Karpova S. I., Sumbulova S. V., Logunova L. V. Pushkin Card. Leisure activities of young people. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya* [Achievements of Science and Education]. 2022. No 3. Pp. 92–96. (In Russ.)

6. Zlotnikova E. V., Stashuk M. V., Ruchkina A. I. Evaluation of the Effectiveness of the Pushkin Card Project. *GosReg: gosudarstvennoe regulirovanie obshchestvennyh otnoshenij* [GosReg: State Regulation of Public Relations]. 2022. No 2 (40). Pp. 10–15. (In Russ.)

7. Dyrдина A. A. The Pushkin Card project as a way of social and cultural education of young people *Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Molodezhnye zabajkal'skie sociologicheskie chteniya”* [Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference “Youth Sociological Readings in Transbaikalia”]. Edited by V. N. Lavrikova. Chita, Publishing House: Transbaikal State University, 2021. Pp. 147–151 (In Russ.)

8. Akberov, D.F. Fraud in the field of social projects (on the example of the “Pushkin Map”) *Skif. Voprosy studencheskoj nauki* [The Skiff. Student science issues]. 2023. No 6 (82). Pp. 496–500. (In Russ.)

9. Kazakova G. M., Sokolova Yu. P. The Impact of the «Pushkin Card» Program on the Formation of Cultural and Symbolic Capital of the Young People of the Komi Republic. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education]. 2025. No 2. Pp. 84–102. DOI: 10.34130/2233-1277-2025-2-84. (In Russ.)

10. Ambarova P. A., Dmitrieva T. V., Musina I. S., Problems of the implementation of the Pushkin map program among students of vocational organizations in the Sverdlovsk region: the teachers' point of view. *Izvestiya Uralskogo federal'nogo universiteta Seriya 1 Problemy obrazovaniya nauki i kultury* [Izvestiya of the Ural Federal University. Series 1. Problems of Education, Science, and Culture]. 2024. Vol. 30. No 2. Pp. 184–197. DOI: 10.15826/izv1.2024.30.2.038. (In Russ.)

11. Chefranova E. A. Issues of participation of minors in banking relations through the prism of the implementation of the “Pushkin Card” program. *Semejnoe i zhilishhnoe parvo* [Family and housing law]. 2022. No 4. Pp. 22–26. DOI: 10.18572/1999-477X-2022-4-22-26. (In Russ.)

12. Gruzdeva M. A., Kalachikova O. N. “Pushkin Card” as a tool for financing the cultural sphere: regional aspect. *Zhurnal e'konomicheskix issledovanij* [Journal of Economic Research]. 2021. Vol. 7. No 5. Pp. 41–49. EDN: QNWLRF. (In Russ.)

13. Kazakova G. M., Sokolova Yu. P. Socio-economic efficiency of the “Pushkin Card” program: regional practice (experience of the Komi Republic in 2021–2025) *E'konomicheskie i social'ny'e problemy' Rossii* [Economic and social problems of Russia]. 2025. No 4 (64). Pp. 113–129. DOI: 10.31249/espr/2025.04.07. (In Russ.)

14. Rabocheva N. S., Alikperov I. M. Pushkin Card as a Tool for Attracting Young People to Culture in the Realities of a Provincial Town Cultural Industries in the Space of an Open City. *Kul'turny'e industrii v prostranstve otkry'togo goroda. Materialy' VIII Vserossijskoj (s mezhdunarodny'm uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molody'x ucheny'x* [Proceedings of the VIII All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates, and Young Scientists] (Ekaterinburg, November 24–25, 2022). Ekaterinburg, Publisher: Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), 2022. Pp. 125–129 (In Russ.)

15. Fomenko I. G., Zamanova I. F. Implementation of the “Pushkin Card” Project in Municipal Libraries of the Belgorod Region. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: Aktual'ny'e problemy' teorii i praktiki. sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodny'm uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii : v 4 t.* [Science. Culture. Art: Actual Problems of Theory and Practice. Collection of materials from the All-Russian (with international participation) scientific and practical conference. In 4 volumes]. Belgorod, 2025. Pp. 128–135. EDN: MEAPUX. (In Russ.)

16. Burakova A. A. Implementation of library cultural and mass events for young people based on the state program “Pushkin Card”. *Vestnik Tyumenskogo*

gosudarstvennogo instituta kul'tury [Bulletin of the Tyumen State Institute of Culture]. 2023. No 4 (30). Pp. 212–214. (In Russ.)

17. Goncharov V. V., Petrenko E. G., Borisova A. A. Program for popularizing cultural events among young people “Pushkin Card”: problems and development prospects *Kul'tura: upravlenie, e'konomika, pravo*. [Culture: Management, Economics, Law]. 2024. No 3. Pp. 32–38. (In Russ.)

18. Khritov A. E., Petrunina Zh. V. Events to promote the “Pushkin Map” project in cultural institutions of Khabarovsk Krai. *Molodezh' i nauka: aktual'ny'e problemy' fundamental'ny'x i prikladny'x issledovanij. Materialy' VII Vserossijskoj nacional'noj nauchnoj konferencii molody'x uchony'x* [Youth and Science: Current Issues of Fundamental and Applied Research. Proceedings of the VII All-Russian National Scientific Conference of Young Scientists]. Komsomolsk-on-Amur, 2024. Pp. 293–296. (In Russ.)

19. Gladysheva E. V. Project of educational work with university students “Pushkin Card-education in culture (axiological aspect)”. *Molodezh' i budushhaya Rossiya. Materialy' IV Vserossijskoj konferencii* [Youth and the Future Russia. Proceedings of the IV All-Russian Conference]. Moscow, 2025. Pp. 223–226. (In Russ.)

20. Ilyichev E. M. “Pushkin Card” as a function of art — to develop and educate students. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University]. 2022. No 4 (39). Pp. 31–33. (In Russ.)

21. Petruneva R. M., Matushkin E. A., Chudasova T. D. Problems of realization of the Pushkin map: how young Volgograd residents use it. *Primo aspectu* [Primo aspectu]. 2025. No 2 (62). Pp. 29–36. DOI: 10.35211/2500-2635-2025-2-62-29-36. (In Russ.)

22. Petruneva R. M., Matushkin E. A., Chudasova T. D. Pushkin's card: the experience of attracting young people to the theater (on the example of the Volgograd Musical Theater). *Primo aspectu* [Primo aspectu]. 2025. No 1 (61). Pp. 15–21. DOI: 10.35211/2500-2635-2025-1-61-15-21. (In Russ.)

Информация об авторах

Петрунева Раиса Морадовна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет, 400005, Россия, Волгоград, пр. Ленина, 28

Овчар Надежда Андреевна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет, 400005, Россия, Волгоград, пр. Ленина, 28

Матушкин Егор Андреевич — аспирант, кафедра истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет, 400005, Россия, Волгоград, пр. Ленина, 28

Тропкина Лариса Александровна — директор, Лицей № 5 имени Ю. А. Гагарина, 400005, Россия, Волгоград, ул. Мира, 17

Information about the authors

Raisa M. Petruneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of History, Culture, and Sociology, Volgograd State Technical University, 28, Lenin Ave, Volgograd, 400005, Russian Federation

Nadezhda A. Ovchar, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University, 28, Lenin Ave, Volgograd, 400005, Russian Federation

Egor A. Matushkin, graduate student of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University, 28, Lenin Ave, Volgograd, 400005, Russian Federation

Larisa A. Tropkina, director, Lyceum No. 5 named after Yu. A. Gagarin, 17, Mira St., Volgograd, 400005, Russian Federation

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 16.12.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 03.02.2026

Принята к публикации / Accepted for publication 10.03.2026

Научная статья / Article

УДК 378(470):930.25

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-155>

Портрет советского архивиста: модели профессиональной подготовки и формирование субъектности в системе архивного образования (1920–1980-е гг.)

Артем Васильевич Понасенко

Луганский государственный педагогический университет,
Луганск, Россия

ponart0202@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9434-7517>

Аннотация. *Формирование профессионального корпуса архивистов в Советской России было ключевым элементом государственной системы управления историческим нарративом. Цель статьи — реконструкция эволюции моделей их подготовки в 1920–1980-е годы и*

анализ влияния на профессиональную субъектность (внутреннюю позицию, ценности, стратегии взаимодействия с идеологическим давлением). Несмотря на наличие работ по истории архивного дела, педагогический аспект формирования этой субъектности, включая личностное измерение и конкретные практики, изучен недостаточно. Методологическую основу составил историко-педагогический анализ, дополненный принципами социологии профессий и элементами исторической антропологии. Использовались критические дискурс-анализ учебных планов и мемуаров, компаративный анализ педагогических моделей и биографический метод. В результате выявлены три доминирующие модели: «идеологический боец» (1920-е — 1930-е гг.), «технократический исполнитель» (конец 1930-х — 1950-е гг.) и «ученый-историк» (1960-е — 1980-е гг.). Формирование субъектности происходило в напряжении между официальным «заказом» на лояльного специалиста и неформальными педагогическими практиками, передававшими установку на научную объективность. Ключевую роль в становлении профессионального «я» играли научные руководители и архивная практика, выступавшие буфером между идеологией и ремеслом. Вклад исследования заключается в развитии истории педагогики через раскрытие специфики подготовки кадров для гуманитарной сферы в СССР. Разработанная типология и анализ механизмов субъектности углубляют понимание взаимосвязи педагогических систем, идеологии и личности в тоталитарном и посттоталитарном обществах.

