

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 0137-0936
eISSN 2309-9852



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
Основан в 1946 году

Серия 14

ПСИХОЛОГИЯ

LOMONOSOV PSYCHOLOGY JOURNAL

Тема номера:
ПСИХОЛОГИЯ
ИСКУССТВА



ПОСВЯЩАЕТСЯ 270-ЛЕТИЮ
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

3/2025

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕРИЯ 14 ПСИХОЛОГИЯ
Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛИ: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;
факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
ИЗДАТЕЛЬ: Издательство Московского университета
Издается при поддержке ООО «Российское психологическое общество»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Юрий Петрович Зинченко, член-корреспондент РАН, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заведующий кафедрой методологии психологии, г. Москва, Российская Федерация

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Артем Иванович Ковалев, кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Редактор-составитель: *Владимир Самуилович Собкин*, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Научный редактор: *Елизавета Геннадьевна Луныкова*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Выпускающий редактор: *Ирина Увадовна Сурилова*, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Переводчик: *Мария Давидовна Рабесон*, научный сотрудник кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: *Мария Александровна Иванова*

Верстальщик: *Людмила Викторовна Тарасюк*

На обложке: репродукция картины *Н. Шапкиной-Корчугановой. «Попугайчик. Джокер» (2016)*

LOMONOSOV PSYCHOLOGICAL JOURNAL Scientific Journal

FOUNDERS: Lomonosov Moscow State University;
Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

PUBLISHER: Moscow University Press

The journal is supported by the Russian Psychological Society

CHIEF EDITOR

Yuri P. Zinchenko, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Full member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Department of Methodology of Psychology, Moscow, Russian Federation

DEPUTY CHIEF EDITOR

Alexander N. Veraksa, Full member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

EXECUTIVE SECRETARY

Artem I. Kovalev, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Deputy Dean for Academic Issues, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Guest Editor: Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of RAE, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Science Editor: *Elizaveta G. Lunyakova*, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Publishing Editor: *Irina U. Surilova*, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Translator: *Maria D. Rabeson*, Researcher at the Department of Psychology of Language and Language Teaching, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Proof-reader: *Maria A. Ivanova*

Typesetter: *Lyudmila V. Tarasyuk*

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель: Юрий Петрович Зинченко

Члены редакционной коллегии

Марина Абалакина-Паап, доктор психологических наук, профессор Университета Сан-Франциско, Сан-Франциско, США

Тахир Юсупович Базаров, доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Александр Григорьевич Асмолов, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва Российская Федерация

Валентина Владимировна Барабанщикова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Лариса Фаритовна Баянова, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

Борис Сергеевич Братусь, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Игорь Вячеславович Гайдамашко, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, и. о. ректора Сочинского государственного университета, Сочи, Российская Федерация

Марина Анатольевна Гулина, доктор психологических наук, профессор Лондонского университета, Лондон, Великобритания

Виктор Викторович Гульдман, доктор психологических наук, руководитель отделения социально-психологических проблем наркомании Национального научного центра наркологии Минздрава РФ, Москва, Российская Федерация

Алексей Николаевич Гусев, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Татьяна Петровна Емельянова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, Москва, Российская Федерация

Вячеслав Андреевич Иванников, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Илья Имранович Ильясов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Ольга Александровна Карабанова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Анатолий Викторович Карпов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

Жоаким Кинтино-Айрес, доктор психологических наук, профессор, директор Института имени Л. С. Выготского, профессор Нового университета Лиссабона, Лиссабон, Португалия

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Дмитрий Сергеевич Корниенко, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук РАНХиГС, Москва, Российская Федерация

Светлана Николаевна Костромина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Белла Котик-Фридгут, доктор психологических наук, профессор Педагогического института имени Д. Еллина, Иерусалим, Израиль

Виктория Владимировна Красных, доктор филологических наук, профессор кафедры общей теории словесности МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация. Почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков, Хейлунцзянского университета, Харбин, Китай

Христо Кючуков, кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор по общей лингвистике Силезского университета, Катовице, Польша

Анна Борисовна Леонова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Сергей Борисович Малых, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

Татьяна Давидовна Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им Л. С. Выготского РГГУ, Москва, Российская Федерация

Галина Яковлевна Меньшикова, доктор психологических наук, заведующая лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Розина Нойман, доктор психологических наук, профессор Ростокского университета, Росток, Германия

Виктор Федорович Петренко, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Артур Александрович Реан, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Института педагогики и психологии, МПГУ, Москва, Российская Федерация

Зинаида Ивановна Рябкина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и общей психологии КубГУ, Краснодар, Российская Федерация

Фарит Суфиянович Сафуанов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ, руководитель лаборатории психологии, НМИЦ ПН имени В.П. Сербского, Москва, Российская Федерация

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

Юлия Валерьевна Соловьева, кандидат психологических наук, профессор Автономного университета, Пуэбла, Мексика

Ольга Алексеевна Тихомандрицкая, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Наталья Николаевна Толстых, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития факультета социальной психологии МГППУ, Москва, Российская Федерация

Александр Шамилевич Тхостов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Дмитрий Викторович Ушаков, академик РАН, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН, Москва, Российская Федерация

Яркко Хаутамяки, доктор психологических наук, профессор, декан факультета наук о поведении Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндия

Лариса Александровна Цветкова, академик РАО, доктор психологических наук, заместитель директора по научной деятельности НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Александр Михайлович Черноризов, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Алла Вадимовна Шаболтас, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии здоровья и отклоняющегося поведения Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Елена Борисовна Шестопал, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и психологии политики факультета политологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Юлия Сергеевна Шойгу, доцент, кандидат психологических наук, директор ФКУ Центра экстренной психологической помощи МЧС России, заведующая кафедрой факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Андрей Владиславович Юревич, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора Института психологии РАН Москва, Российская Федерация. Профессор Стэнфордского университета, Стенфорд, США

Инга Ясинская-Лахти, доктор психологических наук, профессор, декан факультета социальных наук Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндия

EDITORIAL BOARD

Chair: Yury P. Zinchenko

Marina Abalakina-Paap, Doctor of Psychology, Professor at the University of San Francisco, San Francisco, USA

Tahir Yu. Bazarov, Doctor of Psychology, Professor of the Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Aleksander G. Asmolov, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Valentina V. Barabanshchikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Larisa F. Bayanova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russian Federation)

Boris S. Bratus, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Igor V. Gaydamashko, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Acting Rector of Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Marina A. Gulina, Doctor of Psychology, Professor at the University of London, London, UK

Viktor V. Guldán, Doctor of Psychology, Head of the Department of Social and Psychological Problems of Drug Addiction, National Scientific Center for Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Aleksey N. Gusev, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana P. Emelyanova, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Vyacheslav A. Ivannikov, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Iliia I. Ilyasov, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Olga A. Karabanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Anatoly V. Karpov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Work Psychology and Organizational Psychology Yaroslavl State University. P. G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation

Joaquim Quintino-Aires, Doctor of Psychology, Professor Director of the Institute named after L. S. Vygotsky, Professor at the New University of Lisbon, Lisbon, Portugal

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Dmitry S. Kornienko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPa, Moscow, Russian Federation

Svetlana N. Kostromina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Bella Kotik-Friedgut, Doctor of Psychology, Professor of the David Yellin Academic College of Education, Jerusalem, Israel

Victoria V. Krasnykh, Doctor of Philology, Professor of the Department of General Theory of Literature, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. Honorary Professor, Shanghai University of Foreign Studies, Heilongjiang University, Harbin, China

Khristo Kuchukov, Candidate of Sciences in Philology, Doctor of Pedagogy, Professor of General Linguistics, University of Silesia, Katowice, Poland

Anna B. Leonova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Madrudin Sh. Magomed-Eminov, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Extreme Psychology and Psychological Assistance, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Sergey B. Malykh, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Age Psychogenetics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Tatyana D. Martsinkovskaya, Doctor of Psychology, Professor, Director at the Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation

Galina Ya. Menshikova, Doctor of Psychology, Head of the Perception Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Rosina Neuman, Doctor of Psychology, Professor at the University of Rostock, Rostock, Germany

Viktor F. Petrenko, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of the Psychology of Communication and Psychosemantics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Zinaida I. Ryabikina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology and General Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Farit S. Safuanov, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Head of the Psychology Laboratory, National Medical Center for Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbskiy, Moscow, Russian Federation

Vladimir S. Sobkin, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Center for Sociocultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research Moscow, Russian Federation

Yulia V. Solovieva, PhD in Psychology, Professor at the Autonomous University, Puebla, Mexico
Olga A. Tikhomandritskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Natalia N. Tolstykh, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Alexander Sh. Tkhostov, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Dmitry V. Ushakov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Jarkko Hautamäki, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Behavioral Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland

Larisa A. Tsvetkova, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Deputy Director for Research, National Research University Higher School of Economics in St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

Alexander M. Chernorizov, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Alla V. Shaboltas, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Deviant Behavior, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Elena B. Shestopal, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Sociology and Psychology of Politics, Faculty of Political Science, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Yulia S. Shoigu, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Director of the Federal Governmental Institution Center for Emergency Psychological Assistance of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Head of the Department of Extreme Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Andrei V. Yurevich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Moscow, Russian Federation, professor at Stanford University, Stanford, USA

Inga Yasinskaya Lahti, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Social Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА

Мелик-Пашаев А.А.

Художественное творчество и созерцание 11

Хорошилов Д.А.

Магия искусства как способ познания социальных изменений 31

Семенова Е.А.

Взаимосвязь представлений о профессии и самопрезентации
на примере деятелей уличного театра 48

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ

Ястребов А.Л.

Образ «маленького» актера в реальности и культуре:
от учительского предостережения к пороку и бунту 68

Консон Г.Р.

Тема «Поцелуя Иуды» в европейской живописи и скульптуре
(в фокусе исследовательской оптики Л.С. Выготского) 88

Розин В.М.

Параллели образов любви и дилемм современности в романах
Меира Шалева «Фонтанелла» и Анны Гавальды «Утешительная
партия игры в петанк» 128

Азарова Е.С.

Творчество Бута Таркентона в контексте литературы США
1920-х годов XX века: архетипы и психологизм в романе
«Нежная Джулия» 143

Патяева Е.Ю.

Художественный текст как фасилитатор внутренней работы
личности 164

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА

Собкин В.С., Рябкова И.А., Антуфьева Н.Е., Соколова М.С.

Психологические особенности восприятия и понимания дошкольниками главных героев мультфильма 189

Айламазьян А.М., Гусев А.Н., Савченко Н.Л.

Роль двигательного уподобления звучащей музыке в становлении музыкального переживания 221

Собкин В.С., Беляева Э.В., Щаникова Н.М.

Исследование особенностей зрительских переживаний театрального повествования (на материале спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня» в постановке П.Н. Фоменко) 244

Шестова М.А.

Системно-динамическая модель эстетического опыта 268

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСКУССТВУ

Новлянская З.Н.

Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова 294

Кравцов Г.Г., Кравцов О.Г.

Психологическое содержание театральной педагогики: культурно-исторический подход 318

Алексеева Г.А., Чурбанова С.М.

Предпочтения «театральными подростками» форм общения и их взаимосвязь с новообразованиями в когнитивной и личностной сфере 336

ИСКУССТВО И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Петракова А.В., Лыкова Т.А., Сиян М.В.

Лидерство в киносъёмочной команде: опыт психологического исследования 363

Семенов В.В., Т.И. Кузовчикова

Психодрама и постдраматический театр: приглашение к Встрече .. 387

CONTENT

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PSYCHOLOGY OF ART

Melik-Pashaev A.A.

Artistic Creativity and Contemplation 11

Khoroshilov D.A.

Magic of Art as a Way of Understanding Social Changes 31

Semenova E.A.

Relationship between Ideas about the Profession and Self-Presentation
on the Example of Street Theater Artists 48

LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Yastrebov A. L.

The Image of the “Small” Actor in Reality and Culture: from Teacher’s
Warning to Vice and Revolt 68

Konson G.R.

“Kiss of Judas” in European Painting and Sculpture
(through Lev S. Vygotsky’s Approach) 88

Rozin V.M.

Parallels in the Images of Love and Dilemmas of Modernity in the
Novels of Meir Shalev “Fontanella” and Anna Gavaldà “Consolation
Game of Petanque” 128

Azarova E.S.

Work of Booth Tarkington in the Context of US Literature of the
1920s: Archetypes and Psychologism in the Novel “Gentle Julia” 143

Patyaeva E.Yu.

Literary Text as a Facilitator of the Inner Work of the Personality 164

EXPERIMENTAL STUDIES OF ART PERCEPTION

Sobkin V.S., Ryabkova I.A., Antufueva N.E., Sokolova M.S.
Psychological Aspects of Preschoolers' Perception and Understanding
of the Main Cartoon Characters 189

Ailamazyan A.M., Gusev A.N., Savchenko N.L.
Motor Imitation of Sounding Music in Shaping Musical Experience 221

Sobkin V.S., Belyaeva E.V., Shchanikova N.M.
Characteristics of the Audience's Experiences of Theatrical Narration
(Based on the Play "An Absolutely Happy Village" Directed
by P.N. Fomenko) 244

Shestova M.A.
System-Dynamic Model of Aesthetic Experience 268

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO ART

Novlyanskaya Z.N.
Transition from Play to Learning in the Course of Literary Reading in
the System of Developmental Education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov 294

Kravtsov G.G., Kravtsov O.G.
Psychological Content of Theatre Pedagogy: Cultural and Historical
Approach 318

Alekseeva G.A., Churbanova S.M.
Preferences of the "Theatrical Teenagers" in the Forms of
Communication and their Relationship with new Formations in the
Cognitive and Personal Sphere 336

ART AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Petrakova A.V., Lykova T.A., Siyan M.V.
Leadership in a Film Crew: Experience of Psychological Research 363

Semenov V.V., Kuzovchikova T.I.
Psychodrama and Postdramatic Theater: Invitation to the Meeting 387

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА / THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PSYCHOLOGY OF ART

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-22>

УДК/UDC 159.9.01; 159.96

Художественное творчество и созерцание

А.А. Мелик-Пашаев

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ zinaidann@mail.ru

Резюме

Актуальность. Проблематика созерцания относительно недавно стала разрабатываться психологами, но само созерцание как феномен духовно-практического порядка и как предмет философского осмысления всегда привлекало к себе внимание. При этом понимание его места и роли в познании мира бывало принципиально различным.

Цель. В статье делается попытка описать специфику созерцания в искусстве и показать его ведущую роль в художественном творчестве.

Методы. Анализ психологической, философской, богословской литературы по теме исследования, самоотчетов и высказываний мастеров искусства.

Результаты. Рассмотрены методологические причины, затрудняющие изучение созерцания привычными для науки методами. Показано, что понимание этого явления и признание его достоверности возможно при наличии собственного аналогичного опыта. Анализ самоотчетов и высказываний выдающихся мастеров разных видов искусства показал, что созерцание требует от художника преодоления границ своего прежнего опыта и дает переживание непосредственного единства с миром, что является необходимым условием зарождения творческого замысла. Специфика «художественного» созерцания заключается в его чувственно-сверхчувственной природе и в том особом значении, которое имеет в искусстве непосредственно воспринимаемый образ предмета или мира в целом.

Выводы. Созерцание и деятельность — это необходимые и взаимосвязанные стороны творческого процесса. При отсутствии созерцательной составляющей деятельность становится репродуктивной. Этот вывод значим для самовоспитания художника, а также должен привлечь внимание педагогики



искусства, которая ориентирована почти исключительно на деятельную составляющую освоения художественных профессий.

Ключевые слова: созерцание, созерцательная психология, деятельность, «феория», художественное творчество, опыт, наблюдение, любование, красота, репродуктивная деятельность

Для цитирования: Мелик-Пашаев, А.А. (2025). Художественное творчество и созерцание. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 11–29. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-22>

Artistic Creativity and Contemplation

Alexander A. Melik-Pashaev

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ zinaidann@mail.ru

Abstract

Background. The problem of contemplation has only recently begun to be developed by psychologists. However, contemplation itself as a phenomenon of spiritual and practical order and as a subject of philosophical comprehension has always attracted attention. At the same time, the understanding of its place and role in the knowledge of the world has been fundamentally different.

Objective. The article attempts to describe the specifics of contemplation in art and to show its leading role in artistic creativity.

Methods. Analysis of psychological, philosophical, theological literature on the topic of the study, self-reports and statements of masters of art were used.

Results. The methodological reasons that make it difficult to study contemplation by the methods familiar to science are considered. It is shown that understanding of this phenomenon and recognition of its reliability is possible in the presence of one's own similar experience. The analysis of self-reports and statements of outstanding masters of different kinds of art has shown that contemplation requires the artist to overcome the boundaries of the previous experience and gives the experience of direct unity with the world, which is a necessary condition for the origin of creative idea. The specificity of "artistic" contemplation lies in its sensual and supersensual nature and in the special meaning that the directly perceived image of an object or the world as a whole has in art.

Conclusions. Contemplation and activity are necessary and interrelated sides of the creative process. In the absence of the contemplative component, activity becomes reproductive. This conclusion is significant for the artist's self-education, as well as should attract the attention of art pedagogy, which is focused almost exclusively on the activity component of mastering art professions.

Keywords: contemplation, contemplative psychology, activity, “feoria”, artistic creation, experience, observation, admiration, beauty. reproductive activity

For citation: Melik-Pashaev, A.A. (2025). Artistic creativity and contemplation. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 11–29. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-22>

Введение

А иным кажется, будто созерцание есть дело только глубоких отшельников; между тем как оно есть дело, обязательное для каждого и при каждом поступке. Действие, без соответствующего созерцания, есть тело без души.

Феофан Затворник

Для психологической науки проблема созерцания относительно нова, но как предмет духовно-практического опыта и философского осмысления оно всегда привлекало к себе внимание (Суворов, 2016, с. 3–14). Ниже я попытаюсь кратко охарактеризовать две принципиально различные точки зрения на созерцание, сопоставление и «примирение» которых важно для понимания роли и специфики этого явления в художественном творчестве.

Первая. Созерцание — это непосредственное **чувственное** познание действительности, его начальный этап. Его необходимая, но **низшая** и служебная ступень.

Таковы не только скупые и вынужденно упрощенные словарные определения. Такова по сути и «трансцендентальная эстетика» И. Канта, который говорит о созерцании, или наглядном представлении, как о непосредственном (еще не обработанном деятельностью рассудка) отображении, в априорных формах пространства и времени, некоторой внешней реальности (Кант, 1964).

Вторая. Созерцание — это «феория», непосредственное **сверхчувственное** постижение **высшей** реальности, **превосходящей** воз-

мозности интеллектуального познания. Таково созерцание эйдосов у Платона, созерцание «над-умных тайн», Фаворского света и в конечном счете самого Бога в христианской аскетической практике, таков аналогичный тысячелетний опыт культур Востока.

При этом чувственный мир может терять для созерцателя свою ценность и значение, как бы уходить из поля зрения, или даже служить помехой. Так, узники платоновой пещеры — «области, *охватываемой зрением*», — чтобы созерцать истинную сущность вещей, должны *отвернуться* от теней, которые привыкли принимать за реальность, и возвыситься до области умопостигаемого (Платон, 2015). Так, христианский аскет может избегать впечатлений чувственного внешнего мира, вплоть до ухода в затвор.

Ниже я попытаюсь обосновать предположение, что созерцание, лежащее в основе художественного творчества, в определенном смысле сочетает в себе оба подхода благодаря тому исключительному и специфическому значению, которое имеет в искусстве чувственно воспринимаемый мир.

О достоверности созерцательного опыта

Единственный способ избежать непонимания созерцания — это испытать его.

Р. Распопина

Как уже было сказано, история научных исследований проблемы созерцания невелика, и на то есть серьезные причины. В отечественной психологии советского периода это могли быть в первую очередь причины идеологические: с точки зрения энтузиастов революционного преобразования действительности такое явление, как созерцание, якобы пассивное и бесполезное, заслуживало лишь отрицательного или иронического отношения, а не попыток понять и изучать его. Едва ли не единственное размышление о созерцании как о ценности уместилось на двух страницах посмертно изданного произведения выдающегося психолога и философа С.Л. Рубинштейна. Там он напоминает, что природа существует для человека не только как объект практической деятельности (и более резко — как сырье для производства или полуфабрикат), «но и как объект человеческого созерцания, как нечто, что значимо для человека и само по себе, “в себе”, причем сам человек тоже часть природы в этой форме своего существования» (Рубинштейн, 1976, с. 374). Человек, неспособный занять созерцательную позицию по отношению к миру, — это «маленький человек».

Однако осмыслению и разработке проблематики созерцания могут препятствовать не только внешние науке идеологические факторы, но и трудно устранимые причины внутреннего, методологического порядка. Созерцание не случайно принадлежит к числу явлений, ускользающих от традиционных методов и критериев научного исследования. Таких, например, как творчество в его нередуцированном понимании, как проблема смысла жизни и т.п. Причину этого ясно указал уже Хан Ф. де Вит — психолог, который ввел созерцание в круг обсуждаемых мировым научным сообществом проблем и которого признают создателем и направления, и самого термина «созерцательная психология» (de Wit, 1991). Этот ученый изначально противопоставил «созерцательную» психологию «академической». Их принципиальное отличие он определил так: «академическая» психология рассматривает любой предмет изучения «в третьем лице» и не принимает опыт «от первого лица», квалифицируя его как «субъективный» и не поддающийся верификации; «созерцательная», напротив, ценит именно опыт «от первого лица», то есть личный опыт отдельного человека, и работает с ним.

Разумеется, вопрос о том, насколько достоверен и общезначим уникальный личный опыт, невозможно обойти, но критерии этой достоверности должны соответствовать предмету изучения. (Я пользуюсь словом «достоверность», а не «объективность», поскольку второе подразумевает отношение «субъект — объект», исключающее саму возможность созерцания в том смысле слова, который оно имеет в данной работе.)

Неправомерно требовать, чтобы психологическая реальность доказывала свое существование на территории, на которой она существовать заведомо не может. Нельзя изучать глубоководную рыбу, сидя на берегу: она разрушится и умрет раньше, чем начнется исследование, но этим не ставится под сомнение достоверность существования данной формы жизни.

В начале нашего века эта трудность оказалась в центре внимания группы отечественных исследователей созерцания под руководством Г.В. Акопова (Петренко, 2011; Акопов, Акопян, 2014, 2024; Акоров, 2021). В своих содержательных работах эти ученые подняли множество важных вопросов теоретического, терминологического, прикладного характера, но самым трудным оказался вопрос, который первым приходит на ум и от ответа на который зависит все остальное: что такое созерцание? Можно ли дать этому явлению такое определение, которое будет «прописано» в системе категорий психологии

и, главное, будет понятно и убедительно для другого человека *независимо от его личного созерцательного опыта?*

Исследователи оказались практически единодушны в том, что это невозможно. «Прилепливание вербальных ярлыков к вещам бессмысленно, если они не увидены и не осмыслены из собственной сферы бытия» (Карицкий, 2011, с. 120). Созерцание, утверждает Р. Распопина, «даже нельзя понятно объяснить. Может быть только намек, указание, символ» (Распопина, 2011, с. 70) и т.д.

Авторитетный теоретик и практик созерцания Т. Мертон тоже утверждает, что суть созерцания «невозможно передать словами тому, кто в своей внутренней жизни не испытал ничего похожего». И добавляет главное: «Тот же, кто испытал, *легко распознает похожий опыт у других*» (Мертон, 2011, с. 131).

Не случайно те, кто пытается говорить о созерцании, так охотно обращаются к метафорам, образам, аналогиям, ассоциациям, к житейским примерам, к языку искусства. Все это может затронуть такую струну в неосознаваемом опыте другого, которая вступит в резонанс с опытом говорящего, и человек почувствует себя причастным к реальности, о которой идет речь. Тогда и для него наполнится смыслом то, чего слова сами по себе, слова как носители объективных значений, не вмещают и не передают.

Итак, в нашем случае свидетельством достоверности индивидуального опыта «от первого лица» становится его сущностное родство с опытом других. Исходя из этого, предпримем попытку описания и понимания роли и особенностей созерцания в мироощущении и творчестве художника. Подчеркиваю: *описания и понимания*, но никак не однозначного определения, претендующего на «окончателность» и полноту.

О созерцании в художественном творчестве

Художнику свойственна не склонность все ошибочно одушевлять, а способность действительно видеть во всем разлитую жизнь.

Н.О. Лосский

Душа должна быть формой, и форма — душой.

Вильгельм Фуртвенглер

Несколько предварительных замечаний. В современном сознании и словоупотреблении термин «созерцание» ассоциируется в первую очередь не с практиками духовного совершенствования, а с областью

эстетического, понимаемого как синоним «прекрасного»¹. Художник, созерцающий красоты природы, — фигура гораздо более понятная для нашего времени, чем уединенный созерцатель «над-умных тайн».

И С.Л. Рубинштейн в упомянутой выше работе хотя и утверждает универсальное значение созерцания в нашей жизни, говорит об этом в параграфе, посвященном именно «эстетической теме», и соотносит с бескорыстным любованием окружающим миром и с задачами искусства.

Далее. Созерцание легко ассоциируется не с искусством «вообще», а в первую очередь с искусством изобразительным. Русский язык усиливает эту тенденцию благодаря явному этимологическому родству термина с целым «кустом» слов, относящихся к зрительному восприятию, а церковнославянское слово «зрение» прямо переводится на современный русский язык как «созерцание» или «умозрение» (Дьяченко, 2004).

Тем не менее в дальнейшем, говоря о созерцании художника, мы будем иметь в виду в первую очередь целостное отношение человека с миром, а не такие характеристики этого явления, которые связаны с конкретной чувственной модальностью или с особенностями языка того или иного вида искусства. Но допускаем, что область видимого может-таки иметь в этом отношении известный приоритет — хотя бы в силу ведущей роли зрительного восприятия в картине мира большинства людей.

Забегая немного вперед, замечу: некоторые характеристики процессов зрительного восприятия, упоминаемые в качестве слов, близких по значению или даже синонимичных созерцанию, таковыми не являются.

Например, в качестве одного из таких «синонимов» часто упоминают наблюдение, или *внимательное* наблюдение («рассматривание»), но с психологической точки зрения позиции созерцателя и наблюдателя резко различаются. Наблюдение предполагает субъекта, избирательно и заинтересованно наблюдающего за объектом, но *отрешенное* и *бескорыстное* созерцание, протекающее без всякого мысленного вмешательства и манипуляций с созерцаемой реальностью, такой оппозиции не допускает. Кроме того, наблюдатель, даже если и не вмешивается в ход событий, наблюдает «для чего-то». Он выделяет, произвольно или под действием соответствующей домини-

¹ Изначальный смысл термина иной: «эстетическое» — это относящееся к *чувственному* восприятию.

нанты, те или иные признаки объекта, тем самым модифицируя его, и часто имеет в виду возможность использовать результаты наблюдения в реальной жизни и в какой-нибудь деятельности, в том числе художественной².

Может ли такое наблюдение пригодиться художнику? Несомненно. Оно даже бывает необходимо, но лишь после того, как в бескорыстном и сверхпроизвольном событии созерцания в нем зародится будущее произведение, и художнику понадобится облечь его в такие зримые образы, слова, звучания или движения, в которых замысел, пока еще не вполне ясный самому творцу, выявится с максимальной выразительностью и полнотой.

Отметим попутно: задача найти средства для прояснения и воплощения уже возникшего, но еще диффузного замысла встает перед создателями произведений всех видов искусства, хотя этот процесс не всегда назовешь «наблюдением»: «И даль свободного романа / Я сквозь магический кристалл / Еще неясно различал» — А.С. Пушкин; «И не знаю сам, что буду / Петь, но только песня зреет» — А.И. Фет; «гул-ритм», с которого начиналось стихотворение у В.В. Маяковского. Композитор Н. Метнер говорил, что работает с таким чувством, будто сочиняемое им произведение «уже существует», а он должен выявить сущность этой музыки в предельном приближении к ее идеальному образу, который в нем уже живет (Кирнарская, 2004, с. 226) и т.д.

В качестве синонима созерцания часто предлагается также слово «любование», но и это не точно. Ведь акт любования, поскольку он осознается как таковой, тоже удерживает расстояние между любующимся «субъектом» и его «объектом». Правда, любование может перерасти в созерцание по мере того, как человек преодолевает отношение к миру, которое М. Бубер (Бубер, 1995) назвал отношением «Я-ОНО», и погружается в отношение «Я-ТЫ», без памяти о себе как «любующемся», без предваряющих ожиданий и принесенных из прошлого опыта представлений о том, что «достойно любования» и т.д.

Теперь прислушаемся к опыту художников и прежде всего сопоставим четыре свидетельства «от первого лица» — четыре примера рефлексии собственного созерцательного опыта, принадлежащие выдающимся мастерам искусства.

² Определенное отношение к этому имеет исследование особенностей *восприятия для целей изображения*, которое проводил психолог и художник Н.Н. Волков (Волков, 1950).

М.М. Пришвин (1873–1954): «Я назову победой момент творческой высоты, когда *субъективно я и мир — одно*, а объективно остается свидетелем этому созданная новая форма»³ (Пришвин, 1975, с. 343).

Мацуо Басе (Япония, XVI в.): «Если предмет и я существуем раздельно, истинной поэзии не получится» (цит. по: Бреславец, 1981, с. 29).

Мартирос Сарьян (1880–1972): «Если нет тесной связи между отображаемым миром и внутренним миром художника, искусства никогда не получится. Ты должен вжиться в этот мир и одновременно поселить его в себе. *Ты должен жить, как он, а он — как ты*» (Сарьян, 1980, с. 65–66).

Ши-Тао (Китай, XVII в.): «Горы и реки... родились во мне, а я — в них» (цит. по: Завадская, 1978, с. 74).

Обратим особое внимание на следующее обстоятельство. Это пишут люди, которые жили в разные века, в разных странах, говорили на разных языках, по-разному веровали, творили в разных видах искусства. В большинстве случаев они ничего не знали друг о друге и тем более не читали сочинений друг друга. Жизненная среда, вся совокупность культурно-исторических факторов, от рождения влияющих, а, по убеждению многих, даже определяющих становление человека и его образ мыслей, у них глубоко различны. Но когда они пытаются вербализовать сущность созерцательного опыта, лежащего в основе их творчества, они явно говорят *об одном и том же*, описывают общую для них психологическую реальность, и только чуткость к стилистическим особенностям высказываний позволяет догадаться, что они принадлежат разным людям. И число подобных свидетельств легко увеличить.

Что же дает основания считать такие самоотчеты недостоверными фантазиями? Ответ очевиден, и мы уже его знаем: отсутствие собственного подтверждающего опыта «бывания» в той реальности, о которой говорит созерцатель; опыта, который был бы осознан как ценность и сохранился в памяти. И вследствие этого — неспособность в какой-то мере разделить, «примерить на себя» то переживание, о котором свидетельствуют художники. Найти себе место в этом особом «пространстве».

Теперь попробуем в обобщенной форме описать то главное, что роднит приведенные и многие подобные им высказывания людей искусства.

³ То есть художественное произведение. — А.М.

Это, прежде всего, трансцендирование границ своего повседневного самосознания и связанное с этим непосредственное переживание глубинного, онтологического единства и родства с предметом созерцания или даже с окружающим миром в целом.

Разумеется, все это осознается и вербализуется «постфактум» — попытка «подсматривать» за собственным созерцанием сразу разрушила бы его, отбросив человека в позицию внешнего наблюдателя, в отношении «Я-ОНО». Чтобы осмыслить содержание переживаемого и выразить его, к примеру, такой строкой, как тючевское «Все во мне, и я во всем!..», нужно выйти из этого состояния, но одновременно удерживать в себе зародыш будущего произведения — ценностно значимый образ по-новому открывшейся реальности (М.М. Бахтин называл такое «двуединство», необходимое для творчества, позицией вненаходимости, соединяющей в себе опыт «вживания» в предмет и видение его со своей, внешней точки зрения) (Бахтин, 2003).

Сопоставляя многочисленные высказывания художников, мы видим, каково первое и неперемное условие, открывающее «двери созерцания». Это готовность, позволительно даже сказать — умение «забывать себя». А оно требует освобождения от своих ожиданий, привычных оценок и ассоциаций, от сведения нового к уже знакомому, от власти установок, от неуправляемой внутренней речи — от всего, что мелькает на экране сознания и мешает уловить впервые открывающееся именно *этому* человеку, в *этом* неповторимый момент жизни⁴.

В той мере, в какой это «освобождение от себя» удастся художнику, воспринятое в созерцательном опыте оказывается для него неким откровением, а будучи адекватно воплощено в произведении, позволяет и нам приобщиться к созерцательному опыту автора — соприкоснуться с образом мира, не отчужденного от человека, по-новому увидеть и оценить привычные явления жизни.

Может казаться, что способностью вступать в такие отношения с миром большие художники бывают «одарены» — в том смысле, что она дана им «даром» и проявляется как произвольное наитие. Так ли это на самом деле? Всегда ли это так? Какие трудности и противоречия могут быть связаны с этим для самого художника? Все это — сложные вопросы, требующие отдельного обсуждения. А пока отметим, что большие мастера много говорят о необходимости

⁴ О том, насколько это трудно, свидетельствуют и наследники древних аскетических традиций, и современные ученые (Антоний Сурожский, 1958; Лысенко, 2023).

сознательно культивировать, охранять и развивать эту способность «забывать себя» не только в моменты непроизвольного вдохновения, но и в постоянном «творческом поведении» (выражение М.М. Пришвина), проявляя в этой духовно-практической работе настойчивость и дисциплину.

«Учись у сосны сосне, бамбуку у бамбука, — говорит М. Басе (в другом переводе — “учись у сосны быть сосной...”). Уходи от самого себя. Эту истину не постигнуть, если не преодолеть себя. Учись — значит проникай в предмет, открывая его сущность, чувствуй его, тогда родится стихотворение» (Бреславец, 1981, с. 29).

Цитированный выше Ши-Тао потратил целую жизнь на то, чтобы преодолеть психологическое отчуждение от окружающего мира:

«Пятьдесят лет миновало, и все еще не было совместного рождения моего Я и Я гор и рек. Не потому, что они не имели (заслуживающей внимания) ценности — (просто) я предоставлял им существовать самим по себе» (Завадская, 1978, с. 65).

Что касается первичности созерцательного опыта, то яркое ее описание дает М.М. Пришвин: «Хорошо бывает забыться⁵ в лесу, в поле, на улице и вдруг вернуться к действительности. Тогда в первый момент кажется, будто застал мир, как он живет без тебя. Но можно думать — это не жизнь врасплох застаешь, а себя самого узнаешь, каков ты есть, когда смотришь на мир своим собственным первым глазом, как первый человек, вступивший на новую землю» (Пришвин, 1969, с. 202). Сам он в течение многих лет учился «творческому поведению», то есть такому поведению, которое благоприятствует превращению впечатлений жизни в художественные образы.

Почувствовать себя «первым человеком» советует начинающему поэту Р.-М. Рильке. И в связи с этим предостерегает молодого коллегу, обратившегося к нему за советом, от «ходких» тем, потому что наличие множества «готовых» культурных образцов может стать на первых порах непреодолимым препятствием на пути к самому себе в поэзии (Рильке, 1971, с. 184–185).

Рабиндранат Тагор предостерегает: «Не говори “вот и утро” и не отпускай его, назвав вчерашним именем. Смотри на него в первый раз, как на новорожденное дитя, у которого еще нет имени» (Тагор, 1957, с. 295) и т.д.

Выход за границы повседневного сознания, непосредственное переживание единства с миром, новизна и первичность созерцатель-

⁵ То есть забыть себя. — А.М.

ного опыта — все эти важнейшие признаки созерцания как такового присущи мастерам искусств. Но они еще не говорят о том, что специфично для этого явления *именно в сфере искусства* и делает созерцательный опыт условием возможности *художественного* творчества.

В начале статьи я высказал предположение, что особого рода чувственно-сверхчувственная природа созерцания, порождающего произведение искусства, соединяет в себе два существенно разных подхода к этому явлению — как к чувственному «наглядному представлению» и как к сверхчувственной «фебрии». Как же проявляется эта особенность и почему она так важна для художника? Обратимся снова к свидетельствам «от первого лица».

Наверное, Михаил Врубель был бы удивлен, узнав, что в нескольких строках частного письма ему удалось, как бы невзначай, с предельной ясностью ответить на этот вопрос. Он пишет: «Сколько красоты у нас на Руси! ...И знаешь, что стоит *во главе этой красоты — форма*, которая создана природой во век. И без справок с кодексом международной эстетики, но бесконечно дорога, *потому что она — носительница души*, которая тебе одному откроется и *расскажет тебе твою*»⁶ (цит. по: Мастера искусства об искусстве, 1970, с. 181).

Неповторимая, чувственно воспринимаемая, изменчивая и переходящая форма вещей и явлений становится для художника не низшей, служебной ступенью рационального познания и не чувственной оболочкой, *скрывающей* недоступную «вещь в себе», а напротив — прозрачной, как бы говорящей «носительницей души», которая *открывает* человеку родственную ему внутреннюю жизнь того или иного явления и, в силу этого, меняет и его самосознание, и его самоощущение в мире («...и расскажет тебе твою»). И свое произведение, рожденное созерцанием, художник создает как выразительную чувственную форму, способную приобщить зрителя к сверхчувственному опыту творца.

Заметим также: именно эту *прозрачность чувственной формы для сверхчувственного содержания* (а не те или иные объективные характеристики формы как таковой) Врубель называет *красотой*, и он глубоко прав. В этом причина частых несовпадений того, что называется одним и тем же словом «*красота*» в художественном произведении и в повседневной жизни.

Снова замечу: приведенный яркий пример не означает, что чувственно воспринимаемая форма становится «носительницей души»

⁶ Курсив наш. — А.М.

только для мастеров *изобразительного* искусства. Биографическая и музыковедческая литература богата примерами того, как много мир может «сказать» музыканту посредством звуков — не музыкальных звуков только, но и посредством звучания «сырой», музыкально не обработанной действительности.

О том, как повседневный чувственный опыт претворяется в поэтическое слово, прямо пишет А.А. Ахматова: «Сердитый окрик, дегтя запах свежий, / Таинственная плесень на стене... / И стих уже звучит, задорен, нежен, / На радость вам и мне» (Ахматова, 1977, с. 310).

А вот характерный отрывок из дневников Л.Н. Толстого: «В нагроможденных облаках просвет, и там, как красный неправильный угол, солнце. Все это над лесом, рожью. Радостно. И подумал: Нет, этот мир не шутка, не юдоль испытания только и перехода в мир лучший, вечный, а это один из вечных миров, который прекрасен, радостен и который мы не только можем, но должны сделать прекраснее и радостнее для живущих с нами и для тех, кто после нас будет жить в нем» (Толстой, 2011).

Читатель, скорее всего, запомнит нравственно-философское назидание, которым завершается эта запись, и проскользнет мимо нагроможденных облаков, неправильного красного угла солнца в просвете, мимо поля и леса, над которыми закат совершается. Как если бы это была несущественная экспозиция к главной части высказывания, которая могла быть сформулирована и без этого. Но прежде, чем быть сформулированной, она должна была *зародиться* — а у Л.Н. Толстого именно конкретные чувственные впечатления породили и вспышку радости, и общую тональность выразительного высказывания, и неожиданную оценку Мироздания, и мысль о том, как в нем должно жить, хотя какую-либо логическую связь между увиденным и пережитым трудно усмотреть.

Такова особая, незаменимая роль чувственного облика мира в восприятии и творчестве художника. Конечно, искусство не обладает монополией на работу с образом. Например, известны случаи, когда непосредственно созерцаемый чувственный образ приводил не к возникновению художественных произведений, а к неожиданным и значимым научным открытиям. Но очевидно, что роль образа в научном творчестве иная. Результат труда ученого, будучи раз достигнут, продолжает существовать в виде формулы, уже независимой от подсказавшего ее чувственного впечатления. Напрашивается популярное сравнение со строительными лесами, которые становятся не нужны, когда здание построено. Но в художественном произведении

чувственно воспринимаемая форма навсегда остается единственной носительницей сверхчувственного содержания произведения.

О созерцании и деятельности

Созерцательное Я не ищет самореализации, для него достаточно просто быть.

Т. Мертон

«Творческие самоотчеты» художников обнаруживают еще одну важнейшую общую черту: созерцательный опыт «ухода от себя» и воссоединения с миром они единодушно признают *непременным условием самой возможности* создать художественное произведение. И это помогает осмыслить соотношение и взаимосвязь созерцания и деятельности в художественном творчестве.

На страницах трудов Томаса Мертона встречается замечательный образ: деятельность человека он сравнивает с потоком, а созерцание — с его истоком. Согласившись с этим, придется признать: и ученые, исследующие способности в области искусства, и преподаватели специальных учебных заведений (о массовой школе разговор особый) занимаются почти исключительно «потоком». Первые — обходя вопрос о его происхождении, вторые — забывая о том, что без истока поток неизбежно и быстро иссякнет (Мелик-Пашаев, 2024).

Так, психолог может исходить из того, что способности, например — музыкальные, это такие качества, которые дают возможность успешно осваивать музыкальную деятельность в ее уже существующих формах. Но само это освоение, сколь угодно успешное, не приближает человека к истоку еще «небывалого», приоткрывающегося в созерцании. Того, для воплощения чего в культурных формах как раз и понадобились бы все им усвоенные умения, и его деятельность тогда была бы *творческой*. А без этого он сможет создавать лишь умелые вариации на темы «интериоризированного» из наличной культуры, и деятельность его будет по существу репродуктивной. Способность присваивать и воспроизводить сама по себе не перерастет в способность творить⁷.

Со своей стороны, педагогика искусства обычно занимается, оценивает и берет на себя ответственность именно за то, как ученики

⁷ Автор упомянутой концепции способностей, выдающийся ученый Б.М. Теплов (Теплов, 2003) хорошо понимал, что он не изучает музыкальное творчество, но предполагал, что его исследования станут подготовительным этапом к его изучению. Чего не произошло и, очевидно, не могло произойти.

осваивают нормы и образцы профессиональной деятельности в ее наличных формах. И это чревато драматической ситуацией, когда успешный выпускник специального учебного заведения оказывается несостоятельным в собственном творчестве. Тогда ему говорят, что это вопрос таланта, за наличие которого школа не может нести ответственность. Но ребенок был принят в качестве одаренного, в течение ряда лет «осваивал деятельность», получал за это хорошие отметки, а в итоге оказался бесталанным. Почему же иссяк поток?

Созерцание и деятельность представляют собой две неразделимые составляющие творчества, которые порознь не работают. Творец всегда и созерцатель, и деятель.

Деятельность можно назвать *самореализацией* — имея в виду не эгоцентрическое самоутверждение, для которого искусство или другая область творчества становится лишь средством, а естественное стремление человека осуществить принесенный в жизнь творческий потенциал. Созерцание — это скорее *самозабвение*. Активность деятеля направлена вовне, на изменение или создание чего-либо в объективном мире. Созерцатель тоже далеко не пассивен, но его активность направлена не вовне, а внутрь, на то, чтобы удерживать созерцательную позицию открытости миру «каков он есть» — позицию, в которой творческий замысел зарождается. А зародившись, он потребует своего деятельного воплощения в объективном мире, с применением всех освоенных, «интериоризированных» культурных средств.

Созерцание мира, которое мастера искусств уподобляют первому взгляду человека на новую землю, позволяет художнику выглянуть и за пределы «малого круга» личного опыта, и за пределы «большого круга» наличной культуры и обогатить ее тем, великим или малым, чего без него не было и не могло быть. Иначе результатом его деятельности будет, по слову Феофана Затворника, «тело без души».

Заключение

Мы рассмотрели чувственно-сверхчувственный характер созерцания в опыте выдающихся мастеров искусств и его незаменимую роль в зарождении художественного замысла — роль *истока* творческой деятельности художника.

Исток не только дает начало потоку, но постоянно невидимо питает его. Поэтому ценны не только ограниченные во времени моменты творческого созерцания («когда я и мир — одно»), но и способ-

ность созерцательного отношения к жизни как одно из постоянных свойств человека: оно и в повседневности будет держать «двери созерцания» приоткрытыми, чтобы моменты творческой высоты, о которых говорил М.М. Пришвин, могли чаще посещать художника.

Конечно же, проделанная работа оставляет не только не решенными, но и не затронутыми многие важные вопросы, в том числе и вполне практического характера.

Какие пути приобщения к созерцательному опыту будут понятны и приемлемы для современного художника, стремящегося к творческому развитию?

Могут ли ценности и практика созерцания быть включены в систему преподавания искусства, в частности — в работу с детьми? Если да, то в каких формах?

Играет ли созерцание аналогичную роль в других областях человеческого творчества, например, в науке? Если играет (а такой ответ более чем вероятен!), то что роднит, а что отличает созерцательный опыт творцов в этих разных областях?

Начав разбираться в этом вопросе, мы попадем в круг тесно соприкасающихся «инонаучных» (по выражению С.С. Аверинцева и М.М. Бахтина) проблем психологии — таких как интуиция, инсайт и им подобные. Конечно, «художественное» созерцание, ставшее предметом рассмотрения в этой статье, — это одна из граней многогранного феномена. И осмысление других его граней, в том числе и таких, которых пока сторонится строгая наука, может углубить и наше понимание его роли в художественном творчестве и в самовоспитании творческого художника.

Список литературы

Акопов, Г.В., Акопян, Л.С. (2014). Теоретические и экспериментальные подходы к проблеме созерцания в современной психологии. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 17(2), 53–59.

Акопов, Г.В., Акопян, Л.С. (2024). Общее и особенное в явлениях: «созерцание», «уход в свои мысли», «полное осознание» и «внутренняя коммуникация личности». *Ученые записки института психологии РАН*, 4(2), 4–15.

Антоний Сурожский, (1958). О созерцании и подвиге. *Вестник Русского Западно-Европейского Экзархата*, (15), 138–155.

Ахматова, А.А. (1977). Стихи и проза. Ленинград: Изд-во «Лениздат».

Бахтин, М.М. (2003). Автор и герой в эстетической деятельности. Москва: Изд-во «Русские словари. Языки славянской культуры».

Бреславец, Г.И. (1981). Поэзия Мацуо Басе. Москва: Изд-во «Наука».

Бубер, М. (1995). Два образа веры. Москва: Изд-во «Республика».

Волков, Н.Н. (1950). Восприятие предмета и рисунка. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

Дьяченко, Г. (2004). Полный церковнославянский словарь. Москва: Изд-во «Отчий дом».

Завадская, Е.В. (1978). Беседы о живописи Ши-Тао. Москва: Изд-во «Наука».

Кант, И. (1964). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Критика чистого разума. Москва: Изд-во «Мысль».

Карицкий, И.Н. (2011). Созерцание как современная научно-теоретическая проблема. Самара: Изд-во Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Кирнарская, Д.К. (2004). Музыкальные способности. Москва: Изд-во «Таланты-XXI век».

Лысенко, В.Г. (2023). Природа сознания. Москва: Изд-во фонда «Сохраним Тибет».

Мастера искусств об искусстве. (1970). Под ред. В.Н. Гращенкова, А.А. Губер, А.А. Федорова-Давыдова, И.Л. Маца. Москва: Изд-во «Искусство».

Мелик-Пашаев, А.А. (2024). Актуализация одаренности: деятельность и созерцание. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 50–61.

Мертон, Т. (2011). Внутренний опыт. Заметки о созерцании. Москва: Изд-во Общедоступного православного ун-та, основанного протоиереем Александром Менем.

Петренко, В.Ф. (2011). Созерцание как современная научно-теоретическая проблема. Самара: Изд-во Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Платон, (2015). Государство. Москва: Изд-во «Академический проект».

Пришвин, М.М. (1969). Незабудки. Москва: Изд-во «Художественная литература».

Пришвин, М.М. (1975). Записи о творчестве. В кн.: Контекст: Литературно-теоретические исследования. (С. 313–359). Москва: Изд-во «Наука».

Распопина, Р.Б. (2011). О различных подходах к пониманию проблемы созерцания. В кн.: Созерцание как современная научно-теоретическая проблема. Самара: Изд-во Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Рильке, Р.-М. (1971). Ворпсведе. Москва: Изд-во «Искусство».

Рубинштейн, С.Л. (1976). Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Сарьян, М.С. (1980). Об искусстве. Ереван: Изд-во «Советакан Грох».

Суворов, В.В. (2016). «Созерцание» в произведениях философов античности. *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*, (6), 70–82.

Тагор, Р. (1957). Собрание сочинений: в 8 тт. Т. 7. Москва: Изд-во «Художественная литература».

Теплов, Б.М. (2003). Психология музыкальных способностей. Москва: Изд-во «Наука».

Толстой, Л.Н. (2011). Дневники Толстого. 1847–1910. Москва: Изд-во «Нобель пресс».

Akopov, G.V. (2021). Contemplation: the ratio of conscious and unconscious. *Psychological Applications and Trends*, 46–50.

de Wit, H.F. (1991). *Contemplative Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

References

Akhmatova, A.A. (1977). Poems and prose. Leningrad: Lenizdat Publ. (In Russ.)

Akopov, G.V. (2021). Contemplation: the ratio of conscious and unconscious. *Psychological Applications and Trends*, 46–50.

Akopov, G.V., Akopyan, L.S. (2014). Theoretical and experimental approaches to the problem of contemplation in modern psychology. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 17(2), 53–59. (In Russ.)

Akopov, G.V., Akopyan, L.S. (2024). General and special in phenomena: “contemplation”, “withdrawal into one’s thoughts”, “full awareness” and “internal communication of personality”. *Uchenye zapiski instituta psikhologii RAN = Scientific Notes of the Institute of Psychology RAS*, 4(2), 4–15. (In Russ.)

Antonii Surozhsky, (1958). On contemplation and feat. *Vestnik Russkogo Zapadno-evropeiskogo ekzarkhata = Bulletin of the Russian West-European Exarchate*, (15), 138–155. (In Russ.)

Bakhtin, M.M. (2003). Author and hero in aesthetic activity. Moscow: Russian Dictionaries. Languages of Slavic Culture Publ. (In Russ.)

Breslavets, G.I. (1981). Poetry of Matsuo Basho. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Buber, M. (1995). Two images of faith. Moscow: Respublika Publ. (In Russ.)

de Wit, H.F. (1991). *Contemplative Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

D’yachenko, G. (2004). Complete Church Slavonic Dictionary. Moscow: Otchiy dom Publ. (In Russ.)

Kant, I. (1964). Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Critique of Pure Reason. Moscow: Mysl’ Publ. (In Russ.)

Karitskiy, I.N. (2011). Contemplation as a modern scientific and theoretical problem. Samara: Volga State Social and Humanitarian Academy Press. (In Russ.)

Kirnarskaya, D.K. (2004). Musical abilities. Moscow: Talanty-XXI vek Publ. (In Russ.)

Lysenko, V.G. (2023). The Nature of Consciousness. Moscow: Save Tibet Foundation Press. (In Russ.)

Masters of Arts about Art. (1970). In: V.N. Grashchenkov, A.A. Guber, A.A. Fedorov-Davydov, I.L. Matsa, (eds.). Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A. (2024). Actualization of giftedness: activity and contemplation. *Teoreticheskaya i eksperimental’naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 50–61. (In Russ.)

Merton, T. (2011). Inner experience. Notes on contemplation. Moscow: The Orthodox University founded by Archpriest Alexander Men Publ.

Petrenko, V.F. (2011). Contemplation as a modern scientific and theoretical problem. Samara: Volga State Social and Humanitarian Academy Press. (In Russ.)

Platon, (2015). The Republic. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ.)

Prishvin, M.M. (1969). Forget-me-nots. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)

Prishvin, M.M. (1975). Notes on Creativity. In the Context: Literary and theoretical research. (pp. 313–359). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Raspopina, R.B. (2011). On different approaches to understanding the problem of contemplation. In the Contemplation as a modern scientific and theoretical problem. Samara: Volga State Social and Humanitarian Academy Press. (In Russ.)

Rilke, R.-M. (1971). Worpsswede. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Rubinshteyn, S.L. (1976). Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Sar'yan, M.S. (1980). About Art. Yerevan: Sovetakan Grokh Publ. (In Russ.)

Suvorov, V.V. (2016). "Contemplation" in the works of philosophers of antiquity. *Lomonosov Psychology Journal. Series 7. Philosophy*, (6), 70–82. (In Russ.)

Tagor, R. (1957). Collected works: in 8 vol. Vol. 7. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)

Teplov, B.M. (2003). Psychology of musical abilities. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Tolstoy, L.N. (2011). Tolstoy's Diaries. 1847–1910. Moscow: Nobel' Press. (In Russ.)

Volkov, N.N. (1950). Perception of object and drawing. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ. (In Russ.)

Zavadskaya, E.V. (1978). Conversations about painting by Shi Tao. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александр Александрович Мелик-Пашаев, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психологии одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922-2>

ABOUT THE AUTHOR

Alexander A. Melik-Pashaev, Dr. Sci. (Psychol.), Chief Researcher at the Laboratory of Psychology of Creativity, Federal Scientific Center for Psychological and Multi-disciplinary Research, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922-2>

Поступила 14.04.2025. Получена после доработки 03.05.2025. Принята в печать 27.05.2025.

Received 14.04.2025. Revised 03.05.2025. Accepted 27.05.2025.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА /
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES
TO THE PSYCHOLOGY OF ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-23>
УДК/UDC 159.99

**Магия искусства как способ познания
социальных изменений**

Д.А. Хорошилов ✉

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация

✉ d.khoroshilov@gmail.com

Резюме

Актуальность. Обусловлена развитием эстетической парадигмы в современной психологии, предполагающей сближение языков науки и искусства в познании социальных явлений в условиях изменяющегося общества.

Цель. В логике психологической эстетики Л.С. Выготского раскрыть перформативность искусства и художественного творчества, которое не столько миметически отражает, сколько создает и моделирует психологические состояния и социальные процессы.

Методы. Используются методы историко-компаративистского анализа психологических и эстетических концепций; с позиций качественной методологии в психологии осуществляется интерпретация поэтики Серебряного века как реализации модернизма в русской культуре, предвосхищающей радикальные революционные изменения 1917 г.

Результаты. На основании проведенного психологического исследования искусства эпохи Серебряного века (литературы, философии, живописи, музыки, танца) доказывается тезис о том, что искусство выполняет не миметические функции репрезентации прошлого, настоящего и даже будущего, но прежде всего функции перформативные. Искусство выступает своеобразной кристаллизацией коллективных переживаний общества и культуры, их породивших; одновременно образ мира, конструируемый в художественном творчестве, может оказывать обратное влияние на социальную реальность и трансформировать ее, как и случилось в искусстве русского модернизма

начала XX ст., ставшего предвестником и активным участником падения царского режима.

Выводы. Проведенный теоретико-методологический анализ перформативной функции психологии искусства имеет важные следствия для дальнейшей разработки концепции социального познания как конструирования образа социального мира в транзитивном обществе. С точки зрения А.Н. Леонтьева, образ мира «вычерпывается» из реальности, однако, как предположила Г.М. Андреева, может противостоять и даже расходиться с ней под влиянием социальных изменений. В такой эпистемологически сложной ситуации особое значение приобретает социальное познание через искусство, семиотически близкое магии и магическому мышлению, которые позволяют субъекту символически осмыслить преобразования его повседневной жизни и восстановить ментальный контроль над ней.

Ключевые слова: психология искусства, перформативная эстетика, магия искусства, Серебряный век, социальное познание, социальные изменения

Благодарности. Автор выражает благодарность за консультации по истории философии, культуры и искусства Серебряного века Л.С. Печниковой, по истории дореволюционного кинематографа — Л.Г. Хоревой.

Для цитирования: Хорошилов, Д.А. (2025). Магия искусства как способ познания социальных изменений. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 30–47. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-23>

Magic of Art as a Way of Understanding Social Changes

Dmitry A. Khoroshilov ✉

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

✉ d.khoroshilov@gmail.com

Abstract

Background. The development of the aesthetic paradigm in modern psychology implies the convergence of the languages of science and art in the cognition of social phenomena in a changing society.

Objective. The aim is to reveal the performativity of art and artistic creativity in the logic of psychological aesthetics of L.S. Vygotsky. Artistic creativity not as much mimetically reflects but rather creates and models psychological states and social processes.

Methods. The methods of historical and comparative analysis of psychological and aesthetic concepts are used; the poetics of the “Silver Age” is interpreted from the standpoint of qualitative methodology in psychology, as the implementation of modernism in Russian culture, anticipating the radical revolutionary changes of 1917.

Results. Based on the conducted psychological study of the art of the “Silver Age” (literature, philosophy, painting, music, dance), the thesis is proved that art performs not mimetic functions of representing the past, present and even future, but above all performative functions. Art acts as a kind of crystallization of the collective experience of society and culture that gave rise to them; at the same time, the image of the world constructed in artistic creativity can have a reverse effect on social reality and transform it, as happened in the art of Russian modernism of the early twentieth century, which became an active participant in the fall of the tsarist regime.

Conclusions. The conducted theoretical and methodological analysis of the performative function of the psychology of art has important consequences for the further development of the concept of social cognition as the construction of the image of the social world in the transitive society. From the point of view of A.N. Leontiev, the image of the world is “scooped out” from reality, however, as G.M. Andreeva suggested, it can resist and even diverge from it under the influence of social changes. In such an epistemologically complex situation, social cognition through art, semiotically close to magic and magical thinking, which allow the subject to symbolically comprehend the transformations of his everyday life and restore mental control over it, acquires special significance.

Keywords: psychology of art, performative aesthetics, magic of art, Silver Age, social cognition, social change

Acknowledgments. The author expresses gratitude to L.S. Pechnikova for consultations on the history of philosophy, culture and art of the Silver Age, and to L.G. Khoreva for consultations on the history of pre-revolutionary cinematography.

For citation: Khoroshilov, D.A. (2025). Magic of art as a way of understanding social changes. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 30–47. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-23>

Перформативная функция искусства в психологии Л.С. Выготского

«Хорошо известно, что в своих произведениях художники часто предвосхищают то, что еще только должно произойти — иногда

на одно или два поколения позже — в других сферах социальной и культурной жизни» (Элиаде, 2002, с. 35). Прогностическая функция искусства и художественного творчества, обсуждаемая М. Элиаде на материале преходящей моды на те или иные научные теории, стала привлекать внимание психологов сравнительно недавно. Несмотря на то обстоятельство, что психологи-классики, начиная от У. Джеймса, З. Фрейда, Л.С. Выготского и заканчивая В.П. Зинченко, мечтавшим организовать кафедру психологии искусства (Зинченко, 1994), постоянно обращались к эстетическому познанию, только в первой четверти XXI в. стало методологически возможным говорить о диалоге науки и искусства в логике *эстетической парадигмы*. Эстетическая парадигма постулирует возможность визионерства, предсказания социальных изменений и кризисов с помощью междисциплинарного сопоставления художественного и научного дискурсов, образного (визуального) и понятийного способов категоризации мира в ситуации неопределенности и транзитивности развития общества и культуры (Марцинковская, Хорошилов, 2023).

В современной эстетике считается, что искусство не отражает реальность прошлого, настоящего или будущего (как считалось в миметической теории со времен Аристотеля), но активно формирует и создает ее. Признание того, что художественное действие производит новую социально-психологическую реальность, является исходным пунктом для *эстетики перформативности* (Голдберг, 2013; Фишер-Лихте, 2015), которая опирается на комплекс лингвистических идей Дж. Остина и философских Дж. Батлер. После «перформативного поворота» эстетическая деятельность — это прежде всего искусство жеста и высказывания, которое в момент своего произнесения порождает некое новое явление, а в психологическом ракурсе — идентичность художника (творца) и зрителя в актуальном социальном контексте. В перформансах стираются границы между искусством и повседневностью, акцентируются спонтанность, недолговечность и провокационность исполняемого действия (Маньковская, 2016).

Имеются параллели между перформативной эстетикой и психологической эстетикой Л.С. Выготского. В его ранних театральных рецензиях важное место занимает идея (пока еще не научная категория) *переживания*, которая впоследствии послужит предпосылкой для определения *катарсиса* в качестве основного механизма психологии искусства (Выготский, 1986), а в дальнейшем она станет центральной при анализе актерской игры (Выготский, 1984). Переживание в «театроведческой» трактовке Выготского становится

эмоциональным отношением между зрительской аудиторией и социальным окружением, опосредствуемым личностью, техникой и игрой актера. Именно моделирование возможной эмоциональной реакции зрителя определяет уникальность подхода Выготского как театрального критика и психолога (Собкин, 2015). Экспрессивное поведение актера представляет собой сложную знаковую систему выразительных движений тела, которая разворачивается в специальных условиях и предполагает особый режим работы психики, к которому «присоединяется» и зритель, воспринимающий и рефлексирующий сценическое действие (Айламазьян, 2018).

Таким образом, психологическая эстетика Выготского — в соответствии с его общей идейной установкой на преобразование и создание нового человека, что было показано еще М.Г. Ярошевским (Ярошевский, 1993), — может быть интерпретирована как перформативная по своим концептуальным допущениям. Через переживание катарсиса, intersubjectively разделяемое между творцом и зрителями в совместной художественной деятельности (как в хрестоматийных перформансах Й. Бойса или М. Абрамович), формируется символическое пространство, в котором человек может познать и трансформировать самого себя. Катарсис открывает путь для преобразования аффективных состояний и овладения собственным поведением, однако конкретные психологические механизмы и факторы этого процесса до сих пор остаются предметом дискуссии (Громыко, 2018).

Эмоциональные эффекты воздействия искусства на человека могут восприниматься обыденным сознанием как магические по природе. Перформативность языка искусства функционально сближает его с языком магии. С первобытных времен наскальной живописи искусству приписывалось ритуально-магическое значение, что позволяет, в свою очередь, говорить о феномене *магического искусства*, которое изображает и вызывает определенные эмоции для разрядки напряжений в практической жизни (Коллингвуд, 1999). Так, М. Ротко в одном из интервью утверждал, что его интересуют не цветовые отношения, а выражение эмоций; многообразие аффективных реакций перед его картинами является маркером того, что ему удалось передать эти эмоции. Таким образом, именно актуализация (точнее, моделирование в рамках эстетики перформативности) спонтанной эмоциональной реакции, превращение ее из столкновения противоположных аффектов в эстетическое переживание заставляет художников и зрителей атрибутировать искусству чисто магические черты.

Феномены магии и магического мышления — традиционная тема исследований для психологии и антропологии (Субботский, 2015; Холмогорова, 2002; Христофорова, 2010). Под магией обычно понимается сложный идейный комплекс архаически-мифологических и современных квазинаучных верований в возможность сверхъестественного изменения реальности с помощью специальных действий (ритуального типа). Общепринятым стало и признание того, что магический «Ренессанс» возникает в ситуации социального кризиса как ответ на неопределенность, которая нарастает вследствие нарушения работы социальных институтов по трансляции и установлению базовых социальных норм и ценностей.

С семиотической точки зрения магия строится на понимании языкового знака не как условного обозначения материального предмета, а его составляющей (Мечковская, 2007), происходит смешение означаемого и означающего. Правильное ритуальное произнесение магического слова и высказывания обладает перформативной силой, «передельвающей» ту реальность, на которую она направлена: «Живая речь есть непрерывная магия... словом я подчиняю явление, покоряю его» (Белый, 1994, с. 132). Перформативно-магическая (или заклинательная) функция языка отчетливо проявляется в народной заговорной традиции: *слово мое крепко*.

В магических верованиях и практиках отождествляется реальность и репрезентация, с помощью чего субъект получает воображаемый контроль над социальными изменениями, обретает внутреннюю точку опоры в управлении потоком не зависящих от него событий. В постсоветской России магия, эзотерика, оккультизм стали не только способами адаптации к социокультурным трансформациям, но и вполне успешными стратегиями поддержания позитивной идентичности как у «профессиональных» тарологов, астрологов, целителей и т.д., так и у клиентов-потребителей их услуг, компенсирующих утрату четкой социальной локализации установлением контакта с духовными силами и нахождением своего места «в астрале» и космической иерархии (Троцук, Цимбал, 2024; Хорошилов, Машков, 2022).

Когда Выготский пишет о раскладывании пасьянса (заимствованная иллюстрация из «Войны и мира») как о рудиментарной форме овладения своим поведением и состоянием через бросание жребия — искусственно созданного стимула-средства (Выготский, 1983), то он находит точную психологическую формулу магии. Магическое познание и действие есть процесс формирования искусственной символической реальности, в которой становится возможным са-

мопознание и самоизменение через внешний знак (блокированные по тем или иным обстоятельствам в повседневной жизни). Искусство в данном отношении полностью уподобляется магическому акту: художник аналогично создает условия для возникновения эстетического переживания и катарсиса, выстраивая их сообразно культурно-историческим формам. Примат формы над жизнью стал лейтмотивом модернизма конца XIX — начала XX ст.: жизнь имитирует искусство в большей степени, чем искусство — жизнь (Ковалева, 2002), что позволяет перейти к конкретному историческому сюжету, свидетельствующему в пользу развиваемой гипотезы о перформативно-магической функции эстетики.

Искусство Серебряного века — вестник или проводник социальных изменений?

Очевидно, первым, кто в отечественной философии и эстетике осознал возможность искусства изменять общество и даже влиять на исторические события, стал В.В. Розанов, который приписывал ответственность за революции 1917 г. не объективным социально-историческим факторам, а великой и могучей русской литературе: *«Собственно, никакого сомнения, что Россию убила литература. Из слагающих “разложителей” России ни одного нет нелитературного происхождения»* (Розанов, 2000, с. 43, курсив мой. — Д.Х.). Радикальность понимания мироустройства, характерная для русской литературной традиции, свойственная ей позиция бескомпромиссной критики царского режима явилась тем судьбоносным словом, которое, по Розанову, *выпущено*, и теперь ему внимает безумная революционная толпа. Образ мира, сформированный писателями в общественном сознании, оказал сильное воздействие на массовое поведение. Ранние социально-психологические теории толпы разрабатывались с опорой на эмпирические примеры, заимствованные из классической литературы, например, Л.Н. Толстого, Г. де Мопассана, Ф.К. Сологуба (Горбатов и др., 2021).

Тема предчувствия (и провоцирования) социальных изменений стала инвариантной в междисциплинарных исследованиях культуры Серебряного века. Ведущие направления поэзии русского модернизма — *символизм, акмеизм и футуризм* — реформировали языковые средства, чтобы выразить кризис и обновление мировосприятия, смену исторических эпох (Гаспаров, 2024). Раскол между государством, властью и обществом, стремительный распад консенсуса

между различными социально-политическими группами, который продолжался вплоть до революции, оказал влияние на возникновение русского религиозно-философского «Ренессанса» (Олейников, 2014). Не только литература (как считал Розанов), но и живопись, музыка, танец, кинематограф — все художественные жанры «пророчествовали» о грядущих радикальных социальных изменениях. Здесь и далее нами принимаются хронологические границы Серебряного века от начала 1890-х гг. и до 1921 г. (смерть А.А. Блока и расстрел Н.С. Гумилева); первенство в использовании и распространении самого термина оспаривается разными мемуаристами, однако его точное установление не входит в задачи настоящей статьи (Ронен, 2000).

Точный анализ эпохи предлагает Н.А. Бердяев в философской автобиографии: *«Это была эпоха пробуждения в России самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистике и оккультизму. Появились новые души, были открыты новые источники творческой жизни, видели новые зоры, соединяли чувства заката и гибели с чувством восхода и надеждой на преобразование жизни»* (Бердяев, 1991, с. 140, курсив мой. — Д.Х.). По мнению историков, российское общество к началу 1917 г. находилось в состоянии социально-психологического кризиса: под влиянием общей атмосферы мистической настроенности, напряженности и тревоги формировались образы внутренних врагов в лице представителей правящей династии, что обеспечивало возможность превращения безадресного стихийного недовольства в массовые политические протесты (Аксенов, 2024).

Интеллектуальный источник культуры Серебряного века — мистико-философское учение В.С. Соловьева о Софии, которая является символом женственной души мира, связи человека и мира с божественным. Согласно его формуле, искусство изображает предмет или явление с точки зрения его окончательного состояния в свете будущего (Соловьев, 1991). В центре мировоззрения Соловьева лежит мечта о преобразении мира, обновлении личности и преобразовании общества через одухотворенное искусство (Быстров, 2012). Искусство Серебряного века воплотило размышления Соловьева о преобразовании человека и мира в свете прекрасной и загадочной Софии — *Премудрости Божьей*.

Теургическая эстетика, восходящая еще к православному богословию иконы, — это имплицитная духовно ориентированная эстетика, направленная на этическое и религиозное преобразование

человека в процессе художественного творчества (Бычков, 2007). Теургия в психологическом контексте рассматривалась как задача искусства жизни по превращению человеческого Я из природного факта в культурное явление, непрерывного житнетворчества личности (Шахадат, 2017). В.Ф. Ходасевич гениально выразил эти устремления времени: «*“Личность” становилась копилкой переживаний, мешком, куда сыпались накопленные без разбора эмоции, — “миги”, по выражению Брюсова: “Берем мы миги, их губя”*» (Ходасевич, 1996, с. 22, курсив мой. — Д.Х.). Психология искусства Л.С. Выготского также направлена на катарсическое изменение и преображение личности через эстетическое переживание, и в обозначенном смысле она, словно маскируясь под марксистский идеологический мейнстрим, сохраняет преемственность теургической традиции Серебряного века. Однако во времена научной активности Выготского пафос социального (а не религиозного, как в софиологии Соловьева) преображения мира перешел русскому авангарду, а после его смерти — социалистическому реализму (Деготь, 2002).

К какому бы жанру искусства Серебряного века мы не обратились бы, везде тема социальных изменений, понимаемых как глубинное преобразование личности и общества, является одной из магистральных. На банкете в честь открытия выставки русского портрета в Таврическом дворце (1905 г.!) С.П. Дягилев провозгласил, что *«мы живем в страшную пору перелома, мы осуждены умереть, чтобы дать воскреснуть новой культуре, которая возьмет от нас то, что останется от нашей усталой мудрости»* (Ипполитов, 2025, с. 32, курсив мой. — Д.Х.). В.В. Кандинский в художественном манифесте объявил: живопись — это столкновение миров, возникающее путем космической катастрофы; А.Н. Скрябин искренне веровал, что исполнение «Прометея» будет ритуалом мистерии апокалипсиса; «Весна священная» И.Ф. Стравинского стала революцией в балете, освободившей тело от условностей классического танца. Не был в стороне и новомодный кинематограф: мрачная готическая и декадентская атмосфера смерти пронизывала многие популярные картины эпохи («Венчал их сатана», «Кумир поверженный», «Скальпированный труп»). Буквально все эстетические жанры конструируют яркий образ распадающегося и умирающего мира старой культуры.

Мать Мария (Скобцова) писала, что *«культурная, литературная, мыслящая Россия была совершенно готова к войне и революции. В этот период смешалось все. Апатия, уныние, упадничество — и чужие новые катастрофы и сдвиги»* (Кузьмина-Караваева, 2012, с. 78,

курсив мой. — Д.Х.). Она называет интеллигенцию и богему *революцией до революции, последним актом трагедии*, хотя культурно-художественная жизнь была оторвана от насущных социально-экономических проблем других слоев населения. Тем не менее революционное мышление интеллигенции передавалось стихийным группам, массам и толпам на улицах. Мать Мария сравнивает предреволюционную Россию с падением Рима и нашествием Аттилы, которые приводят к полному разрушению культуры, после чего требуется длительное ожидание и терпеливое созидание нового.

Примечателен тот факт, что различные мемуаристы фиксировали слуховые эффекты шума без явного физического источника, напоминающие *отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны* в пьесе «Вишневый сад» А.П. Чехова. «*Сидя ночами на террасе всей семьей, в том числе с убежденным марксистом, не допускавшим необъяснимого, мы прислушивались к невнятному гулу с большой дороги, проходившей из Луцка за версту от нашего дома. Гул, похожий на этот, стоял по ночам над Москвой в 1904 году, многие слышали его тогда*» (Тургенева, 1993, с. 207, курсив мой. — Д.Х.). О шуме упоминают А. Белый и А.А. Блок, который слышал его внутри и вокруг себя; по мнению последнего, этот шум якобы слышал Н.В. Гоголь, а антропософ Р. Штейнер мог регулировать его оккультными методами (Блок, 1982). Загадочный шум времени (как назовет сборник воспоминаний О.Э. Мандельштам) становится не иллюзией или галлюцинацией, а удивительно точной символической формой разворачивающихся социокультурных трансформаций.

Вне сомнения, общество и культура царской России были крайне разнородными, поэтому возникает закономерный вопрос — правомерно ли проецировать образы, фантазии, интуиции творческой и художественной интеллигенции на массовое сознание в целом? В рамках теории социальных представлений С. Московиси доказано, что «диссидентское», инакомыслящее меньшинство выступает в роли проводника социальных изменений для большинства, а историк Ф. Бродель полагал, что для того, чтобы общество стало меняться, достаточно, чтобы изменение охватило только 10% населения (Козлова, 1999). Искусство, как показал Выготский на материале анализа актерской игры, является частью социально-психологической действительности, но эта часть так или иначе всегда является выражением целого, кристаллизацией эмоционального состояния больших групп: «переживания актёра, его эмоции выступают не как функции его личной душевной жизни, но как явление, имеющее объ-

активный общественный смысл и значение» (Выготский, 1984, с. 328). Иными словами, благодаря работе психологических законов искусства, а именно перформативно-магической функции эстетической деятельности, изначально узкая социокультурная сфера Серебряного века стала важным катализатором революционных изменений, мгновенно охвативших все сферы жизни общества без исключения.

Заключение. Магия искусства и социальное познание

Социальное познание — аффективно-когнитивный процесс конструирования образа мира в условиях социальных изменений — рассматривается в подходе Г.М. Андреевой с позиции обыденного сознания и психологии повседневности. Ранее осуществленные нами исследования показали, что в транзитивном обществе задействуются самые разнообразные способы социального познания, в том числе эстетические и магические (Марцинковская, Хорошилов, 2023). Искусство и магия сближаются не только как перформативные практики символического моделирования действительности, но и как ментально удобные стратегии социального познания: в них задействован аффективный компонент при оценке быстрых и внезапных изменений; именно переживание — ведущий механизм конструирования образа мира в ситуации неопределенности.

Не менее важно, что и магия, и искусство в равной степени возвращают субъекту агентность (способность к социальному действию), нивелируемую травмой социальных изменений; теперь «доступ» к миру открывается через ритуальные слова и изображения, посредством которых можно оказывать воображаемое влияние на внешний ход событий и контролировать их. Оправданно говорить о сближении перформативных функций магии и искусства с точки зрения задач социального познания по овладению неопределенностью: формируемый образ мира, «прирученного» волшебными и художественными техниками, воспринимается как конечная единственная реальность.

Исследование магии искусства как способа социального познания имеет значимые теоретические последствия для социально-психологического знания. Если А.Н. Леонтьев полагал, что образ может быть более адекватным или менее адекватным, более или менее полным, иногда даже ложным, но мы всегда его «вычерпываем» из реальности (Леонтьев, 1983), то Г.М. Андреева допускала принципиальную возможность расхождения образа и реальности в массовом сознании изменяющегося общества (Андреева, 2013).

Образ мира, конструируемый в массовом сознании, может оказаться не просто менее адекватным новым социальным фактам, а вообще кардинально разойтись с ними; в политике, науке и культуре может не найтись адекватных средств или ментального инструментария для репрезентации и понимания смысла происходящих изменений.

Отчасти такая участь постигла художников и интеллектуалов Серебряного века, которые, вне сомнения, предвосхитили и ускорили кризис царской России, но они никак не могли представить себе размаха и последствий революции 1917 г., которые превзошли самые смелые ожидания и прогнозы. В контексте кризиса человек привычно обращается к альтернативным языкам концептуализации распадающейся и ускользающей от рефлексии действительности, к тем же искусству и магии, вступающими в сложное взаимодействие между собой (общеизвестен значительный интерес мыслителей, художников и поэтов того времени к спиритизму, французскому оккультизму, теософии Е.П. Блаватской и т.д.).

Язык магии искусства содержит в себе опасность, отмеченную нами выше, а именно нерелексивного фантазийного совпадения знака — образа — символа и репрезентируемого ими социального окружения. С одной стороны, язык символичен и метафоричен, с другой стороны, как рассуждает в своем интервью знаменитая английская писательница А. Байетт, метафора представляет собой только фрагментарное отражение мира, она дает возможность приглядеться, приоткрыть завесу тайны, но не увидеть мир в его тотальности. К еще более радикальным выводам приходит С. Сонтаг при анализе и сравнении метафор, отражающих образы, представления и переживания трех главных болезней современности: туберкулеза, рака и СПИДа (Сонтаг, 2016). Метафоры дают человеку спасительные ориентиры и копинг-стратегии для лучшего осознания того, что с ним происходит в состоянии болезни, но они могут быть и ментальными ловушками, которые суживают круг поиска действенных путей выздоровления в противовес мифологизации заболевания (Тхостов, 2020).

Следует иметь в виду, что магия искусства, обладая реальной перформативной силой изменять мировосприятие через эмоциональные переживания (как на уровне отдельного индивида, так и общества в целом), требует *хотя бы на мгновение* поставить знак равенства между означающим и означаемым (иначе эффект катарсиса просто не случится!), а борьба за символы — это веская психологическая причина социальных конфликтов. В современных обществах, для которых

характерно сочетание разновекторных процессов модернизации и архаизации, активное внедрение высоких информационных технологий в повседневность и одновременно широкое распространение магических и эзотерических практик, борьба за *признание реальности символа* часто используется для оправдания насилия и уничтожения (например, кейсы «оскорбления чувств верующих», репутационных угроз, этнических и национальных столкновений и т.д.).

Субъект социального познания, обратившись к семиотике магии и искусства, может неправомерно отождествить сконструированный им образ и реальность, позабыв, казалось бы, классический «закон» социальной психологии: образ восприятия только *опосредствует* действие в реальности, но отнюдь не заменяет ее. Магия искусства может на какое-то время восполнить смысловой дефицит понимания социальных изменений и при этом заслонить присущую им сложность и непредсказуемость. Задача психологии — как науки и практики — заключается не в том, чтобы редуцировать социальные изменения до ясного и когнитивно простого символа, но принять их как онтологическое условие существования человека в современном мире. Магия искусства, выступающая «подручным» средством построения образа мира для обыденного сознания, в конечном счете может оказаться очень ненадежной перцептивной защитой от социального хаоса.

Список литературы

Айламазьян, А.М. (2018). Выразительный человек: психологические очерки. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Аксенов, В.Б. (2024). Слухи, образы, эмоции: массовые настроения россиян в годы войны и революции (1914–1918). Москва: Изд-во «Новое литературное обозрение».

Андреева, Г.М. (2013). Образ мира и/или реальный мир? *Вопросы психологии*, (3), 33–43.

Бельй, А. (1994). Символизм как миропонимание. Москва: Изд-во «Республика».

Бердяев, Н.А. (1991). Самопознание. Москва: Изд-во «Книга».

Блок, А.А. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Ленинград: Изд-во «Художественная литература».

Быстров, В.Н. (2012). Между утопией и трагедией: идея Преображения мира у русских символистов. Москва: Изд-во «Прогресс-Плеяда».

Бычков, В.В. (2007). Русская теургическая эстетика. Москва: Изд-во «Ладомир».

Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 6. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гаспаров, М.Л. (2024). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Новое литературное обозрение».

Голдберг, Р. (2013). Искусство перформанса: от футуризма до наших дней. Москва: Изд-во «Ад Маргинем».

Горбатов, Д.С., Агафонова, В.В., Андреева, Л.Т., Волкова, В.В., Горбатова, Е.А. (2021). Психология стихийных социальных объединений. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

Громько, Ю.В. (2018). Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием. *Культурно-историческая психология*, 14(3), 85–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140308>

Деготь, Е.Ю. (2002). Русское искусство XX века. Москва: Изд-во «Трилистник».

Зинченко, В.П. (1994). Возможна ли поэтическая антропология? Москва: Изд-во Российского открытого ун-та.

Ипполитов, А.В. (2025). Последняя книга: не только Италия. Москва: Изд-во «КоЛибри».

Ковалева, О.В. (2002). О. Уайльд и стиль модерн. Москва: Изд-во «Едиториал УРСС».

Козлова, Н.Н. (1999). Социально-историческая антропология. Москва: Изд-во «Ключ-С».

Коллингвуд, Р.Дж. (1999). Принципы искусства. Москва: Изд-во «Языки русской культуры».

Кузьмина-Караваева, Е.Ю. (2012). Встречи с Блоком. Воспоминания. Проза. Письма и записные книжки. Москва; Париж: Изд-во «Русский путь».

Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения: в 2 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Маньковская, Н.Б. (2016). Феномен постмодернизма: художественно-эстетический ракурс. Москва; Санкт-Петербург: Изд-во «Центр гуманитарных инициатив».

Марцинковская, Т.Д., Хорошилов, Д.А. (2023). Психология социального познания: перспективы развития в изменяющемся обществе. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.101>

Мечковская, Н.Б. (2007). Семиотика. Язык. Природа. Культура: курс лекций. Москва: Изд-во «Академия».

Олейников, Д.И. (2014). История России: 1801–1917. Москва: Изд-во «Форум».

Розанов, В.В. (2000). *Собрание сочинений: Апокалипсис нашего времени*. Москва: Изд-во «Республика».

Ронен, О. (2000). *Серебряный век как умысел и вымысел*. Москва: Изд-во «ОГИ».

Собкин, В.С. (2015). *Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского*. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Соловьев, В.С. (1991). *Смысл любви: избранные произведения*. Москва: Изд-во «Современник».

Сонтаг, С. (2016). *Болезнь как метафора*. Москва: Изд-во «Ад Маргинем».

Субботский, Е.В. (2015). *Неуничтожимость волшебного: как магия и наука дополняют друг друга в современной жизни*. Москва; Берлин: Изд-во «Директ-Медиа».

Троцук, И.В., Цимбал, М.В. (2024). *Современные магические практики: исторические основания типологизации*. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 24(3), 795–810. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-3-795-810>

Тургенева, А. (1993). Андрей Белый и Рудольф Штейнер. В кн.: *Воспоминания о серебряном веке*. Под ред. В. Крейда. (С. 203–218). Москва: Изд-во «Республика».

Тхостов, А.Ш. (2020). *Культурно-историческая патопсихология*. Москва: Изд-во «Канон+».

Фишер-Лихте, Э. (2015). *Эстетика перформативности*. Москва: Изд-во «Международное театральное агентство».

Ходасевич, В.Ф. (1996). *Некрополь. Литература и власть. Письма Б.А. Садовскому*. Москва: Изд-во «СС».

Холмогорова, А.Б. (2002). *Личностные расстройства и магическое мышление*. *Московский психотерапевтический журнал*, (4), 80–88.

Хорошилов, Д.А., Машков, Д.С. (2022). *Исследование магии в современном обществе сквозь призму биографии (на примере нарративного анализа жизненной истории)*. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, (4), 79–90. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-4-79-90>

Христофорова, О.Б. (2010). *Колдуны и жертвы: антропология колдовства в современной России*. Москва: Изд-во «ОГИ».

Шахадат, Ш. (2017). *Искусство жизни: жизнь как предмет эстетического отношения в русской культуре XVI–XX веков*. Москва: Изд-во «Новое литературное обозрение».

Элиаде, М. (2002). *Оккультизм, колдовство и моды в культуре*. Киев; Москва: Изд-во «София».

Ярошевский, М.Г. (1993). *Л.С. Выготский: в поисках новой психологии*. Санкт-Петербург: Изд-во Международного фонда истории науки.

References

Aksenov, V.B. (2024). Rumors, Images, Emotions: Mass Sentiments of Russians during the War and Revolution (1914–1918). Moscow: Novoye Literary Obozrenie Publ. (In Russ.)

Andreeva, G.M. (2013). Image of the World and/or the Real World? *Voprosy psikhologii*, (3), 33–43. (In Russ.)

Aylamazyan, A.M. (2018). Expressive Man: Psychological Essays. Moscow: Kogito-Centr Publ. (In Russ.)

Bely, A. (1994). Symbolism as a Worldview. Moscow: Respublika Publ. (In Russ.)

Berdyayev, N.A. (1991). Self-Knowledge. Moscow: Kniga Publ. (In Russ.)

Blok, A.A. (1982). Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)

Bychkov, V.V. (2007). Russian Theurgic Esthetics. Moscow: Ladamir Publ. (In Russ.)

Bystrov, V.N. (2012). Between Utopia and Tragedy: the Idea of the Transfiguration of the World in Russian Symbolists. Moscow: Progress-Pleiades Publ. (In Russ.)

Collingwood, R.J. (1999). Principles of Art. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ. (In Russ.)

Dygot, E.Yu. (2002). Russian Art of the Twentieth Century. Moscow: Trelistnik Publ. (In Russ.)

Eliade, M. (2002). Occultism, Witchcraft, and Fashions in Culture. Kyiv; Moscow: Sophia Publ. (In Russ.)

Fischer-Lichte, E. (2015). Aesthetics of performativity. Moscow: Mezhdunarodnoe teatral'noe agentstvo Publ. (In Russ.)

Gasparov, M.L. (2024). Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Novoe literaturnoye obozrenie Publ. (In Russ.)

Goldberg, R. (2013). Performance Art: from Futurism to the Present Day. Moscow: Ad Marginem Publ. (In Russ.)

Gorbatov, D.S., Agafonova, V.V., Andreeva, L.T., Volkova, V.V., Gorbatova, E.A. (2021). Psychology of Spontaneous Social Associations. St. Petersburg: Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Research Publ. (In Russ.)

Gromyko, Yu.V. (2018). Psychology of Art in the Scientific School of L.S. Vygotsky: Problems of Theory and Communicative Practices of Working with Consciousness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 85–92. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140308>

Ippolitov, A.V. (2025). The Last Book: Not Only Italy. Moscow: KoLibri Publ. (In Russ.)

Khodasevich, V.F. (1996). Necropolis. Literature and Power. Letters to B.A. Savdovsky. Moscow: SS Publ. (In Russ.)

Kholmogorova, A.B. (2002). Personality Disorders and Magical Thinking. *Moskovskoi psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow Psychotherapeutic Journal*, (4), 80–88. (In Russ.)

Khoroshilov, D.A., Mashkov, D.S. (2022). The Study of Magic in Modern Society through the Prism of Biography (Based on the Narrative Analysis of Life History). *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie" = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, (4), 79–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-4-79-90>

Khristoforova, O.B. (2010). Sorcerers and Victims: The Anthropology of Witchcraft in Modern Russia. Moscow: OGI Publ. (In Russ.)

Kovaleva, O.V. (2002). O. Wilde and the Art Nouveau Style. Moscow: Editorial URSS Publ. (In Russ.)

Kozlova, N.N. (1999). Social and Historical Anthropology. Moscow: Klyuch-S Publ. (In Russ.)

Kuzmina-Karavaeva, E.Yu. (2012). Meetings with Blok. Memories. Prose. Letters and notebooks. Moscow; Paris: Russkii put' Publ. (In Russ.)

Leontiev, A.N. (1983). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Mankovskaya, N.B. (2016). The Phenomenon of Postmodernism: Artistic and Aesthetic Perspective. Moscow; St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ Publ. (In Russ.)

Martsinkovskaya, T.D., Khoroshilov, D.A. (2023). Psychology of social cognition: development prospects in a changing society. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 13(1), 12–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.101>

Mechkovskaya, N.B. (2007). Semiotics. Language. Nature. Culture: a course of lectures. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Oleynikov, D.I. (2014). History of Russia: 1801–1917. Moscow: Forum Publ. (In Russ.)

Ronen, O. (2000). The Silver Age as Intent and Fiction. Moscow: OGI Publ. (In Russ.)

Rozanov, V.V. (2000). Collected Works: The Apocalypse of Our Time. Moscow: Respublika Publ. (In Russ.)

Shahadat, Sh. (2017). The Art of Life: Life as an Object of Aesthetic Attitude in Russian Culture of the 16th–20th Centuries. Moscow: Novoe Literaturnoye Obozreniye Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2015). Comments on Lev Vygotsky's Theatre Reviews. Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Soloviev, V.S. (1991). The Meaning of Love: Selected Works. Moscow: Sovremennik Publ. (In Russ.)

Sontag, S. (2016). Disease as Metaphor. Moscow: Ad Marginem Publ. (In Russ.)

Subbotsky, E.V. (2015). The Indestructibility of the Magical: How Magic and Science Complement Each Other in Modern Life. Moscow; Berlin: Direct-Media Publ. (In Russ.)

Tkhostov, A.Sh. (2020). Cultural-historical Pathopsychology. Moscow: Canon+ Publ. (In Russ.)

Trotsuk, I.V., Tsybmal, M.V. (2024). Modern Magical Practices: Historical Foundations of Typology. *Vestnik Rossiiskogo universiteta Druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya = Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 24(3), 795–810. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-3-795-810>

Turgeneva, A. (1993). Andrei Bely and Rudolf Steiner. In: V. Kreid, (ed.). *Memoires of the Silver Age.* (pp. 203–218). Moscow: Respublika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: in 6 vol. Vol. 3.* Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: in 6 vol. Vol. 6.* Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1986). *Psychology of Art.* Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Yaroshevsky, M.G. (1993). L.S. Vygotsky: In Search of a New Psychology. St. Petersburg: International Foundation for the History of Science Publ. (In Russ.)

Zinchenko, V.P. (1994). *Is Poetic Anthropology Possible?* Moscow: Russian Open Univ. Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дмитрий Александрович Хорошилов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Российская Федерация, d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

ABOUT THE AUTHOR

Dmitry A. Khoroshilov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Department of Social Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

Поступила 12.05.2025. Получена после доработки 29.05.2025. Принята в печать 22.06.2025.

Received 12.05.2025. Revised 29.05.2025. Accepted 22.06.2025.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА /
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES
TO THE PSYCHOLOGY OF ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-24>
УДК/UDC 316.6; 316.7

**Взаимосвязь представлений о профессии
и самопрезентации на примере деятелей
уличного театра**

Е.А. Семенова ✉

Некоммерческое партнерство «Театр-ЭКС», Москва, Российская Федерация

✉ semenova05@list.ru

Резюме

Актуальность. Несмотря на интерес научного сообщества к феномену самопрезентации, взаимосвязь представлений о профессии и стратегий самопредставления личности остается недостаточно изученной.

Цель. Исследование направлено на выявление взаимосвязи представлений о профессии и самопрезентации деятелей уличного театра, с акцентом на специфике образа профессии актера уличного театра.

Выборка. Исследование осуществлялось на основе анализа 156 интернет-самопрезентаций современных российских деятелей уличных театров, размещенных на сайтах и официальных страницах театров в социальных сетях; в публичных каналах, чатах театральных компаний и онлайн-сообществах деятелей уличного театра.

Методы. Основными эмпирическими методами исследования являются контент-анализ, наблюдение. При оценке взаимосвязи между представлениями о профессии и самопрезентацией использовался метод классификации тактик стратегической самопрезентации Э. Джонса и Т. Питтмана. Связь нестратегической самопрезентации и представлений о профессии оценивалась на основе драматургического подхода к социальному взаимодействию Э. Гоффмана и разработанных им понятий «автововлеченность», «испорченная идентичность», «безролевое поведение». В качестве диагностики комических нарративов самопрезентаций использовался метод метасемантического анализа А.Г. Козинцева. Основой для построения схемы

взаимосвязи представлений о профессии и самопрезентации выступила модель схизмогенеза Г. Бейтсона.

Результаты. В численном соотношении стратегические самопрезентации значительно превосходят нестратегические. Автопародийные самопрезентации являются наименее распространенной формой общения деятелей уличного театра и наиболее популярной формой творческой визитной карточки актеров уличного театра. Сдержанные реакции членов профессионального сообщества на автопародийную самопрезентацию сигнализируют о нарушении презентантом «коммуникативных постулатов», давая основание отнести ее к разновидности автововлеченности, выходящей за рамки стратегической самопрезентации.

Выводы. Наличие автопародийности, безролевого или открытого поведения в самопрезентациях деятелей современного российского уличного театра свидетельствует о значительном воздействии комических амплу актеров уличного театра на формирование образа профессии. Результаты данного исследования могут быть полезны деятелям уличного театра, руководителям театральных компаний, а также специалистам, изучающим проблемы самопрезентации и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: деятель уличного театра, представления о профессии, Интернет, автопародийность, стратегическая самопрезентация, нестратегическая самопрезентация, комическое амплу, схизмогенез

Для цитирования: Семенова, Е.А. (2025). Взаимосвязь представлений о профессии и самопрезентации на примере деятелей уличного театра. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 48–67. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-24>

Relationship between Ideas about the Profession and Self-Presentation on the Example of Street Theater Artists

Elena A. Semenova ✉

Non-profit partnership “Theatre-EKS”, Moscow, Russian Federation

✉ semenova05@list.ru

Abstract

Background. Despite the interest of the scientific community in the phenomenon of self-presentation, the relationship between ideas about the profession and strategies of self-presentation of the individual remains insufficiently studied.

Objective. The study is aimed at identifying the relationship between ideas about the profession and self-presentation of street theater figures, with an emphasis on the specifics of the image of the profession of a street theater actor.

Study Participants. The study was conducted based on the analysis of 156 Internet self-presentations of contemporary Russian street theatre figures, posted on websites and official theatre pages in social networks; in public channels, theatre company chats and online communities of street theatre figures.

Methods. The main empirical methods of the study are content analysis, observation. When assessing the relationship between ideas about the profession and self-presentation, the method of classification of strategic self-presentation tactics by E. Jones and T. Pittman was used. The relationship between non-strategic self-presentation and ideas about the profession was assessed based on the dramaturgical approach to social interaction by E. Goffman and the concepts of “auto-involvement”, “spoiled identity”, “role-free behavior” developed by him. The method of metasemantic analysis by A.G. Kozintsev was used as a diagnostics of comic narratives of self-presentations. The basis for constructing a diagram of the relationship between ideas about the profession and self-presentation was the model of schismogenesis by G. Bateson.

Results. In numerical terms, strategic self-presentations significantly exceed non-strategic ones. Auto-parodic self-presentations are the least common form of communication among street theatre actors and the most popular form of creative business card for street theatre actors. Restrained reactions of members of the professional community to auto-parodic self-presentation signal a violation of the presenter’s “communicative postulates”, giving grounds to classify it as a type of auto-involvement that goes beyond strategic self-presentation.

Conclusions. The presence of self-parody, roleless or open behavior in the self-presentations of contemporary Russian street theater actors indicates a significant impact of comic roles of street theater actors in the formation of the image of the profession. The results of this study may be useful for street theater actors, theater company managers, and specialists studying the problems of self-presentation and professional identity.

Keywords: street theater actor, ideas about the profession, Internet, self-parody, strategic self-presentation, non-strategic self-presentation, comic role, schismogenesis

For citation: Semenova, E.A. (2025). Relationship between ideas about the profession and self-presentation on the example of street theater artists. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 48–67. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-24>

Введение

В настоящее время наблюдается повышенная озабоченность представителей различных профессий поддержанием своей конкурентоспособности на рынке труда. Исследователи отмечают тревожную тенденцию: «профессия больше не является неотъемлемой частью образа жизни, а становится лишь инструментом для его достижения» (Зимова, 2024, с. 119). Интернет-технологии позволяют личности повышать свой профессиональный статус не с помощью профессиональных знаний и умений, а гораздо проще: с помощью остроумных комментариев и постов, комических видеороликов, публичных каналов, блогов, онлайн-дневников, стримов и др.

Одним из популярных способов создания идеального образа Я является самопрезентация (Соколов, 2007; Шмелева, 2024; Colak et al., 2024; Villaluz, 2025; Zhang, 2023). Отмечая сходства понятия самопрезентации «с такими понятиями, как “самопредставление”, “акт самовыражения”» (Кулинич, 2007, с. 7), исследователи сходятся во мнении, что самопрезентацию отличает коммуникативность и положительная автохарактеристика (Cengiz, 2025). В самопрезентации личность делится суждениями с другими в форме комплиментарного самоописания. Подобная автонарративная стратегия активно используется в онлайн-коммуникации блогерами, деятелями культуры и искусства, селебрити (Zhang et al., 2024).