Ключевые слова: история педагогики, архивное образование, профессиональная подготовка, советский архивист, профессиональная идентичность, субъектность, МГИИИ, идеология в образовании, историко-педагогический анализ, модели подготовки кадров

Для цитирования: Понасенко А. В. Портрет советского архивиста: модели профессиональной подготовки и формирование субъектности в системе архивного образования (1920–1980-е гг.) // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 155–172. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-155>

The Portrait of the Soviet Archivist: Models of Professional Training and the Formation of Subjectivity in the Archival Education System (1920s–1980s)

Artem V. Ponasenko

Luhansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia
ponart0202@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9434-7517>

Abstract. *The formation of a professional corps of archivists in Soviet Russia was a key element of the state system for managing the historical narrative. The article aims to reconstruct the evolution of their training models in the 1920s–1980s and analyze the impact on professional subjectivity (internal position, values, strategies for interacting with ideological pressure). Despite the existence of works on the history of archival affairs, the pedagogical aspect of forming this subjectivity, including the personal dimension and specific practices, remains understudied. The methodological basis was historical-pedagogical analysis, supplemented by the principles of the sociology of professions and elements of historical anthropology. Critical discourse analysis of curricula and memoirs, comparative analysis of pedagogical models from different periods, and the biographical method were used. As a result, three dominant training models were identified: the “ideological fighter” (1920s–1930s), the “technocratic executor” (late 1930s–1950s), and the “scholar-historian” (1960s–1980s). The formation of subjectivity occurred under the tension between the official “demand” for a loyal specialist and informal pedagogical practices that transmitted attitudes toward scientific objectivity. Key roles in the formation of the professional “self” were played by research supervisors and archival practice, which acted as a buffer between ideology and craft. The contribution of the research lies in developing the history of pedagogy by revealing the specifics of training personnel for the humanities in the USSR. The developed typology of training models and the analysis of the mechanisms of subjectivity deepen the understanding of the relationship between pedagogical systems, ideology, and the individual in totalitarian and post-totalitarian societies.*

Keywords: *history of pedagogy, archival education, professional training, Soviet archivist, professional identity, subjectivity, Moscow State Historical-Archival Institute (MGIAI), ideology in education, historical-pedagogical analysis, models of personnel training*

For citation: Ponassenko A. V. The Portrait of the Soviet Archivist: Models of Professional Training and the Formation of Subjectivity in the Archival Education System (1920s–1980s). *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education.* 2026; 2: 155–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-155>

Введение. Формирование системы архивного образования в СССР было не просто созданием новой профессиональной школы, но и важнейшим инструментом политики памяти, направленным на подготовку кадров, способных обеспечить идеологический контроль над историческим наследием. В условиях, когда архивы стали рассматриваться не как хранилище объ-

ективной информации, а как «арсенал оружия идеологической борьбы», фигура архивиста превратилась в ключевой элемент системы управления историческим знанием. Этот специалист должен был не только обеспечивать физическую сохранность документов, но и осуществлять их селекцию, классификацию и интерпретацию в строгом соответствии с партийными установками. Следовательно, процесс его профессиональной подготовки представляет собой уникальный объект для историко-педагогического исследования, позволяющий раскрыть механизмы индоктринации и формирования профессиональной идентичности в тоталитарном обществе.

Актуальность темы обусловлена интересом педагогики к проблемам формирования профессиональной идентичности под внешним социальным заказом и к историческому опыту построения узкопрофессиональных образовательных систем.

Историографический анализ выявляет три основных подхода и исследовательский пробел. Первый, институционально-административный подход (работы В. И. Вяликова [1], В. В. Макасова [2], И. Л. Маяковского [3], Т. И. Хорхординой [4]), скрупулезно восстанавливает хронологию реформ и деятельность ведомств, но оставляет на периферии педагогическую проблематику и личностное становление архивиста.

Второй, интеллектуально-биографический подход (изучение наследия С. О. Шмидта [5], мемуары), раскрывает внутренние этические коллизии и напряжение между лояльностью и объективностью, но носит камерный характер, не анализируя системно массовую подготовку кадров.

Третий подход, с позиций социологии профессий и истории понятий (исследования И. В. Нарского [6], М. Г. Лазар [7]), предлагает продуктивные концепты («советский этос», «технизм»), но лишь фрагментарно затрагивает специфику архивного дела.

Таким образом, проведенный историографический обзор позволяет констатировать, что, несмотря на наличие солидной базы исследований, выявлен пробел в комплексном историко-педагогическом изучении, которое бы интегрировало институциональный, интеллектуально-биографический и социологический подходы. Существующие работы либо описывают административный каркас системы подготовки, не вдаваясь в ее пе-

дагогическое содержание, либо фокусируются на выдающихся исключениях, оставляя за скобками формирование «рядового» специалиста.

Целью исследования является реконструкция эволюции моделей профессиональной подготовки архивистов в СССР в 1920–1980-е годы и анализ их влияния на формирование профессиональной субъектности. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать эволюцию целей, содержания и методов архивного образования на разных этапах советской истории.

2. Выявить и охарактеризовать доминирующие педагогические модели подготовки архивиста.

Научная новизна работы заключается в первом системном применении историко-педагогического подхода к изучению архивного образования в СССР, что позволяет перейти от описания институций к анализу процесса конструирования профессиональной личности. Введение в научный оборот концепта «профессиональной субъектности» применительно к советскому архивисту открывает возможность для более глубокого понимания взаимосвязи между государственной идеологией, педагогическими системами и личностными стратегиями в рамках тоталитарного и посттоталитарного общества.

Методы исследования, теоретическая база. Теоретико-методологический фундамент данного исследования образован синтезом трех взаимодополняющих подходов, что позволяет осуществить многоуровневый анализ объекта. Во-первых, это концепции истории педагогики, предоставляющие инструментарий для анализа целей, содержания и методов архивного образования в их исторической динамике и в контексте государственной образовательной политики. Во-вторых, в работу интегрированы подходы социологии профессий, восходящие к идеям Э. Дюркгейма о профессиональной солидарности и развитые в трудах современных исследователей. Этот подход акцентирует внимание на процессах формирования профессиональной идентичности, корпоративной культуры, механизмов закрытия профессионального поля и установления контроля над специфическим знанием, что крайне важно для понимания того, как сообщество советских архивистов конструировало свои грани-

цы и внутренние нормы. В-третьих, исследование опирается на методологию исторической антропологии («история снизу»), которая позволяет через пристальный анализ личных свидетельств, эго-документов и следов повседневных практик реконструировать жизненный опыт, стратегии поведения, адаптации и сопротивления индивидов внутри жестких рамок большой системы.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс конкретных методов, адаптированных к специфике историко-педагогического исследования. Историко-структурный анализ был применен для выявления устойчивых моделей подготовки архивистов и прослеживания их трансформации на ключевых этапах советской истории (1920–1930-е, 1940–1950-е, 1960–1980-е гг.), что позволило выделить системообразующие элементы каждой модели. Критический дискурс-анализ был использован для деконструкции текстов учебных программ, методических пособий, учебников и мемуарной литературы. Этот метод позволил выявить не только явные, но и скрытые идеологические установки, властные отношения и категории мышления, заложенные в содержание профессионального образования. Биографический метод, примененный к анализу жизненных и карьерных траекторий ведущих педагогов (С. О. Шмидт, В. В. Максаков) и рядовых выпускников, дал возможность понять неформальные механизмы передачи профессиональных норм, ценностей и «неписаных правил» поведения. Наконец, компаративный анализ педагогических моделей, реализуемых в центральном вузе (МГИАИ) и на периферии (например, в региональных университетах), позволил выявить как общую стратегию, заданную из центра, так и локальные особенности и отклонения в подготовке кадров.

Источниковую базу исследования составил корпус разнообразных материалов, комплексное изучение которых обеспечило репрезентативность полученных данных. В него вошли опубликованные документальные сборники по истории архивного дела, нормативно-распорядительные акты, учебная и методическая литература советского периода.

Результаты исследования. Проведенный анализ позволил выделить три последовательно сменявшие друг друга доминирующие модели подготовки советского архивиста, каждая из

которых соответствовала определенному этапу в развитии советского государства и формировала специфический тип профессиональной субъектности.

1. Модель «идеологического бойца» (1920–1930-е гг.): конструирование идентичности через разрыв и борьбу.

Становление системы архивного образования в ранний советский период характеризовалось формированием принципиально новой модели профессиональной подготовки, которую можно определить как модель «идеологического бойца». В контексте революционных преобразований архивное дело осмысливалось как важнейший участок «идеологического фронта», а подготовка кадров подчинялась задачам построения социалистического государства. Педагогическая модель этого периода была направлена на тотальный разрыв с дореволюционной археографической традицией, олицетворяемой фигурой «архивного старца» — аполитичного ученого-эрудита, ориентированного на ценности научной объективности и сохранения историко-культурного наследия. На смену ему должен был прийти «красный архивист» — политически грамотный и идеологически подкованный специалист, чья главная задача заключалась не в сохранности документального наследия, а в его селекции и «очистке» в соответствии с классовым подходом.

Содержание образования в этот период отражало ярко выраженную идеологическую направленность. Учебные планы Курсов архивоведения, а затем Института архивоведения были насыщены общественно-политическими дисциплинами, среди которых ключевое место занимали история ВКП(б), исторический материализм и ленинизм. Специальные дисциплины, такие как «архивная техника» или «теория и практика архивного дела», подавались исключительно через призму классового подхода. Важнейшим элементом подготовки стало изучение декретов советской власти об архивах, которые трактовались не как административные акты, а как программные манифесты революционного переустройства отрасли. Формировался особый корпус учебной литературы, где теоретические положения архивоведения неразрывно связывались с задачами социалистического строительства и классовой борьбы.

Особое значение в педагогической практике приобрела производственная практика, носившая выраженный идеоло-

гический характер. Студенты активно привлекались к работе в «ликвидационных комиссиях» и участвовали в проведении так называемой «архивной чистки» — экспертизе ценности документов, в ходе которой уничтожались или изымались в спецхраны материалы «контрреволюционного» содержания. Эта деятельность была не просто этапом профессионального обучения, а мощным инструментом формирования профессионального сознания. Через непосредственное участие в уничтожении «чуждого» наследия у будущего архивиста выработывалось особое, инструментальное отношение к документу: он переставал быть объектом беспристрастного изучения, превращаясь в улику или оружие в политической борьбе. Таким образом происходила десакрализация исторического источника и его одновременная ресакрализация в новом, идеологическом ключе.

Процесс формирования профессиональной субъектности в рамках данной модели строился на последовательном противопоставлении «старого» и «нового» архивиста. Субъектность «идеологического бойца» конструировалась через жесткую дихотомию «свой — чужой» и постоянную риторику «бдительности». Архивист начал осмысливать себя не как хранителя исторической памяти, а как стража, фильтр, стоящий на защите «правильной» истории. Его профессиональная компетентность стала отождествляться с политической зрелостью, а карьерный рост — с демонстрацией идеологической надежности. Следует отметить, что такая идентичность носила ярко выраженный конфронтационный характер и оставляла минимальное пространство для профессиональной автономии, основанной на научных критериях. В этих условиях происходило становление особого типа профессионального сознания, где верность политическим установкам преобладала над профессиональной этикой и научной объективностью, что в значительной степени определяло специфику развития архивного дела в последующие десятилетия.

2. Модель «технократического исполнителя» (кон. 1930-х — 1950-е гг.): дисциплина, стандартизация и уход в «технизм».