Нетрудно заметить, что используемые в профессиональной самопрезентации деловые, комплиментарные и другие коммодификационные автостратегии зачастую лишь усиливают их несоответствие профессиям, имеющим ярко выраженную комическую составляющую. Несмотря на интерес науки к профессиональной идентичности (Alharbi et al., 2022; Mukherjee et al., 2024), вопрос взаимосвязи представлений о профессии деятелей уличного театра и самопрезентации не получил должного внимания. Тем не менее эта тема представляет интерес, поскольку в творчестве предков уличного актера мы обнаруживаем не только отсутствие внешне привычных для классического театрального искусства компонентов, но и принципиально иную профессиональную идентичность. На ярмарке «успешных» профессий уличный актер представляет явную маргиналию, имея в своей родословной аутсайдерскую, «испорченную идентичность» (термин Э. Гоффмана).

При том что «уличный театр является древнейшим видом театрального искусства, процесс его развития и легализации на про-

тяжении всей истории существования протекает далеко не безболезненно, что обусловлено целым рядом обстоятельств» (Семенова, 2025, с. 40). В русском языке «улица», «площадь» и «бульвар» как основные места профессиональной деятельности уличных актеров нередко наделяются отрицательными значениями. «Слово уличный обнаруживает определенную негативную оценку со стороны говорящего... — “не очень профессиональный, не очень серьезный”» (Мао, 2017, с. 113).

Можно сказать, что предки уличного актера в лице скоморохов, мимов, комедиантов, гистрионов, клоунов и др., «не одно столетие находились в статусе стигматизированных» (Мао, 2017, с. 42) субъектов. В «Словаре театра» П. Пави комедиант — «уничжительный термин, употребляется по отношению к человеку неискреннему, скрывающему свои чувства; так говорят, когда видят, как актер превращается в плохого актера» (Пави, 1991, с. 11). Несмотря на то, что скоморохи традиционно специализировались на развлечении публики пением, танцами, акробатическими трюками, виртуозно-эксцентричным владением музыкальными инструментами, дрессурой и искусством укрощения опасных и экзотических видов животных, они также были известны как попрошатаи, любители «играть сильно», то есть вымогать деньги у населения.

Другие «близкие родственники» уличного актера, балаганщики, прославились тем, что «строили свою деятельность... на надувательстве публики» (Уварова, 2018, с. 21). Основными действующими лицами балагана являлись люди с физической стигмой: карлики, лилипуты, великаны, чревоушатели. Комическая демонстрация всевозможных физических аномалий в балаганах обеспечивала устройителям этого эксклюзивного зрелища коммерческий успех. И.П. Уварова считает, что балаган, «рекрутируя подобный тип с его отклонениями от нормы (а балаган... собирает персон со всевозможными отклонениями), пользовался их возможностями, склонностью к клоунаде. В дальнейшем... балаганщики, не подверженные болезни или какой-либо аномалии, часто подражали своим больным коллегам. Корень этого явления (как, впрочем, и всех аспектов темы балагана) следует искать в начале начал, когда общество осваивало отношение к неполноценным младенцам, оставляло их в живых, почитая существами исключительными» (Уварова, 2018, с. 22). В балагане стигма субъектов переходила из клейма в разряд профессиональной компетенции.

Внимательное наблюдение за уличными актерами, с удовольствием исполняющими роли животных на фестивалях и городских праздниках, наводит на мысль о том, что они не просто репрезентируют в своем искусстве зооморфные образы, но продолжают оставаться в социальном статусе, близком к положению домашнего любимца (Gouabault et al., 2011, p. 78) или артиста балагана. Данный феномен можно объяснить влиянием эпохи постантропоцентризма (Braidotti, 2013), в которой происходит зоонтологический сдвиг: впервые за всю человеческую историю первую роль на планетарной политической арене начинают играть не люди, а животные, насекомые, растения, клетки, бактерии. С этой точки зрения, деятели уличного театра демонстрируют прогрессивный постгуманистический взгляд, утверждающий «необходимость создания новых образов, новых представлений и новых форм репрезентации единого континуума человека и животного» (Брайдотти, 2021, с. 144). В идеальном, фантастическом мире уличного театра мирно соседствуют рыбы, куры, зайцы, птицы, флагманские животные — то есть «те, с которыми мы смотрим телевизор; те, которых мы едим; и те, которых мы боимся» (Брайдотти, 2021, с. 133). Однако, несмотря на то, что «постантропоцентризм разрушает иерархию биологических видов и смещает с трона единый общий стандарт “Человека” как меры всех вещей» (Брайдотти, 2021, с. 133), в обществе по-прежнему ощутимы «разделения между Человеком и зооморфными, органическими и другими землянами», которые «рассматриваются как пейоративные, патологизованные» (Брайдотти, 2021, с. 132). Это наблюдается и в зрелищной индустрии, в которой есть режиссеры-постановщики, заказчики, зрители и актеры уличного театра.

Теоретическое обоснование

Теория схизмогенеза

Взаимосвязь антропоцентризма и зооцентризма в культуре уличного театра объясняет теория схизмогенеза (от греческих слов *σχιζμα* — «расщелина» и *γένεσις* — «порождение, творение») Г. Бейтсона, учитывающая природу различий индивидуального, группового, внутригруппового поведения и контактов дифференцированных социально-культурных структур. Схизмогенез как процесс формирования различий в нормах индивидуального и группового поведения приводит к таким изменениям, как «полное слияние исходно различных групп» (Бейтсон, 2000, с. 78), «ликвидация одной или обеих

групп» (Бейтсон, 2000, с. 78), «выживание обеих групп в динамическом равновесии внутри одного большого Сообщества» (Бейтсон, 2000, с. 78). Схизмогенез может быть симметричным и комплементарным (дополнительным). Симметричный схизмогенез предполагает, что индивиды, группы, сообщества, имея общие устремления и цели, соперничают друг с другом, используя те же средства, что и их конкуренты. Симметричная модель может привести к вырождению как одной, так и второй группы. В частности, подражание деятелей уличного театра друг другу в средствах создания спектаклей в жанре уличной клоунады и т.д. может привести к выхолащиванию и формализации этой темы как таковой. В комплементарной модели схизмогенеза одни ведут себя покорно, а другие агрессивно. Если первая и вторая группа не меняет своей стратегии, в них может нарастать взаимная вражда. Можно предположить, что сохраняющиеся внутри и за пределами сообщества деятелей уличного театра симметричные и комплементарные отношения в одном случае могут представлять опасность для культуры уличного театра, приводя к ее дезорганизации и распаду, в другом случае вести к дестабилизации с целью обновления.

Применив данные рассуждения к деятелям уличного театра, можно увидеть, что среди них есть *играющие*, то есть репрезентирующие в своем искусстве зооморфные образы, проявляя с ними непосредственную игровую солидарность; *любимцы публики*, добровольно продолжающие оставаться в социальном статусе, близком к положению домашнего любимца, создавая условия для того, чтобы обеспечивать тем самым собственное финансовое благополучие; *покровители и работодатели* тех, кто находится в «зооцентрической» роли.

Драматургический подход к социальному взаимодействию

Учитывая логику схизмогенеза, можно сказать, что в одном случае зооцентризм служит примером проявления потребности человека в игровой форме временно возвращаться к стадиям своего эволюционного прошлого, впадая в состояние, которое дарует игра, смех и юмор. Во втором случае служит способом спекуляции на эмпатии человека к животным как забавным существам. Однако оба случая характерны для представителей уличного театра. Зооморфная символика и комическая образность на протяжении долгого исторического периода использовались предками уличного актера как способ удовлетворения потребности в игре и смехе и как средство

получения материальных выгод. Такой тип самопрезентации похож на басню или фейерверк как виды эстетической рекламы, описанные более ста лет назад Р. Гаманом. Так, в басне «эстетический интерес к захватывающей истории... искусно использован для морали этой истории» (Гаман, 1913, с. 80–81). Таков же обманчивый эстетический эффект фейерверка, который сулит нам «эстетическое наслаждение, но не выполняет своего обещания и пользуется доставляемым нам наслаждением в практических целях» (Гаман, 1913, с. 80), когда его «светящиеся шарики... образуют в воздухе ясно различаемую марку сигарет» (Гаман, 1913, с. 80). В подобном статусе эстетической рекламы находится деятельность многих современных деятелей уличного театра. В результате вышесказанного можно предположить, что с мимами, скоморохами, комедиантами современных представителей уличной театральной культуры роднит стремление использовать стигму или дефект для «вторичной выгоды» (Goffman, 1963, p. 10). Напомним, что понятие «вторичная выгода» употребляется Э. Гоффманом по отношению к индивиду, использующему свою стигму не только в целях оправдания своих бед и несчастий, связанных непосредственно с ней, но и для неудач, с ней никак не связанных (Goffman, 1963). Однако такой вывод был бы слишком поспешен. Если обратиться к ремеслу предшественников уличного актера бродячих комедиантов, мы обнаружим, что успех их профессиональной деятельности обеспечивался вовсе не нападением на публику всерьез и в шутку, а виртуозным владением техникой «подражания худшим людям» (Козинцев, 2025, с. 54). Главное, чего не мог добиться «держатель» балагана никакой серьезной стратегией и целенаправленной тактикой — это вызвать «непроизвольный смех» публики, который есть точно симметричная и непроизвольная реакция на сигнал несерьезности нападения (Козинцев, 2007, с. 99). Поэтому, публичная комическая самостигматизация, некогда приравниваемая к нецелесообразному, непрагматическому поведению, в наши дни воспринимается как *узнаваемый маркер несерьезности игры уличного актера*.

Драматургический подход к социальному взаимодействию Э. Гоффмана и разработанные им понятия «автововлеченность», «испорченная идентичность», «безролевое поведение» объясняют причину открытости незнакомых друг другу людей профанным моментам поведения, априори предполагающим обоюдное, игровое нарушение участниками личных границ, давая нам повод взглянуть на автопародийный выход из социальной роли как на неотъемлемый комический атрибут профессионального поведения уличного актера.

Э. Гоффман отмечает особенное положение людей, которых он называет открытыми, то есть «обладающими настолько мизерной сакральной ценностью, что это позволяет думать, будто их представителям нечего терять от включений, и значит с ними можно включаться во взаимодействие по своему усмотрению» (Гоффман, 2017, с. 207). К открытым людям Э. Гоффман относит детей и стариков, а также всех, кто «вне роли». Собак он считает абсолютно профанными, поскольку они максимально открыты для взаимных включений. Э. Гоффман считает, что профанный момент поведения, встречаемый в общении людей на празднике, априори предполагает обоюдное нарушение участниками личных границ. Этот критерий можно отнести к нестратегической самопрезентации уличного актера и публики. «Функция уличного артиста в таком случае заключается в создании ситуации, в которой прохожий не только становится свидетелем выхода кого-то из роли, но и сам с удовольствием включается в процесс выхода» (Семенова, 2025, с. 56) из социальной, стратегической роли и игры. При этом важно подчеркнуть разницу между тем, кто «потерял социальное лицо» и получил статус стигматизированного субъекта, и тем, кто, выйдя из социальной роли, стал неприкосновенным для стигматизации. Характеристика Э. Гоффманом человека, одетого в маскарадный костюм, вполне может быть применена и к уличному актеру, который умышленно вышел из социальной роли и стал открытым «для веселых комментариев» (Гоффман, 2017, с. 208). В контексте теории смеха Дж. Салли подобный выход из социальной роли может быть охарактеризован как «игровой вызов», что на языке метасемантической теории юмора А.Г. Козинцева означает «шутливое нарушение усвоенной нормы» (Козинцев, 2024, с. 188). В частности, к такому парадоксальному, нецелесообразно открытому, нестратегическому типу самопрезентации уместно отнести автопародию, которая выглядит как «смещенная активность», нарушающая логику взаимовыгодной коммуникации и имеющая способность тормозить враждебные процессы в симметричном и комплементарном схизмогенезе.

Теория стратегического самопредставления

Высоко оценивая вклад Э. Гоффмана в разработку теории самопрезентации, Э.Э. Джонс и Т.С. Питтман отмечали, что социолог всецело посвятил свое исследование неосознанному, невольному обнаружению личностью своих скрытых намерений, крайне мало уделив внимание осмысленному, стратегическому поведению, пре-

следующему кратковременные выгоды в виде повышения социального статуса, расширения сфер влияния и т.п. Чтобы восполнить этот теоретический пробел, Э.Э. Джонс и Т.С. Питтман предложили свою классификацию стратегий самопредставления, с помощью которых личность может формировать у окружающих впечатление о себе произвольно. В числе стратегий авторами теории были указаны инграциация, запугивание, самопродвижение, экземплификация, демонстрация слабости и мольба. Инграциация связана с желанием понравиться, вызвать доверие, расположение и одобрение с помощью прямого и опосредованного заискивания (Jones, 1964, p. 26). Запугивание преследует цель вызвать страх, благоговение перед своей компетентностью. Самопродвижение включает черты заискивания, запугивания и положительную самохарактеристику (Jones, Pittman, 1982, p. 241). Экземплификация связана с подражанием и демонстрацией превосходства (Jones, Pittman, 1982, p. 249). Стратегия слабости и мольбы является противоположностью самопродвижения, хотя проситель может вести себя при этом заискивающе и даже угрожающе (Jones, Pittman, 1982, p. 247).

Несмотря на то что Э.Э. Джонс и Т.С. Питтман выделили состояния и ситуации, в которых самопрезентация становится неуместной, отметив в их числе рутинные действия и слишком большую увлеченность, в их теории не ставился вопрос о том, являются ли юмор и автопародия стратегиями самопрезентации или будет корректнее их отнести к разновидности автововлеченности.

Метасемантический подход к юмору

Как раз ответ на этот вопрос мы находим в метасемантическом подходе к юмору А.Г. Козинцева, согласно которому «суть юмора — крах речи, провал коммуникации, построенной на символах» (Козинцев, 2024, с. 195). С этой точки зрения, юмор как видовая реакция (Козинцев, 2024, с. 196) представляется главной помехой стратегической речевой коммуникации: «мы ожидали осмысленного общения, а получаем — ничто, “игру представлением рассудка, посредством которых ничего не мыслится”» (Козинцев, 2024, с. 194). Поскольку смех не поддается волевому контролю (если речь идет о смехе как инстинктивном игровом сигнале) (см.: Козинцев, 2024, с. 162) и не всегда связан с юмором (Козинцев, 2024), его участие в деловой, стратегической коммуникации может привести к непредвиденным последствиям в межличностной коммуникации.

Приходится признать, что, несмотря на интерес исследователей к теории Э. Гоффмана, классификации тактик стратегической самопрезентации Э.Э. Джонса и Т.С. Питтмана, теории схизмогенеза Г. Бейтсона и методу метасемантического анализа юмористических текстов А.Г. Козинцева, в ансамбле эти теории и методы не были использованы в качестве теоретического основания для изучения взаимосвязи представлений о профессии и самопрезентации деятелей уличного театра.

Выборка

Исследование осуществлялось на основе анализа 156 самопрезентаций в сети Интернет, размещенных на сайтах уличных театров и в онлайн-сообществах уличных артистов; на официальных страницах, публичных каналах театральных компаний; в чатах деятелей уличного театра.

Методы исследования

Методами исследования являются контент-анализ и наблюдение. При оценке стратегической самопрезентации использовалась классификация Э. Джонса и Т. Питтмана. Нестратегическая самопрезентация оценивалась на основе драматургического подхода к социальному взаимодействию Э. Гоффмана. Комические, автопародийные самопрезентации оценивались по наличию в них автововлеченности и игрового вызова как неотъемлемой юмористической составляющей поведения клоуна. Основой для построения схемы взаимосвязи представлений о профессии и самопрезентации послужили симметричная и дополнительная модели схизмогенеза Г. Бейтсона.

Результаты исследования

Было отобрано 156 кейсов интернет-самопрезентаций театральных групп и артистов, из которых 25% размещены на официальном сайте Российского союза уличных театров и артистов; 10% на сайтах уличных театров; 15% на официальных страницах театров в социальных сетях; 15% в публичных каналах театральных компаний; 35% в официальных чатах деятелей уличного театра.

Было установлено, что тактика инграциации применяется в 70% интернет-самопрезентаций, запугивание используется в 30% самопрезентаций, тактика самопродвижения присутствует в 100% са-

мопрезентаций, экземплификация в 40%. Демонстрация слабости и мольбы зафиксирована в 40% самопрезентаций. Комические нарративы встречаются в 70% самопрезентаций. В 40% самопрезентаций автопародия подчинена стратегическим целям, сочетаясь с тактиками инграциации, слабости и мольбы.

Нужно отметить, что из 120 интернет-самопрезентаций, в которых используется *тактика инграциации*, 10% размещены на официальных сайтах театров; 30% в официальных чатах деятелей уличного театра. Большая часть подобных самопрезентаций (60%) размещены на официальных страницах театров и в онлайн-сообществах уличных актеров.

Тактика запугивания используется в чистом виде в 20% самопрезентаций, представленных в чатах деятелей уличного театра в форме анонсов мероприятий, спектаклей, гастролей и т.д., реже их постскриптумов. В 100% случаев тактика запугивания коррелирует с тактикой инграциации и экzemплификации, с целью не допустить возникновения ситуации «депривации одобрения» (Jones, 1964, p. 26). В этой разновидности самопрезентации используется тактика опосредованного автокомплимента от третьего лица, в котором похвала исходит не от презентанта, а от эксперта, зрителя, анонима, подаваясь как цитата или отзыв.

Тактика самопродвижения, включающая черты заискивания, запугивания и положительную самохарактеристику, используется в 100% самопрезентаций.

Экземплификация с использованием подражания и демонстрации превосходства присутствует в 40% самопрезентаций.

Выявлено, что в чистовом виде *комические нарративы* встречаются в 70% самопрезентаций актеров уличного театра. В *автопародийных самопрезентациях* актеров уличного театра стратегия слабости используется в форме комического амплуа, что позволяет актеру стать открытым для веселых комментариев, которых, как показали результаты контент-анализа, под автопародийными презентациями пользователи оставляют больше, чем под стратегическими. Этот вид самопрезентации редко используется в профессиональном деловом общении деятелей уличного театра и наиболее часто проявляется в непосредственной профессиональной, творческой деятельности актера уличного театра, в процессе игры на публике, свидетельствуя о своей нестратегической природе и функции.

Обсуждение результатов

Практически во всех 80% стратегических интернет-самопрезентаций уличных театров и артистов характерными деталями являются список наград, информация об участии театрального коллектива в театральных фестивалях и сотрудничестве с государственными институтами. Чаще всего комической составляющей таких презентаций является визуальный ряд в виде фотографий спектаклей театров, на которых актеры представлены в гриме и костюме клоуна, в различных зооморфных образах. В таких презентациях, с одной стороны, наблюдается серьезное стремление деятелей уличного театра вписаться в государственные институты. В то же время не менее заметно их стремление продемонстрировать свою причастность к «легкому» жанру комического искусства, что подтверждается сочетанием в самопрезентациях нестратегических тактик и стратегических. «Многие театры относят себя к “эксцентричным театрам”, именуясь “безумцами, гениально усложняющими простые вещи”, при этом позиционируясь как самые успешные и независимые» (Семенова, 2025, с. 57). Сказанное выше позволяет отнести данные самопрезентации к стратегическому типу самопредставления, в котором комический нарратив подчинен цели самопродвижения.

Однако одновременное использование в самопрезентации серьезного и несерьезного регистров приводит к тому, что смех коллег или зрителей как метакоммуникативный сигнал несерьезности «умолкает или вырождается, становится надрывным, теряет свою уверенность и ясность и уже не способен породить шуточных и веселых слов» (Бахтин, 2000, с. 81). То же нередко происходит, когда актеры уличного театра применяют стратегии инграциации и самопродвижения в неформальном, внутригрупповом профессиональном общении, используя личные фото, на которых самопрезентант выступает в компании мэтров уличного театра и искусства клоунады. Это, в свою очередь, наводит на мысль о том, что сдержанные реакции членов профессионального сообщества и интернет-аудитории сигнализируют о нарушении презентантом «коммуникативных постулатов» (Козинцев, 2024, с. 225).

Автопародийность и юмор также дают основание отнести их к разновидности автововлеченности, нарушающей законы бытовой коммуникации. Примером того, как вектор самопрезентации уличного актера движется в противоположную, нестратегическую сторону, может служить разгоревшаяся дискуссия деятелей уличного

театра, во время которой предлагалось назвать уличного актера «одним (приличным) словом», чтобы не утратить историчность самого понятия «уличный актер» и быть понятным потенциальному заказчику, работодателю уличного театра. Стремление сохранить следы этимологии слова «улица» выразила большая часть участников дискуссии. Слова, производные от корня «ул, ула, ули», спровоцировали возникновение в чате специальной смеховой коммуникации, в процессе которой наиболее ярко проявилась словесная и семантическая карнавализация понятия «актер уличного театра». Так в процессе мозгового штурма были придуманы слова и словосочетания, которые можно считать первой попыткой создать разговорный словарь российского уличного театра. В качестве заменяющих номинаций понятия «актер уличного театра» и «актер публичных пространств» предлагались такие шуточные стигмы, как: УТошник, Уличитель, Уловка, Удеятель, УТята, УлоШник, Утя, Улкомастер, Уточка, Улочница, Улочник, переулочник, площадняк, скверовой, прискверный, позорник, смехотворец, уличист, Гулена и др. Этот пример показывает, как неформальное общение деятелей уличного театра способствует игровой, шутливой автопародийности образа профессии. Этот пример максимально приближен к ситуации автововлеченности юмориста в процесс создания текста, который есть «одна сплошная цитата из неподходящего источника» (Козинцев, 2025, с. 226). В состоянии тотального юмористического самоотрицания деятель уличного театра оказывается в состоянии смеющегося субъекта, который «не боится признать, что его объект — фикция, фантазия, плод его воображения, искаженный, сниженный, “кривозеркальный” образ его собственных мыслей и чувств» (Козинцев, 2025, с. 54). Таким в момент дискуссии выступает образ уличного актера. Как ни парадоксально, но в момент, когда деятели уличного театра самозабвенно вовлеклись в игру в «подражание худшим людям», их сообщество на время из самореферентной системы, «которая демонстрирует собственную интеллектуальную динамику» (Луман, 2007, с. 67), перешло в новое качество антиреферентной системы, юмористически отрицающей свое серьезное отношение к самой себе. В данном случае под антиреферентной системой мы понимаем «третий мир референции», определяемый А.Г. Козинцевым как «мир комической фантазии», в котором «ни референтивная, ни поэтическая функция... не действуют, ибо единственная цель юмористического высказывания — сперва притвориться референтивным, а затем уничтожить референцию» (Козинцев, 2024, с. 248–249).

Стремление максимально сократить разрыв между профессиональной ролью и самопрезентацией в форме подчеркивания соответствия своего художественного имиджа интонационному строю и образу мышления, стилю жизни бродячего комедианта проявляют актеры уличных театров, работающие в жанре клоунады. В целом, наблюдая за поведением уличных актеров в виртуальном мире и пространстве спектакля, можно сказать, что наиболее убедительно автопародийную стратегию применяют актеры, использующие комическую образность уличной клоунады и балаганную манеру игры, выдерживающие фамильярный тон «подражания худшим людям» в приватном онлайн-общении с публикой и друг с другом.

Помимо шутилой автопародийности, позитивно сказывающейся на развитии уличного театра, имеет место и другая, диаметрально противоположная стратегия — демонстрация собственного превосходства. В частности, на одном из культурных мероприятий, посвященных уличному театру, один из реальных и потенциальных работодателей уличных артистов «комплиментарно» охарактеризовал уличного актера как помесь енота и цыгана, объясняя это высокой степенью мобильности и выживаемости уличных артистов в любых социокультурных условиях. В целом, несмотря на то, что большая часть уличных артистов восприняли подобную «идентичность» благосклонно, у отдельных деятелей уличных театров негативную реакцию вызвало не столько публичное сравнение уличного актера с гибридом животного и человека с родовой стигмой, что вполне соответствует историко-культурному портрету уличного артиста, в родословной которого присутствуют фольклорные хитрецы, плуты, шуты, трикстеры, сколько демонстрация работодателем своего антропологического превосходства.

Приняв за основу модель схизмогенеза Г. Бейтсона, взаимосвязь самопрезентации и представлений о профессиональной специфике деятелей уличного театра можно представить в виде симметричной и комплементарной моделей. Большая вероятность, что в симметричной модели стратегической самопрезентации соперники, исчерпав все средства подражания, перейдут к автопародийным стратегиям. То же может прогнозироваться в комплементарной модели самопрезентации деятелей уличного театра: кризис самопродвижения и покорного потребления может быть преодолен заменой серьезных продвигающих и потребляющих тактик на автопародийные.

Практическое применение

Результаты исследования могут быть полезны деятелям уличного театра, руководителям театральных компаний, театральным менеджерам, а также всем, кто интересуется проблемами схизмогенеза, положительной и отрицательной взаимосвязью представлений о профессии и личностной самопрезентации.

Выводы

Осуществленный анализ позволяет сделать вывод о том, что в численном соотношении стратегические самопрезентации превосходят нестратегические. Автопародийные самопрезентации воспринимаются профессиональным сообществом настороженно, как имеющие косвенное отношение к уличному театру и профессии уличного актера. Такие презентации не всегда встречают единогласную групповую поддержку в профессиональном сообществе деятелей уличного театра, поскольку нарушают логику взаимовыгодной бытовой коммуникации. Если в коммуникации актеров и зрителей в художественно-игровом пространстве уличного театра смех тормозит внутривидовые враждебные процессы в схизмогенезе, то в профессиональной среде деятелей уличного театра неуместный или спонтанный смех и юмор могут вызвать недопонимание и даже спровоцировать профессиональный конфликт коммуникантов, не расположенных к несерьезному общению. Однако именно юмористический и автопародийный тип художественного самопозиционирования наиболее близок природе актера уличного театра. Все вышеотмеченное создает подвижную динамику взаимовлияний комических амплу актеров уличного театра и их самопрезентации, открывая поле для дальнейших исследований профессиональной идентичности актера уличного театра.

Список литературы

Бахтин, М.М. (2000). Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. Москва: Изд-во «Лабиринт».

Бейтсон, Г. (2000). Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. Москва: Изд-во «Смысл».

Брайдотти, Р. (2021). Постчеловек. Москва: Изд-во Института Гайдара.

Гаман, Р. (1913). Эстетика. Москва: Изд-во «Проблемы эстетики».

Гоффман, Э. (2017). Поведение в публичных местах: заметки о социальной организации сборищ. Москва: Изд-во «Элементарные формы».

Зимова, Н.С. (2024). Блогер глазами московского студента: образ профессии. *Научный результат. Социология и управление*, 10(3), 116–132. <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2024-10-3-0-8>

Козинцев, А.Г. (2007). Человек и смех. Санкт-Петербург: Изд-во «Алетей».

Козинцев, А.Г. (2025). Человек и смех. Издание 2-е исправленное и дополненное. Москва: Изд-во «Альма Матер».

Козинцев, А.Г. (2024). Язык — реальность — игра — смех: Антропологические фрагменты. Москва: Изд-во «ЯСК».

Кулинич, Е.В. (2007). Специфика самопрезентации как коммуникативного явления. *Вестник томского государственного университета*, 299(1), 7–10.

Луман, Н. (2007). Введение в системную теорию. Москва: Изд-во «Логос».

Мао, Я. (2017). Качественные значения относительных прилагательных с пространственной семантикой. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (12-4), 109–114.

Пави, П. (1991). Словарь театра. Москва: Изд-во «Прогресс».

Семенова, Е.А. (2025). Между енотом и цыганом: уличный актер в поисках утраченной идентичности. *Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований*, (2), 39–71. [https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-2\(11\)-39-71](https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-2(11)-39-71)

Соколов, М.М. (2007). Онлайн-дневник, теории виртуальной идентичности и режимы раскрытия персональной информации. В кн.: Блоги: новая реальность. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. (С. 9–39) Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та.

Уварова, И.П. (2018). Повесть об одном домике. Москва: Изд-во Государственного центрального театрального музея им. А.А. Бахрушина.

Шмелева, Т.В. (2024). Новые диалогические клише интернет-коммуникации. *Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология»*, (8), 19–29. <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2024-8-19-29>

Alharbi, M., Kuhn, L., Morphet, Ju. (2022). The relationship between social media usage by undergraduate nursing students and development of their professional identity: A correlational study. *Nurse Education Today*, 112, 105337. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105337>

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Cengiz, C. (2025). The Changing Stage of (Digital) Self-Presentation: Internet Memes and the Barbenheimer. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 15(2), 458–475. <https://doi.org/10.7456/tojdac.161497>

Colak, A., Karaaslan, H., Köse, E., Haydar Sucu, A., Kurbonova, O., Topal, A., Ateş, M.A., Canpolat, G.N., Toker, H.S., Zahid, A. (2024). Beyond Self: E-Portfolios & Ecological L2 Motivation. The Fifth FLE Joint Conference hosted by Ankara: Yildirim Beyazit Univ. Publ. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14428.19845>

Goffman, E. (1963). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Publ.

Gouabault, E., Dubied, A., Burton-Jeangros, C. (2011). Genuine Zoocentrism or Dogged Anthropocentrism? On the Personification of Animal Figures in the News. *Humanimalia*, (3), 77–100.

Jones, E.E. (1964). *Ingratiation a social psychological analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts Publ.

Jones, E.E., Pittman, T.S. (1982). Toward a General Theory of Strategic Self Presentation. In: J. Suls, (ed.). *Psychological Perspectives on the Self*. (pp. 231–262). Hillsdale: Erlbaum Publ.

Mukherjee, A., Saravanan, A., Kamaraj, A., Radhakrishnan, V. (2024). A Correlational Study on Professional Identity and Self-Efficacy Among Nursing Students. *Cureus*, 16(8), e67508. <https://doi.org/10.7759/cureus.67508>

Villaluz, L.R. (2025). Development and Evaluation of a Portfolio Website for BSEMC Program. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(26s), 293–300. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i26s.4235>

Zhang, Yu. (2023). Goffman on Professional Self-presentation: The Key Issues of Streamers' Professional Identity Construction. In: W. Admiraal, E. Cakir, M. Lutfi Ciddi, (eds.). *Proceedings of the 2nd International Conference on Humanities, Wisdom Education and Service Management (HWESM 2023)*. (pp. 134–140). Paris: Atlantis Press.

Zhang, Yu., Syed, A.A., Megat Al, I.Y. (2024). Self-Presentation of Elderly Internet Celebrity on Douyin in China. *Studies in Media and Communication*, 12(2), 387–395. <https://doi.org/10.11114/smc.v12i2.6388>

References

Alharbi, M., Kuhn, L., Morphet, Ju. (2022). The relationship between social media usage by undergraduate nursing students and development of their professional identity: A correlational study. *Nurse Education Today*, 112, 105337. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105337>

Bakhtin, M.M. (2000). Freudianism. The Formal Method in Literary Criticism. Marxism and the Philosophy of Language. Articles. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)

Bateson, G. (2000). Ecology of Mind. Selected Articles on Anthropology, Psychiatry, and Epistemology. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Braidotti, R. (2021). *The Posthuman*. Moscow: Institute of Gaydar Publ. (In Russ.)

Cengiz, C. (2025). The Changing Stage of (Digital) Self-Presentation: Internet Memes and the Barbenheimer. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 15(2), 458–475. <https://doi.org/10.7456/tojdac.161497>

Colak, A., Karaaslan, H., Köse, E., Haydar Sucu, A., Kurbonova, O., Topal, A., Ateş, M.A., Canpolat, G.N., Toker, H.S., Zahid, A. (2024). Beyond Self: E-Portfolios & Ecological L2 Motivation. The Fifth FLE Joint Conference hosted by Ankara. Ankara: Yildirim Beyazit Univ. Publ. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14428.19845>

Gaman, R. (1913). *Aesthetics*. Moscow: Problemy estetiki Publ. (In Russ.)

Goffman, E. (2017). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. Moscow: Elementarnye formy Publ. (In Russ.)

Goffman, E. (1963). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Publ.

Gouabault, E., Dubied, A., Burton-Jeangros, C. (2011). Genuine Zoocentrism or Dogged Anthropocentrism? On the Personification of Animal Figures in the News. *Humanimalia*, (3), 77–100.

Jones, E.E. (1964). *Ingratiation a social psychological analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts Publ.

Jones, E.E., Pittman, T.S. (1982). *Toward a General Theory of Strategic Self Presentation*. In: J. Suls, (ed.). *Psychological Perspectives on the Self*. (pp. 231–262). Hillsdale: Erlbaum Publ.

Kozintsev, A.G. (2007). *Man and Laughter*. St. Petersburg: Aleiteya Publ. (In Russ.)

Kozintsev, A.G. (2025). *Man and Laughter*. 2nd edition, revised and expanded. Moscow: Al'ma Mater Publ. (In Russ.)

Kozintsev, A.G. (2024). *Language — Reality — Game — Laughter: Anthropological Fragments*. Moscow: YASK Publ. (In Russ.)

Kulinich, E.V. (2007). Specificity of self-presentation as a communicative phenomenon. *Vestnik tomского gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 299(1), 7–10. (In Russ.)

Luhmann, N. (2007). *Introduction to Systems Theory*. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)

Mao, Ya. (2017). Qualitative meanings of relative adjectives with spatial semantics. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, (12-4), 109–114. (In Russ.)

Mukherjee, A., Saravanan, A., Kamaraj, A., Radhakrishnan, V. (2024). A Correlational Study on Professional Identity and Self-Efficacy Among Nursing Students. *Cureus*, 16(8), e67508. <https://doi.org/10.7759/cureus.67508>

Pavi, P. (1991). *Dictionary of the Theatre*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Semenova, E.A. (2025). Between a raccoon and a gypsy: a street actor in search of a lost identity. *Industrii vpechatlenii. Tekhnologii sotsiokul'turnykh issledovaniy = Impression Industries. Sociocultural Research Technologies*, (2), 39–71. (In Russ.). [https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-2\(11\)-39-71](https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-2(11)-39-71)

Shmeleva, T.V. (2024). New dialogical cliches of Internet communication. *Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedeniye. Yazykoznaniye. Kul'turologiya» = RSUH Bulletin. «Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies» Series*, (8), 19–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2024-8-19-29>

Sokolov, M.M. (2007). Online diary, theories of virtual identity, and modes of disclosure of personal information. In *the Blogs: a new reality. Personality and Interpersonal Interaction on the Internet*. (pp. 9–39). St. Petersburg: Saint-Petersburg Univ. Publ. (In Russ.)

Uvarova, I.P. (2018). *The Tale of One House*. Moscow: The State Central Theater Museum named after A.A. Bakhrushin Press. (In Russ.)

Villaluz, L.R. (2025). Development and Evaluation of a Portfolio Website for BSEMC Program. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(26s), 293–300. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i26s.4235>

Zhang, Yu. (2023). Goffman on Professional Self-presentation: The Key Issues of Streamers' Professional Identity Construction. In: W. Admiraal, E. Cakir, M. Lu-

Семенова, Е.А.

Взаимосвязь представлений о профессии и самопрезентации на примере деятелей...
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, № 3

tfi Ciddi, (eds.). Proceedings of the 2nd International Conference on Humanities, Wisdom Education and Service Management (HWESM 2023). (pp. 134–140). Paris: Atlantis Press.

Zhang, Yu., Syed, A.A., Megat Al, I.Y. (2024). Self-Presentation of Elderly Internet Celebrity on Douyin in China. *Studies in Media and Communication*, 12(2), 387–395. <https://doi.org/10.11114/smc.v12i2.6388>

Zimova, N.S. (2024). Blogger through the eyes of a Moscow student: the image of the profession. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsiologiya i upravleniye = Research Result. Sociology and Management*, 10(3), 116–132. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2024-10-3-0-8>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Александровна Семенова, кандидат педагогических наук, директор Некоммерческого партнерства «Театр-ЭКС», Москва, Российская Федерация, semenova05@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1316-3162>

ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Semenova, Cand. Sci. (Ped.), Director of Noncommercial partnership “Theatre-EX”, Moscow, Russian Federation, semenova05@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1316-3162>

Поступила 01.05.2025. Получена после доработки 20.05.2025. Принята в печать 04.07.2025.

Received 01.05.2025. Revised 20.05.2025. Accepted 04.07.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ / LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-25>

УДК/UDC 159.99; 82

Образ «маленького» актера в реальности и культуре: от учительского предостережения к пороку и бунту

А.Л. Ястребов ✉

Российский институт театрального искусства — ГИТИС, Москва,
Российская Федерация

✉ nabegi09@mail.ru

Резюме

Актуальность. Образ «маленького», «небольшого» актера мало интересует зрителя и культуру. Настоящая статья об образе актера, находящегося в тени гениев, на котором не лежит печать величия, беспомощного и обреченного исполнять роли, далекие от характерности, выразительности и священного трепета толпы. Но это человек со своими амбициями, требованиями, которые сначала превращаются в тщетные надежды, потом в кризисные решения, раскрывающие ужас его сценического существования.

Цель. Рассмотреть проблему литературного образа «маленького» актера, в котором вскрывается психологическое самоощущение «маленького» актера, в контексте роли эмоций в когнитивных процессах и творчестве, их связи с историей идей и эмпирикой существования искусства.

Методы. Решение задач, поставленных в статье, потребовало интегративного подхода к разработке методологии исследования. Сравнительно-исторический метод позволил выявить закономерности развития и эволюции интересующего нас феномена; проследить преемственность литературных практик в аспекте эстетически и идеологически мотивированных представлений о проблеме «маленького» актера. Также нами используется сравнительно-сопоставительный метод при анализе специфики художественной презентации бытовых или исторических явлений.

Результаты. Исследование связано с расширением представлений о театральном искусстве в одном из его драматических аспектов, оно становится



своего рода предостережением для актеров, развенчивает устоявшуюся мифологию сценического ремесла, и демонстрацией телесных и психических метаморфоз актера, не добившегося признания. Материалы статьи могут быть использованы при подготовке курсов лекций по истории театра и психологии художественного творчества.

Выводы. Литературный сюжет «маленького» актера со всей очевидностью свидетельствует, что реальный порядок вещей — сценическая биография литературного образа актера — разрушает формулу К.С. Станиславского, превращает ее в модель невозможного. Если следовать концепции великого режиссера, то обнаруживается акцентуация на возвышении актера от микроскопической роли до грандиозной сценической победы. Литературная история «маленького» актера со всей очевидностью демонстрирует утопичность заявления классика театра, его ориентированность на мифотворчество. Предпочтение девиантного поведения делается у «маленьких» актеров актом защитного ритуала, инструментом коммуникации с миром, не желающим тебя принимать.

Ключевые слова: «маленький» актер, социальная роль, профессиональная роль, театральное искусство, бытие, самоидентификация, художественный мир, эмоции, возрастная психология, психология художественного творчества

Для цитирования: Ястребов, А.Л. (2025). Образ «маленького» актера в реальности и культуре: от учительского предостережения к пороку и бунту. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психологии*, 48(3), 68–87. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-25>

The Image of the “Small” Actor in Reality and Culture: from Teacher’s Warning to Vice and Revolt

Andrey L. Yastrebov ✉

Russian Institute of Theatre Arts (GITIS), Moscow, Russian Federation

✉ nabegi09@mail.ru

Abstract

Background. The image of a “small”, “minor” actor is of little interest to the audience and culture. This article focuses on an actor who remains in the shadow of

genius, who does not bear the image of greatness, who is helpless and doomed. This actor plays roles that are far from characteristic, expressive and the sacred awe of the crowd. However, this is a person with ambitions, demands, which first turn into vain hopes, then into crisis decisions, revealing the horror of the stage existence.

Objective. The study aims to examine the self-perception of the “small” actor within the context of the role of emotions in cognitive processes and creativity, as they are intertwined with the history of ideas and the empiricism of artistic existence.

Methods. The solution of the tasks set in the article required an integrated approach to the development of the research methodology. The comparative-historical method allowed us to identify the patterns of development and evolution of the phenomenon of interest to us; to trace the continuity of literary practices in the aspect of aesthetically and ideologically motivated ideas about the problem of the “small” actor. We also use the comparative-contrastive method in analyzing the specifics of the artistic presentation of everyday or historical phenomena.

Results. The study is connected with the expansion of ideas about theatrical art in one of its dramatic aspects, it becomes a kind of a warning for actors, debunks the established mythology of stage craft and demonstrates the physical and mental metamorphoses of an actor who has not achieved recognition. The materials of the article can be used in the preparation of lecture courses on “The History of Theater” and “Psychology of Artistic Creativity”.

Conclusions. The literary plot of the “minor” actor clearly demonstrates that the real order of things — the stage biography of the literary image of the actor — destroys the formula of K.S. Stanislavsky, turning it into a model of the impossible. If we follow the concept of the great director, we find an accentuation on the rise of the actor from a microscopic role to a grandiose stage victory. The literary history of the “small” actor clearly demonstrates the utopian nature of the statement of the classic of the theater, his focus on myth-making. The preference for deviant behaviour by “small” actors becomes an act of protective ritual, an instrument of communication with a world that does not want to accept you.

Keywords: “small” actor, social role, professional role, theatrical art, existence, self-identification, artistic world, emotions, developmental psychology, psychology of artistic creativity

For citation: Yastrebov, A.L. (2025). The image of the “small” actor in reality and culture: from teacher’s warning to vice and revolt. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 68–87. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-25>

Введение

Задача настоящей статьи показать телесные и психические метаморфозы литературного образа актера, не добившегося признания. Непризнанный актер, впитавший с начала профессиональной деятельности аксиому К.С. Станиславского «Нет маленьких ролей, есть небольшие актеры», делает ее руководством для самореализации. Он надеется, что упорство и самосовершенствование наградят его привлекательностью, красотой и сверхъестественными способностями. Однако, как это часто случается (история театра подсказывает, что случается чаще, чем предполагается), ни упорство, ни самоусовершенствование не меняют сценический масштаб «небольшого» актера. Преображения не наступает. И тогда актер принимается раскрашивать свои будни метками профессиональной реабилитации, обращается к дискурсу ненадежных оправданий своих театральных неудач, подкрепляя этот дискурс активным движением по маршруту неблагоприятного поведения. Строгий регламент театральной дисциплины уступает локализации актера в ощущении бесприютности, приводящей к дурным предпочтениям. Актер вовлекает тело в психологические эксперименты, не находя более убедительных средств.

Теоретическое ядро исследования: методология и результаты

В литературе любой европейской страны можно встретить произведение, в котором лаконично изложена удручающе распространенная история актера. Биография скромного раба сцены, жизни и дурной привычки в одном из привычных вариантов представлена Ч. Диккенсом: «Человек, о котором я говорю, был маленький пантомимный актер и горький пьяница, как многие представители этой профессии» (Диккенс, 1954, с. 34). В лучшие годы, пока беспутная жизнь его окончательно не изнурила, он был благоразумен и осторожен, «однако порочная его склонность приобрела такую власть над ним, что оказалось невозможным давать ему те роли, в которых он действительно был полезен театру. Трактир имел для него притягательную силу, и с нею он не мог бороться» (Диккенс, 1954, с. 35).

Биография маленького актера может уложиться в одну главу книги, но не Л. Толстого или Ф. Достоевского, а В. Ерофеева. Содержание главки «Серп и Молот — Карачарово» пугает поспешностью осуществления цели: «И немедленно выпил». Эти слова могут быть эпиграфом истории как гения, так и человека, оставшегося в тени анонимности. Именно непризнанность вызывает к жизни театральные

дрязги, далекую от творчества конкуренцию, соперничество, зависть. О. Голдсмит подвергает саркастическому осмеянию «мелочное соперничество актеров» (Голдсмит, 1974, с. 217–218). Д. Дидро рассуждает: «Поэт легче прощает другому поэту успех его пьесы, чем актриса простит другой актрисе аплодисменты, привлекающие к ней внимание какого-нибудь знаменитого и богатого развратника» (Дидро, 1938, с. 90). Соперничество в театре настолько агрессивно и плотно, что зачастую становится одним из ведущих законов, определяющих отношения в труппе. «По-моему, на всем свете не найдешь человека, — рассуждает Г. Белль, — который мог бы понять клоуна, клоун и тот не понимает своего товарища; тут всегда замешаны зависть или недоброжелательство» (Белль, 1996).

В иных профессиональных занятиях зависть является фактом естественным, хоть и малоприятным, но не столь разрушительным, как в актерской среде. Сам предмет конкуренции достаточно точно определен и средства известны, когда речь заходит о повышении в чине, о деньгах и прочих социальных благах; если же дело касается дележа славы, то не приходится ждать от участников соревнования честной борьбы. Предмет соискания отличается максимальной иллюзорностью. Он может быть назван «заплатой на скромном рубище певца», к нему даже можно относиться с презрением (по М. Монтеню, «слава и почет» — «низкие пресмыкающиеся»); нелишне, однако, вспомнить и Ш. Монтескье, уверенного в том, что «слава растет вместе со свободой... и уменьшается вместе с ней: слава никогда не уживается с рабством» (Монтескье, 1955).

Формула творческой профессии: «слава равна свободе». Если ее распространять, она может быть конкретизирована как мирскими благами, так и абстрактными атрибутами независимости и общественного признания. Показательно, что история и литература неизменно иронизируют над славой, но тем не менее испытывают стойкую страсть к ней. Сказать: «Что слава? Нелепые крики» (В. Гюго) — значит слукавить или аттестовать себя как скромного, достойного и неамбициозного человека, погруженного в труд, не помышляющего о возблагодарении за растроченные силы души и тела. Поэтическая мысль В. Гюго совершенно игнорирует специфику профессии актера, одна из целей которой как раз и заключается в уловлении «нелепых криков» восторга, вызванного представленным лицедейством. По Байрону, слава — это «нечто, ничто, слово, иллюзия, дым» — перечень понятий, укладываемых в диапазон метафорических знаков, описывающих собственно суть творчества актера. Слава в обобщен-

ном значении — высшая ступень общественного признания. С какой бы ханжеской щепетильностью к ней ни относились, она является синонимом заслуг на поприще искусства и равна иным гражданским добродетелям.

Слишком долго в истории и массовом сознании актер считался общественным бастардом («Венков потомки мимам не плетут», — печально признавал Шиллер), чтобы при возможности не воспользоваться тем, что так требовательно и органично доставалось монархам, полководцам, героям. У церкви, некогда не позволявшей хоронить актеров на обычном кладбище, театр отбирает имя Храм. Категория служения, ранее используемая исключительно в контексте военной тематики, переносится на характеристику актерского ремесла: «служение искусству». В этом странном словосочетании обнаруживается намеренная корректировка привычных значений. «Служение» подразумевает исполнение государственной повинности и соответственно определенный тип возблагодарения. Труд актера настолько не фиксирован, иллюзорен, что может быть рассмотрен в ином значении понятия «служение» — «быть пригодным». Годность к искусству, заслуги перед ним нельзя взвесить на весах, гири которых предназначены для уточнения масштаба жизненного творчества полководца, налогового инспектора, героя, комбайнера. Непроясненность критериев порождает обиды и зависть одних и торжество немногих.

Тернист путь актера к признанию. Т. Драйзер с сожалением отмечает: «Девушек со смазливymi личиками, годных на роли статисток, так же много, как и чернорабочих, умеющих орудовать киркой» (Драйзер, 1986, с. 411). М. Редгрейв грустно констатирует: «Беда <...> состоит прежде всего в том, что людей, желающих играть на сцене, обычно гораздо больше, чем людей, готовых платить за то, чтобы посмотреть эту игру» (Редгрейв, 1965, с. 48). И сколько бы театр ни заявлял, что он самодостаточен и может обойтись без публики с ее испорченным вкусом и ни на чем не основанными претензиями, он зависит от копейки, тугрика, цента того самого зрителя, которого модно обвинять в непонимании высокого искусства.