К концу 1930-х годов в советской архивной системе произошли существенные преобразования, обусловленные завершением наиболее масштабных «чисток» и общей стабилизацией государственного аппарата. Архивы постепенно утрачива-

ли характер «арсенала идеологической борьбы», превращаясь в неотъемлемый элемент бюрократической машины. Это породило устойчивый запрос на принципиально иной тип специалиста — предсказуемого, дисциплинированного и технически компетентного профессионала, способного обеспечить бесперебойное функционирование системы государственного учета и хранения документации.

Содержание образования в этот период претерпело значительные изменения. В Московском государственном историко-архивном институте (МГИАИ), утвердившемся в качестве центральной кузницы кадров, произошел заметный сдвиг в сторону жесткой стандартизации и унификации знаний. На первый план в учебных программах вышли дисциплины технологического цикла: «организация и технология архивного дела», «архивное делопроизводство», «описание документов». При этом идеологическая составляющая не исчезла из учебных планов, но претерпела качественную трансформацию — она была инкорпорирована в профессиональные стандарты, превратившись в неотъемлемый и часто нерелевантный фон. Требование «партийности» трансформировалось в требование безусловного следования инструкциям и директивам, исходящим от партийного руководства, что находило отражение в содержании учебных курсов и методических материалов.

Методы и педагогические практики этого периода характеризовались ярко выраженной ориентацией на дисциплину и единообразие. Педагогический процесс в значительной степени стал напоминать конвейерное производство. Повсеместно применялись детализированные методические указания, единые для всех образцы оформления описей, жестко регламентированные учебные планы. Существенный акцент в обучении сместился с творческих заданий и исследовательских проектов на многократное повторение и отработку стандартных операционных процедур. Лекционная форма передачи знаний стала доминирующей, что объективно минимизировало пространство для дискуссий, критического осмысления материала и проявления академической самостоятельности студентов.

В этих условиях сформировалась специфическая субъектность «технократического исполнителя». Профессиональное «я» архивиста оказалось ограниченным строгими рамками

должностной инструкции и операционных стандартов. Творческое начало и критическое мышление последовательно подавлялись как потенциально дестабилизирующие факторы. Однако именно в рамках этой модели проявилась одна из наиболее продуктивных стратегий выживания профессионального сообщества — так называемый уход в техницизм. Концентрируясь на сугубо технических аспектах работы — совершенствуя методики описания, систематизации, консервации бумаги — архивист обретал ограниченную, но значимую зону профессиональной автономии. В этом «техницизме» формировалась своя система профессиональной гордости и этических ориентиров: безусловное следование инструкции начало трактоваться как высшая форма профессиональной добродетели, представляющая собой альтернативу как откровенному политическому сервилизму, так и академическому творчеству. Таким образом, «уход в техницизм» можно рассматривать как своеобразную форму «внутренней эмиграции» на микроуровне, реализуемую в рамках повседневной профессиональной деятельности и позволяющую сохранять элементы профессионального достоинства в условиях жесткой административной системы.

Важно отметить, что данная модель подготовки при всей ее внешней аполитичности объективно способствовала сохранению и накоплению профессионального знания, создавая основу для последующей трансформации архивного дела в более наукоемкую отрасль. Технократическая ориентация образования этого периода заложила фундамент системности и методической строгости, которые станут характерными чертами советской архивной школы в последующие десятилетия.

3. Модель «ученого-историка» (1960–1980-е гг.): гуманитаризация и поиск ниш для автономии

Период «оттепели» и последующих десятилетий ознаменовался существенной трансформацией системы архивного образования, обусловленной общей гуманитаризацией советской науки и растущим интересом к историческому наследию. В этих условиях подготовка архивиста начала активно сближаться с моделью образования историка-исследователя, что привело к формированию качественно новой профессиональной парадигмы.

Содержание образования в этот период претерпело значительные изменения. Учебные планы МГИАИ и исторических фа-

культетов, осуществлявших подготовку архивистов, были существенно обогащены за счет фундаментальных исторических и источниковедческих дисциплин. Особое значение приобрело преподавание вспомогательных исторических дисциплин — палеографии, дипломатики, геральдики, сфрагистики, что означало осторожное возрождение связи с дореволюционной научной традицией, хотя и в строго дозированном виде. Появились специализированные курсы по источниковедению отдельных исторических периодов, требовавшие от студента не просто технического описания документа, но и его комплексного критического анализа, умения выявлять информационный потенциал и устанавливать достоверность источника. В учебный процесс активно внедрялись новые методические разработки, ориентированные на формирование навыков исследовательской работы с документальными комплексами.

Методы и педагогические практики этого периода характеризовались возрастанием роли неформальных образовательных моделей. Ключевыми агентами влияния стали научные руководители — харизматичные ученые, такие как С. О. Шмидт, А. И. Комиссаренко, В. В. Максаков и другие представители научных школ. Эти педагоги не просто передавали знания, но и культивировали вокруг себя среду «учеников», формируя особый профессиональный этос, основанный на ценностях научной объективности, уважения к источнику, интеллектуальной честности и преемственности научного знания. Значительную роль в подготовке кадров начали играть неформальные педагогические практики: проблемные научные кружки, студенческие конференции, археографические экспедиции, в рамках которых происходило становление будущих специалистов. Именно в этих «нишах» формировалась сложная, многогранная субъектность архивиста поздней советской эпохи.

Процесс формирования профессиональной субъектности в этот период характеризовался возникновением феномена «внутренней эмиграции» как осознанной стратегии профессионального поведения. Архивист научился существовать в двух параллельных реальностях, выработав механизмы адаптации к условиям двойной идентичности. С одной стороны, он оставался советским служащим — составлял идеологически выверенные планы работы, участвовал в политических меропри-

ятях, формально соблюдал все установленные предписания. С другой стороны, в своей непосредственной исследовательской деятельности, в профессиональном общении с коллегами-единомышленниками, в работе с научным руководителем, он выступал как ученый, для которого главными ориентирами оставались научная истина и профессиональная этика. Его субъектность приобрела гибридный, «расколотый» характер, однако именно эта внутренняя дихотомия позволяла сохранять профессиональное достоинство и поддерживать преемственность научной традиции в условиях идеологического давления.

Архивная практика в этот период все чаще заключалась не в «чистках» или технической обработке документов, а в реальной научно-исследовательской работе — выявлении источников, их анализе, подготовке публикаций. Это способствовало укреплению именно ученой, а не идеологической или сугубо технической идентичности архивиста. Примечательно, что в рамках данной модели происходило постепенное стирание жестких границ между собственно архивной работой и академической наукой, что создавало предпосылки для формирования нового типа профессионала — архивиста-исследователя, сочетающего глубокое понимание специфики архивного материала с навыками его комплексного научного анализа. Данная трансформация, несмотря на все ограничения советской системы, заложила основы для дальнейшего развития отечественного архивоведения как полноценной научной дисциплины.

Обсуждение результатов в контексте научной литературы. Проведенное исследование эволюции парадигмы архивного образования позволяет выявить как соответствие общим тенденциям развития профессионального образования в СССР, так и специфические особенности подготовки архивных кадров. Полученные результаты демонстрируют смысловое единство с выводами исследователей, отмечающих этапы трансформации советской высшей школы — от идеологизации 1930-х годов к технократизации послевоенного периода и кризису в позднесоветское время [1–3]. Однако настоящее исследование существенно конкретизирует эти общие тезисы применительно к узкой, но стратегически важной профессиональной корпорации, чья деятельность непосредственно влияла на формирование исторического нарратива и политики памяти.

В отличие от исследований, акцентирующих абсолютное подавление профессиональной автономии в сталинский период [1; 2], представленный анализ показывает, что даже в рамках наиболее репрессивной модели «идеологического бойца» происходило формирование специфической профессиональной субъектности. Хотя эта субъектность и может рассматриваться как ущербная с точки зрения классических научных критериев, ее существование опровергает тезис о полном уничтожении профессионального самосознания. Более того, выявленная в ходе исследования стратегия «ухода в техницизм» наглядно демонстрирует, что профессиональное сообщество находило адаптационные механизмы и способы консервации элементов автономии даже в наиболее неблагоприятных социально-политических условиях.

Полученные данные развивают и углубляют идеи Т. И. Хорхординой о развитии архивного образования [8–10], показывая, что в среде архивистов профессиональный этос приобретал выраженный дуалистический характер. С одной стороны, он включал внешний, «демонстрируемый» конформизм — формальное соблюдение идеологических требований и риторических клише. С другой — сохранял внутреннюю, «тайную» профессиональную солидарность и верность научным идеалам, поддерживаемую через неформальные педагогические сети и институт научного руководства. Этот дуализм особенно ярко проявился в послевоенный период, когда сосуществование официальных и неформальных практик стало организующим принципом профессиональной подготовки.

Сравнение с исследованиями В. Козлова [11], посвященными архивной революцией 1990-х годов, позволяет утверждать, что кризис советской модели архивного образования носил системный характер. Выявленная в настоящем исследовании инерционность образовательных практик объясняет многие трудности, с которыми столкнулись российские архивы в процессе адаптации к новым условиям. Технологическое отставание, консерватизм профессионального сознания, неготовность к работе в условиях открытости — все эти проблемы были унаследованы от советской системы подготовки кадров.

Анализ современных работ Л. Н. Мазур и Т. Ф. Павловой [12; 13] показывает, что процесс формирования новой парадигмы

«цифрового куратора» сталкивается с необходимостью преодоления не только технологических, но и ментальных барьеров, уходящих корнями в советское прошлое. Выявленная в исследовании устойчивость моделей профессионального поведения, сформированных в советский период, объясняет известную противоречивость современных процессов модернизации архивного образования.

Проведенное исследование также позволяет по-новому интерпретировать выводы И. В. Нарского [6] о стратегиях выживания профессиональных сообществ в условиях социальных трансформаций. Специфика архивного дела заключалась в том, что его представители были не просто пассивными объектами идеологического давления, но и активными участниками формирования исторического дискурса, что накладывало особую ответственность и определяло сложность профессионального выбора.

Таким образом, реконструкция эволюции парадигм архивного образования позволяет не только восполнить лакуны в истории профессионального образования в России, но и предложить новые подходы к пониманию механизмов взаимодействия власти и профессиональных сообществ в советский и постсоветский периоды.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что система архивного образования в СССР не была статичным монолитом, а представляла собой динамически развивающуюся структуру. На каждом историческом этапе в ней сохранялись внутренние противоречия и формировались специфические «ниши», позволявшие культивировать профессиональное самосознание, основанное не только на идеологических, но и на собственно научных и корпоративных ценностях. Именно эта внутренняя гибкость системы, ее способность генерировать адаптационные стратегии объясняют, почему, несмотря на системные идеологические деформации, советская архивная школа смогла сохранить значительный интеллектуальный потенциал. Подготовленные в ее рамках кадры не только обеспечивали функционирование архивной системы, но и сыграли ключевую роль в развитии отечественной исторической науки в постсоветский период, осуществив быстрый и качественный переход к международным стандартам научной работы.