На сакраментальный вопрос: «Кто кормит актера — искусство или зритель?» — можно найти, к сожалению, немного ответов, один из которых дает герой Дюма: «В этом проклятом театре, да еще с помощником вроде Шекспира, мне потребуются годы, чтобы разбогатеть» (Дюма, 1965, с. 392). Шекспир невозможен без публики, которая может оставить без работы — и соответственно денег — са-

мую искреннюю Джульетту и самого сомневающегося Гамлета. Их сценическим создателям ничего не остается, как проклинать судьбу, зрителя, упрекать публику в пошлом и подлом вкусе, ждать работы, убивать время в безделье, разговорах об искусстве и жестокой жизни, вином подбадривая угасающий темперамент и укрепляя убывающую веру в себя.

П. Брук с грустью констатировал: «Трагедия заключается в том, что положение, которое актер успеваеt занять к 30 годам, обычно почти ничего не говорит о его одаренности» (Брук, 1976, с. 63). «Вы не находите, — интересуется героиня Драйзера, — что чудесно быть актером?» На это следует ответ: «Да, но только хорошим актером» (Драйзер, 1986, с. 356). Непризнанный гений — явление более драматическое, чем герой, не совершивший подвига, или сборщик макулатуры, не выполнивший план. Публичность актерской профессии подразумевает обязательность оценки: актер творит вымышленную реальность ежевечерне и дожидается награды здесь и сейчас, на своем рабочем месте.

С другими занятиями все обстоит иначе: герой вынужден дожидаться благоприятных условий, чтобы заявить о себе (война, турниры и т.д.), успех мусорщика зависит от фондов библиотеки, которую решили списать. Благодарность ждет и их, но не такая, как представителя творческого ремесла. Хотя и утверждает В. Розанов, что «известность» радует творческого человека «чисто пороссячьим удовольствием» (Розанов, 1998), но актер ежедневно нуждается в похвалах, его обязаны тешить словами, цветами. Причина заключается вовсе не в испорченности актера — ему, не производящему материальных ценностей, лишеному возможности видеть поверженного неприятеля или монбланы собранной бумаги, необходимо увидеть овеществленные свидетельства его значимости в мире и убедительные доказательства его непохожести на остальных.

«Кто Гамлета лучше сыграл?» — вопрос настолько привычный, что утратилась абсурдная его семантика: где критерии оценки? Есть ли они? Как воспринимать условность актерского творчества? Где пропорции нормы и завышенных требований? Есть ли эти пропорции? Можно ли их требовать? Почему один актер стал популярным, а другой прозябает в неизвестности? Почему один делается кумиром толпы, а другой играет зайчиков на утреннике?! И хотя успокаивал герой Сервантеса — «При мне одну и ту же комедию забросали камнями в Мадриде и осыпали цветами в Толедо; пусть же не смущает вас <...> неудача» (Сервантес Сааведра, 1961) — редко кто обращается

к этой мысли в поисках источника уравновешенных и не отмеченных истерикой оценок.

Принципиальная неизмеримость искусства актера, размытость критериев его оценки, зависимость от вкусов публики или конъюнктуры превращают проблему актерского интереса к спиртному в гордиев узел, вносят в сюжет движения к признанию мотив случайности. А там, где детерминированность фабулы сталкивается со случайностью, рождается трагическое осознание обделенности, обостренное ощущение обиженности сначала директором театра, режиссером, а потом и судьбой. Здесь можно усмотреть разницу в причинах симпатий к спиртному представителя нетворческой профессии и актера. Первый пьет потому, что не пришлось ему реализовать смутные обещания судьбы, не представилась возможность, сложились немного не те обстоятельства (Бальзак утверждал: «Ничто так не опьяняет, как вино несчастья»), от скуки и т.д.

Актер пьет и клянет не столько фатум, но конкретные его воплощения — мерзавцев сценических конкурентов, глупого зрителя, носителей близких ему амплуа: «...существует закон природы, по которому русский актер, говоря даже о погоде, не может умолчать об интригах... Всякий, кто мог, расставлял передо мной сети ехидства и иезуитизма!.. Я все расскажу! Пусть волосы ваши станут дыбом, пусть кровь замерзнет в жилах и дрогнут стены, но истина пусть идет наружу!» (Чехов, 1981, с. 454). Виноваты и собственная честность, и антрепренеры, и билетеры — обнаруживается конкретный совокупный враг, знакомый, известный, коварством своим, недомыслием, невниманием подпортивший красивый бег судьбы к славе, тем более что сам актер — а в этом никто не может его разубедить — не игнорировал ни одну из возможностей добиться успеха. Восклицание героя Плавта о том, что великое дарование сокрыто в безвестности (Плавт, 1937), становится формулой самооценки непризнанного гения. И редко когда прозвучит истинная причина творческих неудач: «...накажи меня господь, у тебя есть талант! Всякий тебе скажет, что есть... И ты далеко бы, брат, пошел, если б не эта штука (оратор щелкнул себя по шее) и если б не твой собачий характер...» (Чехов, 1981, с. 453).

Центральным мотивом всех произведений об актере становится перечисление многочисленных творческих способностей раба сцены. С минимальными отклонениями от темы звучат размышления о том, что актер многолик, диапазон его ролей настолько широк, что, кажется, нет такого характера, который лицедей не смог бы сделать своей маской и душой. XVIII и XIX вв. благоволят трагическому амплуа,

восхищаются красотой богоборческих монологов. В не меньшем фаворе герои-любовники: им прощаются некоторая фатоватость манер, жеманный язык и наигранность страсти. У трагиков и любовников всегда находилось достаточно поклонников, а у актеров, занятых на второстепенных ролях, как правило, никогда не бывает шумного успеха.

Герой Т. Готье признается: «...я в комедиях играю только слуг и потому малоопытен в делах любовных. Мне не случалось волочиться за знатными красавицами; тем не менее со слов поэтов и романистов мне известно, что бог Купидон...» (Готье, 1992, с. 108). О боге Купидоне слышан не только комедийный актер, но и, к примеру, пожарник, однако огнеборцу не так обидно признавать, что он «не волочился» за знатными дамами. Его профессия далека от аристократического блеска бальных зал, а если в нем когда и возникнет необходимость, то вряд ли сложатся благоприятные условия, чтобы успеть поухаживать за спасающимися из огня знатными красавицами.

Что касается актера, занятого на вторых ролях, он на сцене сталкивается с самыми чудесными явлениями природы (и бутафории), видит сонмы прекраснейших существ, волшебных и благоухающих... Скольких благородных героинь ему приходилось поддерживать на сцене, передавать им любовные записки, подносить бокалы и приглашать к столу величественной, торжественной и предательски факультативной фразой: *«Кушать подано»*.

«Человек из массовки» — более трагической судьбы для творческой личности, мечтающей о признании, не найти. История театра знает примеры амбициозных претензий постановщиков на создание масштабных сценических полотен. Чарлз Кин «выпускал на сцену до 550 человек, когда и этого не хватало, использовали манекены» (Бартошевич, 1985, с. 31). Можно только представить глубину мучительных переживаний, переполняющих хотя бы сотую часть участников массовки, вынужденных на сцене сгущаться в коллективное целое и не владеть правом на слово. И поэтому любая реплика, даже самая миниатюрная (*«Письмо из Москвы»*, *«Карета подана»* и т.д.), воспринимается не получившим признания актером как величайший подарок судьбы, как естественная и вынужденная экспозиция красивой биографии «себя в искусстве».

Появление актера в эпизоде, по мысли исследователей, позволяет выработать сценический характер, создать на «ограниченном материале» особый поэтический образ (Актеры и роли, 1947). Маленький выход — это своего рода репетиция серьезной роли, проверка спо-

собности сыграть настоящий большой характер. Один из зрителей, к примеру, описывая игру М. Щепкина в пьесе «Коварство и любовь», весь восторженный пафос обращает на скромную реплику актера: «До сих пор раздаются в моих ушах совершенно явственно слова Миллера — Щепкина: “Лимонад сейчас дадут” — всего три слова, которые, однако, в *таком* произнесении стоили длиннейших тирад в устах другого актера и в которых зритель читал целую большую драму».

Сомнительная убежденность в том, что микроскопический фрагмент гениального полотна должен соответствовать совокупности целого по изошренности таланта и игре воображения, взята театром из романтической эстетики, утверждавшей, что даже краешек картины свидетельствует о бесконечном даровании ее создателя. Драматургическое искусство не желает подвергать ревизии эту ложную аксиому, предназначенную для оценки ремесла живописца, но не актера. Ведь структура драматического действия иная. Элементы, создающие целое, принципиально несхожи. Нельзя их уподоблять мазкам одного мастера. Сценический ансамбль должен оцениваться по качественно иным критериям, не известным живописи, учитывающим разнообразие темпераментов, возрастов, ампула.

Реплика «Кушать подано» не является частью целого; по философскому смыслу она более походит на мольберт или шапочку художника, о которых никогда не вспомнят зрители. Это не более чем второстепенный элемент; это напоминание зрителю о том, что столь красивые в своих страстях персонажи пьесы хоть в чем-то похожи на него, безмолвно сидящего в зрительном зале.

Реплика «Кушать подано» становится символическим знаком театрального искусства, риторическим образом, ассоциирующимся с речевой партией человека, делающего первые шаги на сцене. Отметим, что фраза эта редко встречается в пьесах, однако прихотливая судьба театральных реприз делает ее столь же распространенной, как и мифологический упрек Станиславского — «Не верю». С точки зрения сценической практики «Кушать подано» и «Не верю» есть не более чем обобщенные обозначения масштаба задействованности в спектакле и режиссерского отношения к игре. Они давно уже утратили какой-либо практический смысл и приобрели характер формул, открытых для иронизирования. Игнорировать их все же нельзя по той причине, что они стали расхожими кодами описания трагических коллизий творческого ремесла.

Когда актер появляется в этюде либо в спектакле с фразой официанта, это не означает, что все участники драматических событий

тотчас перестанут заниматься психологическими мироразоблачениями и бросятся к столу. «Кушать подавшего» отошлют за кулисы, или, что более вероятно, занятые самобичеванием персонажи вовсе его не заметят. Незначительная реплика выступает в качестве формальной разбивки действия, становится инструментом членения конфликта на периоды, выполняет роль нейтрального знака, отмечающего границы между различными сценическими событиями.

Философская и эстетическая нейтральность содержания — суть фразы роли «Кушать подано». Функция актера, ее произносящего, настолько ничтожна в конфликте пьесы, что не оставляет возможности показать себя как участника действия. Это не та роль, которая может научить искусству перевоплощения.

Полным смысловым аналогом «Кушать подано» может быть анализируемая П. Бруком фраза из «Мадам Баттерфляй»: «Хотите виски?» «Хотите виски, — пишет Брук, — эта фраза имеет одно измерение, один вес и выполняет одну функцию. Однако в “Мадам Баттерфляй” эти слова поются, и эта одна фраза Пуччини сделала нелепой всю оперу» (Брук, 1976, с. 191). Начинающий актер, воспитанный в убеждении, что любое слово на сцене обязано быть произведением искусства, не может понять, что «это одно слово» обладает «одним весом» и напроць лишено смыслового подтекста. Непонимание этого непременно приводит актера к тому, что в своей жизни он дает утвердительный ответ на предложение, сделанное сценическим текстом. Невозможность логически прояснить смысловую разряженность порученной актеру словесной роли побуждает к ее воплощению в жизни, ведь исполнитель убежден в том, что любая, даже самая маленькая фраза обязана быть насыщена философским содержанием. Он знает, чтобы понять роль, надо прочувствовать ее в жизни, как нельзя играть любовника, никогда не испытывав искренних чувств. Чтобы снять неестественность с предложений «Кушать подано», «Хотите виски», наградить их объемной семантикой, актер подыскивает им свежее чувство ритма и жизни. И только алкоголь может придать преувеличенный и достойный смысл ничего не значащей фразе.

А. Чехов в рассказе «Барон» излагает трагикомическую историю суфлера, нервы которого, подточенные завистью к актерам, ненавистью к бездарной игре и алкоголем, не выдержали, и он покусился на законы театрального мира и решил разрушить границу между сценой и будкой. Когда-то барон чуть было не стал артистом, но ему помешал «смешной пустяк. Таланта было много, желания — тоже

<...> не хватило пустяка: смелости <...>. Он бледнел, краснел и немел от ужаса, когда предлагали ему подебютировать» (Чехов, 1981, с. 454). Теперь он стал старым и не думает больше о сцене, сидит в своей будке, пропахшей «сыростью, копченой рыбой и спиртом», и подсказывает актерам.

Скандал разразился неожиданно: «Когда дают Шекспира, барон находится в самом возбужденном состоянии. Он много пьет, много говорит и не переставая трет кулаками свои виски <...>. Ему самому следовало бы поиграть Гамлета, хоть Гамлет и плохо вяжется с горбом и со спиртом, который забывает запирает бутафор» (Чехов, 1981, с. 455). Суфлер возненавидел сценического Гамлета, стал браниться на бездарного актера, учить его и увещевать. Дело завершилось тем, что суфлер голосом настоящего принца Датского, полным желчи, презрения, ненависти, но, увы, уже разбитым временем и бессилием, продекламировал часть его монолога. Человек, в чьи профессиональные обязанности не входит публичное озвучивание речевых партий персонажей, взбунтовался, потребовал права голоса. Одолело бремя немоты, ведь даже самые «маленькие» актеры награждаются репликой, а ему, суфлеру, проговаривающему авторский текст, отказано даже в такой ничтожной малости. Развязка скандала закономерна, бунтарь, ремеслом приговоренный к молчанию и посягнувший на не принадлежащее ему право обладать словом, наказан: «Теперь его выгонят из театра».

В рассказе А. Аверченко «Преступление актрисы Марыськиной» предложен «женский» вариант разоблачения театрально-эстетической максимы «нет маленьких ролей, есть маленькие актеры». При распределении ролей артистке Марыськиной достается роль «пальчики проглотишь», «громадный материал для игры» всего на две реплики: «Наконец-то собралась к вам, милые мои...» и «Сяду и даже чашечку чаю выпью» (Аверченко, 1990, с. 237). Чай выступает здесь как «женский» вариант образа водки; по логике жизни и литературы именно он развязывает языки собеседниц, побуждает к откровенности, то есть выполняет функцию, возлагаемую в «мужском» сюжете на водку.

Режиссер успокаивает артистку, убеждает, что в ее роли «игры уйма». Из ничтожной репризы — «Сяду и даже чашечку чаю выпью» — он извлекает горы потаенного смысла: здесь и «темное купеческое царство» гениального Островского, и сама жизнь, перенесенная на подмостки, и наглая бесцеремонность героини. Приводится еще много резонансов, и каждый призван заворожить богатством

сценической перспективы. Какой бы подтекст ни был у роли, как бы удачно ни вписывалась фраза о чае в социально-философские концепции, у нее есть заметный недостаток — она слишком маленькая. Актерской индивидуальности вряд ли удастся развернуться в ней во всю ширь.

Героиня Аверченко пытается дописать роль. Актриса обнаруживает в ней и трагедию женщины, выросшей в купеческой среде, и идеалы света, и влюбленность в писателя, и жестокого мужа-угнетателя, и нежную, тонко чувствующую натуру, бессильно выражающую себя в экзальтированной истеричности. Аверченко предлагает сатирический эксперимент по расширению убогой речевой партии за счет привлечения богатых жизненных и творческих ассоциаций. Марыськина выходит на сцену и, произнеся свои реплики, понимает, что роль исчерпана — все силы души и фантазии, брошенные на создание богатого психологического контекста, оказались напрасно затраченными. Осознание завершенности роли вызывает у актрисы истерическую реакцию, она отходит от предписанного сценария и начинает импровизировать.

Зритель становится свидетелем шекспировских страстей: артистка признается, что ее томит жажда; сообщает о целебных свойствах чая; удивляется, что чай за границей не в ходу; интересуется, почему хозяйка гостиной такая бледная; энергично рассказывает о своих несчастьях; жалуется на мужа — на «это грубое животное без сердца и нервов!»; отчитывается о своем желании прикоснуться к истинному свету и пойти на курсы; произносит монолог о доле женской, агрессивно вопрошает, кто ж ее выдумал; исповедуется, что устала жить в окружении пошляков; сознается, что у нее есть любовник, обвиняет всех, покидает сцену, «...и гром аплодисментов, низринувшись с галерки, разбился внизу, прокатился по партеру и замер в снисходительно похлопавших первых рядах» (Аверченко, 1990, с. 241).

Бенефис актрисы Марыськиной завершается ее изгнанием из труппы. Гордая, опьяненная успехом и аплодисментами, она вышла из театра, «споткнувшись о порог». Финальная ремарка напрямую связана с темой охмеления от торжественного осознания исчерпанного искусства. Реплика о желании выпить чаю никогда бы не вызвала даже скромной реакции зала, оставив на долю исполнительницы клубок сомнений — сумела ли она правдиво передать желание героини утолить жажду, удалось ли ей в трех словах выразить трагедию женщины, поработанной «темным царством». Для большей ясности ситуации можно заменить в реплике Марыськиной чай на водку.

Достаточно представить, что персонаж просит водки и, выпив, беззвучно покидает сцену — большего насилия над литературным сюжетом представить невозможно. А так как чай в системе «питейных» образов культуры синонимичен водке, естественным продолжением чаепития должна быть сцена исповеди. Именно ее и играет актриса, восполняя смысловой пробел в драматургии текста. Из реплики, равной по масштабу «Кушать подано», актриса создает самостоятельный текст, бунтует против идеи предмогильного существования, заложенной в маленькую роль.

Актер, занятый на второстепенных ролях, — одна из самых незаметных и трагических фигур литературы и жизни; ему неизменно отводится роль слуги, гонца, настолько скромная по своей протяженности, что не оставляет ни малейшей возможности задержаться на сцене. Р. Барт указывает на феномен изначальной приуроченности второстепенного персонажа к смерти: его сценические обязанности невелики — принести известие о победе или поражении, упасть и испустить дух (Барт, 1989). Он умирает оттого, что ему нечего делать в пьесе. Исчерпанность роли изначалью настраивает актера на выбор наиболее выразительных средств ее осуществления, однако заданность драматической ситуации не предполагает, что гонец, слуга продемонстрируют выразительные жесты и красноречие. Обнаруживается трагическая ситуация: начинающие актеры играют роли приговоренных персонажей, которые обречены на гибель не потому, что заявили о своем несогласии с миром, а по причине своей невключенности в развернутый драматургический конфликт.

Второстепенные роли воспитывают в актере привычку умирать не в сюжете, а в мельчайшем эпизоде вместе с ролью. Известны поучения отцов театра, что актер должен быть гениален даже в самой маленькой сцене, однако практически воплотить эти идеальные рекомендации оказывается невозможным. Проблема усугубляется еще и другим обстоятельством: второстепенных ролей в спектакле набирается такое множество, что актер, занятый в большом количестве микроскопических выходов, умирает на сцене не единожды. И что самое страшное для формирования психологии маленького актера — многочисленные негероические уходы в небытие по качеству своему никак не соотносимы с драматическим прощанием с жизнью, например, Гамлета (Ястребов, 2011).

Если перефразировать известную философскую аксиому, то можно признать: играть маленькие роли — значит учиться умирать. Н. Гоголь в заметке о М.С. Щепкине раскрывает истоки трагедии

актера: «Вмешивали в грязь, заставляют играть мелкие, ничтожные роли, над которыми нечего делать. Заставляют то делать мастера, что делают ученики. Это все равно, что архитектора, который возносит гениально соображенное здание, заставляют быть каменщиком и делать кирпичи» (Гоголь, 1994, с. 438). Гоголевская мысль раскрывает переживания мастера, добившегося признания и вынужденного доказывать верность положения, согласно которому в театре нет «маленьких ролей».

Литературой так и не объяснен философский феномен психологического самочувствия маленького актера. Традиционно сам факт его существования рассматривается с позиции биографий великих — начинал с ничтожных ролей, потом стал примой, с умилением вспоминал свой первый выход на сцену. Не замечается литературой тот грустный факт, что тысячи начинающих, а потом «маленьких» актеров до своего творческого заката так и остались исполнителями крошечных ролей — «Кушать подано!»; «Хотите виски?»; «Мы победили!». Эти скромные служки великого искусства малопривлекательны для изящной словесности, они умирают и в своем жизненном сюжете, и очень редко им уделяет внимание высокая литература. Если о них и говорится, то исключительно с усталыми интонациями банальной эпитафии, обычно во множественном числе: «А скольких актеров загубила водка». После этого признания, как правило, следует абзац, и автор уже с красной строки переходит к жизнеописанию истинного служителя искусства, которому удалось избежать заблуждений и неверных поступков: был он целеустремлен, и твердым шагом шел он навстречу славе и всеобщему признанию.

Маленькому актеру иногда может выпасть шанс проявить себя. И как это ни странно, шанс этот связан вновь с водкой. Известно немало театральных историй, когда затянувшиеся загулы ведущих артистов «помогали» начинающим или долгое время пребывающим в тени авторитетных имен актерам проявить себя, выйти на сцену. А.Я. Панаева рассказывает о начале карьеры Мартынова. С немалым успехом шел водевиль «Филатка и Мирошка», роль Филатки «всегда играл Воротников, публика его очень любила и была снисходительна к нему, когда он зачастую в последнее время выходил на сцену, едва держась на ногах». В первые дни масленицы государь Николай Павлович привез своих детей на утренний спектакль. Неожиданно обнаружилось отсутствие Воротникова, «после розысков по трактирам его привезли в театр, но в бесчувственном состоянии. Окачивали его холодной водой, но он не отрезвлялся». Воцарилась всеобщая

паника, назревал скандал. И тут неожиданно неприметный актер Мартынов, которого собирались исключить из театральной школы, вызвался сыграть Филатку. Выхода нет: дозволили. Успех был необыкновенный: «Когда окончилась пьеса, то из царской ложи раздались детские голоса: “Мартынова, Мартынова!” Публика также кричала: “Мартынова!”» (Панаева, 1933, с. 47).

К сожалению, продолжение истории не такое красивое. «Алкогольный» случай вывел актера на сцену для того, чтобы вскоре погубить. Мартынов, от отца унаследовавший любовь к вину, познав славу и успех, не смог перебороть природу и сам стал появляться в театре в нетрезвом виде.

А так о маленьком актере литературе рассказывать практически нечего; куда более красиво выглядит история непризнанного художника или представителя другой «сольной» творческой профессии, не до конца состоявшегося в искусстве. Для доказательства его гениальности автор всегда сможет предъявить картину, партитуру, рукопись книги. Непризнанному гению актера нечего предложить миру, читателю, он полностью зависит от всего актерского ансамбля, прихотей режиссера, злонравия конкурентов. Из его истории может родиться фарсовая сценка, наподобие купринской («Как я был актером»): «...не могут сыскать раба для божественной Мерции <...>, и эту роль затыкают мною. Потом не хватает какого-то домоправителя. Опять я. Таким образом к концу репетиции у меня, не считая центуриона, было еще пять добавочных ролей» (Куприн, 1957, с. 127).

Герой Куприна настолько измучен бесконечными выходами на сцену, что валится по вечерам без сил и пьянеет даже от хлеба или случайного угощения. Писатели и читатели не склонны идеализировать жертву ничтожных ролей. С негодованием литератор описывает маленьких актеров, отличающихся «жадной и благородной» готовностью «примазаться к чужим обедам и завтракам», осуждает «эти собачьи, ласковые, влажные и голодные глаза, эти неестественно развратные баритоны за столом, это гастрономическое всезнайство, эту усиленную внимательность, эту привычно-фамильярную повелительность с прислугой» (Куприн, 1957, с. 142). В общих чертах этот выпад против «садовых актеров» искренен и справедлив, однако он слишком традиционен для культуры, осуждающей в представителях разных профессий или сословий любые проявления заискивания. Писатель отказывается от обязательств прояснить происхождение страха и подлости лицедеев.

Купринский повествователь на собственном примере показывает, что существуют более трагические причины формирования рабской психологии маленького актера, чем собственно человеческие слабости и недостатки. Актер, вынужденный менять в одном спектакле пять ролей, смысл каждой из которых в общих чертах сводится к сообщению «Кушать подано!», воспитывает в себе комплекс ничтожности. Роль, сведенная к «гастрономической» реплике, побуждает актера компенсировать свое сценическое убожество развязным поведением во внеатражной жизни.

«Подсобные» реплики воспитывают странное ощущение: с одной стороны, актер понимает свою факультативность и незначительность в драматургическом конфликте, с другой — он мечтает реализовать в микроскопической сценической практике идеал профессии: сыграть и Гамлета, и Мефистофеля, и Красную Шапочку. Он перестает замечать, что роли центуриона, гонца, раба, домоправителя, слуги гротескно ничтожны, он переполнен иллюзией включенности в трагедию и самоотверженно отдается игре, стремится из маленькой роли сделать событие. Похвальное по своей хмельной настойчивости побуждение стать частью искусства входит в противоречие с драматургически расписанными акцентами спектакля. «Гамлет» не нуждается в гениально сыгранной роли третьего солдата, в многозначительном молчании того, кто уносит Лаэрта со сцены. Внимание зрителя направлено на главных персонажей, именно для них принесены цветы, именно их ожидают рукоплескания.

Выводы

На долю второстепенных ролей (и актеров) остаются надежда и случайные ужины с поклонниками искусства, когда, выпив вина или пива, можно представлять за столом все свои не востребуемые таланты, поражать пьяным развязным лицедейством любителей изящного, которым не удалось пригласить в ресторан ведущих артистов. А на них спрос всегда велик: в повести Куприна, например, Волкова и Богучарская уехали кататься с драгунскими офицерами, а Васильев с Нелюбовым бродят, как неприкаянные, по саду, ведут разговоры о жизни и искусстве и пытаются не смешивать эти понятия.

Беседуют они (и им подобные «маленькие») о планах на будущее, сплетничают, обсуждают, как герои «На дне», преимущества иных профессий. Сойдутся они (и им подобные «маленькие») в одном: прекрасно и высоко искусство театра. И промелькнет в сознании

персонажей Куприна угрожающий афоризм древних о вечном искусстве и такой короткой-короткой жизни, и озарит отчаянная мысль, и отольется она в отчужденную грусть и обманутыми ожиданиями формулу, заимствующую строчку из «высокой» роли: «Идем, Навуходоносор! Напьюсь, — как... сорок тысяч пьяниц...» (Горький, 2017).

Теоретики и практики сцены ориентируют актера на бескомпромиссное служение великому искусству. Аргументация, как правило, исполнена в духе морального ригоризма и этической бодрости. Актеру предписывается стать жрецом высокого искусства, однако безмолвные роли в совокупности с возрастной усталостью и убывающими силами приводят человека — литературного героя — к роли жертвы. В настоящей статье мы рассмотрели один из аспектов трагедии литературного актера, рожденного, как ему казалось, для проникновенных душераздирающих монологов и опьянения овациями, но вынужденного занимать крайне скромное место на сцене. «Небольшой» актер утрачивает трансцендентальность: ничтожные реплики обезличивают его, минимизируют его персонифицированность — гендерную принадлежность, самооценку, сакрализованный характер принадлежности к профессии, социальную рельефность. Предпочтение дурного поведения делается актом ритуальной охранительности, инструментом коммуникации с миром, не желающим тебя принимать.

Список литературы

Аверченко, А.Т. (1990). Юмористические рассказы. Челябинск: «Южно-уральское книжное изд-во».

Актеры и роли: Сборник статей. (1947). Всерос. театр. о-во. Кабинет актера и режиссера ВТО. Москва: Изд-во «Искусство».

Барт, Р. (1989). Смерть автора. В кн.: Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. Под ред. Г.К. Косикова. Москва: Изд-во «Прогресс».

Бартошевич, А.В. (1985). Шекспир на английской сцене. Москва: Изд-во «Наука».

Бель, Г. (1996). Собрание сочинений: в 5 тт. Москва: Изд-во «Художественная литература».

Брук, П. (1976). Пустое пространство. Москва: Изд-во «Прогресс».

Гоголь, Н.В. (1994). Собрание сочинений: в 9 тт. Москва: Изд-во «Русская книга».

Голдсмит, О. (1974). Гражданин мира или письма китайского философа. Москва: Изд-во «Наука».

Горький, М. (2017). На дне. Санкт-Петербург. Изд-во «Азбука».

- Готье, Т. (1992). Капитан Фракасс. Москва: Изд-во «Искона».
- Дидро, Д. (1938). Парадокс об актере. Москва: Изд-во «Искусство».
- Диккенс, Ч. (1954). Посмертные записки Пиквикского клуба. Москва: Изд-во «Гослитиздат».
- Драйзер, Т. (1986). Сестра Керри. Москва: Изд-во «Правда».
- Дюма, А. (1965). Пьесы. Москва: Изд-во «Искусство».
- Куприн, А.И. (1957). Собрание сочинений: в 6 тт. Москва: Изд-во «ГИХЛ».
- Монтескье, Ш. (1955). Избранные произведения. Москва: Изд-во «Гослитиздат».
- Панаева, А.Я. (1933). Воспоминания: 1824–1870. Москва; Ленинград: Изд-во «Academia».
- Плавт, Т.М. (1937). Избранные комедии. Москва; Ленинград: Изд-во «Academia».
- Редрейв, М. (1965). Маска или лицо. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Розанов, В.В. (1998). Уединенное. Москва: Изд-во «Эксмо-Пресс».
- Сервантес Сааведра, М. (1961). Назидательные новеллы. Т. 4. Послание к Матео Васкесу. Галадея. Путешествие на Парнас. Драматические произведения. Москва: Изд-во «Правда».
- Чехов, А.П. (1981). Полное собрание сочинений и писем. Т. 10. Письма: Апрель 1901 — июль 1902. Москва: Изд-во «Наука».
- Ястребов, А.Л. (2011). Мужчина от 17 до 71: режиссура возрастных кризисов. Москва: Изд-во «ЛКИ».

References

- Actors and roles: Collection of articles. (1947). All-Russian Theatre Society. Cabinet of Actor and Director VTO. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Averchenko, A.T. (1990). Humorous stories. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo Publ. (In Russ.)
- Barthes, R. (1989). The Death of the Author. In: G.K. Kosikov, (ed.). R. Barthes Selected works: Semiotics: Poetics. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Bartoshevich, A.V. (1985). Shakespeare on the English stage. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Bell, H. (1996). Collected Works: in 5 vol. Moscow: An art book Publ. (In Russ.)
- Brook, P. (1976). The Empty Space. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Cervantes Saavedra, M. (1961). Edifying novels. Vol. 4. Epistle to Mateo Vasquez. Galatea. A trip to Parnassus. Dramatic works. Moscow: Pravda Publ.
- Chekhov, A.P. (1981). Complete Works and Letters. Vol. 10. Letter: April 1901 — July 1902. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Dickens, C. (1954). The Posthumous Papers of the Pickwick Club. Moscow: Goslitizdat Publ. (In Russ.)
- Diderot, D. (1938). Paradox of the Actor. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Dreiser, T. (1986). Sister Carrie. Moscow: Pravda Publ. (In Russ.)
- Dumas, A. (1965). Plays. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Ястребов, А.Л.

Образ «маленького» актера в реальности и культуре: от учительского предостережения...
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, № 3

Gautier, T. (1992). *Captain Fracasse*. Moscow: Iskona Publ. (In Russ.)

Gogol, N.V. (1994). *Collected Works: in 9 vol.* Moscow: Russian book Publ. (In Russ.)

Goldsmith, O. (1974). *The Citizen of the World or Letters from a Chinese Philosopher*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Gorky, M. (2017). *At the bottom*. St. Petersburg: ABC Publ.

Kuprin, A.I. (1957). *Collected Works: in 6 vol.* Moscow: GIKhL Publ. (In Russ.)

Montesquieu, C.L. (1955). *Selected Works*. Moscow: Goslitizdat Publ. (In Russ.)

Panaeva, A.Ya. (1933). *Memories: 1824–1870*. Moscow; Leningrad: Academia Publ.

Plautus, T.M. (1937). *Selected comedies*. Moscow; Leningrad: Academia Publ.

Redgrave, M. (1965). *Mask or Face*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Rozanov, V.V. (1998). *Secluded*. Moscow: Eksmo-Press Publ.

Yastrebov, A.L. (2011). *Man from 17 to 71: Directing age crises*. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Андрей Леонидович Ястребов, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории, философии и литературы Российского института театрального искусства — ГИТИС, Москва, Российская Федерация, nabegi09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8844-6562>

ABOUT THE AUTHOR

Andrey L. Yastrebov, Dr. Sci (Philol), Professor, Head of the Department of History, Philosophy, Literature of Russian Institute of Theatre Arts (GITIS), Moscow, Russian Federation, nabegi09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8844-6562>

Поступила 09.04.2025. Получена после доработки 14.05.2025. Принята в печать 10.06.2025.

Received 09.04.2025. Revised 14.05.2025. Accepted 10.06.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ / LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-26>

УДК/UDC 159.923; 7.017; 2.31

Тема «Поцелуя Иуды» в европейской живописи и скульптуре (в фокусе исследовательской оптики Л.С. Выготского)

Г.Р. Консон ✉

Московский физико-технический институт (национальный
исследовательский университет), Москва, Российская Федерация
Институт кино и телевидения (ГИТР), Москва, Российская Федерация

✉ konson.gr@mipt.ru

Резюме

Актуальность избранной темы выражена в анализе феномена противочувствия с позиций замыканий фабулы (действия актора) и сюжета (его психологии). Для репрезентации такого явления выбран библейский сюжет «Поцелуй Иуды», известный моральной трансформацией одного из апостолов. **Цель.** Детекция противочувствия Иуды в его (п)роступке, запечатленном в европейской живописи и скульптуре.

Выборка. Для данного исследования были выбраны европейские артефакты, датируемые периода с конца XIII по XVI вв., когда обсуждаемый топос формировался, достигнув классической своей стадии, а также произведения второй половины XIX и всего XX в., где концепт предательства Иуды обрел обновленное трагедийное измерение.

Методы. В анализе образа Иуды применен метод Л.С. Выготского, который автор этих строк первоначально определил как эстетико-психологический. Но впоследствии пришел к выводу, что наиболее корректной его дефиницией станет «метод замыканий фабулы и сюжета». Проблематизировав отношение антигероя к своему поступку, автор сформулировал гипотезу о дифференциации возможных граней его переживаний.

Результаты. На основе анализа изобразительных архетипов, сложившихся в новозаветном библейском топосе «Поцелуй Иуды», выявлены принципы спецификации его психологической составляющей:

1) обличительно-шаржированная — «предатель-трус»;

2) обличительно-трагедийная — предатель-провокатор;

3) обличительно-гротесковая — предатель алчный или садист.

Выводы. Анализ образа Иуды в живописи дает возможность говорить об устойчивой парадигме познания зла, которое во взаимодействии с добром оказывается нравственным критерием в индивидуализации авторских концепций как моделировании собственного видения картины мира, где зло в топосе поцелуя Иуды является своеобразным психологическим индексом в предчувствии нарастающей трагедии общества.

Ключевые слова: Иисус Христос, поцелуй Иуды, психология искусства, Л.С. Выготский, метод замыкания фабулы и сюжета, противочувствие, переживание катастрофы, предательство, художественные артефакты Европы

Благодарности. Автор благодарит за ценные советы и пронизательные наблюдения И.А. Консон — почетного деятеля Союза композиторов России и Р.М. Консона — отличника Министерства культуры СССР.

Для цитирования: Консон, Г.Р. (2025). Тема «Поцелуя Иуды» в европейской живописи и скульптуре (в фокусе исследовательской оптики Л.С. Выготского). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 88–127. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-26>

“Kiss of Judas” in European Painting and Sculpture (through Lev S. Vygotsky’s Approach)

Grigoriy R. Konson ✉

Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University),
Moscow, Russian Federation

GITR Film and Television School, Moscow, Russian Federation

✉ konson.gr@mipt.ru

Abstract

Background. The relevance of the subject is expressed in the analysis of the phenomenon of counter-emotion from the perspective of plot (actor’s action) and storyline (its psychology) “short circuit”. The biblical scene “Kiss of Judas”, known for the moral transformation of one of the apostles, was selected to represent this phenomenon.

Objective. To detect Judas’ counter-emotion in his behaviour as depicted in European painting and sculpture.

Study Materials. For this study, European artifacts dating back to the period from late 13th to 16th centuries were selected, a time when the discussed subject was developing and reaching its classical stage. Additionally, works of the second half of the 19th century and throughout the 20th century were analyzed, where the fact of Judas’ betrayal acquired a renewed tragic dimension.

Methods. In analyzing the Judas’ personality, the method of Lev S. Vygotsky was applied, which the author initially defined as an aesthetic and psychological approach. However, it was later concluded that the most concise and comprehensive term would be the method of plot and storyline “short circuit”. By problematizing the antagonist’s connection to his actions, the author formulated a hypothesis regarding the differentiation of possible aspects of his emotional experience.

Results. Based on the analysis of visual archetypes established within the New Testament biblical topos “Kiss of Judas”, the principles specific to its psychological component were identified:

- 1) accusatory and caricatural— “the cowardly turncoat”;
- 2) accusatory and tragic — the traitor-provoker;
- 3) accusatory and grotesque — the traitor characterized by greed or sadism.

Conclusions. The analysis of Judas’ image in painting provides grounds to discuss a stable paradigm of understanding evil, which, in interaction with good, becomes a moral criterion in the individualization of author concepts as modeling one’s own vision of the world. In the Judas’ kissing, evil serves as a unique psychological index anticipating the growing tragedy of society.

Keywords: Jesus Christ, Kiss of Judas, psychology of art, Lev S. Vygotsky, plot and storyline “short circuit”, counter-emotion, experience of catastrophe, betrayal, European painting and sculpture

Acknowledgments. The author is heartily grateful to Irina A. Konson, Honored Worker of the Union of Russian Composers, and Rafael M. Konson, Distinguished Worker of the Ministry of Culture of the USSR, for their invaluable advice and insightful observations that greatly contributed to the development of this work.

For citation: Konson, G.R. (2025). “Kiss of Judas” in European painting and sculpture (through Lev S. Vygotsky’s approach). *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 88–127. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-26>

Введение

Морально-психологический облик Иуды

Чтобы специфизировать морально-психологический облик Иуды, напомним о странном его желании опознать Христа таким

«вызывающе-наглым способом», как поцелуй, «...ведь обычно предатель стыдится даже просто взглянуть в глаза своей жертве» (Ткаченко, 2006). И почему Иуда, узнав об осуждении Христа на смерть, полученные за предательство сребреники бросил назад в храм первосвященникам, а сам покончил с собой?

Возможно, потому что Иуда, будучи апостольским казначеем, не только любил богатство, но и мечтал о славе (при становлении Христа царем) государственного деятеля, чтобы стать «...самым влиятельным человеком в Израиле после Мессии. В своих мечтах он уже представлял, как распоряжается не апостольским денежным ящиком, а казной самого богатого государства за всю историю человечества» (Ткаченко, 2006). Поэтому не случайно он стремился заглянуть Учителю в глаза и увидеть в них одобрение. «Поцелуем Иуда просто засвидетельствовал свое почтение царю, который вот-вот победит своих врагов» (Ткаченко, 2006). Однако со смертью Христа все его мечты теряли смысл. В итоге Иуда *по фабуле стал сознательным предателем и даже «архитектором распятия»* (Jefferson, 2015), *а по сюжету — непреднамеренным убийцей и раскаявшимся человеком.*

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Фабула: предательство}}{\text{Сюжет: переживание мук совести}}$$

Таким страдальцем запечатлел его Николай Ге (Рисунки 1, 2), показав в осознании полной катастрофичности своего бессмысленного предательства и дальнейшего существования: «Иуда вдруг понял всю гнусность своего поступка и ужаснулся перед ним»¹.

Вместе с тем, защищая свое отношение к Иуде от критики, художник видел в нем человека, оставленного всеми и продавшего «то, что было дороже всего в мире, что давало духовную жизнь. Совесть мучит, идти некуда, и только и остается лишить себя жизни... Это не шпион, предатель — это заблудившийся человек, не злой, но глубоко несчастный...»².

¹ Мучения Иуды. (2013). Императорское православное палестинское общество, 4 мая 2013 г. URL: <https://www.ipro.ru/iprogu/article/mucheniya-iudy-201387> (дата обращения: 17.03.2025).

² Гончаров, А. (2022). Закон совести. Православное Осколье, 23 марта 2022 г. URL: <https://pravosk.ru/zakon-sovesti/> (дата обращения: 18.03.2025).



Рисунок 1

Николай Ге. «Совесть. Иуда». 1891. Государственная Третьяковская галерея, Москва, Россия. Холст, масло. Иуда смотрит вслед стражникам, увозящим Христа на судилище³

Figure 1

Nikolai Ge. Conscience. Judas. 1891. The State Tretyakov Gallery, Moscow, Russia. Canvas, oil. Judas watches as the guards lead Christ away to trial

Но что такое совесть? С позиций мирского объяснения — это переживание безнравственных поступков, когда «когтистый зверь, скребущий сердце, совесть...» (А.С. Пушкин) заставляет испытывать душевные муки. Однако христианское понимание совести связывает ее с Богом, ибо в создании человека Господь «начертал в глубине его души Свой **образ и подобие** (Быт. 1:26). Поэтому принято совесть называть **голосом Божиим в человеке**» (Епископ Александр (Милеант), 1998).

Возникает вопрос: слышал ли Иуда, созданный по образу и подобию Бога, голос Его в своем предательстве?

³ Гончаров, А. (2022). Закон совести. Православное Осколье, 23 марта 2022 г. URL: <https://pravosk.ru/zakon-sovesti/> (дата обращения: 18.03.2025).



Рисунок 2

Николай Ге. «Иуда». Рубеж 1870–1880-х. Художественная галерея Фонда поколений Ханты-Мансийского автономного округа — Югры⁴, Россия. Холст, масло

Figure 2

Nikolai Ge. Judas. Turn of the 1870s-1880s. The Art Gallery of the Generations Fund of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Ugra, Russia. Canvas, oil

Методы

В настоящей статье мы обратились к творчеству Л.С. Выготского в связи с его анализом жанра трагедии, в котором он опирался на свое понимание психологического конфликта. Для начала, как известно, он избрал жанр басни, поскольку в ней «заложено зерно всех видов поэзии» (Выготский, 1968, с. 182). В исследовании басни Л.С. Выготский исходил из разных психологических систем, в первую

⁴ Мучения Иуды. (2013). Императорское православное палестинское общество, 4 мая 2013 г. URL: <https://www.ippo.ru/ipporu/article/mucheniya-iudy-201387> (дата обращения: 17.03.2025).

очередь — Г.Э. Лессинга и А.А. Потебни. В лессинговском анализе басни объектом изучения явился тот ее вид, который представлял аскетичный, неукрашенный публицистический памфлет (басня от Эзопа до Лафонтена) (Лессинг, 1953, с. 3). А.А. Потебня же, по наблюдению Выготского, трактовал басню как быстрый ответ на вопрос и осмысливал в качестве жанра, *аккумулировавшего в себе морализирующие интенции* (Потебня, 1990, с. 60).

Л.С. Выготский, помимо отмеченных качеств и некоторых других, выявленных им самим (аллегоричности и поэтичности сюжета, повышенной характеристичности образов и простой нарративной основы), обнаружил еще одно, принципиально значимое свойство, касающееся ее драматургии, — ударное место, «катастрофу басни», в которой она «собирается как бы в одну точку и, напрягаясь до крайности, разрешает одним ударом лежащий в ее основе конфликт чувств», а само заложенное в басне противоречие «взрывается, сгорает и разрешается» (Выготский, 1968, с. 185). Такая катастрофа, характеризующаяся неожиданностью и остротой, возникает, по Выготскому, в соединении или «коротком замыкании» двух токов, какими являются два противоположно направленных и окрашенных чувства (Выготский, 1968, с. 183). Данный метод строится на выявлении своеобразного феномена «противочувствия» (Выготский, 1968, с. 157)⁵. Так, анализируя сущность лести на примере басни «Ворона и лисица», Выготский говорит, что льстецом обычно бывает человек зависимый, побежденный, слабый. Однако лисица отнюдь не выглядит таковой. Более того, *улещая Ворону, она издевается над ней, выглядит хозяином положения и становится победителем*. На такой двойственности басни и нашего восприятия выстраивается ее драматургия⁶. При этом чем сильнее лезть, тем сильнее и издевательство. Следовательно, два противоположных смысла, соединяясь в одной и той же фразе «ворона каркнула», достигают в ней апогея. В этом коротком «замыкании» Выготский выявляет катастрофу басни, где лезть и издевательство дают взрыв и уничтожаются (Выготский, 1968, с. 185). Обычно такой фразой бывает резюмирующая, кульминационная и самая циничная (Потебня, 1990, с. 90–97).

⁵ Под противочувствием Л.С. Выготский, как было отмечено выше, понимает «два стилистически противоположно направленных и окрашенных чувства», которые в кульминации, в момент свершения катастрофы разрушаются и «как бы соединяются в коротком замыкании» (Выготский, 1968, с. 183).

⁶ Подобная двойственность, по наблюдению Выготского, «все время поддерживает интерес и остроту басни... не будь ее, басня потеряла бы всю свою прелесть» (Выготский, 1968, с. 156).

Из этого следует, что в анализе психологической сущности басни и эстетической на нее реакции Л.С. Выготский показал двухплановое развитие, которое, нарастая, *все время остается двойственным и создает «аффективное противоречие»* (Выготский, 1968, с. 183–184). Таким образом, несмотря на то что басня не относится к жанру трагедии, а является только «маленькой драмой» (В. Белинский), в ней действуют те же принципы, что и в «большой драме» или трагедии — конфликтное, основанное на феномене противочувствия, *развитие, которое неизменно приводит к катастрофе.*

В трагедии такое противочувствие нередко реализуется во внутрличностном конфликте. Иуде в данном случае близок образ шекспировского короля Клавдия, который в своих переживаниях тоже в некоей степени оказывается трагическим героем, живущим в конфликте не только с Гамлетом, но и с самим собой. Он готов покаяться за убийство брата, но сознает цену свершенного преступления, понимая, что морального права молиться у него нет. За все он платит муками совести, веря, однако, что все еще поправимо (Консон, 2013, с. 141–142).

В связи с этим в статье отобрана и критическая литература, построенная на основе аналитических размышлений о сущности психологии протагониста. Избранный аспект объясняется тем, что переживания Иуды по поводу своего преступления изучены столь мало, что у христиан даже «не сформировалось однозначного отношения к Иуде, иначе чем объяснить те проявления расизма и нацизма, которые он время от времени провоцирует» (Грубар, 2011).

А между тем эта новозаветная история, как пишет Александр Бродский, «покрыта таким туманом недосказанности и неясности, что породила огромное множество литературных интерпретаций. Во-первых, она совершенно излишня в общей истории земной жизни Христа: для того, чтобы Иисуса найти, опознать и задержать, никакого предательства не требовалось. Во-вторых, непонятна мотивация Иуды: жажда заполучить тридцать серебряников выглядит слишком ничтожным поводом» (Бродский, 2024, с. 689). В связи с такой проблематизацией евангельского сюжета в статье выдвинута **гипотеза**: переживания Искарриота в их художественной репрезентации представлены многогранно-самоуничтожающей рефлексией.

Выборка

Материалом для предпринятых штудий послужили европейские артефакты периода с конца XIII по XVI вв. (времени зарождения и классического этапа рассматриваемого топоса) и второй половины

XIX и всего XX в., когда сюжет «Поцелуй Иуды» возродился на новом трагедийном уровне.

Мы сознательно исключили XVII–XVIII вв. из рассмотрения, так как рамки статьи побудили остановиться на самых ярких примерах воплощения изучаемого топоса; таковые, с точки зрения автора текста, сосредоточены в рамках представленных в нем исторических периодов.

В целом образ Иуды показан в момент его предательства, поскольку именно это мгновение означает личностную катастрофу антагониста, став в библейской истории резюмирующим, кульминационным и циничным.

Теоретическое обоснование

Аналитический метод Выготского и художественные произведения

а) XIII–XVI вв.