Выявленные в исследовании механизмы формирования профессиональной идентичности — от конфронтационной модели «идеологического бойца» через адаптационную стратегию «технократического исполнителя» к сложному дуализму «ученого-историка» — представляют значительный интерес для современной историографии. Они демонстрируют, что даже в условиях тоталитарного государства профессиональные сообщества сохраняли способность к выработке специфических форм субъектности, позволявших поддерживать преемственность научного знания и профессиональных традиций.

Заключение. Проведенное исследование реконструирует процесс формирования профессиональной субъектности советского архивиста. Выявлена эволюция трёх педагогических моделей: «идеологического бойца» (1920–1930-е гг.), «технократического исполнителя» (конец 1930-х — 1950-е гг.) и «ученого-историка» (1960–1980-е гг.). Этот процесс демонстрирует взаимодействие государственного заказа, профессиональной культуры и индивидуальных стратегий адаптации.

Установлено, что архивное образование не было монолитным, а представляло собой динамическое поле взаимодействия идеологического диктата и профессиональной автономии. Даже в репрессивные периоды сохранялись элементы профессиональной культуры через «уход в техницизм» или неформальные педагогические практики. Важным результатом является выявление феномена «расколотой субъектности» позднесоветского архивиста, существовавшего в формальной (идеологической) и неформальной (профессиональной) реальностях.

Перспективные направления исследований включают несколько аспектов. Важен региональный анализ подготовки кадров в республиках и регионах РСФСР. Гендерное измерение предполагает изучение идентичности и карьер женщин-архивистов. Микроисторический подход позволит исследовать повседневность архивов и вузов через конкретные организации и биографии.

Международный контекст требует сравнительного анализа советской модели со странами соцлагеря и Запада, а постсоветская трансформация — изучения преемственности и изменений после 1991 года. Для этого целесообразно применять мето-

ды устной истории (интервью) и цифровые методы (базы данных, дистанционный анализ текстов).

Исследование способствует междисциплинарному диалогу истории педагогики, социологии профессий и советской истории, углубляя понимание формирования профессиональных идентичностей в идеологизированном обществе и сохраняя память о путях развития отечественного архивного дела.

Список источников

1. Вяликов В. И. Архивное строительство в СССР (1917–1945). М.: МГИАИ, 1976. 220 с.
2. Максаков В. В. История и организация архивного дела в СССР (1917–1945 гг.). М.: Наука, 1969. 430 с.
3. Маяковский И. Л. Очерки по истории архивного дела в СССР. М.: МГИАИ, 1960. 338 с.
4. Хорхордина Т. И. Отечественные архивы и мировое архивное сообщество: история сотрудничества // Отечественные архивы. 2020. № 5. С. 3–17.
5. Шмидт С. О. Путь историка: Избранные труды по источниковедению и историографии. М.: РГГУ, 1997. 612 с.
6. Нарский И. В. Жизнь в катастрофе: Будни населения Урала в 1917–1922 гг. М.: РОССПЭН, 2001. 613 с.
7. Лазар М. Г. Этнос науки — вектор изменений в конце XX — начале XXI столетия // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2020. № 6 (36). С. 148–157.
8. Хорхордина Т. И. Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы (1930–2020). М.: РГГУ, 2020. 449 с.
9. Хорхордина Т. И. История архивов и архивного дела в России: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2022. 626 с.
10. Хорхордина Т. И. История Отечества и архивы: 1917–1980-е гг. М.: РГГУ, 2019. 360 с.
11. Козлов В. Архивная революция в России (1991–1996) // Свободная мысль. 1997. № 1. С. 115–117.
12. Мазур Л. Н. Историко-архивная специальность в Уральском федеральном университете: прошлое, настоящее, будущее // Отечественные архивы. 2023. № 5. С. 38–46.
13. Павлова Т. Ф. Российские архивы на пути к спецхрану (1918–1938 гг.) // Отечественные архивы. 2023. № 4. С. 3–16.

References

1. Vyalikov V. I. *Arkhivnoe stroitel'stvo v SSSR (1917–1945)* [Archival Development in the USSR (1917–1945)]. Moscow: MGIAI, 1976. 220 p. (In Russ.)

2. Maksakov V. V. *Istoriia i organizatsiia arkhivnogo dela v SSSR (1917–1945 gg.)* [History and Organization of Archival Affairs in the USSR (1917–1945)]. Moscow: Nauka Publ., 1969. 430 p. (In Russ.)

3. Mayakovskiy I. L. *Ocherki po istorii arkhivnogo dela v SSSR* [Essays on the History of Archival Affairs in the USSR]. Moscow: MGIAI, 1960. 338 p. (In Russ.).

4. Khorkhorina T. I. *Istoriia Otechestva i arkhivy: 1917–1980-e gg.* [History of the Fatherland and Archives: 1917–1980s]. Moscow: RGGU Publ., 2019. 360 p. (In Russ.)

5. Shmidt S. O. *Put' istorika: Izbrannye trudy po istochnikovedeniiu i istoriografii* [The Path of a Historian: Selected Works on Source Studies and Historiography]. Moscow: RGGU Publ., 1997. 612 p. (In Russ.)

6. Narsky I. V. *Zhizn' v katastrofe: Budni naseleniia Urala v 1917–1922 gg.* [Life in Catastrophe: Everyday Life of the Ural Population in 1917–1922]. Moscow: ROSSPEN Publ., 2001. 613 p. (In Russ.)

7. Lazar M. G. The Ethos of Science — a Vector of Changes at the End of the 20th — Beginning of the 21st Century. *Problemy deiatel'nosti uchenogo i nauchnykh kollektivov* [Problems of the Scientist and Scientific Collectives' Activity]. 2020. No 6 (36). Pp. 148–157. (In Russ.)

8. Khorkhorina T. I. *Istoriko-arkhivnyi institut v istorii otechestvennoi vyshei shkoly (1930–2020)* [Historical-Archival Institute in the History of National Higher Education (1930–2020)]. Moscow: RGGU Publ., 2020. 449 p. (In Russ.)

9. Khorkhorina T. I. *Istoriia arkhivov i arkhivnogo dela v Rossii* [History of Archives and Archival Affairs in Russia]. Moscow: Yurait Publ., 2022. 626 p. (In Russ.)

10. Khorkhorina T. I. National Archives and the World Archival Community: History of Cooperation. *Otechestvennye arkhivy* [Domestic Archives]. 2020. No 5. Pp. 3–17. (In Russ.)

11. Kozlov V. Archival Revolution in Russia (1991–1996). *Svobodnaia mysl'* [Free Thought]. 1997. No 1. Pp. 115–117. (In Russ.)

12. Mazur L. N. Historical-Archival Specialty at Ural Federal University: Past, Present, Future. *Otechestvennye arkhivy* [Domestic Archives]. 2023. No 5. Pp. 38–46. (In Russ.)

13. Pavlova T. F. Russian Archives on the Way to the Special Repository (1918–1938). *Otechestvennye arkhivy* [Domestic Archives]. 2023. No 4. Pp. 3–16. (In Russ.)

Сведения об авторе

Понасенко Артем Васильевич, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской и мировой литературы, Луганский государственный педагогический университет (Россия, 291000, ЛНР, Луганск, ул. Оборонная, 2)

Information about authors

Artem V. Ponasenko, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian and World Literature, Luhansk State Pedagogical University (2, Oboronnaya Street, Luhansk, LPR, 291000, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 02.10.2025

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 11.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication 28.01.2026

Научная статья / Article

УДК 378.14

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-172>

**Формирование традиционных семейных ценностей
у подрастающего поколения
как одно из условий улучшения демографической
ситуации в Российской Федерации**

Светлана Дмитриевна Сажина¹,

Олеся Михайловна Смышляева², Ирина Игоревна Гоман³

^{1,2} Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина,

³ Детский дом им. А. А. Католикова для детей-сирот

и детей, оставшихся без попечения родителей

^{1,2}kosp@syktsu.ru, ³ ddsh1@minobr.rkomi.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что длительное время в России показатель рождаемости снижается, а вопросы демографии сохраняют свою актуальность последние десятилетия. Понимая, что демографические проблемы неразрывно связаны с национальной безопасностью страны, сделана попытка связать причины снижения рождаемости на данный момент с проблемой формирования у подрастающего поколения традиционных семейных ценностей. Цель статьи состоит в определении возможных факторов, оказывающих влияние на формирование традиционных семейных ценностей среди молодого поколения как условия снижения демографической ситуации в Российской Федерации. В статье приведен анализ понятий «традиционные российские ценности», «традиционные семейные цен-

ности»; рассмотрены аспекты их сформированности среди молодёжи; приведены статистические данные из разных источников, выявляющие репродуктивные установки, отношение молодёжи к браку, семье, детям, пожилым родственникам, ролевому поведению в браке, а также результаты собственного исследования, демонстрирующие установки молодежи на родительство в целом; представлены предложения по укреплению и продвижению традиционных семейных ценностей среди молодого поколения как основы демографической политики России.

Ключевые слова: традиционные семейные ценности, молодое поколение, демография, родительство, семья, дети, студенты

Для цитирования: Сажина С. Д., Смышляева О. М., Гоман И. И. Формирование традиционных семейных ценностей у подрастающего поколения как одно из условий улучшения демографической ситуации в Российской Федерации // Человек. Культура. Образование. 2026. № 2. С. 172–196. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-172>

Formation of traditional family values among the younger generation as the basis of the demography of the Russian Federation

Svetlana D. Sazhina¹, Olesya M. Smyshlyaeva², Irina I. Homan³

^{1,2} Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

³ A. A. Katolikov Orphanage for orphans and children left without parental care³

^{1,2} kosp@syktsu.ru, ³ ddsh1@minobr.rkomi.ru

Abstract. *The relevance of the study is due to the fact that the birth rate has been declining in Russia for a long time, and demographic issues have remained relevant for the past decade. Realizing that demographic problems are inextricably linked to the national security of the country, an attempt has been made to link the causes of the current decline in the birth rate with the problem of the formation of traditional family values among the younger generation. The purpose of the article is to identify possible factors influencing the formation of traditional family values among the younger generation as a condition for reducing the demographic situation in the Russian Federation. The article provides an analysis of the concepts: “traditional Russian values”, “traditional family values”; aspects of their formation among young people are considered; Statistical data from various sources are presented, revealing reproductive attitudes, youth attitudes towards marriage, family, children, elderly relatives, role behavior in marriage, as well as the results of our own research, revealing youth attitudes towards parenthood in general, and proposals for strengthen-*

ing and promoting traditional family values among the younger generation as the basis of Russia's demographic policy.