Поскольку культурное наследие Византии XIV в. формировалось на основе христианской религиозности, естественно, что основу иконописи и фресковой живописи составляли религиозные сюжеты, в том числе библейские истории и жития святых. Тема и образ Христа в то время получили наибольшее распространение, так как авторы могли отразить отношение к Нему в качестве трагедийного символа религиозно-мировоззренческой системы Средневековья. Одним из наиболее катастрофичных здесь стал *топос предательства*, запечатленный, по всей видимости, византийским мастером Палеологовского периода, представителем зародившейся в Салониках Македонской школы *Мануилом Панселином* (конец XIII – начало XIV в.), возможно, в содружестве с другими членами его Мастерской⁷. Образцом служит фреска «**Предательство Иуды**» (монастырь Ватопед, Афон, начало XIV в. (Рисунок 3)). В центре враждебной толпы здесь находится Иисус, а все пространство конфликта вокруг него «прорезают», смешавшись с сочувствующими, как бы четыре типа Иуды, организованные в две пары⁸. Условно верхняя смотрит на

⁷ Подробнее об этом см.: (Sofragiu, 2012, p. 235, 242, 243).

⁸ Отбор этих изображений Иуды мы произвели на основе: 1. Симптоматичной панорамы эмоций. 2. Фактической дубликации лика. 3. Богатых одежд с вероятными аллюзиями на кровь и золото. 4. Демонстрации в профиль, что в контексте сюжета системно уточняет рецепцию образа, ибо, например, в искусстве Руси Иуда а-ля бес опознавался именно так, поэтому зритель и не должен был встретиться с ним глаза-



Рисунок 3

«Предательство Иуды». Фрагмент. Начало XIV в. Монастырь Ватопед, Афон, Греция⁹

Figure 3

Judas's Betrayal. A fragment. Early 14th century. The Holy and Great Monastery of Vatopedi, Mount Athos, Greece

Христа симметрично с двух сторон, так сказать, напряженно. Иуда справа даже схватил Иисуса за воротник. Нижний же дуэт осенен мотивированной радостью. Иуда слева, *доверительно* положив руку на плечо Христа, пытливо смотрит ему в глаза. Но контакта между ними не возникает — и в этом катастрофа для Иуды, как бы он ни старался встретиться взглядом с Христом, тем более что левой рукой ученик весьма агрессивно схватил учителя за одежду. В итоге именно этот Иуда находится в состоянии противочувствия: по фавеле он запечатлен как приветствующий Христа сторонник, а по сюжету — элементарный провокатор.

ми. См.: Прокудин, Г. (2018). От предателя до мученика. Иуда Искарот в живописи. *Живопись*, (38). URL: <https://clck.ru/3MG7Vr> (дата обращения: 25.05.2025).

⁹ Сырбу, К. (2025). О скрытых мотивах предательства Иуды. Православие.Ru, 16 апреля 2025 г. URL: <https://pravoslavie.ru/168975.html> (дата обращения: 22.06.2025).

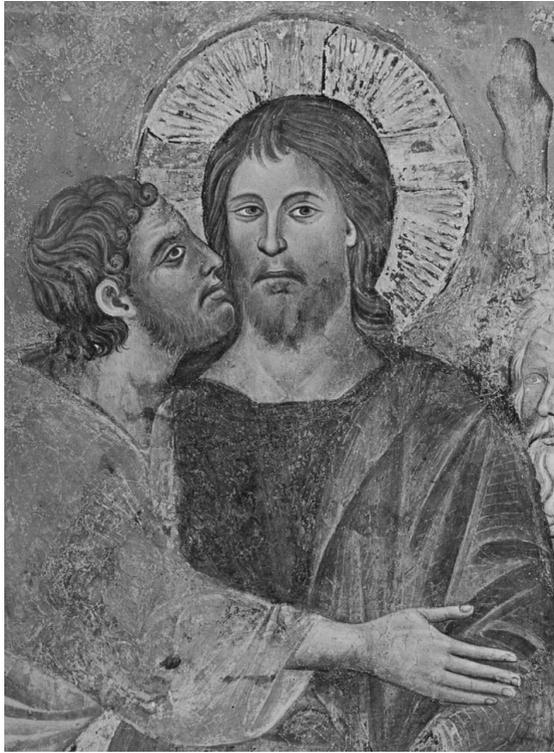


Рисунок 4

Джованни Чимабуэ. «Пленение Христа». 1277–1280 гг. Фрагмент. Фреска в церкви Сан-Франческо, г. Ассизи, Италия¹⁰

Figure 4

Giovanni Cimabue. The Capture of Christ. 1277–1280. A fragment. Fresco in the Church of San Francesco, Assisi, Italy

Другой образец «Поцелуя Иуды» — на фреске «Пленение Христа» представителя Проторенессанса Джованни Чимабуэ (Рисунок 4), которая внешне динамики не содержит. Но это — по фабуле. А по сюжету динамика в ней скрыта и несет угрозу, что в первую очередь выражено в светотеневой нюансировке и форме образных деталей фрески: у Иуды они видны в районе щек, носа, во-

¹⁰ The Capture of Christ (2025). URL: <https://artrenewal.org/Artworks/the-capture-of-christ-detail-1/giovanni-cimabue/16475> (дата обращения: 27.06.2025).

круг глаз, да и в радужной их оболочке проявлены темнее, чем у Иисуса; пряди волос заканчиваются завитками, похожими на змеинные головки. Сам же Иуда снова дан в профиль, а вся поза с простертой рукой для обхвата жертвы и далеко не добрым взглядом тоже говорит о четком следовании намеченной цели.

Ученика же Чимабуэ, заложившего основы Проторенессанса, Джотто ди Бондоне, вдохновленного византийским искусством (Sharma, 2024), передано бурное «кипение страстей» (Рисунок 5).



Рисунок 5

Джотто. «Поцелуй Иуды». Центральный фрагмент. 1305. Капелла Санта Мария дель Арена (Скровеньи). Часовня церкви Эремитани, Гражданские музеи Падуи, Италия¹¹

Figure 5

Giotto di Bondone. The Kiss of Judas. The central fragment. 1305. The Santa Maria dell'Arena (Cappella degli Scrovegni) in The Church of the Eremitani, The Musei Civici di Padova, Italy

¹¹ Копенкина, О. (2016). «Поцелуй Иуды» Джотто. Почему это шедевр. Дневник живописи, 26 ноября 2016 г. URL: <https://www.arts-dnevnik.ru/dgotto-pozeluy-iudy/> (дата обращения: 22.06.2025).

Однако это его открытие состояло в том, что он рассказал историю «Поцелуя Иуды» не по канонам византийской иконописи, а так, как будто сам был очевидцем евангельских событий, пропустив их через свои переживания¹².

В центре — психологический поединок Христа и Иуды, смотрящих друг другу в глаза. Махима Шарма считает, что здесь выражение иудинского лица, несмотря на неприязнь к Иисусу, говорит о невинности Иуды (Sharma, 2024). Но с этим трудно согласиться, потому что вся агрессия принципиально идет от него. Он выдает Христа, накрывая его золотым плащом¹³, хищно смотрит на него в упор. К тому же внешние черты (заросший узкий лоб и тяжеловесная челюсть) символизируют тупую властность натуры. Более того, Иуда брошен в гущу толпы, став выразителем общей ненависти к Христу. Таким образом, по фабуле он, скорее, злое, приближенное к образу животного, существо. Но по сюжету — в нем застыло сомнение: а ведает ли он, что творит?

В воплощении темы «Поцелуй Иуды» показательное обращение к нему двух немецких художников — отца и сына Гольбейнов, предложивших индивидуальные прочтения. *Ганс Гольбейн Старший* создал цикл из 12 картин о последних эпизодах земной жизни Христа («Страсти Господни в серых тонах»). Техника гризайли дала ему возможность осмыслить цикл в военизированном духе и побудила художника привнести в него повышенную динамику действия. Иуда своими толстыми губами еще только приблизился к щеке Христа, в немом вопросе обхватив его руку. Как видно по фабуле, внешне — никакой агрессии. Обходительный Иуда чуть ли не спрашивает разрешения у Христа о поцелуе, надевая на себя маску лучшего друга. А по сюжету — на его «деликатность» уже наложено следствие предательства: на шее Иисуса уже завязана веревка, за которую один ретивый стражник тянет Христа за собой, а другой — хватает за одежду, чтобы подтащить к себе (Рисунок 6).

В картине же *Ганса Гольбейна Младшего*, одного из предшественников последней волны классического немецкого Возрождения, динамика передана не столько в самом факте предательства, сколько в создании общей атмосферы вражды (Рисунок 7).

¹² Вчерашняя, А. Джотто ди Бондоне. Италия. 1226–1337. Архив. (2025). URL: <https://artchive.ru/giotto> (дата обращения: 15.10.2020).

¹³ Снова игра «золота и крови», где первое словно поглощает вторую; в данном случае подобный подтекст создан одеяниями героя и его антипода.



Рисунок 6

Ганс Гольбейн Старший. «Страсти Господни в серых тонах»: «Поцелуй Иуды». Аугсбургский период. Государственная художественная галерея, Штутгарт¹⁴

Figure 6

Hans Holbein the Elder. The Kiss of Judas (from The Passion of the Lord in Gray Tones). Augsburg period. The State Gallery of Art, Stuttgart

Лиц здесь почти не видно, вместо них — торжество орудий смерти: секир, копий, мечей, факелов, поднятых вверх в непосредственном разгаре «военного» действия. Один из разъяренных стражников схватил Христа за волосы. Петр занес кинжал, чтобы отрезать рабу первосвященника ухо. Однако в центре картины — радость, как бы запечатлевшая по фавеле встречу двух друзей. Понятно, что Иуда, обнаружив Иисуса, рад и потому ведет себя «по-свойски», щедро заключив его в объятия. Но по сюжету (как и у Гольбейна-отца) катастрофа заключается в том, что объятия Иисуса с учеником по-

¹⁴ Медведева, М. (2018). Поцелуй Иуды: картина предательства. Дзен Платформа, 4 апреля 2018 г. URL: <https://zen.yandex.ru/media/naslednick/pocelui-iudy-kartina-predatelstva-5ac45e6da936f470731f2f53> (дата обращения: 22.06.2025).

мещены в эпицентр места ареста, где все участники захвата Христа превращены в единый для него образ смерти.

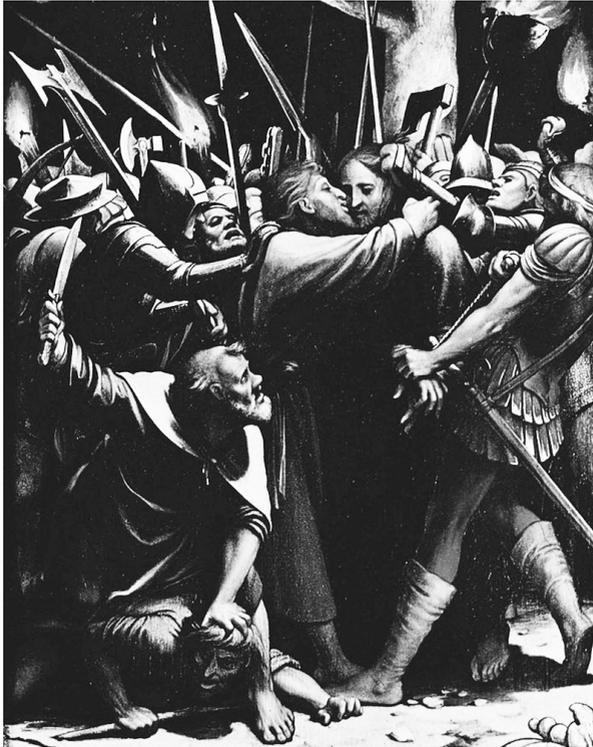


Рисунок 7

Ганс Гольбейн Младший. «Страсти Христовы»: «Пленение в [Гефиманском] саду». 1524. Базельский художественный музей. Левая створка, внутренняя сторона¹⁵

Figure 7

Hans Holbein the Younger. Arrest in the Garden (from the Passion altarpiece). 1524. The Kunstmuseum Basel. Left wing, inner side

Такие взаимоисключающие эмоции в одном вопрошающем взгляде Иуды и его согбенной позе или, напротив, в панибратском объятии говорят о проявлении феномена противочувствия — внешне

¹⁵ Предательство Иуды. (2017). LiveInternet, 16 апреля 2017 г. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/4968747/post413445876/> (дата обращения: 22.06.2025).

льстивых приспособлений Иуды к Христу, в реальности — оскорбительных (напомним: чем сильнее лесть, тем сильнее издевательство). Соединяясь в образе Иуды, они сигнализируют о катастрофе в его чуждой совестливым угрызениям душе.

Отдельному рассмотрению подлежат образно-смысловые аспекты произведений босхианской и брейгелевской традиции (и некоторых других). Здесь неоднократно отмечалась некая последовательность, идущая от внешнего эмоционального восприятия к более глубокому (Консон, 2011). Г. Фомин писал, что, на первый взгляд, в картинах Босха создается ощущение бесхитростной жанровой картинки, а при более тщательном рассмотрении раскрывается сложная теологическая или космологическая концепция (Фомин, 1974, с. 13). Свообразным ключом к дешифровке картин Брейгеля, позволявшим понять его философско-психологическое отношение к миру, явилась идея Шарля де Тольная о передаче реальных фактов бытия как бы в «перевернутом мире», где безумное человечество приводилось в движение людскими пороками, то есть вопреки здравому смыслу. В результате очевидно следующее:

- содержание раскрывается как минимум в двух планах — реальном и перевернутом мирах, или истинном и обманчивом;
- фабула и сюжет связаны с этическим и эстетическим;
- фабула раскрывается в критическом сюжетном преломлении;
- комическое и трагическое сосуществуют в единстве жанровой полифонии;
- замыкания фабулы и сюжета создают предпосылку в создании впечатления сюжетно-психологического движения в драматургии художественного текста, а также своеобразного прорыва творческого метода художников в будущее.

Обращаясь к Босху и его традиции, предварительно рассмотрим две контекстные к «Поцелую Иуды» картины. Одна, принадлежащая неизвестному последователю Босха¹⁶ (Рисунок 8), примечательна, вопреки изображению разных персонажей, фактической панорамизацией ликов Иуды, образы которого угадываются вокруг quasi-спящего Христа. А другая — картина самого Босха, где обступившие

¹⁶ При создании рассматриваемой картины ее автор явно находился под влиянием босховского «Несения креста»: вынимающий из ножен человек в тюрбане в левом углу «Поцелуя Иуды» близок персонажу в головном уборе в центре картины «Несение креста». Сходны на обоих полотнах и лики «спящего» Христа. Источник произведения Босха, см., например: (Elizabeth Berdann on Hieronymus Bosch's..., 2024).

Иисуса мучители, один из которых, «растрогавшись» от предвкушения будущих над ним пыток, готов его поцеловать.



Рисунок 8

В манере Иеронима Босха. Пленение Христа. ок. 1530–1550. Рейксмузеум, Амстердам, Нидерланды¹⁷

Figure 8

Hieronymus Bosch (manner of). *The Arrest of Christ* c. 1530–1550. The Rijksmuseum, Amsterdam, Netherlands

В первой картине¹⁸ причуды сна (где возможно все и, вместе с тем, ложно и аморально) заметны уже в композиции, состоящей из семи фигур: Христос, руки которого скрыты в темноте, и шестеро других персонажей, у которых просматривается девять рук. Так что одна порой принадлежит как бы разным людям. Иуда № 1, весь

¹⁷ Иероним Босх — Пленение Христа, 1530–1550. (2025). Рейксмузеум: часть 3. Gallerix. URL: <https://gallerix.ru/storeroom/14297189/N/1937069008/> (дата обращения: 22.06.2025).

¹⁸ Поскольку картина атрибутирована 1530–1550 гг., а Босх умер в 1516 г., то принадлежать ему она не может. В пользу сравнения с Босхом здесь служит, как отмечалось выше, образ спящего Христа в его картине «Несение креста».

в черном (возможно, Каиафа?), расположен в первом ряду, будто обнимает коллег, подсвечивая образ Христа факелом в правой руке. Его лицо (скорее, личина) расплылось в предвкушении события. Во втором ряду из-за головы Христа выдвинут увесистый профиль Иуды № 2 с заостренными к вискам, как на картине Джотто, хищными глазами и мертвенным оттенком кожи лица и рук¹⁹: он не сводит с Иисуса пристального взора, одновременно почти обвивая шею руками, напоподобие удавки. Иуда № 3 (на самом деле Милх) как бы запрятан в группе. Зубами он схватил за рукав персонажа, который в этом сюрреалистическом сне одновременно является и условным стражником, и апостолом Петром, и монахом с тонзурой, причем в приглушенно-красном одеянии (снова аллюзия на кровь). Указуя на раскрытый кошелек (?), зрителю словно напоминают, что сначала неизменно деньги. В кошельке, размещенном в центре абсурдистской сцены, выражена весьма тривиальная идея, из-за которой разразилась катастрофа: по фабуле — радость и агрессия в связи с опознанием, по сюжету — волнения из-за прибыли.

А в результате подобная тройственность в показе Иуды в контексте явления перевернутого мира провоцирует на апелляцию к негативному реверсу идеи об Отце, Сыне и Святом Духе.

В лондонской версии картины Босха «**Увенчание терновым венцом**» (Рисунок 9) тоже даны несколько образов зла, подобного четырем ликам Иуды. Один из них (в верхнем углу слева) — злобный латник в чалме надевает терновый венец на голову Христа. Справа — мучитель в меховой шапке, «изнемогая» от сочувствия к Иисусу, готов, подобно Иуде, поцеловать свою жертву и даже положил ему руку на плечо. Не зря Босх, раскрывая его сущность сторожевого пса, надел на него ошейник с шипами. Слева внизу — старейшина с полумесяцем и звездой на сигнально-красной головной накидке пребывает в близком к умилению созерцанию Христа.

Одной рукой он стремится пожать ему руку, а другой приготовил палку для битья. Последний мучитель (справа), будучи не в силах сдержать радостного вождения перед началом пыток, разрывает на Христе одежду. Однако все это чувственное лицезрение Христа (фабула) расшифровывается приготовленными орудиями мучений (сюжет).

¹⁹ Последний нюанс отдельно артикулирует в восприятии зрителя образную рецепцию Иуды как вестника смерти.



Рисунок 9

Иероним Босх. «Увенчание терновым венцом». Около 1508–1509. Национальная галерея. Лондон, Великобритания²⁰

Figure 9

Hieronymus Bosch. Christ Mocked (The Crowning with Thorns). c. 1508–1509. The National Gallery, London, the Great Britain

В брейгелевской же традиции имеется картина «**Масленица и Пост**» (Рисунок 10), которая может быть рассмотрена в качестве пародийного варианта интересующего нас топоса. По первому впе-

²⁰ Увенчание терновым венцом (картина Босха, Лондон). (2022). Википедия, 3 апреля 2022 г. URL: <https://clck.ru/3MG7ys> (дата обращения: 22.06.2025).

чатлению в картине кажется, что некий мужчина страстно целует женщину (или наоборот). А при внимательном рассмотрении условный антагонист, вследствие мучительного чувства голода, теряет человеческое обличье, впиваясь зубами в мясистую щеку. В этом пародийном варианте сцены сакрального поцелуя примечательна еще и радостная физиономия на заднем плане, которая напоминает черта с веселыми огоньками в глазах и едва заметными рожками в спутанных волосах. В результате две пары замыканий фабулы и сюжета: символическое (совершение смертного греха — обжорства, да еще во время поста) и inferнальное (связь с лукавым).



Рисунок 10

Питер Брейгель Младший (?). Масленица и Пост. 1600 (?)²¹

Figure 10

Pieter Bruegel the Younger (?). Carnival and Lent. 1600 (?)

Картина неизвестного английского художника «Поцелуй Иуды» (Рисунок 11), датируемая примерно 1460 г. (Reformation 'recycling' may..., 2015), может оказаться старше. Во-первых, как и в византий-

²¹ Carnival and Lent, 1600. Meisterdrucke. (2025). URL: <https://www.meisterdrucke.us/fine-art-prints/Bruegel/1138019/Carnival-and-Lent,-1600.html> (дата обращения: 22.06.2025).

ской фреске (см. выше), лики воинов типизированы внешностью одного и/или двух индивидов. Во-вторых, художнику, видимо, еще сложно преодолеть вертикальную статуарность фигуры, чтобы изобразить запрокинутую вверх голову. Поэтому в изображении Иуды он просто прикладывает ее к туловищу горизонтально, и только тогда тот общается с Христом (в результате голова хоть и небезобразна, но посажена неестественно). В этой неловкости скрыта символика лишения головы, хотя и через повешение. Уж очень хвостики волос Иуды напоминают растрепавшийся конец веревки. Так что катастрофический финал для него здесь спрогнозирован. Поэтому противочувствие выражено в переживании как самого предательства (фабула), так и собственной участи (сюжет).



Рисунок 11

Неизвестный художник. Поцелуй Иуды. Около 1460 (?). Музей Фицуильяма, Кембридж, Великобритания (Reformation 'recycling' may..., 2015²²)

Figure 11

Unknown Artist. The Kiss of Judas. c. 1460 (?). The Fitzwilliam Museum, Cambridge, the Great Britain

В трактовке Иуды как зависимого от личности Христа показательна скульптура немецкого и польского мастера *Фейта Штосса* «Взятие Христа под стражу» (Рисунок 12).

²² Также см.: Горбутович, Т. (2016). Поцелуй Иуды. LiveJournal, 28 апреля 2016 г. URL: <https://gorbutovich.livejournal.com/130552.html> (дата обращения: 25.05.2025).



Рисунок 12

Фейт Шгосс. «Взятие Христа под стражу». 1499. Рельеф хора церкви св. Зебальда, Нюрнберг, ФРГ. Камень (История искусств стран Западной..., 1980, илл. 510)

Figure 12

Fritz Stoss. The Arrest of Christ. 1499. Quire's relief of St. Sebaldus Church, Nuremberg, Germany. Stone

Будучи родом из Швабии и прожив около 20 лет в Кракове, он оказал принципиально значимое влияние на скульптуру Германии, заложил основы польской скульптуры на рубеже XV–XVI вв., в ко-

нечном счете возымеv воздействие и на искусство Центральной Европы. Нюрнбергская версия «Взятия Христа под стражу» создана в период расцвета ренессансного искусства в Германии. Христос, обнимая Иуду, с готовностью подставляет щеку для поцелуя. Предатель же смотрит на него вытаращенными глазами, которые в сочетании с большими свисающими, как у ризеншнауцера, усами передают у него в едином противочувствии угрозу и животный страх вплоть до потери своего собственного «я».

В итоге замыкания фабулы и сюжета проявились в конкретизации противочувствия Иуды на разных «этажах» психики:

— действующего мира и спящего в значении аморального (последователь Босха);

— в масштабах картины, то есть изображении фабулы и ее глубокой дешифровки посредством азбуки символов (Босх, Брейгель (?), последователь Босха, неизвестный английский мастер);

— в сочетании человеческих и мутирующих за их пределы черт (Брейгель (?), Штосс);

— в парадоксальном сцеплении типов отрицательных персонажей в одну группу, которая реализуется, тем не менее, на основе психологического их разъединения (Босх, неизвестный последователь Босха);

— в совмещении конфликтных жанров — трагедии и сатиры или карнавальной пародии (Босх, Брейгель (?), последователь Босха, неизвестный английский художник).

В целом характер такого противочувствия в рассмотренных произведениях был обусловлен изображением зла в качестве результата алогичной деятельности человека, как и в случае Иуды, с точки зрения ее оценки в системе нормальной бытовой и морально-этической логики. Такое явление, с одной стороны, высвечивало торжество абсурдизма в жизни общества XV–XVI вв., а с другой — давало возможность с помощью провокативной психологии «отсмеивать симптом» (понятие Фрэнка Фарелли), что позволяло освобождаться от чувства катастрофического.

б) Вторая половина XIX – XX в.

К концу XIX и в еще большей мере XX в. страх катастрофы достиг значения общемирового тренда. Поскольку религиозно-этическим идеалом для христиан, как и всегда, явился образ Христа, семантика его конфликта с Иудой в европейской культуре стала принципиально определяющей.

Для выявления в ней феномена противочувствия мы отобрали две картины XIX в.: Платона Васильева и Томá Кутюра, отличающиеся передачей конфликта двух смыслов в одновременности. В первой он показан в замыкании фабулы (как дьявол в храме, осмеянный священниками) и сюжетом (отчаявшийся грешник) (Рисунок 13).



Рисунок 13

Платон Васильев. «Иуда Искариот, бросающий сребреники». 1858. Холст, масло²³

Figure 13

Platon Vasiliev. Judas Iscariot Throwing the Silver Coins. 1858. Canvas, oil

Полифония же двух типов Иуды в картине французского художника-классициста Тома Кутюра, мастера контрастов, использована для показа предателя в тени и на свету (параллельно-симметрично с двух сторон). Иуда на свету (фабула) целует Иисуса, услужливо склонив голову к его щеке и слегка дотронувшись рукой до плеча. А персонаж в тени, фактически становясь (сюжет) зеркальным Другим (или истинным?) Искариота, изобличается в оскорбительной ухмылке (Рисунок 14).

²³ Мучения Иуды. (2013). Императорское православное палестинское общество, 4 мая 2013 г. URL: <https://www.ippo.ru/ippoгу/article/mucheniya-iudy-201387> (дата обращения: 17.03.2025).



Рисунок 14

Тома Кутюр. «Поцелуй Иуды». Частная коллекция. Масло, холст²⁴

Figure 14

Tomas Couture. The Kiss of Judas. Private collection. Canvas, oil

В истории воплощения в живописи образа Иуды выделим работу Феликса Нуссбаума. В ней, хотя она названа весьма безобидно («Художник в мастерской»), заложен тот же сюжет предательства, а на связь с ним наводит стоящее на мольберте изображение (Рисунок 15). В картине поражает неприкрытое торжество доносчика. Состояние проявилось в иронично-снисходительном взгляде, еле сдерживаемой улыбке и бесцеремонном объятии мастера со спины, «уравновешиваемом» по принципу силы противодействия другой рукой: мастер оказывается фактически пойман в этом цепком объятии; отдельно стоит отметить изменение цвета пола под ногами держащего в темный цвет, что вкуче с серебристым одеянием провоцирует на мысль о сравнении с известным топосом денег в обмен на кровь.

²⁴ Поцелуй Иуды. Тома Кутюр (1815–1879). (2025). Gallerix. URL: <https://gallerix.ru/storeroom/198193551/N/322923129/> (дата обращения: 22.06.2025).



Рисунок 15

Феликс Нуссбаум «Художник в мастерской». 1931. Частное собрание, Мюнхен, ФРГ²⁵

Figure 15

Felix Nussbaum. The Painter in his Studio. 1931. Private collection, Munich, Germany

Эмоция торжества предателя пролонгирована на образы соглядатаев в дверях. Самый маленький, в черном одеянии с рисунком, напоминающим насекомых, за счет активной вовлеченности в действие его словно подстегивает, вызывая ассоциации с небанальным лукавым актором новозаветной истории. Другой — похожий на пирата с повязкой на глазу, не веря оставшемуся зрячему, для ощущения

²⁵ Живопись о живописи (часть 115 — живопись Феликса Нуссбаума о живописи). (2010). Pinterest. URL: <https://pl.pinterest.com/pin/424816177335332930/> (дата обращения: 22.06.2025).

реальности даже оттянул щеку под повязкой; третий от удивления, опершись на колени, радостно присел.

Катастрофа в этом автобиографическом полотне символически проявлена в показе четырех типов Иуды²⁶, для которых «положительным» явилась только внешность (парадная одежда), а в реальности обнаружилась их ариманическая сущность, которую художник, погибший в Освенциме, своим интуитивным видением ощутил как трагическую угрозу для себя и еще более — Европы. В итоге противочувствие Иуды проявилось в замыканиях радости по поводу поимки жертвы (фабула) и ненависти к ней (сюжет).

Евангельское предательство в картине Владислава Провоторова «**Поцелуй Иуды**» осмыслено в масштабах конфликта двух миров: реального и ирреального. Поэтому в трактовке сюжета видны новые ариманические проявления. Проекция Иуды по фабуле дана в образе, сближенном со змеем. Особо страшны его *ползущие* руки со скрюченными пальцами под безжизненно-тусклым освещением. И главное — кисти, напоминающие головки змей: левая, вместо поцелуя, как бы кусающая Иисуса в плечо, а правая — приближающаяся к груди. Этим зловещим «рептилиям» контрастируют что-то произносящая человеческая голова на ребристом туловище и «целеустремленные» босые ноги, раскрывающие намерение Иуды срочно повернуться к страже и сообщить об «удачном» опознании. Замыкание фабулы и сюжета происходит в столкновении последнего всплеска человеческих чувств (выражение в глазах просьбы или тоски) и мутирующих в дьяволические (Рисунок 16).

Среди мастеров, проявивших большой интерес к теме предательства Иуды, выделяется Николай Мухин. Идея конфликтных отношений Христа и Иуды доведена у него до значения антагонистов, словно скованных одной цепью. Иуда в своем старании выдать Иисуса настолько вжался в его щеку, что зрительно лики обоих образовали как бы одно большое лицо. Однако каждая деталь облика Христа исполнена глубокой печали: и красивый точеный нос, и скорбно-умудренные глаза, изысканной формы рот.

²⁶ Отметим еще пару подсказок зрителю:

1. В отличие от главного героя, у всех 4 антагонистов абсолютно черные глаза, что дополнительно цементирует их собирательный образ, вызывая отдельные, но вполне прямые ассоциации с личинами ада и смерти.

2. Об объединении данного «квартета» под знаком некоей идеи говорит и сходный восточный крой одежды его участников, что резко контрастирует с европеизированной репрезентацией облика единственного протагониста.



Рисунок 16

Владислав Провоторов. «Поцелуй Иуды». 1984. Частная коллекция. Холст, масло²⁷

Figure 16

Vladislav Provotorov. The Kiss of Judas. 1984. Private collection. Canvas, oil

У Иуды же, несмотря на стремление походить на Христа, проступает дьявольский облик: безобразный злобный рот с опущенными углами губ напоминает птичий клюв, схвативший нечто вроде кровавого шарика. Глаз виден только один, да и тот, за кем-то следя, уведен в сторону, а носа нет вообще. Вместо него — размазанное черное

²⁷ Поцелуй Иуды — Владислав Провоторов. (б.г.). URL: <https://ru.painting-planet.com/poceluj-iudy-vladislav-provotorov/> (дата обращения: 22.06.2025).

пятно, провоцирующее на мысль о последствиях дурной болезни. Катастрофа Иуды здесь выражена в том, что, вопреки стремлению внешне подладиться под божественное (фабула), хищническая его сущность выступает наружу (сюжет) (Рисунок 17).



Рисунок 17

Николай Мухин. «Поцелуй Иуды». 1995²⁸

Figure 17

Nikolai Mukhin. The Kiss of Judas. 1995

В графическом изображении того же сюжета у Александра Бурганова Иуда показан в абсурдистском обличи знатного, но тупого вельможи. По фабуле — он благополучен, одет в изысканную, свисающую нарядными складками, белую рубашку. Лицо сытое и довольное — настоящий придворный при императоре Октавиане. Однако по сюжету он — животное с плохо скрытыми первобытными признаками: узкий лоб, переходящий в тяжеловесное, как у обезьяны, надбровье; немислимая бугристая голова и такой же неровный нос, как будто перебитый в бытовом поединке, капризно выпяченные губы для поцелуя. Но главное — руки, точнее, одна из них. Темно-серая,

²⁸ Библиейские и иные сюжеты в творчестве Николая Мухина. (2025). LiveJournal, 17 февраля 2025 г. URL: <https://galiark.livejournal.com/44545.html> (дата обращения: 22.06.2025).

по сравнению с едва намеченным контуром белых рук у Христа, она вся в огромных узлах (Рисунок 18).



Рисунок 18

Александр Бурганов. «Поцелуй Иуды». Рисунок. 1987–1989. Дом Бурганова²⁹

Figure 18

Alexander Burganov. The Kiss of Judas. Drawing. 1987–1989. Burganov's House

Для ее расшифровки в верху рисунка крупным планом дана иудина кисть, которая фактически напоминает лапу животного то ли с когтями, то ли с ногтями, а то и с гвоздями. И вновь катастрофа, происшедшая на месте несостоявшегося благородного придворного с рюшечками, сквозь одежду коего пробилась грубо-примитивные черты. Не иначе как карма настигла Иуду и здесь.

Классично и с отпечатком аскетизма воспроизведены главные образы в еще одном художественном артефакте, ставшем своеобразной разновидностью исследуемого нами топоса, — скульптуре Эрнста Барлаха «Воссоединение» — Иисуса Христа и апостола Фомы. Оба застыли почти в лирическом общении. Воскресший скорбно-спокоен, его прямая спина *не дрогнула*, у него даже есть силы обхватить своего малодушного ученика (фабула) и едва ли не вдохнуть в него слова утешения, чтобы вернуть ему подобие прежних чувств (сюжет). Ученик же находится в полной деструкции, тело его изогнуто в подобострастной позе, в чем отражены оттенки противоречивых

²⁹ Экскурсия по выставке Библиейские образы в творчестве А.Н. Бурганова. (2020). YouTube, 28 декабря 2020 г. 5:42–6:14.

чувств — от пугливого заглядывания в лицо своей жертвы до полной оторопи от ее человечности. Сам он еле стоит на подкосившихся ногах и, если бы не плечо Иисуса, за которое он ухватился, рухнул наземь. В такой аллегории, где жертва разновидности предательства (в данном случае неверия) показана как стойкий, а фактически отошедший от Учителя — едва ли не как трус, фабула и сюжет слились в катастрофическом единстве (Рисунок 19).



Рисунок 19

Эрнст Барлах. «Воссоединение». 1926. Гамбург. Дом-музей Барлаха. Дерево (Маркин, 1976, илл. 143³¹)

Figure 19

Ernst Barlach. The Reunion. 1926. Hamburg. The Ernst Barlach House. Wood (Markin, 1976, ill. 143)

Два последних примера «Поцелуя Иуды» (картина Светланы Арсюта и скульптура Ивана Коржева) мы разместили рядом, поскольку в них психология евангельского персонажа передана в соответствии с современным о нем представлением: напомним об определении поцелуя Иуды как о «вызывающе-наглom способе» опознания Хри-

³⁰ Также см.: Кротов, Я. Эрнст Барлах. (б.г.). URL: https://krotov.info/spravki/1_history_bio/19_1890/1870barlah.htm (дата обращения: 22.06.2025), и <https://www.barlach-haus.de/en/museum/collection/works/das-wiedersehen-thomas-und-christus-578/> (дата обращения: 27.06.2025).

ста. Хотя таковым в картине явился не только способ, но и облик предателя. Загоревший рыжий индивид в препровождении ночного досуга обнаруживает Христа, который очень его интересует. Сам интересант (по фабуле) представлен набором «джентльменских» качеств: красновато-отечными глазами, искушающим взглядом, но главное — чувственным, открытым для поцелуя ртом. Такая характеристика ночного прохожего с вальяжно лежащей рукой на груди Иисуса, поэтичная внешность которого в некоторой степени приближена к женской, складывается в образ попытки кощунственного обольщения (фабула). Но избранный ракурс выявляет в обольстителе связь с традицией изображения беса в профиль, как бы «звенящим» в звездной ночи красновато-рыжим (символически «золотым») цветом Искарриота, идентифицирующим его по сюжету с демоном (Рисунок 20).

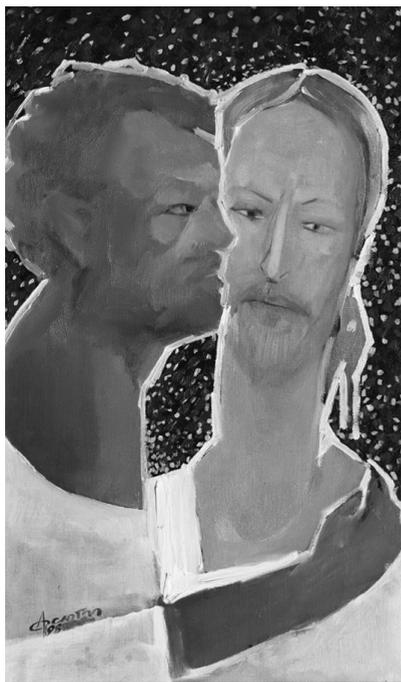


Рисунок 20

Светлана Арсюта. «Поцелуй Иуды». 1998. Приморская государственная картинная галерея. Владивосток, Россия. Холст, масло³¹

Figure 20

Svetlana Arsyuta. The Kiss of Judas. 1998. Primorsky State Art Gallery. Vladivostok, Russia. Canvas, oil

³¹ Рублев, В. (2019). Поцелуй (Лобзание) Иуды на картинах художников. Иудова живопись. Яварда, 4 ноября 2019 г. URL: <https://yavarda.ru/judaskiss.html> (дата обращения: 22.06.2025).

Иной характеристичный конфликт представляет собой скульптура Ивана Коржева (Рисунок 21). Его Христос — один из самых величественных образов. Иуда же внешне показан хитро улыбающимся, что в данной ситуации является святотатством (сюжет). Автор разоблачает его, покрывая как бы массой мокрой грязи, из чего фактически сделан его «нарядный» халат.



Рисунок 21

Иван Коржев. «Поцелуй Иуды». 1999. Литьевого камня крашенный (?)³²

Figure 21

Ivan Korzhev. The Kiss of Judas. 1999. Injection-painted stone (?)

³² Скульптура Поцелуй Иуды. Коржев. (2022). URL: <https://i-korzhev.ru/skulptura/poceluj-iudy/> (дата обращения: 22.06.2025).

Результаты

В итоге проведенного анализа предлагаем таблицу воплощения Иуды в разных рефлексиях на его предательство. Первое же впечатление — трансформация его образа, сформировавшегося в произведениях периода Средневековья, из преимущественно трусливо-человеческого — к разнопланово-дьявольскому (XX в.). Исключением явились картины Н. Ге, проникшего в суть трагической ошибки евангельского персонажа и передавшего его, возможно, подлинные переживания (XIX в.).

В качестве устойчивой трактовки Иуды проявилась шаржированная, выросшая в обличительно-смеховую традицию, идущую от простой карикатуры «предатель-трус» (Гольбейн Старший, неизвестный английский мастер). В плане сюжета она, с одной стороны, была доведена до детекции потери своего духовного и физического «я» (неизвестный английский мастер, Штосс, Барлах), с другой — поэтики абсурда, едва ли не перевернувшей первоначальный смысл предателя в аллегорическую инверсию жертвы (Провоторов, Мухин, Бурганов).

А на пути от труса к дьяволу Иуда предстал еще и предателем с «двойным дном»: внешне (по фабуле) — якобы скорбящим другом (Гольбейн Старший) или радующимся встрече с Христом (Гольбейн Младший), но в действительности (по сюжету) — провокатором, приведшим с собой римских солдат (картины обоих авторов). Верхом цинизма в предательстве апостола явилось его изображение в картине Кутюра фактически как двух контрастных фигур в одновременности: по фабуле — церемонно целующего Христа, а по сюжету — над ним насмехающегося.

Мотив алчности в характере Иуды (к деньгам или садистским удовольствиям от созерцания пыток) сложился в специальную гротесковую область, сопровождавшуюся показом «размножения» подобных особей как типового явления жадности (босховская и брейгелевская традиции; добавим сюда и Нуссбаума). На этом фоне многообразной театрализации в традициях мениппеи топосным вариантом в воплощении архетипичного евангельского образа представляется скульптура Коржева «Поцелуй», где аскетичному Христу противопоставлен коварный (по сюжету) демон. Свообразным клоном его коварства служит лик обольщающего дьявола в картине Арсюты («Поцелуй Иуды»).

Обсуждение результатов

Панорама портретно-психологической нюансировки Иуды
(в числителе каждой дроби представлена фабула, в знаменателе — сюжет)

Фреска из монастыря Ватопед

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Приверженец, преисполненный радостных переживаний}}{\text{Доносчик, испытывающий неприязнь к Христу}}$$

Чимабуэ

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Аэмоциональный индивид}}{\text{Зловещий символ дьявола}}$$

Джотто

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Агрессия и ненависть}}{\text{Сомнение}}$$

Гольбейн Старший

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Сознательное пресмыкательство в корыстных целях}}{\text{Провокация взятия Христа под стражу}}$$

Гольбейн Младший

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Инсценировка преданного друга}}{\text{Провокатор вооруженного ареста Христа}}$$

Внедрение в сюжетное осмысление Иуды абсурдистских мотивов

Последователь Босха

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Радость опознания вперемежку с агрессией}}{\text{Переживание за получение обещанных денег}}$$

Иероним Босх

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Изъявление трогательного умиления с прорывом ненависти}}{\text{Переживание сладострастия от предстоящих пыток Христа}}$$

Питер Брейгель Младший (?)

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Переживание телесных мук}}{\text{Предпочтение земных удовольствий духовным ценностям}}$$

Неизвестный английский мастер

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Переживание предательства}}{\text{Потеря своего собственного «я»}}$$

Фейт Штосс

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Переживание чувства страха}}{\text{Потеря своего «я»}}$$

Включение в сюжетную трактовку образа Иуды демонических ликов

Платон Васильев

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Иуда — осмеянный в храме «бес»}}{\text{Иуда — отчаявшийся грешник}}$$

Тома Кутюр

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Дьявол уважительный и услужливый}}{\text{Дьявол насмешливо-издевательский}}$$

Артикуляция в образе Иуды дьявольских черт

Феликс Нуссбаум

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Радость убийц}}{\text{Человеконенавистничество}}$$

Владислав Провоторов

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Переживание надежды богооставленным человеком}}{\text{Радость мутанта}}$$

Николай Мухин

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Претензии на статус Божественного}}{\text{Стремление обманом вернуть утерянную репутацию}}$$

Александр Бурганов

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Радужное заблуждение в переживании неуемных амбиций}}{\text{Переживание кармического наказания}}$$

Эрнст Барлах

$$\text{Фома} = \frac{\text{Переживание силы всепрощения}}{\text{Потеря собственного «я»}}$$

Иван Коржев

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Хитрый скрытный человек}}{\text{Наглый Антихрист}}$$

Светлана Арсюта

$$\text{Иуда} = \frac{\text{Переживание человеком кощунственных желаний}}{\text{Циничный демон}}$$

Практическое применение

Возможности прикладного использования итогов предложенного аналитического подхода заключаются в масштабировании исследовательской оптики в области психологии искусства и психологии личности, как и в применении достигнутых результатов в сфере совершенствования общественных отношений, а также в преподавании курсов по психологии личности и морали, истории и теории искусства, методологии изучения религии, управлению общественными отношениями.

Заключение

Приведенные типы Иуды дают возможность говорить об устойчивой парадигме познания зла, которое во взаимодействии с добром оказывается нравственным критерием в индивидуализации автор-

ских концепций в качестве моделирования собственного видения картины мира, где зло в топосе поцелуя Иуды является своеобразным психологическим индексом в предчувствии нарастающей трагедии общества.

Список литературы

Бродский, А.И. (2024). Герменевтика предательства. Образы Иуды Искариота в художественной литературе XX–XXI вв. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология*, 40(4), 689–702.

<https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.410>

Выготский, Л.С. (1968). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Грубар, С. (2011). Иуда. Предатель или жертва? Москва: Изд-во «АСТ».

Епископ Александр (Милант). (1998). Совесть. Голос Божий в человеке. *Миссионерский листок*, (9).

URL: <https://fatheralexander.org/booklets/russian/consci.htm> (дата обращения: 25.05.2025).

История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала 20 века. (1980). Под ред. А.Д. Чегодаева. Москва: Изд-во «Искусство».

Консон, Г.Р. (2011). Психология трагического в картинах Иеронима Босха и Питера Брейгеля Старшего. *Системная психология и социология*, (4), 50–60.

Консон, Г.Р. (2013). Психология трагического: Проблемы конфликтологии (на материале западноевропейского искусства). Москва: Изд-во «Нобель-Пресс».

Лессинг, Г.Э. (1953). Басни в прозе. В кн.: Избранные произведения. Сост.

Г.М. Фридлендер. (С. 3–18). Москва: Изд-во «Художественная литература».

Маркин, Ю.П. (1976). Эрнст Барлах. Москва: Изд-во «Искусство».

Потебня, А.А. (1990). Из лекций по теории словесности: Басня. Пословица. Поговорка. В кн.: Теоретическая поэтика. Сост. А.Б. Муратов. (С. 55–131). Москва: Изд-во «Высшая школа».

Ткаченко, А. (2006). Иуда. Хроника одного предательства. Попытка исторической реконструкции. *Православный журнал Фома*, (3), 50–53.

URL: <https://foma.ru/iuda-xronika-odnogo-predatelstva.html> (дата обращения: 21.03.2025).

Фомин, Г.И. (1974). Иероним Босх. Москва: Изд-во «Искусство».

Elizabeth Berdann on Hieronymus Bosch's "Christ Carrying the Cross": Ugliness and the science of physiognomy. (2024). *Painters on Paintings*, May 16, 2024. URL: <https://www.paintersonpaintings.com/archive/elizabeth-berdann-on-hieronymus-boschs-christ-carrying-the-cross-ugliness-and-the-science-of-physiognomy> (accessed: 25.05.2025).

Jefferson, L.M. (2015). The Kiss of Judas. *Bible Odyssey*, July 13, 2015. URL: <https://www.bibleodyssey.org/articles/the-kiss-of-judas/> (accessed: 18.03.2025).

Reformation 'recycling' may have saved rare painting from destruction. (2015). *University of Cambridge*, November 27, 2015.

URL: <https://www.cam.ac.uk/research/news/reformation-recycling-may-have-saved-rare-painting-from-destruction> (accessed: 25.05.2025).

Sharma, M. (2024). Kiss of Judas: Depicting the kiss that betrayed Christ. *SimplyKalaa*, May 9, 2024. URL: <https://simplykalaa.com/kiss-of-judas/> (accessed: 20.03.2025).

Sofragiu, P. (2012). The mural paintings from the exonarthex of Vatopedi monastery's katholikon, *European Journal of Science and Theology*, 8(4), 233–246.

References

Alexander (Mileant), Archpriest. (1998). Conscience. The Voice of God in man. *Missionary Leaflet*, (9). (In Russ.). URL: <https://fatheralexander.org/booklets/russian/consci.htm> (accessed: 05.25.2025).

Brodkii, A.I. (2024). Hermeneutics of betrayal: Images of Judas Iscariot in 20th–21st Century Belles-Lettres. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 40(4), 689–702. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.410>

Elizabeth Berdann on Hieronymus Bosch's “Christ Carrying the Cross”: Ugliness and the science of physiognomy. (2024). *Painters on Paintings*, May 16, 2024. URL: <https://www.paintersonpaintings.com/archive/elizabeth-berdann-on-hieronymus-boschs-christ-carrying-the-cross-ugliness-and-the-science-of-physiognomy> (accessed: 25.05.2025).

Fomin, G.I. (1974). Hieronymus Bosch. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Grubar, S. (2011). Judas. Traitor or victim? Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Jefferson, L.M. (2015). The Kiss of Judas. *Bible Odyssey*, July 13, 2015. URL: <https://www.bibleodyssey.org/articles/the-kiss-of-judas/> (accessed: 18.03.2025).

Konson, G.R. (2011). Psychology of tragic at the paintings of Hieronymus Bosch and Pieter Bruegel the Elder. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, (4), 50–60. (In Russ.)

Konson, G.R. (2013). Psychology of the Tragic: Problems of Conflictology (based on the material of Western European art). Moscow: Nobel'-Press Publ. (In Russ.)

Lessing, G.E. (1953). Fables in prose. In: Compiled by G.M. Fridlender. Selected works. (pp. 3–18). Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)

Markin, Yu.P. (1976). Ernst Barlach. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Potebnaya, A.A. (1990). From lectures on the theory of literature: A fable. Proverb. Proverb. In: Compiled by A.B. Muratov. Theoretical poetics. (pp. 55–131). Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Reformation ‘recycling’ may have saved rare painting from destruction. (2015). University of Cambridge, November 27, 2015. URL: <https://www.cam.ac.uk/research/news/reformation-recycling-may-have-saved-rare-painting-from-destruction> (accessed: 25.05.2025).

Sharma, M. (2024). Kiss of Judas: Depicting the kiss that betrayed Christ. *SimplyKalaa*, May 9, 2024. URL: <https://simplykalaa.com/kiss-of-judas/> (accessed: 20.03.2025).

Консон, Г.Р.

Тема «Поцелуя Иуды» в европейской живописи и скульптуре...

Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, № 3

Sofragiu, P. (2012). The mural paintings from the exonarthex of Vatopedi monastery's katholikon, *European Journal of Science and Theology*, 8(4), 233–246.

The history of art in Western Europe from the Renaissance to the early 20th century. (1980). A.D. Chegodaev, (ed.). Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Tkachenko, A. (2006). Judas. A chronicle of a betrayal. An attempt at historical reconstruction. *Pravoslavnyi zhurnal Foma = The Orthodox Thomas Magazine*, (3), 50–53. (In Russ.). URL: <https://foma.ru/iuda-xronika-odnogo-predatelstva.html> (accessed: 03.21.2025).

Vygotskii, L.S. (1968). Psychology of art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Григорий Рафаэлевич Консон, доктор искусствоведения, доктор культурологии, профессор, директор Учебно-научного центра гуманитарных и социальных наук, председатель Экспертного совета Московского физико-технического института (национального исследовательского университета) по гуманитарным и социальным наукам, образованию и культуре; главный научный сотрудник отдела научно-технической информации Института кино и телевидения (ГИТР), Москва, Российская Федерация, konson.gr@mipt.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7400-5072>

ABOUT THE AUTHOR

Grigoriy R. Konson, Dr. Sci. (Art History), Dr. Sci. (Cultural Studies), Professor, Director of the Humanities and Social Sciences Center, Chairman of the Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) Council for Humanities and Social Sciences, Education, and Culture; Chief Researcher at the Department of Scientific and Technical Information, GITR Film and Television School, Moscow, Russian Federation, konson.gr@mipt.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7400-5072>

Поступила 26.05.2025. Получена после доработки 07.06.2025. Принята в печать 04.07.2025.

Received 26.05.2025. Revised 07.06.2025. Accepted 04.07.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ / LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-27>
УДК/UDC 7.01; 159.99

Параллели образов любви и дилемм современности в романах Меира Шалева «Фонтанелла» и Анны Гавальды «Утешительная партия игры в петанк»

В.М. Розин ✉

Институт философии Российской академии наук, Москва,
Российская Федерация

✉ rozinvm@gmail.com

Резюме

Актуальность. В статье обсуждаются актуальные социально-психологические проблемы современности: некоторые параллели образов любви; противостояние города, с его поглощающей человека цивилизацией, и природы, возрождающей человека; тема творения (преображения) нового мира, инициатором которого выступает любимая прекрасная женщина; ценности, спасающие современного человека в падающем мире, в романах Меира Шалева «Фонтанелла» и Анны Гавальды «Утешительная партия игры в петанк».

Цель. Выявление особенностей концепций жизненного мира и взаимопонимания в искусстве. Автор задается вопросом, почему многие читатели не понимают Шалева и Гавальду. Чтобы разобраться, предлагается анализ коммуникации в искусстве, представленной в «схеме художественной коммуникации».

Методы. Для решения поставленных проблем проводится сравнительный анализ, реконструкция позиций и жизненного мира героев романов, осмысление ситуаций и проблем, а также их решений.

Результаты. Намечена схема художественной коммуникации, содержащая четыре проекции (плана): семиотическую, художественной реальности, социально-психологическую и духовную (речевую), которые последовательно рассматриваются. В зависимости от типа изучаемого произведения, а также особенностей исследовательской задачи на первый план выходят те или иные проекции, а остальные проявляются в структуре содержания этих

произведений. Обсуждается интерес писателей к рассмотренной необычной любви, а также причины негативной оценки анализируемых произведений.

Выводы. Можно предположить, что в современной культуре идет поиск новой концепции любви, которая бы, с одной стороны, отвечала реалиям и вызовам современности, а с другой — преодолевала недостатки романтической любви и обыденность семейной жизни. Один из возможных сценариев (естественно для определенной аудитории) — любовь мальчика к взрослой женщине, проходящая через всю жизнь. Сложности с пониманием многих художественных произведений и их героев связаны с экспериментами писателей, находящихся в поисках новой художественной формы.

Ключевые слова: искусство, понимание, творчество, реконструкция, любовь, культура

Для цитирования: Розин, В.М. (2025). Параллели образов любви и дилемм современности в романах Меира Шалева «Фонтанелла» и Анны Гавальды «Утешительная партия игры в петанк». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 128–142. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-27>

Parallels in the Images of Love and Dilemmas of Modernity in the Novels of Meir Shalev “Fontanella” and Anna Gavalda “Consolation Game of Petanque”

Vadim M. Rozin ✉

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

✉ rozinvm@gmail.com

Abstract

Background. The article discusses the current socio-psychological problems of our time: some parallels in the images of love; the confrontation between the city, with its all-consuming civilization, and nature, reviving man; the theme of the creation (transformation) of a new world, initiated by a beloved beautiful woman; the values that save a modern man in a falling world) in the novels of Meir Shalev “Fontanella” and Anna Gavalda “Consolation Game of Petanque”.

Objective. The goal is to identify the features of the life world concepts and of the mutual understanding in art. The author wonders why many readers do not

understand Shalev and Gavalda. In order to understand this, an analysis of communication in art, presented in the “artistic communication scheme”, is proposed. **Methods.** To solve the problems posed, a comparative analysis, reconstruction of the positions and life world of the novels’ characters, comprehension of situations and problems, as well as their solutions, are carried out.

Results. A scheme of artistic communication is outlined, containing four projections (plans): semiotic, artistic reality, socio-psychological and spiritual (speech), which are considered sequentially. Depending on the type of the work being studied, as well as the specifics of the research task, certain projections come to the fore, and the others are manifested in the structure of the content of these works. The interest of writers in the unusual love under consideration is discussed, as well as the reasons for the negative assessment of the analysed works.

Conclusions. The author suggests that in modern culture there is a search for a new concept of love that would, on the one hand, meet the realities and challenges of modernity, and on the other, overcome the shortcomings of romantic love and the ordinariness of family life. One of the scenarios (naturally for a certain audience) is a boy’s love for an adult woman, which lasts throughout his life. The difficulties in understanding many works of art and their characters are connected with the experiments of writers who are in search of a new artistic form.

Keywords: art, understanding, creativity, reconstruction, love, culture

For citation: Rozin, V.M. (2025). Parallels in the images of love and dilemmas of modernity in the novels of Meir Shalev “Fontanella” and Anna Gavalda “Consolation game of petanque”. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 128–142. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-27>

Введение

Разрыв между прочтением автором данной статьи «Фонтанеллы» и «Утешительной партии игры в петанк» составил больше десяти лет. Читая роман А. Гавальды, я наткнулся на сюжет любви мальчика Шарля к молодой женщине Анук (матери его приятеля Алексиса), любви идеальной и чувственной, которую он пронес через всю жизнь. Что-то мне это напомнило, но что, не сразу пришло в голову. Ну конечно, «Фонтанелла»: там тот же самый сюжет, причем сам Меир Шалев с удивлением спрашивает, а любовь ли это, ведь Михаэлю, герою этого романа, полюбившего Аню, молодую женщину, которая спасла его во время пожара, было всего пять-шесть лет.

«...спустя несколько недель приехали Элизер и Аня: он — чтобы заменить умершего директора, а она — чтобы вынести меня из огня <...> “Фонтанелла” — вот мое имя в устах любимой. Так она называла меня в те дни, когда я тайком пробирался в ее дом, так и сегодня, когда она тайком пробирается в мою память (франц. fontanelle — буквально “родничок”; у Михаэля он не зарос в детстве, а был открыт всю жизнь, таинственно откликаясь на желания Михаэля и некоторые события, которые скоро должны были наступить. — В.Р.).

<...>

И я вспоминаю ее шепот:

— Это знак того, что Бог тебя любит.

И ее смех:

— Ну, если уж Бог, то я подавно. <...>

— Михаэль, сколько же лет тебе было тогда? Пять? Шесть? Что ты знал тогда о любви?

А что я знаю о ней сейчас? А что знаете вы, высокоуважаемые специалисты по человеческой душе, — Знание, Опыт и Понимание? Ничего вы не знаете, кроме фактов: что я обложил осадой ее дом; что я измерял шагами его периметр; что я прижимал уши к его стенам, лежа под ними; что я сверлил их взглядами, пока они не растворились, и дверь стала прозрачной. И все это, господа почтенные, я проделал, совершенно-ничего-не-зная-о-любви <...>

Скажи мне ты, жена моя, специалистка по вопросам любви, — если это не было любовью, то чем же это тогда было?» (Шалев, 2009, с. 4, 11, 23, 34, 38).

А вот признание в любви Шарля, главного героя романа «Утешительная партия игры в петанк» к Анук. «Ревновал ли я? Да... все, что она мне дала, все, что принадлежало мне — этого они не получают никогда... Значит, любила она меня.

Это сколько же мне было лет, когда я так думал? Девять?

Десять?

А почему я выбрал именно ее» (Гавальда, 2010, с. 11, 15).

Вслед за этим сюжетом в памяти услужливо всплыли и другие, рассмотренные в книге «От анализа художественных произведений к уяснению сущности искусства» (Розин, 2022): оппозиция идеальной любви (к Ане или Анук) и обыденной любви к своей супруге, которая со временем приедается; противостояние города, с его поглощающей человека цивилизацией, и природы, возрождающей человека; тема творения (преображения) нового мира, инициатором которого выступает любимая прекрасная женщина (у Шалева, например, Аня

или Сара из романа «Эсав», у Гавальды — Анук и Кейт); ценности, спасающие современного человека в падающем мире (любовь, труд, творчество, вера) (Розин, 2022, с. 43). «Фонтанелла» вышла в 2002 г., а «Утешительная партия игры в петанк» в 2008. Думаю, Анна читала Шалева, и ее роман — французский вариант ответа на те же самые вопросы современности. Абсолютно оригинальные. Например, у Шалева в «Фонтанелле» есть сюжет ожидания Конца света. Изобретатель Арон (муж тети Михаэля, красавицы-Пнины) много лет роет под домом Йоффов и что-то там строит. Читатель может догадаться, что Арон, вероятно, ожидает атомную войну и, подобно Ною, строит под домом Йоффов ковчег. Анна Гавальда прямо рассказывает, что да, ковчег с любящей семьей и со всеми животными по паре, но построил его не Ной, а Кейт.

«Лама, три тысячи квадратных метров крытых помещений, река, пятеро детей, десять кошек, шесть собак, три лошади, осел, куры, утки, коза, тучи ласточек, шрамы, перстень, хлысты, мобильное кладбище, четыре печки, бензопила, конусная дробилка, конюшня XVIII века, сложена так, что закачаешься, говорит на двух языках, сотни розовых кустов и потрясающий пейзаж...

— Как ее зовут?

— Кейт...

— А она... красивая?

— Я же тебе сказал...» (Гавальда, 2010, с. 37).

Если у Шалева современного человека спасает любовь, труд, семья и творчество, то Гавальда добавляет к этим ценностям еще «служение людям». Обе любимые Шарлем женщины — Анук и Кейт — героически отдают себя другим.

Кажется, прекрасно, такие идеи и образы, совершенствуй себя. Правда, хорошо бы еще все это увидеть, чтобы понять и пережить. К некоторому удивлению, оказывается, многие читатели не понимают Шалева и Гавальду (не все романы, но конкретно «Фонтанеллу» и «Утешительную партию игры в петанк»). Например, пишут, что Шалев и Гавальда чуть ли не пропагандируют сексуальную патологию. Разве может мальчик любить женщину, а та ребенка, но не материнской любовью? Кроме того, «Утешительная партия игры в петанк» написана сложно и скучно. Вот два типичных отзыва.

«Тоскливый роман о тоскливом архитекторе Шарле, который мотается в Россию на стройку, худо-бедно поддерживает семейные отношения с женой и падчерицей, а однажды получает письмо с приветом из прошлого, из-за которого у бедняги начинается ярко выра-

женный депресняк. Казалось бы, книга с такими второстепенными героями, как Анук, Нуну и Кейт, не может получиться настолько скучной и отталкивающей. А вот и нет. Получилась... На этом с Гавальдой заканчиваю, жалко тратить время на книги, которые не приносят удовольствия»¹.

«А это точно Гавальда написала? До этого, я зачитывалась ее книгами... Для меня одно из мерзких в сюжете — это любовь подростка к взрослой женщине, и в дальнейшем одержимость взрослой женщины ребенком, ровесником сына. Я не хотела это знать, это не мимолетное увлечение, это действительно похожее на одержимость... Я не понимаю взрослую Анук... ей нет оправдания»².

К различению понятий «схема» и «модель»

Чтобы разобраться в понимании художественного произведения, рассмотрим, что собой представляет коммуникация в искусстве. Представим последнюю в форме «схемы». В отличие от моделей «схема художественной коммуникации» не претендует на изоморфизм с реальной художественной коммуникацией как объектом, а только на ее характеристику, позволяющую понять этот феномен, причем именно в целях изучения искусства. Различие моделей и схем мы видим в двух моментах: модель предполагает существование моделируемого объекта (явления), а схема впервые задает свой объект; модель по отношению к моделируемому объекту позволяет прогнозировать, а схема только действовать. Например, когда мы используем схему московского метрополитена для ориентирования в метро (предположим, мы попали туда впервые), то это именно схема. Она задает для нас метро как объект транспортного поведения: мы учимся различать станции, маршруты, пересадки и прочее. Но если мы хотим понять, какой маршрут приведет к нужной станции или по какому маршруту быстрее доехать до этой станции, то это уже модель, позволяющая делать точные прогнозы и расчеты (о различии схем и моделей см. Розин, 2024, с. 99, 119–121, 2011а).

Схема метрополитена достаточно сложная, поскольку она может использоваться и как модель. В общем же случае, рассмотренном в книге «Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, на-

¹ Livelib, 1 февраля 2020 г. URL: <https://www.livelib.ru/review/1270737-uteshitelnaya-partiya-igry-v-petank-anna-gavalda> (дата обращения: 03.09.2024).

² А это точно Гавальда написала? (2023). Livelib, 12 декабря 2023 г. URL: <https://www.livelib.ru/review/3834475-uteshitelnaya-partiya-igry-v-petank-anna-gavalda> 2023 (дата обращения: 03.09.2024).

уке и проектировании», в истории и науке встречаются три основных случая: собственно «схемы», например, эскизы в проектировании, «модели», например, в естественнонаучных теориях, и «схемы-модели» типа рассмотренной здесь. Важность понятия схемы автор видит в двух моментах: во-первых, схема является посредником между проблемами исследователя (или практика) и новым видением (представлением) изучаемого явления, позволяя выйти на это новое видение, во-вторых, схема — семиотическое образование, которое создается исследователем (тем самым, отчасти, получает объяснение его творчество). Анализ истории познания показывает, что схемы — это самые древние способы получения знаний и одновременно современные (Розин, 2011а).

Если говорить о характере исследования, то анализ художественной коммуникации будет осуществляться в рамках авторской концепции «методологии с ограниченной ответственностью». Особенность этой концепции — анализ мышления и творчества (в данном случае в искусстве), опосредованный культурологией, семиотикой, психологией личности (Розин, 2022, с. 39–42). Предлагаемая нами схема художественной коммуникации содержит четыре проекции (плана): *семиотическую, художественной реальности, социально-психологическую и духовную* (речевую). В зависимости от типа изучаемого произведения, а также особенностей исследовательской задачи на первый план будут выходить те или иные проекции, а остальные будут проявляться в структуре содержания этого произведения.

Особенности художественной коммуникации

Начнем с кейса общения Шалева со своими читателями (ответ на обвинение в сексуальной патологии и педалировании эротики).

«Я бы назвал, — отвечает Шалев в интервью в журнале “Лехаим”, — это не эротикой, а чувственностью. Я нигде не даю подробных физиологических описаний сексуальных контактов. Но я чувственный человек, я ценю ощущения — вкус, запах, прикосновения, многообразие цветов — и делюсь ими с читателем... Что касается гомосексуальности, я не нахожу это перверсией или болезнью, это вариант нормальных личных и половых отношений взрослых людей по обоюдному согласию. Как, кстати, и то, что называют “прелюбодением”, и отношения двух мужчин и одной женщины, двух женщин

и одного мужчины, двух пар. Это их личное дело»³. Имея в виду сказанное Шалевым, предложим послойную реконструкцию (анализ) художественной коммуникации.

Первая проекция — произведение как художественная реальность

Эта проекция уже предполагает самую общую формальную линейную схему коммуникации: художник → произведение → зритель, в данном случае писатель (Шалев) → произведение (романы) → зритель (читатели). Если раскрывать содержание элементов коммуникации специально для искусства, то мы предлагаем рассматривать это содержание в рамках понятия «художественная реальность» (Розин, 2011b, с. 374–385). Это понятие было намечено в искусствознании еще в прошлом столетии. «Писатель, — пишет, например, М.Я. Поляков, — в конкретной социально-литературной ситуации выполняет определенные общественные функции, переходя от социальной реальности к реальности художественной, формируя в системе (ансамбле) образов определенную концепцию ценностей, или, точнее, концепцию жизни» (Поляков, 1978, с. 18). Одновременно читатель, утверждает Ц. Тодоров, «отправляясь от литературного текста, производит определенную работу, в результате которой в его сознании выстраивается мир, населенный персонажами, подобными людям, с которыми мы сталкиваемся “в жизни”» (Тодоров, 1975, с. 63).

Автор, с одной стороны, опирается на эти представления, с другой — истолковывает художественную реальность в рамках теории коммуникации, семиотики и психологии личности. С какой целью осуществляется коммуникация в искусстве? Во все не для познания и не просто удовольствия, хотя эти обертоны все же присутствуют. Здесь не одна, а несколько «проблемных ситуаций», требующих разрешения. Для художника — желание реализовать себя (например, как у Шалева понять природу мести или любви, пережить их действие), создать привлекательный мир и события, написать хорошее произведение для зрителей. В том же интервью Шалев поясняет последнее:

«Рассказать интересную историю. Хорошо ее написать. Я ремесленник: вот как вы хотите написать хорошую статью, фотограф — снять хороший кадр, так я хотел написать хорошую историю.

³ Интервью с Меиром Шалевым: «Б-г стоит в стороне». (2023). Лехаим, 11 апреля 2023 г. URL: <https://lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone/> (дата обращения: 03.09.2024).

Сильную. И я вижу, что после того, как люди прочли книгу, они не могут ее забыть»⁴.

Для зрителя первые два желания такие же, как у художника, с поправками на различие их позиций: реализовать себя и побывать в интересном мире, прожить его события. А вместо третьего желания — установка понять созданное художником произведение, получить от этого удовольствие. Специально стоит обратить внимание на два полярных результата художественной коммуникации: первый — совпадение (сходство) художественных реальностей художника и зрителя, второй — несовпадение, несходство. При этом несовпадение не обязательно провоцирует критику, возможна просто другая трактовка, как, например, в случае еще одного отзыва читателя о романе «Фонтанелла»:

«Хотите узнать, что было бы, если бы “Сто лет одиночества” написал бы еврей? Ну так вам сюда. Нет, ну если серьезно — добротная такая семейная сага, где почти каждый персонаж претендует на звание единственного нормального в семье. Тараканов в головах — хоть магазин открывай. Есть Семья и те, кто к ней принадлежит, и есть все остальные... И главный герой, с незатянувшимся родничком, таким своим органом шестого чувства — принадлежащий одновременно и Семье, и той, что подарила второе рождение. Возможна ли любовь в пять лет? Что же, в семье считают, что во времена, когда любовь еще была любовью, все возможно»⁵. Вряд ли, думаю, именно это или только это хотел сказать в романе Меир Шалев.

Произведение как реализация выразительных средств (семиотическая проекция)

Что значит «хорошо написать» художественное произведение? В том числе следуя принятым в искусстве образцам и выразительным средствам, позволяющим зрителю адекватно понимать и переживать это произведение. К выразительным средствам искусства относятся образы, метафоры, характеристики жанра, композиции, драматургии, тем и другие средства художника. Использование их предполагает построение «семиотических схем», то есть графических или чаще нарративных построений, позволяющих реализовать про-

⁴ Интервью с Меиром Шалевым: «Б-г стоит в стороне». (2023). Лехаим, 11 апреля 2023 г. URL: <https://lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone/> (дата обращения: 03.09.2024).

⁵ Livelib, 6 августа 2015 г. URL: <https://www.livelib.ru/review/525679-fontanella-meir-shalev> (дата обращения: 03.09.2024).

блемы художника, а также задать художественную реальность или ее фрагменты. Вот пример из «Фонтанеллы»: десять зеркал, в которые смотрелась Пнина в доме Шустера, потрясенные красотой Пнины, мгновенно рассыпаются:

«...послышался высокий ровный звук, чистый и протяжный, и не успела настоящая Пнина понять, что произошло, зеркало напротив нее расколосось надвое, и осколки его посыпались на пол. И сразу вслед за ним лопнули зеркала за ее спиной, и отражения на боковых стенах тоже рассыпались на сверкающие осколки... На выходе из синагоги ее ждали многие из жителей деревни... Она прошла меж ними и опять увидела свою красоту в их глазах [свое отражение, вспыхивающее в их глазах], которые впервые увидели и осознали ее красоту. Только сейчас поняли мужчины, почему в последнее время, куда бы они ни шли, ноги несли их именно через школьный двор и всегда перед началом занятий, или в их конце, или на большой перемене. А женщины поняли, почему их точно в те же часы настигают боли в животе и в голове» (Шалев, 2009, с. 43). Здесь три схемы: мистических зеркал, неземной красоты, очарования ее как страшной силы. Создавая данные образы-метафоры, Шалев решал несколько проблем: осмысление красоты женщины, мистическое истолкование событий, заражение и поражение красотой (Розин, 2023, с. 49–50).

Если схемы — это уникальное изобретение художника, то выразительные средства задают нормативные, стандартные способы работы и творчества в искусстве. Например, десять рассыпающихся от красоты Пнины зеркал — схема, изобретенная Шалевым; с ее помощью он развернул несколько метафор (красоты, потрясения от нее жителей, очарованности мужчин, зависти женщин). Конечно, выразительные средства понимаются каждым художником сообразно его личности и опыту, но все же так устроены, что позволяют создавать художественную реальность и произведение, которые могут быть поняты и адекватно прочитаны (пережиты) зрителем. Несовпадение художественных реальностей художника и зрителя говорит о том, что их выразительные средства тоже не совпадают, что понятно, учитывая различие задач и деятельности обоих коммуникантов.

Произведение как способ социализации (третья проекция)

Вернемся к интервью Шалева. Он понимает, что некоторые читатели негативно оценивают его роман, особенно в связи с темой любви. Одновременно Шалев не хочет их игнорировать. Не то чтобы он стремится к консенсусу, в данном случае он затруднителен, но хочет

сохранить этих читателей, объяснить им свою позицию. Для этого рефлексивует основания своего творчества («Рассказать интересную историю. Хорошо ее написать. Я ремесленник») и частично основания высказываний читателей («Я все-таки проник им в душу и им некуда от меня убежать. Читатели говорят, что книга, с одной стороны, причиняла им страдания во время чтения, а с другой стороны, они не могли отложить ее»)⁶. Другими словами, я хочу обратить внимание на то, что, с одной стороны, читатели не хотят идентифицироваться с Шалевым, с другой — напротив, писатель хочет продолжать с ними общение. Налицо социальный двухсторонний процесс, способствующий жизни сообщества (поддержанию художественной аудитории).

Здесь, конечно, встает старый вопрос: а нельзя ли указать абсолютное эстетическое содержание («красота», «прекрасное», «подражание», «выражение», «ирония» и прочие), которое бы указывало на тип инвариантной, внеисторической связи между членами этого сообщества; чтобы раз и навсегда стало понятно, что правильно и что неправильно в произведениях искусства. Анализ истории искусства показывает, что это невозможно. В разных культурах и в разные исторические периоды абсолютное эстетическое содержание понималось по-разному и нередко противоположно.

А что с двумя другими проекциями? Их содержание тоже меняется во времени и в разных культурах? Меняется, но скорее в логике развития или эволюции (Розин, 2011b).

Нарратив (речь) художника как условие его контакта со зрителями (четвертая проекция)

Шалев в интервью объясняет своим читателям, как он понимает любовь в романе «Фонтанелла». При этом мы как читатели начинаем не только лучше понимать этот роман, но и чувствовать самого Шалева. Он появляется перед нами, хотя находится, скажем, в Израиле, а мы в Москве. Объяснить это чудо трудно, но отрицать факт нашей встречи невозможно — мы входим в контакт с Шалевым. Как говорит Михаил Бахтин: особенностью гуманитарных наук являются «два духа, взаимоотношение духов» (Бахтин, 1979, с. 349). Наш дух встречается с духом Шалева, и они (мы) непосредственно общаются. Каким образом? Разговаривая, стараясь понять, воссоздавая образы друг друга, чувствуя друг друга.

⁶ Интервью с Меиром Шалевым: «Б-г стоит в стороне». (2023). Лехаим, 11 апреля 2023 г. URL: <https://lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone/> (дата обращения: 03.09.2024).

Стоит отметить, что зритель может встретиться не только с художником, но и с его героями, если только, конечно, произведение написано хорошо, талантливо. Тогда происходит непосредственное общение духа зрителя с духами героев произведения (зрителя с героями). Как это возможно? Но ведь на этом, то есть возможности представлять и ощущать как реальность речевые построения (знаки, слова, нарративы), основывается наша человеческая сущность. Б.Ф. Поршнев, Л.С. Выготский, а также автор данной статьи показывают, что условием становления (происхождения) человека выступали, с одной стороны, остановка, блокирование биологических процессов гоминид (Поршнев, 2007), с другой — замещение с помощью знаков (слов, нарративов) реальных ситуаций воображаемыми, причем воспринимаемых натурально (как существующих на самом деле), с третьей стороны, перестройка телесности и психики под влиянием данных трансформаций — длительный процесс, завершающийся появлением человека. Новая способность (воображения и конструирования реальности под влиянием семиозиса) легла в основание познания, мышления и творчества человека, а также воссоздания им других субъектов (духов), общения с ними. В искусстве мы создаем произведения, проживая события художественной реальности, и одновременно входим в контакт и общаемся с героями этих произведений и их автором.

Еще раз о любви и негативных отзывах

Все же нуждается в объяснении интерес писателей к рассмотренной выше необычной любви. Мои исследования показывают, что в современной культуре идет поиск новой концепции любви, которая бы, с одной стороны, отвечала реалиям и вызовам современности, а с другой — преодолевала недостатки романтической любви и обыденности семейной жизни (Розин, 2010). Один из сценариев (естественно не для всех, а для определенной аудитории) — любовь мальчика к взрослой женщине, проходящая через всю жизнь. Такая любовь хотя и чувственная (и по-детски, и не совсем), но главным образом идеальная, беря от материнства, она не подвластна обыденности. Эта любовь сакральная, эзотерическая. Наконец, любовь непонятная и отчасти асоциальная, осуждаемая многими. Почему много негативных отзывов на «Утешительную партию игры в пентанк»? Дело в том, что Гавальда в этом романе экспериментировала с новой, значительно более сложной художественной формой. В тек-

сте присутствует не только описание событий и действий героев, но и выражение собственного голоса и переживаний автора. Если действия героев и обычные события читатель легко воссоздает, поскольку у него есть сходный опыт жизни, то каким образом он может выйти на мысли и переживания автора? Описание их в произведении, конечно, помогает, но не сильно, ведь жизненный мир автора может быть очень отличным от жизненного мира читателя. В то же время соединение в одном тексте двух столь разных содержаний создает видимость неоднородности, случайного соединения. Нужно еще научиться разбирать и собирать в единство эти содержания, освоить новую художественную условность. Один пример, посещение Шарлем могилы Анук: здесь и обычные события, и речь Анук, и разговор Шарля с самим собой — и все в одном абзаце текста.

«Ехал ведь не на бал, а на кладбище, да и сердце, в общем-то, из груди у него не рвалось, а искалеченное болталось на перевязи... Сбиваясь с ритма, колотилось, как сумасшедшее, словно она была жива, словно бы караулила его под тисами, и первым делом, конечно же, отчитает, как следует. Смотрите-ка! Явился не запыхавшись! Не очень-то ты спешил! И на кой черт ты принес мне эти ужасные цветы? Ладно, оставь их тут, и идем отсюда. Выдумал тоже назначать мне свидание на погосте... Ты что, совсем сбрендил?» (Гавальда, 2010, с. 9).

Но и Шалева не всегда адекватно понимают. Один из последних его романов «Вышли из леса две медведицы», подобно роману «Фонтанелла», у многих вызвал недоумение. «У меня, — рассказывает Шалев, — есть знакомые, которые после выхода книги стали интересоваться, все ли у меня в порядке. Может, я пережил какой-то кризис или со мной случилась беда? Они не понимали, откуда взялся этот роман... Действительно, я включил в него случаи крайней жестокости, хотя мне самому было непросто о них писать. Но это не мой личный опыт, который необходимо выплеснуть наружу. Мне очень интересна месть как литературная идея. Это заводит. Желание отомстить, в моих глазах, намного сильнее, чем ревность или какие-то религиозные чувства... И это рассердило некоторых моих израильских читателей, они говорили: аморально писать о том, что убийство оказывает терапевтическое действие, убийство не может лечить! Хорошо, вы говорите: “невозможно”. Но факт, что это возможно для определенных людей, как и произошло в моем романе»⁷.

⁷ Интервью с Меиром Шалевым: «Б-г стоит в стороне». (2023). Лехаим, 11 апреля 2023 г. URL: <https://lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone/> (дата обращения: 03.09.2024).

Заключение

Как мы видим, схема художественной коммуникации содержит четыре проекции (плана): *семиотическую, художественной реальности, социально-психологическую* и *духовную* (речевую). В зависимости от типа изучаемого произведения, а также особенностей исследовательской задачи на первый план будут выходить те или иные проекции, а остальные проявляться в структуре содержания этого произведения. Чтобы понять сложную материю искусства, недостаточно просто рефлексировать художественное творчество, необходима специальная реконструкция этого творчества, ведомая представлениями и методами философии и психологии искусства.

Список литературы

Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва: Изд-во «Искусство».

Гавальда, А. (2010). Утешительная партия игры в петанк. Москва: Изд-ва «АСТ»; «Астрель».

Поляков, М.Я. (1978). Вопросы поэтики и художественной семантики. Москва: Изд-во «Советский писатель».

Поршнев, Б.Ф. (2007). О начале человеческой истории: проблемы палео-психологии. Санкт-Петербург: Изд-ва «Алетейя»; «Историческая книга».

Розин, В.М. (2010). К различению любви и сексуальности (от романтической любви к «креативной»). *Философские науки*, (5), 82–96.

Розин, В.М. (2011a). Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. Москва: Изд-во «ЛИБРОКОМ».

Розин, В.М. (2011b). Природа и генезис европейского искусства (философский и культурно-исторический анализ). Москва: Изд-во «Голос».

Розин, В.М. (2022). От анализа художественных произведений к уяснению сущности. Москва: Изд-во «Голос».

Розин, В.М. (2023). Реконструкция логики и процесса построения художественного образа (на материале образа Сары в романе Меира Шалева «Эсав»). *Культура и искусство*, (1), 42–54. <https://doi.org/10.7256/2454-0625.2023.1.39654>

Розин, В.М. (2024). Природа и генезис техники. Москва: Изд-во «Де'Либри».

Тодоров, Ц. (1975). Поэтика. В кн.: Структурализм: «за» и «против». Под ред. Е.Я. Басина, М.Я. Полякова. (С. 69–78). Москва: Изд-во «Прогресс».

Шалев, М. (2009). Фонтанелла. LibFox. URL: <https://www.libfox.ru/399116-meir-shalev-fontanella.html> (дата обращения: 03.09.2024).

References

Bakhtin, M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Gavalda, A. (2010). Consolation game of petanque. Moscow: AST; Astrel' Publ. (In Russ.)

Polyakov, M.Ya. (1978). Questions of poetics and artistic semantics. Moscow: Sovetskii pisatel' Publ. (In Russ.)

Porshnev, B.F. (2007). On the Beginning of Human history: problems of paleopsychology. St. Petersburg: Aleteiya; Istoricheskaya kniga Publ. (In Russ.)

Rozin, V.M. (2010). On the difference between love and sexuality (from romantic love to "creative" affection). *Filosofskie Nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*, (5), 82–96. (In Russ.)

Rozin, V.M. (2011a). Introduction to Schemology: Schemes in Philosophy, Culture, Science, Design. Moscow: LIBROKOM Publ. (In Russ.)

Rozin, V.M. (2011b). The nature and genesis of European art (philosophical, cultural and historical analysis). Moscow: Golos Publ. (In Russ.)

Rozin, V.M. (2022). From the analysis of works of art to the clarification of the essence. Moscow: Golos Publ. (In Russ.)

Rozin, V.M. (2023). Reconstruction of the logic and process of constructing an artistic image (based on the image of Sarah in Meir Shalev's novel "Esav"). *Kul'tura i iskusstvo = Culture and Art*, (1), 42–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0625.2023.1.39654>

Rozin, V.M. (2024). The nature and genesis of technology. Moscow: De'Libri Publ. (In Russ.)

Shalev, M. (2009). Fontanella. LibFox. (In Russ.). URL: <https://www.libfox.ru/399116-meir-shalev-fontanella.html> (accessed: 09.03.2024).

Todorov, Ts. (1975). Poetics. In: E.Ya. Basin, M.Ya. Polyakov, (eds.). Structuralism: "for" and "against". (pp. 69–78). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Вадим Маркович Розин, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация, rozinvm@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

ABOUT THE AUTHOR

Vadim M. Rozin, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, rozinvm@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

Поступила 29.03.2025. Получена после доработки 15.05.2025. Принята в печать 25.06.2025.

Received 29.03.2025. Revised 15.05.2025. Accepted 25.06.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ / LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-28>

УДК/UDC 82; 159.9.07

Творчество Бута Таркингтона в контексте литературы США 1920-х годов XX века: архетипы и психологизм в романе «Нежная Джулия»

Е.С. Азарова ✉

Российский институт театрального искусства — ГИТИС, Москва,
Российская Федерация

✉ iz.azarova@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Архетипический подход в литературоведческом исследовании способствует пониманию символической структуры литературных текстов. Исследование архетипов в европейской и американской литературе начала XX в. позволяет изучить связь между индивидуальным и коллективным бессознательным.

Цель. Цель данного исследования — рассмотреть особенности построения конфликта в сюжете романа Бута Таркингтона «Нежная Джулия» в свете концепции архетипов К.Г. Юнга.

Методы. В исследовании осуществлен анализ деятельности героев художественного текста с позиций аналитической психологии и концепции архетипов К.Г. Юнга.

Результаты. Архетипический анализ образов литературных героев позволяет выявить происхождение и причины формирования универсальных поведенческих моделей в соответствии с семейной средой, личным опытом, своеобразием культурного контекста, системой образования и биологическими факторами. Материалы статьи могут быть использованы при подготовке курсов лекций по истории мировой литературы и психологии художественного творчества.

Выводы. Применение архетипического подхода, разработанного на основе аналитической психологии К.Г. Юнга его последователями, в исследовании текстов, созданных в эпоху модернизма, открывает новые перспективы для

понимания глубинных смыслов и культурного контекста эпохи. Архетипы не являются статичными, подвергаются трансформации под влиянием конкретной культуры и идиостиля.

Ключевые слова: архетипический подход, К.Г. Юнг, аналитическая психология, психологизм, американская литература, социальная роль, самоидентификация, художественный мир, эмоции, психология художественного творчества

Для цитирования: Азарова, Е.С. (2025). Творчество Бута Таркингтона в контексте литературы США 1920-х годов XX века: архетипы и психологизм в романе «Нежная Джулия». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 143–162. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-28>

Work of Booth Tarkington in the Context of US Literature of the 1920s: Archetypes and Psychologism in the Novel “Gentle Julia”

Elizaveta S. Azarova ✉

Russian Institute of Theatre Arts (GITIS), Moscow, Russian Federation

✉ liz.azarova@yandex.ru

Abstract

Background. The archetypal approach in literary studies contributes to understanding the symbolic structure of literary texts. The study of archetypes in European and American literature of the early 20th century allows us to study the connection between the individual and collective unconscious.

Objective. The goal of this research is to consider the features of the construction of the conflict in the plot of Booth Tarkington’s novel “Gentle Julia” in light of the concept of archetypes by C.G. Jung.

Methods. The study analyzes the activities of the characters in the fictional text from the standpoint of analytical psychology and the concept of archetypes by C.G. Jung.

Results. Archetypal analysis of literary characters allows us to identify the origin and reasons for the formation of universal behavioral patterns in accordance with the family environment, personal experience, the uniqueness of the cultural context, the education system, and biological factors. The materials of the article can be used in preparing lecture courses on the “History of World Literature” and “Psychology of Artistic Creativity”.

Conclusions. The application of the theory of archetypes developed by C.G. Jung and his followers to the study of texts created in the era of modernism opens up new perspectives for understanding the deep meanings and cultural context of the era. Archetypes are not static; they are subject to transformation under the influence of a particular culture and idiostyle.

Keywords: theory of archetypes, C.G. Jung, Jungian psychology, psychologism, American literature, social role, self-identification, artistic world, emotions, psychology of artistic creativity

For citation: Azarova, E.S. (2025). Work of Booth Tarkington in the context of US literature of the 1920s: archetypes and psychologism in the novel "Gentle Julia". *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 143–162. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-28>

Введение

Интеграция психологии и литературоведения является перспективным направлением междисциплинарных исследований, которое открывает новые возможности для изучения человеческой психики (Индик, 2014).

В основе предложенного отечественным исследователем В.П. Беляниным термина «психологическое литературоведение» — психоаналитический подход (Белянин, 2006). Методы анализа художественных произведений разнообразны и объединяют не только психоанализ З. Фрейда и теорию архетипов К.Г. Юнга, но и научную мысль таких исследователей, как А. Адлер, Д. Ранкур-Лаферрьер, Г. Сегалин, Н. Рубакин, В. Гирш и Р. Нисбет, а также многих других.

Немецкий психоаналитик А. Гамбургер полагал, что компаративный подход в изучении текстов методами литературоведения и психологии является наиболее продуктивным (Гамбургер, 2001).

Литературоведение предлагает достойный материал для анализа эмоциональных состояний, когнитивных процессов и личностных характеристик персонажей, что позволяет понять механизмы восприятия, мотивации и поведения человека в разных жизненных ситуациях (Белянин, 2006).

Художественная литература служит источником эмпирического материала для психологических исследований. Психологический анализ художественных произведений помогает выделить универсаль-

ные паттерны человеческого опыта, основные причины конфликтов внутри различных социальных групп (Белянин, 2006).

Проблематика архетипов в художественном тексте является сложным предметом исследования в психологии и литературоведении. Термин «архетип» впервые появляется в работах создателя аналитической психологии — К.Г. Юнга, но концепция «коллективных представлений» была в сфере научных интересов и Л. Леви-Брюля (Леви-Брюль, 1999).

По Юнгу, архетипы представляют многофункциональную врожденную психическую структуру — коллективное бессознательное, подтвержденное жизненным опытом (Юнг, 1991).

Архетипы — символы коллективного бессознательного — понятны представителям разных культур. В художественных текстах они обретают дополнительный культурно-исторический контекст, соответствующий замыслу писателя. Литература адаптирует и трансформирует архетипические образы, придавая им новое звучание и смысловое наполнение. Универсальные аллегории становятся добротным методом осмысления актуальных проблем современности, философских вопросов и экзистенциальных переживаний (Леонтьев, 2001).

История архетипов послужила научным фундаментом для нового направления — архетипической психологии. Значительный вклад в популяризацию и систематизацию знаний об архетипе Героя внесли психоаналитик и ученик З. Фрейда Отто Ранк в работе «Миф о рождении героя» (Ранк, 2020) и последователь юнгианской системы архетипов, мифолог Джозеф Кэмпбелл в фундаментальном исследовании «Тысячеликий герой» (Кэмпбелл, 1997). Универсальный нарратив пути героя для современных писателей и сценаристов охарактеризовал в книге «Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино» американский сценарист и искусствовед Кристофер Воглер (Воглер, 2015).

Методология и результаты

Писатели первой половина XX в. искали вдохновение в теории архетипов Юнга и использовали принципы архетипической психологии для создания сложных полифонических произведений. Одним из таких авторов был американский прозаик и драматург Бут Таркинтон, который мастерски интегрировал юнгианские архетипы в свои произведения. Романы «Нежная Джулия» (1922) и «Великолепные

Эмберсоны» (1946) иллюстрируют освоение теории архетипов средствами художественной литературы (Woodress, 1955).

Творчество Бута Таркингтона демонстрирует, как теория архетипов может обогатить литературное произведение, добавив ему психологическую глубину и поэтическую уникальность.

Цель данной статьи — рассмотреть особенности построения конфликта в сюжете романа Бута Таркингтона «Нежная Джулия» в связи с концепцией архетипов К.Г. Юнга. Мы планируем проанализировать, каким образом архетипические фигуры и мотивы формируют конфликтные линии в романе, а также исследовать их влияние на развитие образов персонажей и динамику повествования. Особое внимание будет уделено взаимосвязи архетипов, а также глубинным психологическим процессам, которые они отражают.

Бут Таркингтон (Booth Tarkington, 1869–1946), романист, драматург, сценарист, теоретик литературы, обладатель двух Пулитцеровских премий (1918, 1922), оставил большое литературное наследие, значимость которого открывается в наши дни в новом свете.

Творчество писателя характеризуется нарративами, сотканными из особенностей бытовых мифов глубинной Америки. Таркингтон уделял внимание философии повседневности, людям, рассказывал о традициях, национальном колорите и менталитете.

Особенное внимание писатель уделяет теме семьи. Американские семьи консервативного толка в 1920-е гг. представляли собой важный социальный институт, являющийся оплотом традиционных ценностей и моральных устоев, которые формировали основы национального самосознания и общественного устройства США. В эпоху бурных социальных перемен пуританские семьи оставались своеобразным анклавом стабильности и порядка, обеспечивая преемственность поколений и сохранение культурных традиций.

Семейные паттерны этого периода характеризовались четким распределением ролей и обязанностей, основанным на патриархальных принципах. Мужчины традиционно исполняли функцию кормильцев и защитников семьи, тогда как женщины брали на себя ответственность за домашнее хозяйство и воспитание детей. Такой порядок воспринимался как естественный и справедливый, поскольку соответствовал представлениям о должном месте каждого члена семьи в обществе.

Концепция семейного очага как священного пространства играла ключевую роль в поддержании социальных норм и правил поведения. Семейные собрания, совместные трапезы и воскресные посещения

церкви укрепляли сплоченность и создавали ощущение единства. Дети воспитывались в духе уважения к старшим, в жесткой дисциплине и верности религиозной морали, что способствовало формированию устойчивых моделей поведения и нравственности.

Важнейшими аспектами семейных отношений в консервативных кругах были долг, честь и ответственность. Данные категории определяли стандарты поведения, которые передавались из поколения в поколение, формируя систему ценностей, ориентированную на благо общины и нации в целом. Идеология консерватизма, подкрепляемая семейными традициями, обеспечивала устойчивость общества перед лицом внешних угроз и вызовов современности.

Семьи в произведениях Бута Таркингтона становятся хранителями важнейших национальных ценностей — трудолюбия, умеренности, патриотизма и веры.

Современный исследователь творчества Таркингтона, критик и публицист Томас Мэллон в статье «Потерянный мир Бута Таркингтона» охарактеризовал творческую манеру писателя как синтез традиционного романного жанра и новаторства в изображении детализированной жизни семейного круга (Mallon, 2004). Мэллон полагает, что романы писателя стали первой попыткой изучения поэзии повседневности в консервативной американской семье (Mallon, 2004).

В романах писателя традиционные темы национальной литературы органично соединяются с принципами высокой драматургии и элементами массовой культуры, трансформируя шаблонные модели американского романа. Подобный метод порождает жанровые особенности произведений: сочетание длинных диалогов, приемов монтажа и общей кинематографичности структуры текста (Jacobs, 1969).

В Америке по произведениям Бута Таркингтона было создано большое количество театральных постановок и экранизаций. В многочисленных интервью он часто говорил о связи своих произведений с эстетикой театра и кинематографа. Проблема взаимосвязи природы литературы и кинематографа, вопросы экранизации художественных произведений стали предметом научного интереса Таркингтона-киноведа. Творчество писателя неотделимо от американского кинематографа, в период становления «седьмого искусства» он много писал о теории и практике «кинематографического» романа. Бут Таркингтон изучал поэтику литературного произведения, доказывая неоспоримое художественное значение текстов, созданных для кино (Woodress, 1955). Вопреки мнению современников, Таркингтон утверждал, что кино — новая форма литературы, сочетающая

принципы вербализации и зрительных образов, провозглашал режиссера и сценариста новой генерацией писателей (Woodress, 1955). Бут Таркингтон, подобно С. Эйзенштейну и У. Гриффиту, увлеченно доказывал созвучность литературы и кинематографа (Jacobs, 1969).

Рассуждения Таркингтона близки новаторским для своего времени исследованиям о природе кинопоэтики и ее связи с литературой. Небезынтересны мысли писателя о том, что питательной средой кинематографа является литературный материал. Так, американский исследователь Л. Джейкобс в монографии «Кино как средство» высказывает предположение, что многие кинематографические приемы были сформулированы еще в классических произведениях античных авторов, Гомера и Овидия (Jacobs, 1969). Вслед за Таркингтоном в монографии «Литература и фильм» Р. Ричардсон называет кино «ветвью литературы», отмечая неоспоримое влияние словесности на формирование театральной эстетики, а затем на кинематограф (Richardson, 1969). Теоретические идеи Таркингтона воплощены в художественной практике знаменитых экранизаций «сценарных» романов писателя «Нежная Джулия» («Gentle Julia», 1922), «Элис Адамс» («Alice Adams», 1935), «Представляя Лили Марс» («Presenting Lily Mars», 1943).

В творчестве Бута Таркингтона ощущается значительное влияние психоаналитических принципов Зигмунда Фрейда и Карла Густава Юнга. В частности, многие герои его произведений отражают концепции, выдвинутые этими учеными, что делает их образы психологически обоснованными и насыщенными смысловыми нюансами.

Так, в работах Таркингтона прослеживается внимание к неосознаваемым мотивам человеческих поступков, что характерно для метода Фрейда. Герои американского писателя часто сталкиваются с внутренними конфликтами, обусловленными противоречиями между их сознательными желаниями и скрытыми импульсами: проблема выбора между материальными благами и моральными ценностями отражает фрейдистские представления о борьбе между бессознательными импульсами Ид и моральными установками Супер-Эго.

Творчество Таркингтона также тесно связано с юнгианской концепцией архетипов. Многие его персонажи аналогичны классическим первообразам — Герой, Мудрец, Анима, Анимус и Тень. Например, в романе «Нежная Джулия» образ главной героини можно рассматривать как воплощение Анимы — женского начала, символизирующего интуитивность, эмоциональность и творческую энергию. В то же время второстепенные персонажи — наставник-учитель или

противоборствующий антагонист — могут соответствовать архетипам Мудреца или Тени соответственно (Fennimore, 1976).

Для серьезного творца важно воспринять доверие и эмоциональную вовлеченность читателей в психологизм рассказанной истории: знание научных принципов разных психологических школ становится необходимым инструментом работы современного автора (Салахиева-Талал, 2025). Герои романов американского писателя предстают перед читателями не просто как литературные образы, но и как психологически аргументированные личности, чьи внутренние конфликты и мотивации корнями уходят в глубины психологии.

Роман Бута Таркингтона «Нежная Джулия» является ярким примером воплощения концепции архетипов, представленной Карлом Густавом Юнгом в работе «Архетипы и коллективное бессознательное»: в коллективном бессознательном существуют универсальные образы и символы, которые находят отражение в культуре, мифологии и литературе (Юнг, 2023).