Keywords: *traditional family values, younger generation, demography, parenthood, family, children, students*

For citation: Sazhina S. D., Smyshlyayeva O. M., Goman I. I. Formation of Traditional Family Values among the Younger Generation as a Condition for Improving the Demographic Situation in the Russian Federation. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 2: 172–196. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-2-172>

Введение. По данным Росстата, в последние десятилетия в России имеют место: снижение уровня рождаемости (2014 год — 1942 тыс. детей, 2018 — 1608 тыс. детей, 2024 — 1222,4 тыс. детей), трансформация семейных форм, задержка вступления в брак (число браков в расчете на 1000 населения в год: 1990 — 8,9, 2005 — 7,4, 2023 — 6,5; по возрастам жениха и невесты: в 1970 году — 18–24 года — 809 466 чел., 35 лет и более — 178 797 чел., т. е. в 4,5 раз выше в молодом возрасте; в 2023 году: 18–24 года — 180 902 чел., 35 лет и более — 370 762 чел., т. е. в 2 раза выше в среднем возрасте), рост числа разводов (в расчете на 1000 населения за год): 1990 — 3,8, 2015 — 4,2, 2023 — 4,7)¹.

Снижение рождаемости как мировой ключевой тренд подтверждает В. В. Федоров, директор ВЦИОМ, в рамках доклада «Демография России — 2026: вызовы и будущие стратегии»².

Представленные тенденции могут указывать на изменения в нашем обществе, на трансформацию института семьи в России. Согласно теории демографического перехода, уровень рождаемости должен в минимальном формате оставаться на уровне простого воспроизводства населения (2,1 ребенок на 1 женщину) [1, с. 135]. Вместе с тем увеличение доли граждан, выбирающих сожительство или отложенную родительскую роль, может менять репродуктивное поведение и потребности населения, а неспособность или нежелание к формированию долгосрочных семейных отношений и обременению себя детьми может впо-

¹ Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://www.rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 20.01.2025).

² Демография России 2026: вызовы и будущие стратегии // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/demografija-rossii-2026-vyzovy-i-budushchie-strategii> (дата обращения: 15.04.2026).

следствии привести к изменению как демографического состава жителей России, так и ценностных ориентаций у населения.

Социум, в котором проживает человек, определяет его сознание. Формирование определенного образа жизни, как и установка приоритетов, происходит с раннего возраста. Разрушение образа семьи, дискредитация образа многодетной семьи, насаждение нетрадиционных ценностей, реклама безопасных аборт, повышение уровня личной тревожности людей, формирование «квалифицированного потребителя» и т. п. — всё это способствует нивелированию негативного отношения общества к бездетности и формированию тенденции «пожить для себя».

Одной из причин, мы предполагаем, является проблема воспитания подрастающего поколения в рамках социокультурного и экономического явления, типичного для «индустриальных обществ», — потребительства, другой — глобализация, осуществляющая размывание традиционных для России ценностей. Обе эти причины непосредственно связаны между собой. Осложняет ситуацию политика европейских и других стран, которые ставят нетрадиционные идейные ценности выше традиционной идеологии, что обусловлено процессами управления молодым обществом и формированием из него приверженцев, которые могут быть использованы в политической борьбе [2].

Российская Федерация ведёт борьбу с действиями по приобщению молодого поколения граждан страны к нетрадиционным идейным ценностям, делая при этом акцент именно на семье и жизни человека, важную роль в жизнедеятельности которых должно играть государство. Население должно быть патриотично настроено и понимать степень ответственности перед государством. Только такой подход может сформировать социально стабильное общество, нацеленное на развитие собственных жизненных устоев, обеспечивая прирост рождаемости и стабильность демографии в государстве.

Таким образом, мы предполагаем, что формирование традиционных семейных ценностей среди молодого поколения будет способствовать улучшению демографической ситуации в стране. Этот процесс целесообразно выстраивать, опираясь на исторически сформированные в обществе модели поведения, поддерживаемые большей частью общества. Эффективная се-

мейная политика, ориентированная на повышение рождаемости, укрепление института семьи и поддержку родителей, должна базироваться не только на результатах анализа текущих тенденций, но и на изменении ментальности молодого населения страны.

Материалы статьи опираются на различные исследования, раскрывающие систему традиционных российских ценностей, основы семейного воспитания, а также на результаты анализа ценностных ориентаций, проведенные Институтом воспитания Российской Федерации, и исследование готовности к родительству у студентов первых курсов ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», проведенного в рамках вуза.

Методы исследования, теоретическая база. Говоря о системе ценностей и семье, необходимо напомнить, что базовые понятия были подробно рассмотрены в предыдущих статьях [3; 4]. Напомним лишь, что ценность понимают как субъективную значимость свойств и качеств предмета, явления, обстоятельств в конкретной ситуации, которая представляет собой социокультурный феномен, возникающий в процессе предметно опосредованных межсубъектных отношений, обладающий положительным смыслом и выступающий в качестве внутреннего регулятора человеческих действий [5, с. 396]. Кроме того, ценности имеют идеальную природу, выражаются в представлениях о должном как идеальном образе порядка, который должен существовать, определяются как ядро мировоззрения, которое основывается на культурно-историческом наследии и интернализуется человеком в процессе воспитания.

Идеологическая составляющая традиционных ценностей общества имеет непосредственную значимость для современного государства, поскольку выстраивает единое настроенное общество, отторгающее любые внешние трансформации, направленные против действующей власти, сформировавшегося порядка и общественной стабильности в целом. Исходя из этого выстраивается традиционно-ценностная политика государства, направленная на работу с подрастающим поколением, которая реализуется с разных ракурсов и позиций, поскольку пространство идеологии не только выступает определяющим в формировании дальнейшей судьбы государства, но и способствует будущему идейному самоопределению населения страны [6].

При этом термин «традиционность» трактуется по-разному. Так, в определении И. И. Горловой традиция представляется как элемент социального культурного наследия, передаваемый от поколения к поколению и сохраняющийся в обществах, социальных группах в течение длительного периода [7]. В работе по этике М. Н. Макаровой выделяются разные классы и понятия традиции, которые соотносятся с благами, удовольствием, жизненными, этическими, познавательными и другими ценностями [8]. Часть данных ценностей автор относит к духовным. При этом он не выделяет верховенство одного класса над другим. Обращая внимание на особенности традиций русского человека, автор отмечает, что ему присущи склонность к коллективизму, общинности и соборности, а также ощущению духовного единства. Русскому человеку свойственна именно духовная близость народа друг к другу и государству в целом.

Говоря о традиционных ценностях, Н. В. Кудаженкова определяет их как культурную идентичность и суверенитет общества, некое этическое ядро духа нации, а также самобытность, жизнеспособность, потенциал развития государства и отмечает, что отказ, например, от коллективной крайности, свойственной российскому населению, привёл к решительным разрушениям чуть ли не всего прошлого и исторического наследия многих поколений Российской Федерации [9]. С позиции Н. А. Носкова [10], традиционные ценности у молодых людей понимаются как непрерывность общественной жизнедеятельности, коллективная сплочённость, индивидуальная мораль, совершенствование личности. По мнению А. Л. Бредихина [11], создавая линейку идеальных образов и нормативных моделей традиционных ценностей, они выступают механизмом оценки социальных регуляторов, а также мерами воздействия на отношения в обществе в целом. К тому же традиционные ценности выступают катализаторами действия национальных нормативных регуляторов общественных отношений, включая нормы семейного, административного и других прав.

Вместе с тем отметим, что понятие «традиционные ценности» не только представлено авторскими определениями, но и закреплено в нормативно-правовом поле и согласно Указу Президента РФ № 809 подразумевает «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые

от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России»¹.

Таким образом, традиционные ценности дают возможность посредством аппроксимации текущих ожидаемых отношений идеальным образом решать конфликты, возникающие между разными социальными системами, социальными нормами, а также споры и конфликты, складывающиеся в контексте императивов справедливости, свободы и ответственности человека. Они представляют собой инвариативность и ригидность трансформации, устраняют проблемную систему обратной связи и корреляции, не изолируя при этом от воздействия социальных регуляторов, укрепляя и повышая собственную идентичность и потенциал государства.

Семья способствует сохранности и приумножению семейных ценностей и традиций, вырабатывает в человеке основные качества, свойственные традиционному обществу. В то же время именно семейные ценности культивируют представления о семье, жизнедеятельности и взаимодействии людей, придавая основной семье статус единственно морально допустимой ячейки в обществе [12]. Именно семья несет с собой набор ценностных ориентации для обозначения эмоционального компонента состояния людей, а семейная политика способствует удовлетворению потребностей в родительстве, в любви и признании, реализации расширения круга общения людей и преемственности поколений.

Традиционные семейные ценности — понятие многоаспектное, представляющее собой «совокупность представлений о семье, ценностей и нравственных ориентиров, которая влияет на взаимоотношения между членами семьи, правила и нормы поведения в семье, семейные цели и способы организации жизнедеятельности семьи» [13], включающее в себя следующий на-

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 20.01.2026).

бор ценностей: любовь, уважение, доверие, взаимность, понимание, поддержка [13], материнство, отцовство, дети, жертвенность ради близких и др. Все эти ценности изначально формируются в семье как начальной структурной единице общества, где закладываются основы будущей личности данного общества, выстраивание эффективной связи с миром и от которой зависит качество жизни данного общества в дальнейшем, и обусловлены физиологическими и психологическими потребностями личности: потребностью быть «в стае», воспроизводства и продолжения жизни, привязанности, близости, поддержке, удовлетворении потребностей, общении, в значимости и принятии среди важных людей и т. п.

Говоря о готовности к браку и семейной жизни в формате нравственных ценностных установок, Л. Б. Шнейдер отмечает важность принятия ответственности за новые роли и обязанности, способность к альтруизму ради партнера и семьи, эмпатийный комплекс, способность к саморегуляции и уступкам во взаимоотношениях [14]. Готовность к семейной жизни через призму психологических характеристик, являющихся ключевыми для успешного брака, рассматривает и В. Н. Дружинин [15], делающий особый акцент на личностной зрелости, предусматривающей сформированную терпимость, ответственность, способность к позитивному мышлению и саморазвитию будущих супругов.