Юнг считал, что архетипы формируют основу человеческого опыта и определяют реакции на различные события и явления. К основным архетипам относятся Персона (социальная маска), Тень (темная сторона личности), Анима/Анимус (женское/мужское начало в душе противоположного пола), Великие Мать/Отец (образ родителя), Герой (символ борьбы и победы), Мудрец (носитель знания и мудрости).

Архетипы представляют собой врожденные психические структуры, которые проявляются в мифах, легендах, сновидениях и художественных произведениях разных культур. Эти образы обладают глубоким символическим значением и оказывают влияние на поведение и восприятие людей.

Таркингтон, будучи не только романистом, но и талантливым драматургом и сценаристом, мастерски использовал архетипы для создания многослойных и глубоких персонажей. Каждый прообраз в его произведениях отражает определенные паттерны поведения и восприятия, характерные для тех или иных жизненных ситуаций, что позволяет читателю глубже погрузиться в историю и почувствовать эмоциональную связь с персонажами.

Используя архетипы, Таркингтон создает многогранные и узнаваемые образы, которые резонируют с читательской аудиторией. Его мастерство в сочетании различных архетипов и их реализации в поведении героев делает романы живыми и запоминающимися, а также выявляет глубинные побуждения человеческой природы.

Роман «Нежная Джулия» (1922) — одна из вершин творчества писателя: история красавицы Джулии Этуотер, которая предпочла обеспеченной светской жизни с аристократом атмосферу безмятежной и счастливой одноэтажной Америки, полюбилась читателям во многих странах.

Большая семья Этуотер ведет беззаботную жизнь в небольшом городке. Глава семейства, пожилой предприниматель, мечтает о спокойствии и счастливом браке младшей дочери — Джулии. Юная кокетка не торопится отвечать взаимностью своим поклонникам, пытаясь разглядеть в добродушном клерке Нобле Дилле, «загадочном поэте и неблагонадежном атеисте» Ньюленде Сандерсе и предприимчивом вдовце мистере Ридже будущих богачей. Типичная для американской литературы тема мечты раскрывается в романе через призму трагизма повседневности.

Веселая и энергичная Флоренс полна решимости устроить личную жизнь любимой тети Джулии. Она считает, что родственница заслуживает настоящей любви, идеальным кандидатом на роль мужа, по мнению девочки, является добрый и надежный Нобл Дилл. Флоренс твердо верит, что именно он сможет сделать Джулию по-настоящему счастливой.

Племянница решила взять дело в свои руки и начинает активно помогать Ноблу завоевать сердце тети. Каждый день она придумывает новые способы, чтобы показать Джулии, какой он замечательный человек. Флоренс ловко организует случайные встречи, подстраивает ситуации, где тетя могла бы увидеть лучшие качества Нобла, и даже устраивает маленькие сурпризы.

Во всех начинаниях ей помогает кузен Герберт. Мальчик готов исполнить любые прихоти сестры, ведь он тоже любит тетю Джулию и хочет видеть ее счастливой. Вместе они составляют хитроумные планы, следят за каждым шагом Нобла и Джулии, чтобы вовремя вмешаться и подтолкнуть их друг к другу.

С каждой новой встречей тетушки и Нобла Флоренс чувствует, что ее усилия начинают приносить плоды. Джулия постепенно открывает для себя положительные стороны характера молодого человека. Девочка радуется каждому успеху и продолжает неустанно трудиться, ее сердце наполняется счастьем, ведь она знает, что делает все возможное для близких людей.

Тетя Джулия всегда привлекала внимание богатых молодых людей, которые осыпали ее дорогими подарками: изысканные украшения, породистые кошки и трогательные стихи собственного со-

чинения. Все это льстило ей, заставляя чувствовать себя особенной и желанной. Однако среди множества поклонников всегда выделялся один — Нобл Дилл. Его простота, искренность и неподдельная доброта снискали уважение окружающих.

Нобл решил подарить тете Джулии нечто особенное — симпатичного пуделя, который сразу же завоевал сердца всех членов семьи. Пес оказался настолько обаятельным, что даже строгий отец Джулии, известный своим суровым характером, смягчился и проникся симпатией к домашнему питомцу. Щенок стал настоящим другом семьи, помогая сблизить всех ее членов и даже изменить отношение отца к самому Ноблу.

На первый взгляд, Джулия кажется поверхностной молодой женщиной, увлеченной лишь материальными благами и мечтами о роскошной жизни. Однако путешествие позволило ей переосмыслить свои предпочтения. Вернувшись домой, она призналась в симпатии к Ноблу, продемонстрировав свои лучшие качества и способность ценить не только достаток, но и истинные человеческие чувства.

Автор помещает персонажей в обстоятельства, которые особенно ярко демонстрируют их уникальность, наделяет их оптимистическим взглядом на жизнь, непринужденностью, высокими моральными принципами, богатым внутренним миром, убежденностью в порядочности других людей и в подлинности чувств.

Таркингтон стремится отыскать и запечатлеть позитивный образ человека, деятельного и полезного для общества, чьи мотивы труда коренятся не в личной выгоде, а в стремлении к высоким идеалам.

«Нежная Джулия» — скрупулезная рефлексия правил, этических представлений, религиозных убеждений и социальных норм, установленных в американских патриархальных семьях начала XX в. Вместе с главными героями читатель проходит сложный путь взросления и поиска своего предназначения. Таркингтон пытается найти ответ на сложный этический вопрос: не противоречит ли успех традиционным нормам жизни?

Конфликт в романе имеет трехактную сценарную структуру, в которой первый акт вводит читателя в мир героев и суть истории, второй — интенсифицирует эмоциональную составляющую, а третий — завершает рассказ.

Бут Таркингтон знакомит нас с миром консервативного штата Индиана, главными героями истории и заявляет основной сказочно-романтический конфликт, вокруг которого будет строиться действие.

Джулия Этуотер устанавливает сложные правила жизни, которые вступают в конфликт с нравственной парадигмой бытия старика-отца. Роман становится концептуальным психологическим исследованием семейных отношений посредством демонстрации внутренних переживаний и эмоциональных реакций героев. Страстное желание Джулии непременно обрести богатого жениха ограничивает ее в правах и свободе и делает зависимой от общественного мнения, легкоуправляемой. Этот женский образ становится воплощением многообразия психологических аспектов архетипа Матери (Юнг, 2019), которая дарит Ноблу Диллу нежность, заботу и поддержку, а не романтическую любовь. Девушка не безупречна и не может стать той невестой, о которой он мечтает. Но только Джулия способна спасти Нобла от грозного отца, позволить кроткому герою разрешить внутренний психологический конфликт и победить.

В романе Джулия Этуотер является объектом любви всех мужчин в городе — она типичная Анима. Завоевание Анимы для них — способ обретения внутренней целостности и личная награда. Таркингтон добавляет в образ девушки и нетипичные для классической Анимы черты бесстрастной роковой соблазнительницы, которая способна погубить любого. Отметим, что концепция американского писателя также созвучна идее андрогинной природы человека Юнга, согласно которой Анима может рассматриваться и как бессознательное женское естество в мужчине, а Анимус — как бессознательная мужская природа в женщине (Салахиева-Талал, 2025). Внутренние образы навязчивых поклонников Джулии демонстрируют феминную природу и обнажают маскулинные черты в характере героини.

Родители воспитывали Джулию в атмосфере уважения к традиционным семейным ценностям. На примере ее старших братьев и сестер мы видим положительное влияние подобной педагогической стратегии на процесс становления их отношений. Принципы жизни Этуотеров повлияли на гармоничное психологическое и физиологическое развитие всех детей.

Девушка имеет возможность откровенно говорить родным обо всем, что ее беспокоит, самостоятельно принимать решения, но иногда демонстрирует отталкивающие черты, присущие нарциссам: убежденность в своей уникальности и фантазии о безграничном успехе.

Героиня не согласна с жизненной концепцией семьи и мечтает покинуть родной городок, чтобы развиваться и строить новую жизнь. Решающим моментом в сюжете становится трансформация Джулии,

которая отказывается от выгодного брака и возвращается домой, чтобы воссоединиться с семьей.

«Персоной» в романе является эксцентричный чудак с говорящим именем Нобл Дилл — благородный Укроп, который страстно влюблен в первую красавицу города. Энергичный юный поклонник не обладает богатырской силой и эффектной внешностью, но является собирательным образом положительного героя классической литературы и носителем национального, здорового мужского начала. «Персона» в романе — неудачник в заношенном пиджаке, который в стрессовых ситуациях демонстрирует индикатор психологического неблагополучия — непрерывно курит самые дешевые сигары. Социальная маска — публичное лицо человека — необходима для взаимодействия с коллективом, позволяет герою адаптироваться к окружению и скрыть подлинные черты его личности, что позволяет достичь необходимого результата во взаимодействии с обществом (Салахиева-Талал, 2025).

Нобл Дилл — архетипический персонаж, которого можно встретить в фольклоре всех народов мира: это и русский Иванушка-дурачок, и немецкий парнишка Ханс, и итальянец Пьетро, и испанец Хуан, и польский Глупый Ясе. Мистер Дилл — ироничный неудачник; он не боится быть смешным, проявлять искренние эмоции, мечтать, жить одним днем, иногда предаваться философской полемике и даже надеяться на авось. «Нобл Дилл не был красавцем и не представлял собой ничего редкого, изысканного или возвышенного, чтобы называть его исключительным. Ему исполнилось двадцать два года, он был уверенный в себе, веселый выпускник колледжа, служивший в конторе недвижимости и страхования, которой управлял его отец. За свою жизнь он успел три или четыре раза проехать на поезде и не отличался ни выдающимися качествами ума, ни физической силой. Пальцы левой руки у него пожелтели от курения сигар, одежда и аксессуары не могли идти ни в какое сравнение с облачением модника Ньюленда Сандерса или шеголеватого антиквара мистера Риджа» (Таркингтон, 2024, с. 35).

Портретная характеристика юноши корреспондирует с образами нелепых героев Чарли Чаплина: узкий пиджак, широкие штаны и странный головной убор делают его узнаваемым и помогают разбавить текст романа добротными шутками и разнообразными гэггами.

Поведение Дилла комично, доведено до гротеска. Юноша не желает быть как все, при этом он обладает незаурядными человеческими

качествами и пластичностью интуитивного знания, что позволяет ему всегда оставаться самим собой:

«— Я подумываю уехать из города.

Он сказал правду, хотя сама мысль только сейчас пришла ему в голову.

В глазах Джулии появился смутный упрек.

— Навсегда? — тихо спросила она. — И когда же?

— Я могу уехать в любой день, как только это взбрет мне в голову.

— Но куда, Нобл?

— Не знаю, в Китай, например...

— В Китай? Но зачем?

— Там много работы, — ответил он. — Белый человек всегда может поступить на службу в китайскую армию.

— И когда вы думаете уехать? — спросила она.

— Не знаю, — ответил он и забеспокоился, потому что внезапный план отъезда оказался неожиданным для него самого. — Я еще не назначил день» (Таркингтон, 2024, с. 51).

А. Базен писал о знаменитом чаплиновском пинке — ноге, отбрасывающей окурки пяткой назад, тем самым вычеркивая героя из любого социального времени (Базен, 1972). Нобл Дилл, подобно героям Чаплина, курит только самые дешевые сигареты, бросает вызов изящному вкусу настойчивых поклонников возлюбленной и вызывает негодование старшего поколения почтенного семейства Этуотер: «...он сказал, теперь вы будете курить еще больше, чтобы доказать свою удаль, а дым разносится по всему дому, так что страдать придется дедушке. И еще он сказал, раз вы собираетесь дымить у него на веранде, придется попросить вашего отца, чтобы добавил вам карманных денег, тогда вы сможете купить нормального табаку» (Таркингтон, 2024, с. 44).

Нобл Дилл обладает чертами Анимуса, но, в отличие от традиционного мужского архетипа, наделен нежностью, романтичностью, чувствительностью, наивностью и мечтательностью: «При лунном свете на полутемной веранде Джулия бархатным голосом, похожим на звуки арфы, сказала ему, что он много курит. А он ответил, что это не имеет значения, никто не станет плакать о нем, если даже он умрет. И девушка мягко попросила его не говорить так. Значит в этот момент мистер Этуотер подслушал его и выставил позером. Он высмеял не только его сигары, но и маленькое жалование. Что ж, Нобл ему еще покажет! Пусть он не сможет ничего поделывать с сигарами

или жалованьем, зато сможет доказать свое безрассудство. Перед ним немедленно возникло видение: Джулия с отцом замороженно стоят на пешеходном переходе и наблюдают, как Нобл Дилл бросается прямо под грохочущие колеса трамвая. Он умрет не сразу, проживет еще немного, чтобы прошептать, когда девушка склонится над ним: “Джулия, кому ты веришь, своему отцу или мне?” А затем с легкой усмешкой он с трудом повернет голову к мистеру Этуотеру: “Ну что ж, мой поступок достаточно безрассуден для вас?”» (Таркингтон, 2024, с. 46).

Финальная сцена объяснения Нобла и Джулии является единением Анимы и Анимуса, символизирует духовное возрождение героев и рождает ощущение психологического синтеза архетипов.

Материнский комплекс у сына (Юнг, 2019) в романе представлен в аспекте донжуанства многочисленных поклонников Джулии, которые бессознательно ищут своих матерей в образе молодой женщины. Важную роль в этом мужском комплексе играет сильное женское начало Джулии — Анима. Героиня осознанно играет с маскулинностью влюбленных юношей, которые бессознательно реагируют на ее высокую феминность. Таркингтон с присущей ему сатирической остротой осуждает и обличает мужчин, стремящихся купить любовь девушки дорогими подарками и лестью: подобные мужчины, утверждает автор, поверхностны, лишены силы характера и искренности.

Увлечение Таркингтона античной мифологией воплощено в истории Джулии: параллель с известным мифом о сватовстве Прекрасной Елены, в котором женихи стремятся превзойти соперников и соревнуются в щедрости подношений. В мифе красавица выбирает величественного царя Спарты, в романе этот архетип трансформируется: могучий и благородный Менелай в реалиях XX в. иронично предстает в образе Благородного Укропа, чьи нравственные достоинства хоть и неоспоримы, но поначалу не производят должного впечатления на героиню.

Архетип Трикстера и Ребенка-Героя (Юнг, 2019) воплощен в образе озорной племянницы Джулии — четырнадцатилетней Флоренс Этуотер. Этимология образа Трикстера представлена в традиционной парадигме: Флоренс антагонист культурного героя, кузена Герберта, не соглашается с общепринятыми социальными нормами и наделена демоническими чертами хитроумного озорника. Вместе с тем племянница Джулии призвана победить косное общество — вступить отчаянную схватку с бессознательным. В феноменологии архетипа Ребенка важными категориями становятся его «покинутость» и «не-

победимость» (Юнг, 2019). Образ Флоренс по природе своей психологически целостный: в нем категории опыта и познания сочетаются с эскизом бессознательного состояния раннего детства. Девочка старается разнообразить и сделать интересной жизнь, способна на хитрость ради получения выгоды, знакомится с разными людьми, попадает в экстремальные ситуации, затем меняет представление о мире и мечтает о будущем, в котором нет места лентяям — мальчишкам. Флоренс, умная и сообразительная, побеждает антагонистов с помощью безобидного обмана, забавных шуток, остроумных трюков и очень хочет помочь Ноблу Диллу в борьбе за руку и сердце тетюшки. Флоренс — настоящий энергичный лидер, верит в успех всех своих затей, которые пропитаны духом авантюризма и свободы. Ей часто приходится лавировать, чтобы справиться с превратностями судьбы и выйти победителем из очередного испытания. Фигура Флоренс олицетворяет неизменное стремление человека к жизненному и творческом поиску, прогрессу и созиданию.

Флоренс являет собой сложный портрет юной непоседы. В ее действиях порой сквозит детская бравада, которая заставляет взрослых невольно вздрагивать, предчувствуя возможные нежелательные последствия. Девочка еще не всегда осознает границы дозволенного, и порой ее непосредственность оборачивается неловкостью. Но важно понимать, что в сердце этой маленькой хулиганки нет места злему умыслу. Ее озорство — лишь проявление неутолимой жажды познания и неумение пока еще контролировать импульсивность.

Родители Флоренс, обладая мудростью и терпением, принимают ее такой, какая она есть, с ее неидеальным характером и склонностью к приключениям. Они понимают, что запреты и строгие наказания не возымеют результата. Они создают атмосферу, в которой Флоренс может учиться на собственных ошибках, получать ценный опыт и постепенно осознавать последствия своих поступков. Они искренне поддерживают ее увлечения, радуются успехам, какими бы незначительными они ни казались. Любовь родителей дает Флоренс чувство безопасности и уверенности в себе, что позволяет ей расти и развиваться, сохраняя при этом свою неповторимую индивидуальность. Кузен девочки Герберт — любимец, надежда и гордость родителей, олицетворение здравого смысла и рациональности — становится помощником юной шалуньи.

Таркингтон видит в образе энергичной и любознательной племянницы Джулии символ искренности. Девочка не просто любопытна, она умеет любить, сочувствовать и сопереживать, искренне

разделяя все радости и горести своей семьи и симпатичного ей Нобла Дилла, и Флоренс не остается в стороне от семейных проблем, а с детской непосредственностью активно участвует в разрешении конфликтов и всегда готова поддержать и утешить близких людей. Именно в этой душевной чуткости и отзывчивости писатель видит один из путей к преодолению трудностей и трагедий, неизбежно возникающих в жизни.

Отец Джулии становится «наставником» героев: культурный идеал, вдохновитель и организатор, духовный лидер большой семьи, устроитель жизни. Архетип Мудреца играет важную роль в жизни героев романа, выступая источником знаний и мудрости. Этот архетип символизирует опыт и умение находить выход из сложных ситуаций. В различных мифах, сказаниях и литературных произведениях Мудрец часто появляется в виде старого учителя, наставника или шамана, который помогает герою пройти через испытания и достичь самопознания. Значение образа отца Джулии заключается в том, что он является связующим звеном между внешним миром и микрокосмом героини. Общаясь с ним, Джулия учится понимать себя, свои желания и страхи, а также осознает свою истинную миссию. Отец помогает героине разобраться в запутанных жизненных обстоятельствах, предлагает советы и направления действий, которые ведут к личностному росту и развитию. Кроме того, отец олицетворяет высшие идеалы и принципы — справедливость и сострадание. Его наставничество напоминает Джулии о важности следования нравственным принципам и соблюдения баланса между материальным и духовным мирами, служит катализатором для внутреннего преобразования, позволяя ей стать сильнее, мудрее и терпеливее справляться с жизненными вызовами.

Служанка Этуотеров, темнокожая миссис Китти Сильвер, воплощает архетипическую идею универсального развития положительного материнского комплекса в архетипе Мать (Юнг, 2019), мудреца-резонера, и олицетворяет народную мудрость. Женщина демонстрирует искреннюю материнскую любовь и заботу, олицетворяет образ женщины, советам которой хочется обязательно следовать. Она играет важную роль в воспитании детей, учит их быть честными, порядочными и нести ответственность за свои слова и поступки. Китти объясняет ребятам, что нужно ценить дружбу, проявлять заботу о ближних и уважать родителей. Ее речь полна шуток и каламбуров, что добавляет легкости и веселья в общение

с ней. Несмотря на свою природную игривость, миссис Сильвер отличается добротой, трудолюбием и глубокой преданностью семье.

Роман Бута Таркингтона построен по принципу мифа — самой древней модели истории, что делает его универсальным для восприятия текстом архетипической психологии. Почти за три десятилетия до выхода в свет теории «Тысячеликого героя» американского мифолога и антрополога Джозефа Кэмпбелла роман «Нежная Джулия» стал практическим руководством агрегации мифологического сюжета о Герое и бытописания жизни обычного человека.

Выводы

Юнгианская структура текста стала новаторским приемом в литературе начала XX в. Согласно концепции архетипов, в истории может быть не один герой, а продуманная система персонажей, с каждым из которых читатель старается ощутить нравственную или социальную сопричастность.

Таркингтон солидарен с Юнгом: не существует устаревших архетипов, конфликты всегда разрешает децентрализованная репрезентативная группа героев, состав которой утверждает социальный и исторический контекст произведения.

Писатель придирчиво исследует законы бытия героев, его социальную и ценностную архитектуру.

В произведениях Таркингтона нет ни одного абсолютного злодея, писатель представляет систему противников, действия которых становятся причиной череды откровений в жизни героев. Задача персонажей — преодоление синтетического дуализма и работа над решением проблем качественно иного уровня.

Миропонимание персонажей соотнесено с ключевыми вопросами морального выбора и духовной трансформацией. Писатель убежден, что жизненные сценарии не являются предопределенными, человек способен самостоятельно выбрать нравственные ориентиры. Именно такой путь проходят Джулия, Нобл и Флоренс. Эгоцентричная героиня сначала совершает ряд сомнительных поступков в погоне за иллюзорным счастьем, однако в итоге вступает на путь покаяния и духовного очищения.

Обыденная трагедия находит в романе «Нежная Джулия» свое светлое разрешение. Бут Таркингтон вселяет в читателей веру в возможность сохранить свою уникальность и моральную устойчивость, преодолевать эмоциональный кризис и обрести свободу. Тяжесть

повседневной жизни может быть преодолена лишь благодаря безусловной и сострадательной любви, свободной от зависти, гордыни и злобы.

Непреходящее значение творчества Таркингтона, воспевающего семейные ценности, заключается в его способности запечатлеть в слове эфемерную красоту и хрупкость человеческих отношений. Сквозь призму художественного вымысла он демонстрирует, как семья способна сохранить свою целостность и единство, оставаясь оплотом любви и поддержки для каждого из ее членов. Произведения писателя становятся зеркалом, в котором читатель видит отражение собственных переживаний и стремлений, находя утешение, вдохновение и урок в опыте других. Таркингтон напоминает нам о важности бережного отношения к семейным узам, о необходимости ценить каждый миг, проведенный с близкими, и о том, что именно семья является тем незыблемым фундаментом, на котором строится наша жизнь.

Список литературы

Базен, А. (1972). Что такое кино? Сборник статей. Москва: Изд-во «Искусство».

Белянин, В. (2006). Психологическое литературоведение. Москва: Изд-во «Генезис».

Воглер, К. (2015). Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино. Москва: Изд-во «Альпина нон-фикшн».

Гамбургер, А. (2001). Психоанализ и литература. В кн.: Ключевые понятия психоанализа. Под ред. В. Мертенса. Санкт-Петербург: Изд-во «Б&К».

Индик, У. (2014). Психология для сценаристов: Построение конфликта в сюжете. Москва: Изд-во «Альпина нон-фикшн».

Кэмпбелл, Дж. (1997). Тысячеликий герой. Москва: Изд-во «АСТ».

Леви-Брюль, Л. (1999). Сверхъестественное в первобытном мышлении. Москва: Изд-во «Педагогика-Пресс».

Леонтьев, А.А. (2001). Бессознательное и архетипы как основа интертекстуальности. *Текст. Структура и семантика*, (1), 92–100.

Ранк, О. (2020). Миф о рождении героя. Москва: Изд-во «Академический Проект».

Салахиева-Талал, Т. (2025). Психология в кино: Создание героев и историй. Москва: Изд-во «Альпина нон-фикшн».

Таркингтон, Б. (2024). Нежная Джулия. Москва: Изд-во «ЭНАС-КНИГА».

Юнг, К.Г. (1991). Архетип и символ. Москва: Изд-во «Ренессанс».

Юнг, К.Г. (2019). Архетипы и коллективное бессознательное. Москва: Изд-во «АСТ».

Fennimore, K.J. (1976). Booth Tarkington. New York: Oxford Univ. Press.

Jacobs, L. (1969). The movies as medium. New York: Farrar, Stans and Giroux Publ.

Mallon, T. (2004). The lost world of Booth Tarkington. *Atlantic Monthly*, 293(4), 123–136.

Richardson, R. (1969). Literature and Film. London: Indiana Univ. Press.

Woodress, J. (1955). Booth Tarkington: Gentleman from Indiana. Philadelphia: Lippincott Publ.

References

Bazin, A. (1972). What is Cinema? Collection of articles. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Belyanin, V. (2006). Psychological literary studies. Moscow: Genezis Publ. (In Russ.)

Campbell, J. (1997). The Thousand-faced Hero. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Fennimore, K.J. (1976). Booth Tarkington. New York: Oxford Univ. Press.

Gamberger, A. (2001). Psychoanalysis and literature. In: V. Mertens, (ed.). Key concepts of psychoanalysis. St. Petersburg: B&K Publ. (In Russ.)

Indick, W. (2014). Psychology for screenwriters: Building conflict in the plot. Moscow: Alpina non-fiction Publ. (In Russ.)

Jacobs, L. (1969). The movies as medium. New York: Farrar, Stans and Giroux Publ.

Jung, C.G. (1991). Archetype and symbol. Moscow: Renaissance Publ. (In Russ.)

Jung, K.G. (2019). Archetypes and the collective unconscious. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Leontiev, A.A. (2001). The unconscious and archetypes as the basis of intertextuality. *Struktura i semantika = Text. Structure and Semantics*, (1), 92–100. (In Russ.)

Levy-Bruhl, L. (1999). The supernatural in primitive thinking. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.)

Mallon, T. (2004). The lost world of Booth Tarkington. *Atlantic Monthly*, 293(4), 123–136.

Rank, O. (2020). The myth of the birth of a her. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ. (In Russ.)

Richardson, R. (1969). Literature and Film. London: Indiana Univ. Press.

Salakhieva-Talal, T. (2025). Psychology in film: Creating heroes and stories. Moscow: Alpina non-fiction Publ. (In Russ.)

Tarkington, B. (2024). Gentle Julia. Moscow: ENAS-KNIGA Publ. (In Russ.)

Vogler, K. (2015). The writer's journey. Mythological structures in literature and cinema. Moscow: Alpina non-fiction. (In Russ.)

Woodress, J. (1955). Booth Tarkington: Gentleman from Indiana. Philadelphia: Lippincott Publ.

Azarova, E.S.

Work of Booth Tarkington in the context of US literature of the 1920s...

Lomonosov Psychology Journal. 2025. Vol. 48, No. 3

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елизавета Сергеевна Азарова, старший преподаватель кафедры истории, философии и литературы Российского института театрального искусства — ГИТИС, Москва, Российская Федерация, liz.azarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4704-3010>

ABOUT THE AUTHOR

Elizaveta S. Azarova, Senior Lecturer, Department of History, Philosophy and Literature, Russian Institute of Theatre Arts — GITIS, Moscow, Russian Federation, liz.azarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4704-3010>

Поступила 14.04.2025. Получена после доработки 15.05.2025. Принята в печать 10.06.2025.

Received 14.04.2025. Revised 15.05.2025. Accepted 10.06.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ / LITERARY TEXTS AND PSYCHOLOGICAL CONTEXTS

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-29>

УДК/UDC 159.99

Художественный текст как фасилитатор внутренней работы личности

Е.Ю. Патяева ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ patyayeva@ya.ru

Резюме

Актуальность. Внутренняя работа личности, которая вносит решающий вклад в личностное развитие и может приводить к столь же значимым результатам в преодолении личностных кризисов, как и психотерапия, до сих пор остается практически не изученной. В частности, неизученной остается роль произведений искусства в ее фасилитации.

Цель. Выявить условия, при которых художественный текст становится или не становится фасилитатором внутренней работы личности, и описать процесс фасилитации внутренней работы художественным текстом в группе драматической импровизации.

Выборка. Студенты-психологи шестого курса, участвовавшие в группе драматической импровизации (N = 11) или самостоятельно читавшие отрывок из романа Ж. Кабре «Я исповедуюсь» (N = 6).

Методы. Метод драматической импровизации по мотивам художественных произведений, анализ рефлексивных откликов участников группы драматической импровизации, анализ художественного текста, теоретический анализ научной литературы.

Результаты. Выбранный нами художественный текст оказался эмоционально «трудным» для студентов-психологов и не стал фасилитатором внутренней работы личности ни у кого из участников исследования, просто его прочитавших. Однако этот же самый текст оказался фасилитатором внутренней работы личности у всех участников исследования, работавших с ним в формате группы драматической импровизации. При этом путь

внутренней работы при встрече с произведением в формате такой группы складывается из пяти этапов: на первом преодолевается сопротивление перед погружением в «трудный» текст, на втором читатель проживает вместе с героями произведения их опыт, на третьем в произведении открываются общечеловеческие смыслы, переживания и вопросы, на четвертом происходит импровизация, позволяющая нащупать свою собственную позицию в смысловом мире произведения, на пятом этапе человек начинает «читать» свой личный опыт с помощью произведения.

Выводы. Понятие внутренней работы личности в концепции А.Н. Леонтьева сопоставимо с рядом понятий, используемых в современной психотерапии и философской практике. Художественный текст может выступать фасилитатором внутренней работы личности, если читателю удастся увидеть за историей конкретных персонажей общечеловеческие смыслы и проблемы и сквозь их призму «прочитать» свой собственный опыт. В случае эмоционально «трудных» текстов проложить путь от текста к внутреннему миру читателя может помочь практика драматической импровизации по мотивам художественных произведений.

Ключевые слова: внутренняя работа личности, художественный текст, драматическая импровизация, психология искусства, восприятие художественной литературы

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования выпускницу факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Карину Викторовну Полутину.

Для цитирования: Патяева, Е.Ю. (2025). Художественный текст как фасилитатор внутренней работы личности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 163–187. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-29>

Literary Text as a Facilitator of the Inner Work of the Personality

Ekaterina Yu. Patyaeva ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ patyayeva@ya.ru

Abstract

Background. The inner work of the personality, which makes a decisive contribution to personality development and can lead to equally significant results

in overcoming personality crises, as well as psychotherapy, remains practically unrevealed. In particular, the role of works of art in the facilitation of the inner work remains unstudied.

Objective. The goal is to identify the conditions under which a literary text becomes or does not become a facilitator of the inner work of the personality, as well as to describe the process of facilitation in a dramatic improvisation group.

Study Participants. Sixth-year psychology students who participated in a dramatic improvisation group (N = 11) or independently read an excerpt from J. Cabret's novel "I Confess" (N = 6) were involved in the study.

Methods. The method of dramatic improvisation based on works of art, the analysis of reflexive responses of participants in a dramatic improvisation group, the analysis of a literary text, as well as the theoretical analysis of scientific literature were applied.

Results. The literary text we chose turned out to be emotionally "difficult" for psychology students and did not become a facilitator of the personality inner work for the study participants who simply read it. However, this same text turned out to be a facilitator of the personality inner work for all the study participants who worked with it in the format of a dramatic improvisation group. At the same time, the path of inner work when encountering the text in the format of such a group includes five stages: at the first stage, resistance is overcome before the immersion into the "difficult" text, at the second stage, the readers live through their experiences with the characters of the work, at the third stage, universal meanings, experiences and questions are revealed in the work, at the fourth stage, improvisation occurs, allowing one to feel one's own position in the value-semantic world of the work, at the fifth stage, a person begins to "read" the personal experience with the help of the work.

Conclusions. The notion of the inner work of the personality in the concept of A.N. Leontiev is comparable with a number of concepts used in modern psychotherapy and philosophical practice. A literary text can act as a facilitator of the personality inner work if the readers manage to see universal meanings and problems behind the story of specific characters and "read" their own experience through this prism. In the case of emotionally "difficult" texts, the practice of dramatic improvisation based on literary works can help pave the way from the text to the inner world of the reader.

Keywords: inner work of personality, literary text, dramatic improvisation, psychology of art, perception of fiction

Acknowledgements. The author is grateful to Karina V. Polutina, a graduate of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University for her assistance in collecting data for the study.

For citation: Patyaeva, E. Yu. (2025). Literary text as a facilitator of the inner work of the personality. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 163–187. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-29>

Введение

Внутренняя работа личности вносит решающий вклад в личностное развитие (Леонтьев, 1977) и может приводить к не менее значимым результатам в преодолении личностных кризисов, чем психотерапия или психологическое консультирование (Чехов, 2009). Однако она до сих пор остается практически не изученной. В частности, малоизученной остается роль произведений искусства, в том числе художественных текстов, в фасилитации внутренней работы. О том, что эта роль существенна, свидетельствует, например, признание И. Ялома о том, что, когда очередь к нему на прием растягивалась на месяцы, он советовал будущим пациентам почитать его психотерапевтические новеллы — и многие после этого чувствовали себя исцеленными и не нуждающимися в терапии (Мусийчук, 2018).

В наших предыдущих исследованиях было показано, что художественный текст может лежать в зоне ближайшего личностного развития читателя: в этом случае он не вызывает личностного отклика при его самостоятельном прочтении, но вызывает отклик и становится фасилитатором внутренней работы при чтении текста в условиях разрабатываемой нами особой практики — практики драматической импровизации по мотивам художественных произведений (Полутина, 2024; Патяева, 2025).

Цель настоящего исследования состоит в экспликации понятия внутренней работы личности и рассмотрении возможностей художественного произведения в фасилитации внутренней работы читателя — как при самостоятельном прочтении текста, так и при его включении в контекст драматической импровизации по мотивам художественных произведений.

Статья носит теоретико-эмпирический и отчасти практический характер. Мы начнем с рассмотрения понятия внутренней работы личности и некоторых близких ему по содержанию понятий. Затем остановимся на фасилитирующей роли художественного текста во внутренней работе личности в «сильной» позиции: в ситуации соразмерности личностного опыта читателя экзистенциальной глубине произведения. Далее, переходя к ситуации, когда текст оказывается «закрыт» для читателя при самостоятельном чтении, но лежит в его

зоне ближайшего личностного развития, коротко опишем разработанный нами метод драматической импровизации и результаты проведенного под нашим руководством исследования К.В. Полутиной, посвященного сопоставлению личностных результатов «просто чтения» текста и работы с этим же текстом в группе драматической импровизации. Наконец, в последнем разделе статьи будет проанализирован путь внутренней работы с художественным текстом, пройденный участниками драматической импровизации.

Теоретическое обоснование

Понятие внутренней работы личности

Понятие внутренней работы личности было введено в отечественную психологию А.Н. Леонтьевым (1977) и является одним из самых таинственных понятий его концепции личности. Алексей Николаевич не дает определения внутренней работе личности, однако описывает ее достаточно многогранно: это и решение задач на личностный смысл, и процесс утверждения и отторжения в себе различных фрагментов своего опыта, и процесс трансформирования самих мотивов, и особое движение сознания «по вертикали». При этом автор теории деятельности особо подчеркивает, что все это не происходит само собой, что «все это нужно делать» (Леонтьев, 1977, с. 205–206, 212–217, 222–223). Иными словами, это именно работа, интенциональный акт субъекта, а не бессубъектный процесс вроде апперцепции, трансформации или смыслообразования. В связи с этим возникает ряд вопросов. Является ли внутренняя работа личности особой деятельностью? И каков тогда ее мотив? Или же она представляет собой нечто отличное от деятельности? Или даже она стоит как бы над деятельностью, поскольку может трансформировать иерархию мотивов и деятельностей?

Размышления А.Н. Леонтьева о внутренней работе личности продолжает статья М.Ш. Магомед-Эминова, посвященная пониманию психики как особой работы и разграничению понятий работы и деятельности (Магомед-Эминов, 2011). Автор статьи возвращает в психологию понятие душевной работы, понимая ее как работу личности. Внутренняя работа личности понимается как один из видов психической работы, последняя же, в свою очередь, отличается от деятельности тем, что деятельность субъекта направлена на предметный мир, тогда как психическая работа человека направлена на самого себя: на свое собственное бытие в мире. Психическая работа,

с одной стороны, служит деятельности и является ее инструментом, с другой — становится инструментом «становления человеческого в человеке, конструирования самоидентичности, творения себя». Автор статьи различает три плана психической работы: а) работа по конструированию образа мира, б) работа по осуществлению деятельности, в) работа по конституированию смыслов и ценностей и по утверждению высших ценностей, в том числе и собственно нравственная работа. Третий из названных планов он и соотносит с внутренней работой личности, практиками себя и практиками заботы о себе. Кроме того, Магомед-Эминов указывает, что внутренняя работа личности носит культурно-исторический характер (как работа личности с опытом бытия в «со-бытии» с Другим) и является работой личности над собственной субъектностью.

Резюмируя, мы приходим к следующему пониманию внутренней работы личности: это работа человека, направленная на свой собственный опыт — на осмысление своих действий, поступков и переживаний, на расширение осознания себя и прояснение своего опыта бытия в мире. Спектр возможных результатов внутренней работы личности достаточно широк: он включает в себя и осознание и осмысление всего, что нас так или иначе затрагивает, и изменение иерархии мотивов, и занятие той или иной позиции в различных жизненных ситуациях, и проживание, порой весьма драматическое, внутренних трансформаций, и выработку своего отношения к тому, что происходит в мире.

Работа личности со своим собственным опытом, направленная на его осознание и прояснение, на утверждение своей субъектности, осмысляется и в ряде других философских и психологических подходов. Вообще, история культивирования работы человека со своим опытом, направленной на его прояснение, осознание и «раскручивание», уходит в глубь веков (Фуко, 2007; Адо, 2010а; 2010б). Систематические описания такой работы появляются у античных философов, в частности, стоиков, которые разработали систему специальных упражнений, направленных на изменение самого бытия того, кто их совершает, на более полное и подлинное самоосознание, на то, чтобы «быть лучше» и уметь воспринимать свои действия и поступки с точки зрения вечности (Адо, 2010а). Впоследствии античная «забота о себе» была воспринята христианством и получила имя «заботы о душе» (Адо, 2010а; 2010б). Это положило начало богатейшей традиции осмысления и культивирования «заботы о душе» в рамках христианского вероучения и философии, рассматривать здесь

которую мы не имеем возможности. Постепенно идея работы души (душевной работы, труда души) вышла далеко за пределы собственно религиозного и философского дискурсов в план повседневной жизни (вспомним, в частности, хрестоматийное: «Душа обязана трудиться / И день и ночь, и день и ночь»).

В психологии работа души как работа человека со своим опытом и с самим собой появляется под разными наименованиями. Мы видели выше, что А.Н. Леонтьев концептуализировал ее как внутреннюю работу личности. В логотерапии В. Франкла работа личности со своим опытом выступает как «интуитивная работа совести», причем Франкл противопоставляет эту работу совести сознанию: «...сознанию открывается сущее; совести же, напротив, открывается скорее еще не существующее, а только должное существовать» (Франкл, 2022, с. 61). В юнгианском анализе вводится понятие «внутреннего поиска», который определяется как «поиск внутри; внутри себя, своих настроений и чувств, в своих сновидениях и отношениях» (Хиллман, 2004, с. 139). В понятие внутреннего поиска входит поиск в глубинах души и моральная работа над собой, осознание бессознательного, раскрытие своей «Тени» и моральная борьба с высокомерием слепой веры в сознание (Хиллман, 2004, с. 137–151). При этом подчеркивается, что внутренний поиск требует усилий, и его фасилитатором выступает терапевт. Одновременно Дж. Хиллман указывает на связь понятия внутреннего поиска с христианской традицией (Хиллман, 2004, с. 140–141).

В экзистенциально-гуманистической терапии Дж. Бьюдженталь внутренний поиск предстает центральным компонентом психотерапии (Бьюдженталь, 2024а; 2024b). Он понимается как «процесс, в котором осознание направлено на собственное субъективное переживание в настоящем моменте» (Бьюдженталь, 2024а, с. 82). Внутренний поиск — это поиск ответов на важные для нас вопросы о нас самих и наших переживаниях, ведущий все глубже в те области, которые мы исходно не осознавали. Бьюдженталь детально рассматривает блоки на пути поиска, в частности, сопротивление, а также фасилитирующую работу психотерапевта. Он показывает, что работа по фасилитации внутреннего поиска складывается из привлечения внимания человека к его чувствам, преодоления сопротивлений, задавания вопросов о том, что происходит во внутреннем мире человека, сталкивания его с его «теневыми» проявлениями.

Таким образом, личностная работа человека со своим жизненным опытом, направленная на его прояснение и осознание, на

задавание себе вопросов о самом себе и поиск ответов на них, на осмысление своего места в мире, выработку своего отношения к тому, что происходит в мире, и на определение и уяснение своей нравственной позиции, может существовать как минимум в двух формах: как внутренняя работа личности, осуществляемая самостоятельно, и как личностная работа, разделенная с другим человеком, в частности, с психологом или психотерапевтом. При этом и внутренняя работа личности может иметь своих фасилитаторов — то, что побуждает нас к вопрошанию о самих себе и проясняет путь нашего смыслового поиска. Такими фасилитаторами могут выступать, например, разговор с другом или даже со случайным попутчиком, принятые нами правила жизни, какие-то критические события, заставляющие нас «пробудиться» от повседневных забот, и многое другое. Фасилитаторами внутренней работы личности нередко становятся и произведения искусства, в частности, художественные тексты, если они заставляют нас, по словам Выготского, «стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» (Выготский, 1986, с. 319).

Художественное произведение как фасилитатор внутренней работы личности

Воздействие произведения на читателя определяется, с одной стороны, «устройством» самого произведения, противоречиями, заложенными в самой его художественной форме, — такими как противоречие фабулы и сюжета в новелле или противоречия фабулы, сюжета и действующих лиц в трагедии (Выготский, 1986, с. 242–244). С другой стороны, одно и то же произведение может оказывать неодинаковое воздействие на разных людей, и здесь в игру вступает то, что Выготский называл «читательским творчеством».

Идею читательского творчества продолжает и Р. Пирси, автор книги о чтении как об особой философской практике, констатирующий, что чтение книги «может открыть определенные возможности, определенные потенциальные способы существования, которые могут быть реализованы, но могут и не реализоваться» (Пирси, 2024, с. 106). Далее он продолжает: «ознакомиться с содержанием произведения недостаточно, читатель должен что-то сделать в ответ на него. В то же время просто что-то сделать (например, поговорить о книге с другими людьми) тоже недостаточно, поскольку читатели должны скрупулезно относиться к конкретным возможностям, раскрываемым конкретными текстами» (Пирси, 2024). Иными словами, прочтение произведения расширяет и углубляет доступные читателю

экзистенциальные возможности, но он может как воспользоваться ими, так и проигнорировать их (Пирси, 2024, с. 108–109).

Что же должен сделать читатель, чтобы осуществить экзистенциальные возможности, открываемые произведением?

Очевидно, читатель должен совершить определенную работу — не литературную, но «работу внутри жизни», как говорил М.К. Мамардашвили. Он должен проделать «какой-то специальный путь, делать что-то с собой, чтобы вырваться из обыденного круговорота жизни, который сам по себе абсурден» (Мамардашвили, 1995, с. 11). Путь этот Мамардашвили называет внутренним, лежащим в глубине души: путь познания себя настоящего, глубин своей души, своего Ада и своего Рая. В терминах же А.Н. Леонтьева — читатель должен осуществить внутреннюю работу: работу по решению задач на личностный смысл, утверждению и отторжению в себе различных фрагментов своего опыта, трансформированию мотивов и их иерархии, выстраиванию вертикали сознания.

Важным примером прохождения внутреннего пути, лежащего в глубине души, для Мамардашвили выступает «Божественная комедия» Данте. «По мысли Данте, — пишет философ, — в действительности Ад — в нашей душе, в виде наших страстей, решений, наших мотивов; Чистилище — тоже в нашей душе и Рай — там же» (Мамардашвили, 1995, с. 19). Проводником Данте по Аду и Чистилищу выступает Вергилий, и Мамардашвили подчеркивает, что фигура Вергилия появляется неслучайно, Вергилий — «символ искусства, с помощью которого можно начать двигаться по колодцу души, и такое произведение искусства является не просто опусом, а конструкцией, участвующей (как какая-то машина или механизм) в нашей собственной жизни, когда мы начинаем двигаться. <...> И оказывается, <...> двигаться можно только путем произведения, то есть особого рода работы — работы внутри жизни» (Мамардашвили, 1995, с. 22).

Вспомним, что Мераб Константинович Мамардашвили — не только выдающийся философ, но еще и незаурядный читатель, сам двигавшийся «путем произведения» и осуществлявший «работу внутри жизни». Известно, что роман Марселя Пруста «В поисках утраченного времени» он читал как минимум трижды (Голубович, 2020). Впервые он познакомился с переведенными к тому времени на русский язык главами романа еще в юности (Голубович, 2020, с. 83). Второй раз он читает роман в начале 1960-х гг. в Праге — читает его в оригинале, получая наслаждение как читатель, и практически каждый день обсуждает его с другом-французом, Пьером Бельфруа,

осознавая прустовское остроумие и глубину, его небанальность и незаумность (Голубович, 2020). При этом К. Голубович подчеркивает, что это эстетическое наслаждение текстом романа еще не было «чтением Прустом в самом себе», что эта радость чтения еще очень далека «от прозрения, что этим текстом “я могу прочесть самого себя”», что «Пруст открывает подлинные жизненные смыслы, которые относятся к действительному опыту любого живущего человека» (Голубович, 2020).

Третья встреча философа с романом Пруста происходит в период личностного кризиса, когда он переживал личную трагедию и в его записной книжке появились, в частности, такие слова: «Страшная вещь — жизнь. Ничего нет на белом свете. Ничто не дано ни силе любви, ни силе ума и души, они не действующие силы. Победило зло... Нет спасения, камнем быть. Не чувствовать. Не видеть» (Голубович, 2020, с. 73). И именно в это время он пишет Пьеру Бельфруа: «во время каникул я переоткрыл, или, точнее сказать, открыл Пруста» (Голубович, 2020, с. 74). На этот раз чтение романа ведет его не по пути читательского наслаждения, но по пути «раскручивания своего опыта» и внутренней работы: он «узнает свои состояния в Прусте. Он узнает самого себя — как конкретно вот это “энтропийное” существо, которое раздрает боль, раздражение, печаль мира, которому являются впечатления и оно не может их расшифровать» (Голубович, 2020, с. 75). Результатом прохождения пути становится преодоление кризиса, «переплавка» боли, раздражения и печали мира, горечи разочарования и предательства в нечто совершенно иное: в «чувство необратимой исполненности смысла» (Голубович, 2020, с. 75–77). Так что в итоге — в лекциях о Прусте — Мамардашвили скажет: «...структура растворения страсти обязательно несет радость; как бы ни было плохо, какой бы печальный мир ни вырисовывался в свете понимания, все равно нет печали, а есть радость понимания и сознание своего человеческого достоинства» (Мамардашвили, 2016, с. 694).

Пройденный им путь личностной работы с романом Мамардашвили разворачивает в «Лекциях о Прусте» (Мамардашвили, 1995) и в статье «Литературная критика как акт чтения» (1984), переизданной позже под названием «Искусство и личность» (Мамардашвили, 2009). Он подчеркивает, что в конечном счете любой текст искусства сводится «к жизненным вопросам, т.е. к любви, жизни, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее. И очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту. То, что не западает нам в душу, не

является для нас литературой. Какие-то куски литературы для нас закрыты просто потому, что они, наверное, не совпадают с нашим жизненным путем и с самым главным актом — актом раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого. <...> Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто...» (Мамардашвили, 2009, с. 613). И ценность читательского восприятия зависит «от того, что извлечешь из себя — от степени и градиента преобразования опыта, а не от его материи» (Мамардашвили, 2009, с. 617).

Таким образом, схематически путь внутренней работы личности при встрече с художественным произведением можно представить как состоящий из трех этапов или «слоев»: во-первых, произведение прочитывается как рассказ о некоем опыте, испытанном его героями; во-вторых, в произведении открываются жизненные смыслы, относящиеся к опыту любого живущего человека; в-третьих, происходит «чтение себя» — узнавание себя в том, что мы прочитали, раскрытие себя в прочитанном и преобразование своего опыта. Если же такой работы не происходит, то открываемые произведением экзистенциальные перспективы остаются для нас закрыты.