Исходя из понимания семьи как триединства «родство — родительство — супружество», необходимо отметить, что именно родительство обладает базовыми признаками социального института и является сознательно регулируемой устойчивой формой организации семьи (матери и отца) по обеспечению рождения и воспитания ребенка, передачи ему традиционных духовно-нравственных ценностей, обеспечению его социализации. Э. Р. Алексеева отмечала родительство как «биологический, социологический, а также социокультурный феномен; как социальный институт, включающий в себя два других института: отцовство и материнство ... как субъективное восприятие человека себя родителем» [16]. Исходя из сказанного, проблемы семьи как ячейки общества имеют существенное значение в сохранности семейных традиций и выступают неким фундаментом формирования и сохранения традиционных ценностей государства в целом.

В современной России можно наблюдать тенденцию девальвации семейных ценностей, коллективизма, семейных отношений, что снижает социальную значимость материнства, отцовства и многодетности семей. Данная тенденция прослеживается через предпочтения молодыми людьми сознательной бездетности или малодетности, увеличение масштабов социального сиротства и нестабильности отношений с биологическими родителями, снижение межпоколенческих связей. Это во многом обусловлено изменением социокультурных норм и потребностей социальных субъектов, отсутствием подкрепления социокультурными традициями, образцами поведения и четкими нормами, определяющими взаимодействие субъектов родительства, доминированием в российском обществе внесемейных и материальных ценностей над семейными и духовными, в связи с чем родительство не выдерживает конкуренции с ценностями статуса, свободы, материального благополучия, профессиональной самореализации [17]. При этом проблема заключается в том, что многие современные люди отказываются создавать семью, не воспринимая и не принимая её как важнейшую ценность собственного бытия.

Искажению ценностных ориентаций о браке и семье способствуют интернет, средства массовой информации, киноиндустрия, музыкальная индустрия. Попытку указать на искажение ценностей и изменение отношения массовой аудитории к медиаконтенту осуществили команды проектов «Киноцензор»¹ и «Научи хорошему»², посвященные кинематографу, телевидению и музыке, члены которых попытались привлечь как профессионалов, так и простых зрителей и слушателей к оценке произведений и программ с точки зрения традиционных ценностей, учитывая воспитательный и нравственный потенциал каждого произведения. В качестве эталона нравственной нормы команды проектов ориентируются на традиционные семейные ценности (верность, любовь, помощь старшим, святость материнства, ответственность и др.), они же и определены критериями оценки медиаконтента.

¹ Киноцензор. URL: <https://kinocensor.ru/> (дата обращения: 20.01.2026).

² Научи хорошему. URL: <https://whatisgood.ru> (дата обращения: 20.01.2026).

Необходимо также отметить и роль нормативно-правовых актов, учебно-методической документации, направленных на формирование традиционных ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций, но не включающих задач по формированию семейных ценностей. Например «Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций»¹ не предполагает деятельности с учащимися по направлению «Семейное воспитание» (данный раздел в программе отсутствует), что противоречит Указу Президента № 809, где одной из традиционных духовно-нравственных ценностей указана «крепкая семья»².

Формированию традиционных семейных ценностей должны способствовать детские общественные движения. Вместе с тем анализ сайта общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (далее — Движение), созданного по инициативе руководства Российской Федерации, показал, что Движение разделяет семейные ценности, однако в «Направлениях» Движения³ ценность «крепкая семья» не представлена и у обучающихся данную ценность не формируют; воспитательный акцент в рамках указанного Движения делается на волонтерстве, профориентации, спорте, здоровье, образовании, патриотизме, медиа и творчестве.

Кроме того, необходимо отметить, что зачастую в лидеры Движения приглашают известных личностей, негативно относящихся к браку или не имеющих семьи и детей (например: Ф. Киркоров, Инстасамка, Е. Крид и др.), что влияет на получение подрастающим поколением противоречивых сигналов, формирующих двойные стандарты ценностных ориентаций.

¹ Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (Одобрена решением федерального УМО по общему образованию (протокол от 23 июня 2022 г. N 3/22). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/>

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 20.01.2026).

³ Движение первых: URL: <https://будьвдвижении.пф/direction-movement/> (дата обращения: 18.04.2026).

Далее приведем результаты ряда проведенных опросов среди молодых людей, иллюстрирующих современную ситуацию в формировании традиционных семейных ценностей у молодого поколения в Российской Федерации.

Мониторинг ценностных ориентаций молодежи, проведенный Институтом воспитания Российской Федерации¹ в 2025 году (348 411 респондентов из 89 субъектов РФ; аналогичные результаты представлены Институтом воспитания за 2024 и 2023 год), показал, что 48 % обучающихся основой жизненного успеха после денег и карьеры выбрали семью (на третьем месте в списке). На наличие ребенка как условие успеха указали только 20 % обучающихся. Вместе с тем 25 % молодых людей не задумываются о создании семьи и детей в будущем, среди причин указывают отсутствие интереса к этой теме у родителей. Опрос педагогов образовательных организаций показал, что они считают целесообразным изучение обучающимися отдельного курса, направленного на воспитание ценностного отношения к семье (68 %).

Данные мониторинга также показали, что 73 % обучающихся оптимальным возрастом для брака считают 22–29 лет. У 82 % молодежи преобладает установка на многодетную семью (1–2 ребенка), многодетная семья не является распространенным образом будущего для молодых людей (только 12 % респондентов планирует 3 и более детей). Оптимальным возрастом для появления в семье детей в среднем 78 % опрошенных считают возраст от 22–29 лет, 12 % опрошенных не планируют иметь детей. Основной причиной, по которой 50 % молодежи не планирует иметь детей, считают «большую ответственность», 28 % указывают на «желание пожить для себя», 24 % опасаются финансовых трудностей, а 20 % — невозможности осуществления карьерного роста, что говорит о преобладании карьерно-устремленного поведения, а не семейно-ориентированного. На принятие решения о рождении детей значительное влияние имеет уверенность в экономическом благополучии и своем здоровье, что в целом является утопическим в силу невозможности полного идеализирования и контроля данных аспектов. Необ-

¹ Мониторинг ценностных ориентаций молодежи // Институт воспитания. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/7a3/on7569duqme5y4on1skss1qskx5v38t7.pdf> (дата обращения: 05.01.2026).

ходимо отметить, что молодежь из многодетных семей воспроизводит установки на многодетность (16 % тех, кто жил в многодетных семьях), а дети из малообеспеченных семей в 2 раза меньше делают акцент на семье как показателе успеха, перенося интерес на профессиональную деятельность.

Примерно те же проценты выявлены у родителей. 66 % родителей связывают успех ребенка в жизни с созданием крепкой семьи, однако больше половины поддерживают мнение обучающихся о вступлении в брак после 26 лет и 20 % из них не хотят иметь внуков, считая это «большой ответственностью».

Также исследователи обратили внимание на тенденцию индивидуализации обучающихся, что противоречит командно-семейному формату жизнедеятельности.

Аналитический центр ВЦИОМ¹ совместно с национальным центром «Россия» в августе 2025 года представил результаты опроса молодежи по выявлению факторов, являющихся важными для создания семьи. Резкое падение демонстрирует мотив «продолжение рода» (2005 г. — 39 %, 2025 г. — 25 %), ослабевает связка «брак — дети», родительство становится всё более отложенным. Причинами кризиса рождаемости и репродуктивных установок среди всех перечисленных называют «эрозию семьи и разрушение ценности брака». В другом опросе ВЦИОМ (случайная выборка 1600 респондентов из 80 регионов)² указывает, что только 32 % респондентов в качестве крепкой семьи рассматривают семью с детьми, и замечает, что среди молодежи довольно сильны ценности индивидуализма, что формирует лояльное отношение к сознательной бездетности; 66 % респондентов в возрасте 18-24 года не соглашались с мнением, что «дети в семье должны быть, иначе это не семья».

Одним из аспектов стабилизации рождаемости В. В. Федоров указывает работу с ценностями. Тот же ВЦИОМ в рам-

¹ Семья и брак России XXI века // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-i-brak-v-rossii-xxi-veka> (дата обращения: 15.04.2026).

² Традиционные ценности россиян: ожидание и реальность // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/tradicionnye-cennosti-rossijan-ozhidanie-i-realnost> (дата обращения: 15.04.2026).

ках другого опроса¹ с подключением платформы «Неравнодушный человек» (1 327 000 студентов и 126 200 человек ППС вузов РФ) факторами снижения мотивации к родительству выявляет экономические: финансовые проблемы и неуверенность в завтрашнем дне (71 % всех опрошенных, из них 41 % респондентов в возрасте 18–24 года и 36 % в возрасте 25–34 года), «дети мешают личной свободе» (23 % опрошенных).

1 октября 2025 года были опубликованы данные исследования НАФИ по вопросу «Хотите ли Вы завести ребёнка, находясь в отношениях?»². Опрос проводился среди 30 тыс. молодых женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Положительно на вопрос ответило только 41 % респондентов, что показывает, что более половины опрошенных женщин, находясь в детородном возрасте и не имеющих детей, но имеющих отношения с мужчинами, по той или иной причине не будут заводить детей в ближайшее время. В перечне указанных причин в процессе опроса многими женщинами подчеркивалось сложное финансовое положение, отсутствие собственного жилья, страх за собственного ребенка в условиях криминогенной обстановки в обществе. Вместе с тем необходимо отметить, что фертильность имеет ограничения и период, когда женщина выстраивает карьеру, подыскивает более подходящего партнёра, может негативно отразиться на ее возможностях иметь детей.

Таким образом, данные ряда исследований показывают, что в российском обществе институт семьи теряет свою фундаментальность и ценность, происходит трансформация семьи и родительства, признаками которой указываются: снижение социального статуса семьи, приоритет «свободных отношений», эмансипация женщин, фактор наличия сознательной бездетности, т. е. «стремления освободиться от обязательств, связанных с воспитанием детей и предпочтением фокусироваться на себе, своих карьерных достижениях, удовлетворении личност-

¹ Демографическая Россия — 2036. Тренды и сценарии (Неравнодушный человек) // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/demograficheskaja-rossija-2036-trendy-i-scenarii> (дата обращения: 15.04.2026).

² Аналитика и прогнозы // НАФИ. URL: <https://nafi.ru/analytics/sokratilas-dolya-bezdetnykh-rossiyankotorye-khotyat-zavesti-detey/>, свободный (дата обращения: 15.12.2025).

ных потребностей» [18] и др. Браки заключаются во все более позднем возрасте, на второй план уходит необходимость в рождении одного, двух и более детей.

В качестве ключевых аспектов готовности к семейной жизни авторы выделяют психологический (включает личностные характеристики, систему ценностных ориентаций, ожиданий и установок на семейный образ жизни), педагогический (знания о воспитании детей, работе с родителями) и нравственный (духовно-нравственные качества личности) компоненты. Данные аспекты должны находить отражение в воспитательных задачах подрастающего поколения, способствовать формированию у молодежи ценностных ориентаций к браку, семейной жизни и наличию детей.

В связи с этим приоритетными условиями считаем следующие: формирование ценностного отношения к семье и браку в рамках всех дисциплин общеобразовательного цикла, во внеучебной деятельности; работу с родителями обучающихся; формирование положительного отношения к семейной жизни и наличию детей в семье через отбор каналов и передач в СМИ, чтение литературы; формирование дружного коллектива в образовательной организации, чувства сплоченности как основы солидарности, взаимопонимания и поддержки; патриотические программы, беседы и агитационные материалы, прививающие подросткам и молодежи желание создавать семью и работать на благо государства [19].

Результаты исследования и их обсуждение. Данные теоретических изысканий и российских исследований были проверены в ходе эмпирического исследования, проведенного в 2025 году в ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина». Исследование было направлено на выявление особенностей представлений о родительстве у современной молодежи Республики Коми. Выборка представлена студентами первого курса, возрастной диапазон от 17 до 20 лет, количество респондентов — 172 человека. В качестве ключевых аспектов готовности к семейной жизни рассматривались: система ценностных ориентаций, ожидания и установки на семейный образ жизни, ролевые притязания и ролевые ожидания.

Исследование показало, что в целом студенты первых курсов относятся к родительству либо положительно, либо ней-

трально, только 9 человек выразили резко негативное отношение (в связи с чем дальнейшее их участие в исследовании было прекращено). В большинстве молодые люди представляют родительство как трудный и ответственный процесс, который требует затрат времени, и считают, что к нему должна быть длительная подготовка.

Необходимо отметить, что к значимым внутренним факторам родительства относится мотивация. Для определения мотивации родительства была использована методика «Мотивация родительства» (Ю. Ф. Лахвич, Л. И. Науменко, вариант для будущих биологических родителей) [20, с. 47–53]. Полученные результаты позволили выявить степень значимости каждого из предложенных мотивов. Наиболее выраженным мотивом является «направленность на ребёнка», когда мотивация родительства актуализируется именно тогда, когда решение о рождении ребенка связывается с желанием иметь ребенка, подарить ему свою любовь и заботу. Данный вид мотива можно отметить только у трети студентов (33 %), что свидетельствует о его низкой значимости для большей части обучающихся.

Менее выраженными мотивами были определены:

— «направленность на себя», когда мотивация проявляется в стремлении посредством рождения ребёнка реализовать себя в качестве родителя, испытать радость материнства (отцовства) — 21,5 % студентов;

— «направленность на семью», когда рождение ребёнка совершается ради семьи: укрепления, гармонизации или сохранения отношений в семье, защиты интересов членов семьи — 17,5 % студентов;

— «экзистенциальные мотивы», когда рождение ребёнка понимается как способ удовлетворения потребности принадлежности и любви. Мотив в данном случае может служить основой для изменения жизни, средством сделать её более полной, придать ей или найти в ней особый смысл, а иногда, возможно, как богоугодный поступок — 16 % студентов;

— «направленность на общество» — мотив социальной желательности (12 % студентов), когда рождение ребёнка трактуется как стремление соответствовать социальным нормам, ожиданиям, стандартам полноценности, способ избегания общественного давления по отношению к бездетным. Такой мо-

тив зачастую может выступать формой общественно значимого поведения, внесением своего вклада в решение острых социальных проблем (демографический спад, проблема сиротства).

Таким образом, методика «Мотивация родительства» показала возможную связь с ценностными ориентациями молодежи: две трети обучающихся рассматривают рождение детей только относительно получения какой-либо дополнительной пользы и выгоды, т. е. предположительно представлен потребительский формат, что соотносится с характерными особенностями общества потребления. Более подробно влияние общества потребления на формирование традиционных ценностей, в том числе и семейных, мы рассматривали ранее [4].

Для определения значимости семейных отношений и представлений брачных партнеров о желаемом распределении ролей между мужем и женой, ролевых ожиданиях студентов и притязаниях в браке была использована методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова), в которой семейные ценности определяются по следующим шкалам: интимно-сексуальная, личностная идентификация с партнером, хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательная, эмоционально-терапевтическая и внешняя привлекательность. Обратим внимание на наиболее объективные показатели для нашего исследования.

Как наиболее значимая отмечается шкала «социальная активность», отражающая установку на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной), при этом и ролевые ожидания, и притязания имеют высокий показатель — 57 и 51 % студентов соответственно. Это свидетельствует о значимости внесемейных, собственных профессиональных интересов.

Шкала семейных ценностей «родительско-воспитательная» является второй в распределении значимости для студентов и служит показателем того, что родительство выступает основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи. Здесь важно отметить, что ролевые ожидания, т. е. выраженность установки на активную позицию партнера на высоком уровне, отмечают 70 % студентов, а вот по ролевым притязаниям, которые отражают ориентацию на собственные обязанно-

сти по воспитанию детей, напротив, высокий показатель только у 22 % студентов.

Для исследования представлений об идеальном родителе была использована методика «Представления об идеальном родителе» (Р. В. Овчарова, Ю. А. Дегтярева) [21, с. 63–66]. Заложенные в методику качества дифференцированы по трем компонентам: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Распределение компонентов по их значимости у студентов дает нам представление о структуре представлений об идеальном родителе.

Наиболее выраженным компонентом является поведенческий (31,2 балла из 54 баллов), который проявляется в ответственности за жизнь ребенка, что побуждает к заботе о нем, а главным образом о его физиологических потребностях. Менее выражен когнитивный компонент (23,8 балла из 54 баллов), проявляющийся в осознании родителями родственной связи с детьми, представлениями о себе как о родителе, знании своих родительских функций, образе ребенка. Наименее выраженным является эмоциональный (17,2 балла из 54 баллов), который в структуре представлений об идеальном родителе выступает как отношение к ребёнку, к себе как к родителю, родительские чувства и субъективное ощущение себя как родителя. Полученные результаты свидетельствуют, что будущие родители более реалистичны, прагматичны и нацелены на информацию и осознание смысла, чем эмоциональны в отношении желания иметь детей, что указывает больше на смысловые приоритеты отношения к родительству, чем просто желание иметь детей.

Таким образом, наиболее значимыми для студентов причинами, чтобы отложить рождение детей, являются неблагоприятные социальные условия жизни, сложности психоэмоционального характера, нестабильность в карьере и личной жизни, которые могут возникнуть в процессе воспитания и формирования ценностей данного порядка.

Нами были рассмотрены возможности формирования традиционных семейных ценностей у подрастающего поколения, которые целесообразно реализовывать как на уровне образовательных организаций, так и на уровнях муниципальных образований, субъектов Российской Федерации, некоммерческих организаций (табл. 1). Поэтому в рамках исполнителей помимо образовательной организации (ОО) включен ряд иных организаций.

Таблица 1

Направления деятельности по формированию традиционных семейных ценностей среди молодого поколения

Направление деятельности	Примеры мероприятий	Возможный исполнитель	Влияние на демографию
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Образовательные программы в школе и вузе	«Школа молодой семьи», форумы по семейной психологии, курсы основ воспитания в старших классах и в вузах, включение задач формирования традиционных семейных ценностей в преподавание дисциплин ОО, СПО и ВО (например: обществознание, история, философия, педагогика, психология и т. п.) и др.	ОО, социальные НКО	Формируют представления о роли семьи и ответственности, дают навыки для семейной жизни, снижают риск ранних разводов и т. п.
Внеклассные и клубные проекты для молодёжи	Клубы будущих родителей, семейные фестивали, межпоколенческие встречи с многодетными семьями и ветеранами и т. п.	ОО, социальные НКО, управления образования АМО	Демонстрируют позитивные модели семейной жизни, создают поддержку и мотивацию к созданию семьи
Медицинская и репродуктивная поддержка	Программы профилактики бесплодия, бесплатная ВРТ в рамках региональных программ, консультации по планированию семьи.	Учреждения здравоохранения	Увеличивают шансы на рождение детей у пар с репродуктивными проблемами

Окончание табл. 1

1	2	3	4
	Показ молодежи роли фертильности и снижении ее возможностей в зависимости от возраста		
Пропаганда традиционных семейных ценностей через СМИ и культуру	Телепроекты, сериалы, соцролики, литературные и театральные инициативы, популяризирующие семейные роли. Трансляция в СМИ образа позитивного родительства, образа счастливой многодетной семьи, образа молодой семьи, справляющейся с трудностями. Формирование понимания, что ребенок — это лучшее, что может быть у человека в жизни	Региональные органы власти, представители СМИ	Формируют общественные нормы и идеалы, повышают престиж семейной жизни у молодёжи, идеализируют родительство, многодетность, роль отца и т. п.
Программы подготовки к браку и семейной жизни	Курс для старшеклассников и студентов СПО и ВО по семейной психологии. Курсы для молодожёнов по финансовому планированию, конфликтоменеджменту, консультации психологов и др.	ОО, социальные НКО, банковский сектор	Повышают устойчивость брачных отношений, финансовой грамотности, улучшают навыки взаимодействия, снижают риск развода

Реализация перечисленных мер может позволить снизить негативное отношение к рождению детей, а также, вполне возможно, будет способствовать изменению приоритетов (например: желание роста карьеры над желанием создания семьи), изменению отношения к браку и семье, усвоению традиционных семейных ценностей, что в дальнейшем может положительно сказаться на демографической политике страны.

Заключение. Проведённый теоретический анализ и практическое исследование подтвердили возможное влияние сформированных у подрастающего поколения традиционных семейных ценностей на улучшение демографической ситуации в государстве. Эти ценности способствуют повышению рождаемости и передаче устойчивых семейных установок от поколения к поколению, что делает их значимым инструментом в решении демографических проблем страны.

Современные молодые люди в большинстве своем не рассматривают создание семьи и рождение детей как приоритетные цели. Гораздо важнее для них — независимость и профессиональное развитие, достижения в карьерном росте, материальное благополучие, культивирование тела, внешности и красоты. Следствием вышеперечисленного является отложенное родительство, малодетные семьи, неготовность взять на себя ответственность за рождение ребенка, страхи относительно финансового благополучия, неуверенность в партнере, отсутствие крепкой межличностной привязанности, отсутствие собственного жилья, желание пожить в свое удовольствие. Это может свидетельствовать об отсутствии должного внимания в социуме к вопросам семьи, правильных нравственных ориентирах и требует пересмотра концепции традиционных ценностей в молодежной среде страны.

Поскольку демографические вызовы имеют многоплановые последствия для экономической стабильности и социальной политики страны, становятся причинами дефицита рабочей силы, возрастания нагрузки на пенсионную систему, необходимость пересмотра идейной политики страны, направленной на сохранение традиционных семейных ценностей, становится все более актуальной и значимой для современной России. В условиях меняющихся ценностей, установок и моделей поведения четкое понимание особенностей репродуктивного пове-

дения позволяет понять мотивы и потребности нового поколения, ценности и ориентиры молодежи, оценить тенденции развития общества. Вместе с тем необходимо учитывать, что мнения и предпочтения молодежи будут изменяться в рамках дальнейшего взросления, получения ими знаний и умений по различным дисциплинам будущей профессии, влияния на них значимых субъектов социума и т. п. Поэтому продолжение формирования у обучающихся семейных ценностей в рамках высшего образования имеет также важную роль на современном этапе.

Список источников

1. Бальбо Н., Биллари Ф., Миллс М. Рождаемость в развитых странах: обзор исследований // Демографическое обозрение. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdaemost-v-razvityh-stranah-obzor-issledovaniy> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Кадилова Ж. Ж. Наследие предков и патриотизм — двигатели развития современных идей // Педагогическая наука и практика. 2023. № 3 (41). С. 120–124.
3. Сажина С. Д. Ценностные ориентации будущих педагогов // Человек. Культура. Образование. 2023. № 4 (50). С. 166–183.
4. Сажина С. Д. Проблемы семьи и семейного воспитания на современном этапе // Человек. Культура. Образование. 2024. № 4 (50). С. 68–88.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современ. слово, 2006. 928 с.
6. Илларионов Г. А., Грицков Ю. В., Морозова О. Ф., Рахинский Д. В. Традиционные ценности: соотношение научного понятия и политического проекта // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 10. С. 72–78.
7. Горлова И. И. Традиционные духовно-нравственные ценности в нормативно-правовых документах Российской Федерации: состояние и пути совершенствования // Культурологический журнал. 2021. № 2 (44). С. 13–19.
8. Макарова М. Н. Репрезентация «традиционных ценностей» в российском политико-публичном поле (на примере дискурс-анализа семейных ценностей) // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-traditsionnyh-tsennostey-v-rossiyskom-politiko-publichnom-pole-na-primere-diskurs-analiza-semeynyh-tsennostey> (дата обращения: 26.12.2025).
9. Кулаженкова Н. В. К вопросу о трансформации семейных ценностей в современном российском обществе // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-transformatsii-semeynyh-tsennostey-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 26.12.2025).

10. Носкова Н. А. Исторические предпосылки формирования духовно-нравственных ценностей в российском обществе // Миссия конфессий. 2023. № 70. С. 91–102.

11. Бредихин А. Л. О средствах реализации идеологической функции государства // Вестник Института права Башкирского государственного университета. 2023. № 2 (18). С. 7–12.

12. Нургалиев Д. Ф. Традиционные ценности в российском праве: причины и проблемы включения, рекомендации по улучшению политики традиционных ценностей // Правовая система и вызовы современности : материалы XXI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Уфа, 5–6 декабря 2024 года. Уфа: Научно-исследовательский институт проблем правового государства, 2024. С. 120–128.

13. Селезнёва Е. А. Анализ понятий «семья» и «семейные ценности» // Проблемы современного образования. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiy-semya-i-semeynnye-tsennosti> (дата обращения: 17.03.2026).

14. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.

15. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2012. 176 с.

16. Алексеева Э. Р. Анализ семейных форм социального родительства в современной России // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 3. С. 644–647.

17. Клинцева М. Н. Родительство как ценность в современном российском обществе // Символ науки. 2015. № 7–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-kak-tsennost-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 25.01.2026).

18. Лысенко Т. А., Дашкевич Д. Д., Лысенко Т. А., Мотузко А. В. Феномен «чайлдфри» и сознательная бездетность // Novainfo. 2024. № 141. С. 134–131.

19. Гилязова О. С. Традиционные российские ценности: понятия, значение, достоинства и ограничения // Социально-политические исследования. 2024. № 2 (23). С. 38 (дата обращения: 28.12.2025).

20. Кондрашихина О. А., Шитикова М. Н., Якубовская К. Г. Психодиагностика в репродуктивной психологии : учебное пособие. Севастополь: СевГУ, 2025. 144 с.

21. Психология семьи и родительства : практикум. 2-е издание, перераб. и доп. / авт.-сост. С. В. Коваленко. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2022. 132 с.

References

1. Bal'bo N., Billari F., Mills M. Fertility in Developed Countries: A Review of Research. *Demograficheskoe obozrenie* [Demographic Review]. 2017. No 2.

Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdalmost-v-razvityh-stranah-obzor-issledovaniy> (accessed: 19.04.2026). (In Russ.)

2. Kadirova Zh. Zh. The legacy of ancestors and patriotism are the engines of modern ideas. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* [Pedagogical Science and Practice]. 2023. No 3(41). Pp. 120–124. (In Russ.)

3. Sazhina S. D. Value Orientations of Future Teachers. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education]. 2023. No 4(50). Pp. 166–183. (In Russ.)

4. Sazhina S. D. Problems of the family and family education at the present stage. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education]. 2024. No 4(50). Pp. 68–88. (In Russ.)

5. *Psichologo–pedagogicheskij slovar'* [Psychological and Pedagogical Dictionary]. Compiled by E. S. Rapatsevich. Minsk: «Sovremen. slovo», 2006. 928 p. (In Russ.)

6. Illarionov G. A., Grickov Yu. V., Morozova O. F., Rahinskij D. V. Traditional Values: The Relationship between a Scientific Concept and a Political Project. *Social'no-gumanitarnye znaniya* [Social and Humanitarian Knowledge]. 2023. No 10. Pp. 72–78. (In Russ.)

7. Gorlova I. I. Traditional Spiritual and Moral Values in the Legal Documents of the Russian Federation: Current State and Ways of Improvement. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural Studies Journal]. 2021. No 2 (44). Pp. 13–19. (In Russ.)

8. Makarova M. N. Representation of “Traditional Values” in the Russian Political and Public Field (Based on the Discourse Analysis of Family Values). *Vestnik PNIPI. Social'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of PNRPU. Social and Economic Sciences], 2021, no 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-traditsionnyh-tsennostey-v-rossiyskom-politiko-publichnom-pole-na-primere-diskurs-analiza-semeynyh-tsennostey> (accessed: 26.12.2025). (In Russ.)

9. Kulazhenkova N. V. On the Transformation of Family Values in Contemporary Russian Society. *Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya* [Bulletin of State and Municipal Administration]. 2015. No 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-transformatsii-semeynyh-tsennostey-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (accessed: 26.12.2025). (In Russ.)

10. Noskova N. A. Historical Prerequisites for the Formation of Spiritual and Moral Values in Russian Society. *Missiya konfessij* [Mission of Religious Groups]. 2023. No 70. Pp. 91–102. (In Russ.)

11. Bredihin A. L. On the Means of Implementing the State's Ideological Function. *Vestnik Instituta prava Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Institute of Law at Bashkir State University]. 2023. No 2(18). Pp. 7–12. (In Russ.)

12. Nurgaliev D. F. Traditional Values in Russian Law: Reasons and Problems of Inclusion, Recommendations for Improving the Policy of Traditional Values. *Pravovaya sistema i vyzovy sovremennosti : materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh, Ufa, 05–06 dekabrya 2024 goda* [Legal System and Contemporary Challenges: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduate Students, and Young Scientists, Ufa, December 5–6, 2024]. Ufa: Nauchno-issledovatel'skij institut problem pravovogo gosudarstva, 2024. Pp. 120–128. (In Russ.)

13. Seleznyova E. A. Analysis of the concepts “family” and “family values”. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2021. No 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiy-semya-i-semeynye-tsennosti> (accessed: 17.03.2026). (In Russ.)

14. Shnejder L. B. *Semejnaya psihologiya : uchebnoe posobie dlya vuzov* [Family psychology : a textbook for universities]. Moscow: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2006. 768 p. (In Russ.)

15. Druzhinin V. N. *Psihologiya sem'i* [Family Psychology]. SPb.: Piter, 2012. 176 p. (In Russ.)

16. Alekseeva E. R. Analysis of Family Forms of Social Parenting in Modern Russia. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. 2008. Vol. 13. No 3. Pp. 644–647. (In Russ.)

17. Klintcova M. N. Parenting as a Value in Contemporary Russian Society. *Simvol nauki* [Symbol of Science]. 2015. No 7–2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-kak-tsennost-v-sovremennom-rossiyskom-obshchestve> (accessed: 25.01.2026). (In Russ.)

18. Lysenko T. A. The “childfree” phenomenon and voluntary childlessness. *Novainfo* [Novainfo]. 2024. No 141. Pp. 134–131. (In Russ.)

19. Gilyazova O. S. Traditional Russian Values: Concepts, Purpose, Advantages, and Limitations. *Social'no-politicheskie issledovaniya* [Social and Political Research]. 2024. No 2 (23). Pp. 38 (accessed: 28.12.2025). (In Russ.)

20. Kondrashihina O. A., SHitikova M. N., Yakubovskaya K. G. *Psihodiagnostika v reproduktivnoj psihologii : uchebnoe posobie* [Psychodiagnostics in Reproductive Psychology : A Textbook]. Sevastopol': SevGU, 2025. 144 p. (In Russ.)

21. *Psihologiya sem'i i roditel'stva : praktikum* [Family and Parenting Psychology: A Practical Guide]. Author-compiler. S. V. Kovalenko. Nizhnevartovsk: izd-vo NVGU, 2022. 132 p. (In Russ.)

Сведения об авторах

Сажина Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии образования института педагогики и психологии, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55)

Смышляева Олеся Михайловна, старший преподаватель, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55)

Гоман Ирина Игоревна, воспитатель ГУ РК «Детский дом им. А. А. Католикова для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (Россия, 167031, г. Сыктывкар, ул. Карла Маркса, д. 120).

Information about the authors

Svetlana D. Sazhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Oktyabrsky Ave., Syktyvkar, 167001, Russia)

Olesya M. Smyshlyeva, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Oktyabrsky Ave., Syktyvkar, 167001, Russia)

Irina I. Goman, educator of the A.A. Katolikov Children's Home for Orphans and Children Left Without Parental Care (120, Karl Marks Str. Syktyvkar, 167031, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 29.01.2026
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 15.04.2026
Принята к публикации / Accepted for publication 06.05.2026