Разумеется, не каждый читатель способен самостоятельно пройти такой путь внутренней работы и «чтения себя» с помощью художественного текста, как М.К. Мамардашвили. Не каждый читатель обладает достаточным личностным опытом, не каждый читатель готов самостоятельно прикладывать достаточно усилий для того, чтобы «двигаться путем произведения». Однако есть целый ряд культурных практик, которые могут читателю в этом помочь. Это и литературная критика (Выготский, 1986, с. 320–323; Мамардашвили, 2009), и библиотерапия, и школьные уроки литературы, и обсуждения в читательских клубах. Мы остановимся на одной из таких практик — на разрабатываемой нами практике драматической импровизации по мотивам художественных произведений (Патяева, 2015, 2019а, 2019б, 2023, 2024, 2025). От большинства других практик работы с художественным текстом драматическая импровизация отличается тем, что участники совместной работы не только читают и обсуждают текст, но и активно действуют — играют роли, придумывают и разыгрывают свои версии.

Выборка

В исследовании приняли участие студенты-психологи шестого курса, участвовавшие в группе драматической импровизации (N = 11, в возрасте 23–25 лет, из них 10 девушек и 1 юноша) или самостоятель-

но читавшие отрывок из романа Ж. Кабре «Я исповедуюсь» (N = 6, в возрасте 23–25 лет, из них 4 девушки и 2 юноши).

Все участники группы драматической импровизации написали рефлексивные отклики после группового занятия; 6 из них составили экспериментальную группу, с участниками которой проводились полуструктурированные исследовательские интервью до групповой работы с текстом и после нее. Студенты, читавшие текст самостоятельно, составили контрольную группу; с ними также были проведены исследовательские интервью до и после прочтения текста.

Методы

Метод драматической импровизации по мотивам художественных произведений

Драматическая импровизация по мотивам художественных произведений — это метод групповой психологической работы, направленный на поддержку личностного саморазвития участников группы.

Работа группы начинается с кратких представлений участниками принесенных ими текстов (небольших произведений или отрывков из более объемных художественных текстов) и совместного выбора из них того текста, который ощущается как наиболее актуальный в данный момент. Затем все желающие выбирают роли и текст читается по ролям — это оживляет персонажей, дает каждому из них свой голос. После этого может идти обсуждение впечатлений от прочитанного, но возможен переход и сразу к импровизации — то есть к разыгрыванию своих версий продолжения прочитанного либо же альтернативных тексту версий развития сюжета.

Импровизация — центральный момент встречи, она требует выйти из привычной и комфортной позиции читающего и обсуждающего в менее привычную и более уязвимую позицию автора и действующего лица разворачивающегося сюжета. Отметим, что прототипом драматической импровизации является не актерская игра, а детская. Если актер играет для зрителей, чтобы они смогли нечто увидеть и пережить, то ребенок играет для себя, чтобы самому пережить какой-то значимый опыт. И в драматической импровизации по мотивам художественных произведений человек играет тоже для себя, входя в смысловой мир произведения и переживая то, что в контексте повседневной жизни ему было бы сложно пережить или чего он мог бы не пережить никогда. Никто не знает заранее, ни куда приведет импровизация, ни окажется ли она успешной или

нет. И в этом контексте позиция импровизирующего — это игровая версия того, что Мамардашвили называл «ангажированным присутствием», когда мы ставим всего себя на карту и готовы «на своих плечах нести всю тяжесть риска и ответственности» (Мамардашвили, 1995, с. 16).

После импровизации следует обсуждение, оно может затрагивать как впечатления от импровизации, так и более личные вопросы, возникающие у участников импровизации и зрителей. Завершается встреча подведением личных итогов, с которыми уходит каждый, — это могут быть любые переживания, мысли, вопросы или чувства.

Рефлексивные отклики, которые пишут участники некоторых групп драматической импровизации, помогают взглянуть на этот процесс изнутри. Вот несколько выдержек из таких откликов.

«Я в целом заметила, что во время самостоятельного чтения я больше соединяюсь с персонажем, близким мне по духу, становлюсь им в большей степени, ему сопереживаю. А те, кто мне не так близки, остаются в стороне. А вот во время совместного чтения по ролям и импровизации все персонажи становятся более живыми и доступными для понимания».

Об участии в импровизации: *«Каждый раз для меня это было опытом выхода за рамки привычного поведения, способом посмотреть на мир через глаза Другого. По результатам импровизации и обсуждений появлялось только больше вопросов, новых жизненных тем».*

«Играть было интересно, потому что в процессе игры возникали реальные чувства, ощущения по отношению к ситуации. Когда я играла роль — я не думала о том, что сейчас мне сказать, а жила за этого человека, ко мне в голову просто приходили слова».

В описываемом в настоящей работе исследовании анализ рефлексивных откликов участников группы драматической импровизации был использован для выделения этапов пути внутренней работы с эмоционально «трудным» текстом в группе драматической импровизации. Кроме того, для прояснения «трудности» текста мы воспользовались методом анализа художественного текста, выявляющим его противоречия (Выготский, 1986).

Сопоставление результатов внутренней работы личности в случае «просто чтения» и в случае участия в группе драматической импровизации

В выполненном под нашим руководством дипломном исследовании К.В. Полутиной (2024) была предпринята попытка сравнить

результаты внутренней работы в случае «просто чтения» художественного текста и в случае участия в драматической импровизации по мотивам этого же текста. Студенты-психологи 6-го курса читали отрывок из романа современного каталонского писателя Жауме Кабре «Я исповедуюсь».

В отрывке описывается история немецкого врача Буддена, который во время Второй мировой войны участвует в медицинских экспериментах над заключенными (детьми и взрослыми) в Освенциме. При приближении Красной армии он, заметая следы, лично убивает всех оставшихся детей и пытается скрыться. Его задерживают союзники, однако его причастность к экспериментам над людьми не попадает в поле их внимания и его приговаривают к пяти годам тюрьмы. В тюрьме Будден начинает осознавать, что он наделал, перед его глазами встают лица всех людей, прошедших через его руки. Выйдя из тюрьмы, он долго скитается, затем приходит к воротам монастыря и на коленях просит привратника об исповеди. Ему назначают исповедника. Исповедь длится более четырех часов — и в самом ее конце Будден с ужасом видит, что исповедник мертв. После этого он снова бежит, осознавая, что заслужил вечные муки и зная, что должен исправить причиненное им зло.

Через несколько десятилетий к Буддену, основавшему больницу в пустынном районе Африки и являющемуся единственным врачом на сотни километров вокруг, приходит киллер-мститель, посланный отцом одной из его жертв. Киллер обнаруживает перед собой человека, сильно отличающегося от других нацистских преступников, которых ему пришлось убивать. Между ними происходит весьма необычный разговор, в ходе которого и читатель, и сам киллер понимают, что Будден отдает все оставшиеся у него силы на исправление совершенного им зла, осознавая при этом, что это зло исправить нельзя.

В какой-то момент разговора Будден просит киллера сменить работу, тот отвечает, что выполняет последние поручения и вскоре собирается уйти на покой. У читателя создается впечатление, что уверенность киллера в правоте его дела несколько поколеблена. Будден уже сам осудил себя и фактически отбывает наказание.

После того, как разговор был окончен, киллер убивает Буддена и, заметая следы, расстреливает нескольких пациентов больницы, чтобы выдать происшедшее за стычку между местными племенами.

На этом отрывок заканчивался.

Студенты контрольной группы просто читали предложенный им текст, студенты экспериментальной группы участвовали в драматической импровизации по мотивам этого текста. С каждым участником исследования было проведено по два полуструктурированных интервью (до и после знакомства с текстом и работы с ним). Критерием внутренней работы было появление у участников исследования новых задач на личностный смысл в виде вопросов к самим себе о себе и своих поступках, а также появление нового осознания и понимания каких-либо значимых фрагментов их личностного опыта.

Результаты

Личностные результаты участников контрольной и экспериментальной групп

Результаты исследования показали, что ни у кого из просто читавших текст студентов не возникло ни вопросов к самому себе, ни переосмысления своего опыта, ни какого-либо нового опыта переживания себя. «Работа внутри жизни», совершаемая персонажем, их лично не затронула. Иными словами, у них не произошло узнавания себя в том, что они читали, и текст остался для них просто «историей конкретного врача» или еще одним «текстом про нацизм». Напротив, у всех, кто участвовал в драматической импровизации, такие вопросы, переосмысление и новый опыт возникли. Перед кем-то из участников группы встал вопрос о том, как жить с грузом ответственности и вины, остающимся после совершения негативных поступков, другой задумался о том, что он часто перекладывает ответственность на других людей, третий — о мести, внутренней пустоте и прощении, четвертый лучше понял, каким человеком он хочет быть, перед пятым встала «дилемма жестокости» и он осознал важность преодоления своей эмоциональной отстраненности, и так далее (Полутина, 2024; Патяева, 2025).

Таким образом, выбранный нами текст лежит в своеобразной зоне ближайшего личностного развития студентов-психологов, когда самостоятельное чтение художественного текста не затрагивает читателя сколько-нибудь глубоко (текст воспринимается как повествование о «каком-то враче», не имеющем ко мне никакого отношения), а чтение того же текста в условиях специально организуемой практики оказывается фасилитатором внутренней работы личности.

Смысловые коллизии текста и путь внутренней работы

Попробуем теперь понять, как происходил переход от чтения к «работе внутри жизни» у участников драматической импровизации.

Предложенный нами текст сталкивает читателя с целым рядом нравственных коллизий, выходящих далеко за пределы описываемых в нем конкретных событий, поступков и обстоятельств. Зло должно быть наказано — но как еще можно наказать того, кто превратил всю свою жизнь в каждодневную работу искупления? Убийца должен понести наказание — но что делать, если он единственный врач на сотни километров вокруг и его смерть или тюремное заключение оставят без медицинской помощи сотни или даже тысячи людей? Вина Буддена очевидна — но действительно ли киллер убивает того же самого человека, который сорок лет назад проводил эксперименты на людях? Будден осознает, что должен исправить причиненное им зло — и одновременно осознает, что исправить это зло невозможно. Киллер мстит Буддену за совершенные им злодеяния — но, наказывая его, заодно убивает и ни в чем не повинных людей, тем самым снова умножая зло.

Оба главных действующих лица этой истории вызывают у читателя противоречивые чувства. В сценах в Освенциме, когда Будден обращается с детьми как с «кроликами» и даже называет их именно так, он омерзителен — однако в конце его долгой жизни, в разговоре с пришедшим его убить киллером его позиция начинает вызывать уважение. Киллер же, пришедший осуществить справедливость, хладнокровно убивает не только преступника, но и случайно оказавшихся рядом с ним людей — и это резко меняет наше к нему отношение.

Еще одна особенность текста состоит в том, как меняется эмоциональная тональность происходящего. В начале отрывка автор погружает читателя в ад Освенцима и чтение этих первых сцен оставляет тяжелое впечатление. Все участники исследования — и те, кто просто читал текст, и те, что участвовал в драматической импровизации, отмечали, что «входить» в текст было трудно, он ощущался тяжелым и вызывал сопротивление. Вот как описывает это групповое занятие в своем рефлексивном отклике участница, которой при чтении текста досталась роль одной из жертв Буддена: «Хочется начать с того, что произведение оказалось совсем не таким, как я его представляла. И первое впечатление было тяжелым, острым, гнетущим. Реалистичность текста и его практически документальность сначала

меня испугали и оттолкнули». Если соотнести это описание с высказываниями респондентов контрольной группы о том, что текст был тяжелым и вызывал неприятные чувства, то получается, что именно эта эмоциональная трудность текста и предопределила отсутствие у «просто читавших» внутренней работы (на языке психотерапии такое нежелание человека иметь дело со своими трудными чувствами обычно называется сопротивлением). Трудность текста состоит еще и в том, что идентифицироваться ни с одним из персонажей читателю не хочется — автоматической идентификации, как в случае разного рода благородных рыцарей и прекрасных незнакомок, здесь не происходит.

Постепенно тональность текста меняется, во мраке происходящего появляется смысловой просвет: читатель как бы выходит вместе с Будденем из Ада бесчеловечности в Чистилище осознания своей вины, раскаяния и непрекращающейся работы по исправлению совершенного им зла. Персонаж совершает «работу внутри жизни» и при этом осознает, что как бы он ни старался искупить свою вину, места в Раю для него нет. Почти одновременно с тональностью меняется и жанр текста: от эпичного повествования («так было и мы бессильны это изменить») мы переходим к драматичному диалогу Буддена и киллера, где у каждой стороны есть свои смысловые точки опоры. Вновь обратимся к рефлексии той же участницы группы: «Групповая динамика была интересной: сначала процесс шел тяжело, с сопротивлением, со скрипом. Включиться было не так просто. Потом как будто что-то раскрылось и стало более личностным. Отклики озвучивались не просто из головы, а из личных убеждений, из личной системы верований. Тема сама по себе стала более глобальной, чем индивидуальные предпочтения, а касалась уже мировосприятия и таких больших систем, как “добро” и “зло”, “правильно” и “плохо”».

Второе главное действующее лицо этого отрывка — киллер. Он приходит как благородный мститель, однако уже в разговоре с Будденем перед ним и перед читателем встает нравственная дилемма и задача на смысл — правильно ли убивать сидящего напротив него человека? Для читателя эта задача на смысл становится еще более актуальной на следующем этапе, когда киллер «заодно» убивает неповинных людей.

Таким образом, перед нами разворачиваются две переплетающиеся друг с другом смысловые линии. Первая — это линия Буддена. Она начинается со страшных и жестоких преступлений (Ад), далее про-

ходит через осознание вины, раскаяние и искупление (Чистилище) и завершается смертью действующего лица. Вторая линия — линия киллера. Он приходит к Буддену как борец за правое дело и сталкивается с тем, что не поддается его пониманию. В этот момент и у самого киллера, и у читателя возникают сомнения в его нравственной правоте — тем не менее он совершает то, ради чего преодолел свой долгий путь, и, заметая следы, убивает еще и ни в чем не повинных людей (в символическом плане — проваливается в Ад). На этом отрывок заканчивается, так что эта линия остается незавершенной и перед читателем встает очевидная задача на смысл.

Здесь и возникает место для драматической импровизации. Самая частая импровизация по мотивам этой истории — это встреча сомневающегося в своей правоте киллера с заказчиком убийства, отцом одной из жертв Буддена. В группе, которая принимала участие в исследовании, участники предложили именно эту импровизацию, причем даже в двух вариантах. Остановимся на том из них, который тронул большинство присутствующих и был воспринят как эмоциональное завершение истории. Киллер, выполнив задание, приходит к заказчику. Заказчик очень стар, и вся его жизнь после войны была направлена на одну цель — отомстить тому, кто убил его детей. Он спрашивает киллера, как все прошло, и киллер рассказывает, что убитый им человек оказался совсем не таким, как он ждал. Неожиданно для себя заказчик обнаруживает, что он не чувствует радости. Цель достигнута, но радости нет, он ощущает лишь внутреннюю пустоту и потерю смысла существования. Предоставим слово участнице импровизации, игравшей заказчика: «В импровизации в роли заказчика я попала в такое состояние, в котором мне совершенно не нужно было ничего придумывать из головы. Мы сели напротив друг друга, и роль просто сама пришла ко мне, как будто я на самом деле этот человек с его историей. Переживания перетекали из одного в другое, и оставалось только переводить их в слова. Меня одновременно и испугал, и потряс этот образ. Испугал — потому что желание возмездия было очень сильным. И оно стало стержневым, самым главным в жизни этого героя. Потряс — потому что это желание рождалось из ощущения большой любви, большой несправедливости и большой боли».

Практически все участники группы были тронуты импровизацией. Времени на обсуждение уже почти не осталось, и расходились все очень оживленные, продолжая активно обсуждать импровизацию и возникшие во время работы с текстом вопросы.

Таким образом, путь внутренней работы с эмоционально «трудным» текстом, погружающим читателя в те пласты реальности, от которых хочется убежать, складывался из пяти больших этапов.

На первом этапе участники группы совершали усилие, преодолевая сопротивление перед погружением в трудный текст, и погружались в смысловую реальность текста, ощущавшуюся тяжелой и мрачной, беря на себя роли «негероических» персонажей (убийц и их жертв), идентификация с которыми не происходит автоматически. Именно на этом этапе разошлись пути участников драматической импровизации и просто читавших текст студентов — последние, ощутив «тяжесть» текста, заняли отстраненную позицию поверхностно-ознакомительного чтения.

Второй этап состоял в чтении текста от лица его персонажей и проживании вместе с ними их трудного пути. Здесь происходит эмоциональный перелом, определяемый движением сюжета: во мраке появляется просвет, мы выходим из гнетущей атмосферы Освенцима и проходим вместе с главным действующим лицом путь покаяния и искупления. Важно отметить, что, заканчивая читать текст, мы не завершаем его смысловое движение: читатель оказывается перед лицом многочисленных вопросов и задач на личностный смысл происходящего (отметим также, что это можно отнести и к роману Жауме Кабре в целом: заканчивая его читать, мы оказываемся наедине со множеством трудных вопросов).

Третьим этапом становится обсуждение, в котором за историей конкретных персонажей обнаруживаются общечеловеческие проблемы, коллизии и смыслы. Разговор идет об искуплении вины, возможности и невозможности простить те или иные преступления и поступки, звучат примеры из литературы, кино и личного опыта.

Далее следует собственно импровизация (четвертый этап), позволяющая «поставить себя на карту» и разрешить смысловые противоречия или по меньшей мере занять свою собственную позицию в ценностно-смысловом мире произведения, а значит, и в лежащем за ним мире общечеловеческих смыслов и ценностей. Участники группы переходят в активную авторскую позицию, нащупывают во взаимодействии друг с другом решения смысловых дилемм и опробуют их в действии. Смысловое движение текста завершается, и большинство участников испытывают катарсис.

Наконец, пятым этапом, который каждый проходит самостоятельно, становится своего рода перевод осознанных общечеловече-

ских смыслов и проблем на язык своего личного опыта. Здесь и возникают вопросы к самому себе о самом себе и своей жизни.

Разумеется, эта схема достаточно условна. Рефлексивные отклики участников группы показывают, что вопросы к самому себе могут возникать и во время обсуждения и импровизации, особенно у тех, кто молчит и внимательно следит за происходящим. Однако общую логику перехода от первоначального сопротивления погружению в «трудный» текст к «чтению себя» с помощью этого текста она передает.

Обсуждение результатов

Итак, на пути читательского восприятия может вставать эмоциональная «трудность» текста. Не преодолев ее, читатель не сможет пережить ценностно-смысловой опыт, воплощенный в произведении, и оно не станет для читателя фасилитатором внутренней работы, продвигающей его на его личностном пути. И участие в группе драматической импровизации по мотивам художественных произведений помогает эту «трудность» преодолеть.

В случае отрывка их романа Жауме Кабре «трудность» текста определяется описанием бесчеловечной реальности Освенцима и отсутствием героических персонажей, с которыми читателю легко и приятно идентифицироваться. Но «трудными» могут быть не только произведения, сталкивающие читателя с тяжелым эмоциональным опытом, но и любые произведения, где идентификация с героями не происходит автоматически — в частности, большая часть классической литературы, герои которой достаточно далеки от реалий повседневной жизни современных читателей. И здесь также драматическая импровизация позволяет современному читателю «войти» в опыт героев произведения и обнаружить его личностный смысл для себя (Патяева, 2023; Приходько, 2023). Так, участница группы, в которой читали отрывок из «Анны Карениной» Л.Н. Толстого и импровизировали на тему этого романа, отмечает, что когда она читала это произведение раньше и смотрела спектакль, то воспринимала происходящее в романе как нечто далекое от нее и «как-то такое немного обезличенное», что «это там, тех времен проблемы, нас они не особо волнуют». А в драматической импровизации все «приобрело больше живости» и стало актуальным для нее самой, и далее она добавляет: «в драматической импровизации мы как будто немного

перевернули мир в нас», и «вопросы сами поставились так, довольно остро» (Патяева, 2023, с. 299).

Драматическая импровизация может усиливать роль произведения как фасилитатора внутренней работы личности не только в том случае, когда текст лежит в зоне ближайшего личностного развития участников группы, но и когда он соразмерен личностному развитию участников. Тот же отрывок из романа Ж. Кабре «Я исповедуюсь» мы использовали при проведении драматической импровизации с «взрослыми психологами» (участниками мастер-класса на профессиональной конференции). В этом случае сопротивление погружению в мрачную реальность первых страниц текста было гораздо более слабым, и принятые на себя роли с самого начала исполнялись более полно. Обсуждение прочитанного (третий этап) оказалось в этом случае более сжатым и коротким, а импровизация (четвертый этап), наоборот, оказалась более развернутой и сложной, начавшись также с разговора киллера и заказчика и продолжившись появлением образа убитого Буддена и образа убитой дочери заказчика, убеждающей отца в том, что, простив Буддена, он сам, наконец, обретет мир в душе.

От других практик работы с «трудными» для читателя художественными текстами драматическая импровизация отличается включением действия (текст не просто обсуждается, но и разыгрывается), активизацией авторской позиции (разыгрывается своя версия, позволяющая пережить то, что актуально для участников) и импровизационно-игровой атмосферой (нет правильных и неправильных версий, игра допускает много степеней свободы). Это, с одной стороны, расширяет возможности метода, с другой — предъявляет повышенные требования к квалификации ведущего группы.

Выводы

Проведенный анализ приводит нас к следующим выводам:

1. Понятие внутренней работы личности в концепции А.Н. Леонтьева сопоставимо с рядом понятий, используемых в современной психотерапии и философской практике, таких как внутренний поиск, практики себя, практики заботы о себе, работа внутри жизни. Это открывает как возможность реинтерпретации процессов, происходящих в психологической практике, с позиций культурно-деятельност-

ного подхода, так и возможность осмысления и конструирования практик личностной работы без участия психотерапевта.

2. Если фасилитатором внутреннего поиска в психотерапии выступает психолог или психотерапевт, то фасилитация внутренней работы личности может осуществляться разными «агентами», в том числе и произведениями искусства. Однако путь внутренней работы при встрече с художественным текстом начинается лишь в том случае, если текст личностно затрагивает читателя и тому удается увидеть за историей «о каком-то персонаже» жизненные смыслы, относящиеся к опыту любого живущего человека, и увидеть себя самого и свой опыт сквозь призму этих смыслов. Фасилитация внутренней работы разных людей одним и тем же произведением может идти в различных направлениях (аналогично фасилитирующей роли психолога в психотерапии).

3. Если текст оказывается эмоционально «трудным» для читателя, то для того, чтобы он вызвал у читателя личностный отклик и побудил его к внутренней работе, нужны специальные практики работы с художественным текстом. Одной из таких практик является драматическая импровизация по мотивам художественных произведений, где акт раскрытия себя в том, что нам говорит впечатление от прочитанного, становится возможен благодаря осознанному взятию на себя ролей и активному действию участников группы в смысловом пространстве произведения.

Практическое применение

Практическим приложением полученных результатов может стать использование метода драматической импровизации по мотивам художественных произведений в образовательной практике, а также в быстро растущей сфере практик личностного саморазвития и психологической помощи.

Список литературы

Адо, П. (2010a). Духовные упражнения и античная философия. Челябинск: Изд-во «Социум».

Адо, П. (2010b). Философия как способ жить. Челябинск: Изд-во «Социум».

Бьюдженталь, Дж.Ф.Т. (2024a). Психотерапия и процесс. Основы экзистенциально-гуманистического подхода. Москва: Изд-во Института общегуманитарных исследований.

Бьюдженталь, Дж.Ф.Т. (2024b). Психотерапия — это не то, что вы думаете. Психотерапевтическое взаимодействие в живом мгновении. Москва: Изд-во Института общегуманитарных исследований.

Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. 3-е изд. Москва: Изд-во «Искусство».

Голубович, К. (2020). Мамардашвили: встречи на неизвестной родине. Москва: Изд-во фонда Мераба Мамардашвили.

Леонтьев, А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Изд-во «Политиздат».

Магомед-Эминов, М.Ш. (2011). Психика как работа. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 92–108.

Мамардашвили, М.К. (1995). Лекции о Прусте. Москва: Изд-во «Ad Marginem».

Мамардашвили, М.К. (2009). Искусство и личность. В кн.: Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. (С. 613–618). Москва: Изд-во «АСТ».

Мамардашвили, М.К. (2016). Психологическая топология пути. Москва: Изд-во фонда Мераба Мамардашвили.

Мусийчук, М.В. (2018). Философское консультирование как направление психотерапии: от «человека привычки» к «человеку воли». *Медицинская психология в России*, 10(6), 1–8. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-16080>

Патяева, Е.Ю. (2015). Драматическая импровизация: практика поддержки саморазвития личности. *Журнал практического психолога*, (3), 175–197.

Патяева, Е.Ю. (2019a). Драматическая импровизация как духовная практика. В кн.: Седьмая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. Под ред. Д.А. Леонтьева, А.Х. Фам. (С. 72–79). Москва: Изд-во «Смысл».

Патяева, Е.Ю. (2019b). На пути к вершинной психологии: практики поддержки саморазвития личности (на примере драматической импровизации). В кн.: Психология личности: культурно-исторический подход. Материалы 20-х Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Под ред. Г.Г. Кравцова. (С. 90–96). Москва: Изд-во «Левъ».

Патяева, Е.Ю. (2023). Драматическая импровизация по мотивам художественных произведений как опыты «третьего чтения». В кн.: Проблемы психологии искусства. Материалы Всероссийской науч.-практич. конф. Под ред. В.С. Собкина, Т.А. Лыковой. (С. 29–300). Москва: Изд-во Московского ун-та.

Патяева, Е.Ю. (2024). Драматическая импровизация и чтение художественной литературы как экзистенциальные практики. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*, 43(2), 51–66.

Патяева, Е.Ю. (2025). «Чтение самого себя»: работа личности с художественным текстом в группе драматической импровизации. *Образовательная политика*, 20(1), 35–46.

Пирси, Р. (2024). Чтение как философская практика. Ереван: Изд-во «Fortis Press».

Полутина, К.В. (2024). Влияние опыта драматической импровизации на нравственные переживания студентов-психологов: дипломная работа. Москва.

Приходько, Е.Д. (2023). Психологический анализ внутренней работы личности в группе драматической импровизации: дипломная работа. Москва.

Франкл, В. (2022). Подсознательный бог: Психотерапия и религия. Москва: Изд-во «Альпина нон-фикшн».

Фуко, М. (2007). Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году. Санкт-Петербург: Изд-во «Наука».

Хиллман, Дж. (2004). Внутренний поиск: Сборник работ разных лет. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Чехов, М. (2009). Кризис и его разрешение через творчество. В кн.: Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. (С. 486–497). Москва: Изд-во «АСТ».

References

Bugental, J.F.T. (2024a). Psychotherapy and process. The fundamentals of an existential-humanistic approach. Moscow: Institute for General Humanitarian Studies Publ. (In Russ.)

Bugental, J.F.T. (2024b). Psychotherapy is not what you think. Psychotherapeutic interaction in the living moment. Moscow: Institute for General Humanitarian Studies Publ. (In Russ.)

Chekhov, M. (2009). Crisis and its resolution through creativity. In: Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyrey, V.V. Arkhangel'skaya, (eds.). Psychology of personality. (pp. 486–497). Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Foucault, M. (2007). Hermeneutics of the subject: A course of lectures given at the Collège de France in the 1981-1982 academic year. St. Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)

Frankl, V. (2022). The unconscious god: Psychotherapy and religion. Moscow: Al'pina non-fiction Publ. (In Russ.)

Golubovich, K. (2020). Mamardashvili: meetings in an unknown homeland. Moscow: Merab Mamardashvili's Foundation Publ. (In Russ.)

Hadot, P. (2010a). Spiritual exercises and ancient philosophy. Chelyabinsk: Sotsium Publ. (In Russ.)

Hadot, P. (2010b). Philosophy as a way of life. Chelyabinsk: Sotsium Publ. (In Russ.)

Hillman, J. (2004). Inner search: a collection of works from different years. Moscow: Kogito-Tsentr Publ. (In Russ.)

Leontiev, A.N. (1977). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)

Magomed-Eminov, M.Sh. (2011). Psyche as work. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 92–108. (In Russ.)

Mamardashvili, M.K. (1995). Lectures on Proust. Moscow: Ad Marginem Publ. (In Russ.)

Mamardashvili, M.K. (2009). Art and personality. In: Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyre, V.V. Arkhangel'skaya, (eds.). Psychology of personality. (pp. 613–618). Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Mamardashvili, M.K. (2016). Psychological topology of the path. Moscow: Merab Mamardashvili's Foundation Publ. (In Russ.)

Musiychuk, M.V. (2018). Philosophical counseling as a direction of psychotherapy: from “a man of habit” to “a man of will”. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii = Medical Psychology in Russia*, 10(6), 1–8. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-16080>

Patyaeva, E.Yu. (2015). Dramatic improvisation: a practice to support personal self-development. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa = Journal of Practical Psychologist*, (3), 175–197. (In Russ.)

Patyaeva, E.Yu. (2019a). Dramatic improvisation as a spiritual practice. In: D.A. Leontiev, A.Kh. Fam, (eds.). Seventh All-Russian Scientific and Practical Conference on Existential Psychology: Materials of reports. (pp. 72–79). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Patyaeva, E.Yu. (2019b). On the way to peak psychology: practices to support personal self-development (using the example of dramatic improvisation). In: G.G. Kravtsova, (ed.). Psychology of personality: cultural-historical approach. Materials of the Twentieth International Readings in Memory of L.S. Vygotsky. (pp. 90–96). Moscow: Lev Publ. (In Russ.)

Patyaeva, E.Yu. (2023). Dramatic improvisation based on works of art as experiences of “third reading”. In: V.S. Sobkin, T.A. Lykova, (eds.). Problems of the psychology of art. The All-Russian Scientific and Practical Conference. (pp. 294–300). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Patyaeva, E.Yu. (2024). Dramatic improvisation and reading fiction as existential practices. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya = Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 43(2), 51–66. (In Russ.)

Patyaeva, E.Yu. (2025). “Reading oneself”: the work of the individual with a literary text in a dramatic improvisation group. *Obrazovatel'naya politika = Education Policy*, 20(1), 35–46. (In Russ.)

Pirsi, R. (2024). Reading as a philosophical practice. Yerevan: Fortis Press. (In Russ.)

Polutina, K.V. (2024). The influence of dramatic improvisation experience on the moral experiences of psychology students: thesis. Moscow. (In Russ.)

Prikhod'ko, E.D. (2023). Psychological analysis of the internal work of the personality in a dramatic improvisation group: thesis. Moscow. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1986). Psychology of art. 3 ed. Moscow: Iskusstvo Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Екатерина Юрьевна Патяева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии Московского государ-

Patyaeva, E.Yu.

Literary text as a facilitator of the inner work of the personality

Lomonosov Psychology Journal. 2025. Vol. 48, No. 3

ственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, patyaeva@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4945-885X>

ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina Yu. Patyaeva, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, patyaeva@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4945-885X>

Поступила 16.05.2025. Получена после доработки 20.05.2025. Принята в печать 06.06.2025.

Received 16.05.2025. Revised 20.05.2025. Accepted 06.06.2025.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА / EXPERIMENTAL STUDIES OF ART PERCEPTION

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-30>
УДК/UDC 159.922.6; 159.923.2

Психологические особенности восприятия и понимания дошкольниками главных героев мультфильма

В.С. Собкин , И.А. Рябкова, Н.Е. Антуфьева,
М.С. Соколова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 sobkin@mail.ru

Резюме

Актуальность. Дефицит исследований смыслового восприятия мультфильмов в дошкольном возрасте определяет особую актуальность данной работы.

Цель. Выявление особенностей восприятия и понимания дошкольниками главных героев мультфильма: содержания их мыслей, эмоциональных состояний, мотивов действий. Анализ феноменов динамики смыслообразования при отношении детей к главным героям в контексте событий киноповествования.

Выборка. В исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 60 месяцев до 86 месяцев ($M_{\text{возраст}} = 72,3$; $SD = 7,63$): 30 мальчиков ($M_{\text{возраст}} = 73,3$; $SD = 7,94$) и 30 девочек ($M_{\text{возраст}} = 71,3$; $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам.

Методы. Глубинное полуструктурированное интервью с открытыми вопросами. В качестве материала исследования использовался мультипликационный фильм «Старая игрушка» (1971 г., хронометраж: 9:42). Автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов.

Результаты. 1. Моделируя содержание мыслей героя в разных сценах мультфильма, дети опираются на размышления героя о своих физических недостатках; на последующую линию поведения героя в рамках сюжета; на характер конфликта с другим персонажем; на содержание рефлексии героем своих переживаний, на морально-этические аспекты поведения. 2. Оценивая эмоциональное состояние героя в ситуации конфликта, дошкольники



в своих суждениях фиксируют широкую гамму чувств: сопереживание, отверженность, ревность. 3. Объяснение мотивов действий героя основывается либо на объективных причинах (пошел дождь, стало темно), либо на субъективных мотивировках: цели героя, его эмоциональные состояния, отношение к другому персонажу, реакция на действия и состояния другого персонажа. 4. Выявлен ряд феноменов, касающихся динамики процессов смыслообразования при восприятии детьми мультфильма: «длющийся аффект» (перенос содержания переживаний из одних эпизодов фильма на другие), «опережающее переживание» (эмоциональное прогнозирование событий фильма), «эмоциональная разрядка» (катарсическое переживание противоположных эмоциональных тенденций).

Выводы. Выявлена сложная многоуровневая семантическая структура понимания дошкольниками персонажей мультфильма: их мыслей, переживаний, мотивов действий. Охарактеризован ряд феноменов смыслообразования в процессе восприятия детьми мультфильма, которые позволяют уточнить структурные особенности киноповествования и функции художественных приемов, ориентированных на возникновение у ребенка катарсического переживания.

Ключевые слова: дошкольный возраст, понимание, мультфильм, персонаж, поступок, мотив, переживание, рефлексия, смыслообразование, восприятие, ребенок

Для цитирования: Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е., Соколова, М.С. (2025). Психологические особенности восприятия и понимания дошкольниками главных героев мультфильма. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 189–220. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-30>

Psychological Aspects of Preschoolers' Perception and Understanding of the Main Cartoon Characters

Vladimir S. Sobkin ✉, Irina A. Ryabkova,
Nadezhda E. Antufueva, Mariya S. Sokolova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ sobkin@mail.ru

Abstract

Background. The shortage of research on children's perception of cartoons at preschool age defines the special relevance of the work.

Objective. The work is aimed at identifying the peculiarities of preschoolers' perception and understanding of the main cartoon characters: the content of their thoughts, emotional states, motives for actions. The research focuses on the analysis of the phenomena of dynamics of meaning formation in the attitude of children to the main characters in the context of events of the film narrative.

Study Participants. The study involved 60 children aged 5 to 7 years (from 60 months to 86 months; $M_{\text{age}}=72.3$; $SD=7.63$): 30 boys (from 60 months to 86 months; $M_{\text{age}}=73.3$; $SD=7.94$) and 30 girls (from 62 months to 86 months; $M_{\text{age}}=71.3$; $SD=7.31$), attending kindergartens.

Methods. Half-structured interview with open-ended questions was applied. The cartoon "The Old Toy" directed by V. Samonov (1971, running time: 9:42) was used as the research material. The script was written by V. Livanov.

Results. 1. By modeling the content of the character's thoughts in different scenes of the cartoon, children rely on his reflections on his physical disabilities; on the subsequent line of the character's behaviour within the framework of the film's plot; on the nature of the conflict with another character; on the content of the character's reflection on his experiences, on the moral and ethical aspects of behaviour. 2. Preschoolers' assessment of the character's emotional state in a conflict situation includes a wide range of the character's feelings: empathy, rejection, jealousy. 3. Preschoolers' explanation of motives of the character's actions is based either on objective reasons (it started raining, it got dark) or on subjective motivations: character's goals, his emotional states, attitude towards another character, reaction to actions and states of another character. 4. A number of phenomena related to the dynamics of meaning-formation processes in children's perception of cartoons have been identified: "lasting affect" (transferring the content of experiences from one episode of the film to another); "anticipatory experience" (emotional prediction of film events), "emotional release" (cathartic experience of opposite emotional tendencies).

Conclusions. A complex multilevel semantic structure of understanding cartoon characters including their thoughts, experiences, and motives for actions has been revealed. A number of phenomena of semantic formation in the process of children's cartoons perception are characterized, which make it possible to clarify the structural features of film storytelling and the functions of artistic techniques oriented at the emergence of a cathartic experience in a child.

Keywords: preschool age, understanding, cartoon, character, action, motive, experience, reflection, meaning-making, perception, child

For citation: Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E., Sokolova, M.S. (2025). Psychological aspects of preschoolers' perception and understanding of the main cartoon characters. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 189–220. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-30>

Введение

Значительную часть досуга современных дошкольников занимают мультфильмы (Собкин, Скобельцина, 2014; Demir, Şişman, 2021). Они становятся для детей важной частью их художественного опыта, в котором осваивается способность к осмыслению и переживанию окружающего мира. Важно подчеркнуть, что в процессе восприятия мультфильмов дети особым образом включаются в киноповествование, соотнося действия и поступки героев не только с развитием сюжета, но и со своей собственной жизнью. При этом крайне важно, что в современной социокультурной ситуации мультфильм как содержательный материал играет важную роль в развитии и организации ролевой игры, где дошкольники учатся понимать и моделировать социальные связи и межличностные отношения (Смирнова и др., 2014). Другими словами, мультфильм как особый кинорассказ является важным психологическим ресурсом при организации игровой деятельности, которая в старшем дошкольном возрасте является ведущей, оказывая существенное влияние на развитие высших психических функций и личностных новообразований ребенка.

Современные исследования сосредоточены в основном на образовательном (Barak et al., 2011; Banchonhattakit et al., 2012; Kocak, Goktas, 2020; Mushtaq, Hilal, 2024; Thanimalai, Ponniah, 2024) и поведенческом (Habib, Soliman, 2015; De Leeuw, Van der Laan, 2017; Mahmood et al., 2020; Alam et al., 2025; Wijethilaka, 2020; Zhang, 2021) влиянии мультфильмов. Аспектам же художественного восприятия уделяется гораздо меньше внимания; прежде всего в контексте психологических особенностей дошкольного возраста. В этой связи специальный интерес представляют исследования, посвященные проблемам принятия зрителем позиции персонажа для осмысления этических и моральных аспектов взаимоотношений героев (Смирнова и др., 2014; Собкин, 2006; Собкин, Колмановская, 1990; Björkqvist, Lagerspetz, 1985).

С помощью героев мультфильма ребенок определяет нормы поведения. Исследования показывают, что позиционирование ребенком героя как положительного («хорошего») влияет на то, что и поступки его воспринимаются «хорошими» (De Leeuw, Van der Laan, 2017; Mahmood et al., 2020). Эти оценки переносятся детьми и на свою повседневную жизнь. Так персонажи кинокартин влияют, например, на выбор детьми еды и одежды (Leonard et al., 2019; Wijethilaka, 2020). И все же подчеркнем, что недостаточно изученным остается вопрос

о роли отношения ребенка к персонажам в контексте его общего понимания мультфильма.

В этой связи в настоящее время нами проведен цикл исследований на материале мультфильма «Старая игрушка», где рассматриваются разные аспекты эстетического восприятия мультфильма дошкольниками (Собкин и др., 2024а; 2024б; Sobkin et al., 2024). Непосредственно же в рамках этой статьи будут рассмотрены психологические особенности восприятия и понимания *главных героев* этого мультфильма.

Следует подчеркнуть, что при восприятии и понимании детьми фильма центральное место занимает их отношение к персонажам. Именно здесь и актуализируются процессы их смыслообразования по поводу увиденной (рассказанной) киноистории. При этом ключевым выступает психологический механизм идентификации зрителя с тем или иным персонажем. В свое время мы определяли его в деятельностной парадигме как *действие в системе целей и мотивов другого*: партнера по общению, персонажа (Собкин, 1975, 1977, 2014). Причем заметим, что при подобном определении механизм идентификации функционально направлен на моделирование *смыслового пространства другого*, поскольку отношение цели к мотиву и задает *личный смысл* в рамках деятельностного подхода (Леонтьев, 1975).

Следует подчеркнуть, что данное выше определение механизма идентификации характеризует его *развернутую форму*. Вместе с тем, если иметь в виду возрастную динамику формирования механизма идентификации (и, в частности, его актуализацию при восприятии искусства), то здесь мы не можем говорить о подобной целостной психологической структуре. Скорее, можно предположить, что отношение маленького зрителя к героям художественного произведения первоначально может строиться с опорой на разные проявления, позволяющие принять смысловую позицию того или иного персонажа: через его действия, мысли, переживания. Эти аспекты мы и рассматривали как те содержательные доминанты, относительно которых дошкольник строит свое отношение к персонажам.

При этом, определяя наш подход к исследованию, следует подчеркнуть, что фильм как художественное произведение понимается нами как сложная структура, где на разных этапах киноповествования (в различных эпизодах) на первый план для зрителя могут выходить как поступки героя, так и его чувства или мысли. Так, например, можно предположить, что, *моделируя мысли персонажа*, ребенок будет опираться на значения самого предмета, с которым

действует герой: если это зеркало, то оно должно отражать внешний вид героя, и именно о своем внешнем облике, по мнению ребенка, персонаж и думает, смотрясь в зеркало. Но возможно, что опорой для понимания мыслей героя может стать сама *функция действия персонажа* в логике развития сюжета: зритель моделирует тем самым нарративную функцию персонажа. Могут быть и другие «опоры» для понимания ребенком мыслей персонажа: размышления героя о своих чувствах и эмоциональных состояниях; о взаимоотношениях с другими действующими лицами и другие.

Поэтому в ходе нашего исследования мы попытались в первую очередь выделить те содержательные точки, относительно которых дошкольники строят понимание героя.

Помимо этого, другая важная тема настоящего исследования связана с кругом тех вопросов, которые касаются аффективно-смысловых соотношений различных действий, мыслей и переживаний того или иного героя в *общей логике развития киноповествования*. Здесь в первую очередь мы имеем в виду выявление феноменов «наслоения» смыслов при переходе от одного эпизода к другому.

Особый интерес для нас представляет характер тех мотивировок, которыми зритель объясняет причины поступков того или иного персонажа, исходя именно из общей морально-этической концепции фильма. И здесь основной акцент в нашей работе ставится на выявлении действия *защитных психологических механизмов*, позволяющих объяснить взаимоотношения между главными героями. В частности, таких механизмов, как идентификация с агрессором.

И, наконец, предваряя результаты, отметим, что при построении исследования одной из важных для нас тем является рассмотрение особенностей отношения зрителей к персонажам в контексте катарсического переживания; катарсиса как разрешения особых эмоциональных противоречий (Выготский, 1986).

Выборка

В исследовании приняли участие 60 детей от 5 до 7 лет (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M_{\text{возраст}} = 72,3$; $SD = 7,63$): 30 мальчиков (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M_{\text{возраст}} = 73,3$; $SD = 7,94$) и 30 девочек (от 62 месяцев до 86 месяцев; $M_{\text{возраст}} = 71,3$; $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам.

Место проведения исследования

Исследование проводилось в двух детских садах: частном детском саду «Smart team» в г. Красногорске и детском саду № 1344 г. Москвы.

Методы исследования

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Сначала испытуемый смотрел мультфильм «Старая игрушка» («Мосфильм», 1971 г., хронометраж: 9:42, автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов). Сразу после просмотра с ребенком проводилось глубинное интервью.

Описание мультфильма «Старая игрушка»

Это мультфильм об игрушках: Мишке, Собачке, Кукле и их хозяйке Девочке. В начале истории Девочке дарят новую игрушку — Клоуна, и после этого в жизни героев все меняется. Девочка с новой игрушкой выходит во двор, ее обступают дети, и все восторгаются веселым и ярким Клоуном. Старые игрушки в этот момент сидят на лавочке, и каждая из них по-своему переживает происходящее. Кукла протягивает Мишке зеркало, он смотрится и видит, что лапа у него отрывается, а одного уха и вовсе нет. После этого Мишка спрыгивает с лавочки и по трубе забирается на крышу. С крыши он смотрит на деревья вдалеке и отправляется к ним. Ночь. Мишка оказывается в парке, где видит брошенный билет, на котором написано «Молодежный карнавал». После карнавала осталось много мишуры и обрывков украшений: гирлянд, масок и фонариков. Среди всего этого Мишка находит маску с клоунским носом и яркий колпак, он надевает их и бродит по парку. Утром Девочка понимает, что Мишка пропал, и начинает его искать. Встреча Мишки и Девочки происходит в песочнице: но Девочка не узнает свою старую игрушку в новом клоунском наряде. Начинается дождь, и Девочка убегает домой. Из окна она видит, как дождь смывает клоунский наряд, она наконец-то узнает своего Мишку и бежит к нему. В финале Мишка и Девочка обнимаются. Подробное описание фильма и его структурный анализ даны в нашей работе (Собкин, 2006).

Здесь отдельно остановимся лишь на тех эпизодах, которые представляют наибольший интерес для изучения особенностей восприятия и понимания детьми дошкольного возраста главных героев мультфильма: Девочки и Мишки.

1-й эпизод: заставка. Зритель видит красивую поляну с деревьями. Камера отъезжает, мы видим на подоконнике игрушечного Мишку, который смотрит в книжку и видит в ней картинку с красивой поляной и деревьями. После показана комната, в которой живут герои мультфильма.

2-й эпизод: тема мультфильма. Зритель видит женскую фигуру, которая несет подарочную коробку, затем крупный план с названием фильма «Старая игрушка».

3-й эпизод: появление в комнате подарочной коробки с Клоуном. Этот эпизод является определяющим для дальнейшего развития событий. Именно реагируя на коробку, Мишка, сидящий до этого на подоконнике, «оживает» и зовет других игрушек: Куклу и Собачку. Им всем очень интересно: что же в коробке? Данный эпизод четко определяет отношение персонажей к Девочке:

— Проходя к подарку мимо кровати Девочки, Кукла просто пробегает мимо, Собачка растягивается на полу, а Мишка задерживается, чтобы поправить Девочке руку и одеяло.

— Гадая, что же находится в подарочной коробке, каждая игрушка представляет (в нарисованном облачке мыслей) что-то свое: Кукла — новую шикарную машину для себя, Собачка — уютную будку, а Мишка — красивое платье для Девочки.

Эти два момента (проход игрушек мимо кровати Девочки и их воображаемое представление о том, что лежит в подарочной коробке) показывают, что из трех персонажей именно Мишка центрирован на своем эмоционально-позитивном отношении к Девочке.

4-й эпизод: Девочка показывает новую игрушку Клоуна детям во дворе. Мишка и Кукла в этот момент сидят на лавочке, рядом с ними Собачка. Дети окружают Девочку и восторгаются новой игрушкой.

В этом эпизоде отношение Девочки к Клоуну подчеркивается вниманием к ней и ее новой игрушке столпившихся вокруг детей. Ценность Девочки в глазах зрителей повышается за счет принятия игрушки референтной группой: сверстниками Девочки. При этом идентификация зрителя с Девочкой в данном эпизоде строится на внешних, объектных основаниях: идентификация происходит на основе не только желания обладать новой игрушкой, но и стремления повысить с ее помощью свой статус в референтной группе детей. В то же время возможная идентификация зрителя с Мишкой строится на внутренних основаниях, поскольку камера показывает ситуацию: Девочка и Клоун, глазами Мишки.

В данном эпизоде обозначен основной конфликт мультфильма: изменение отношения Девочки к старым игрушкам и их реакция на это, так как Девочка все время занята Клоуном. Кукла же инициирует конфликт, она обижена, поскольку Девочка показывает детям не ее, и, будучи не в силах с этим смириться, вымещает свои чувства на Мишке: дает ему зеркало, чтобы он посмотрел в него и увидел, что некрасив и стар (у него нет одного уха, отваливается лапка). Мишка смотрит в зеркало, расстраивается и спрыгивает с лавочки. Он подходит к водосточной трубе и забирается по ней на крышу.

В этом эпизоде Девочка и Мишка становятся центрами *полярных эмоциональных состояний*. Мишка *грустит* и чувствует себя одиноким, Девочка — *радуется* новой игрушке.

5-й эпизод: Мишка, забравшись на крышу, смотрит вниз на город. Мишка осматривает город и видит вдалеке деревья. Мишка закрывает лапами глаза и представляет, как он окажется в лесу. В эпизоде четко видно, что Мишка думает именно о лесе.

6-й эпизод: Мишка переодевается в наряд Клоуна. Мишка попадает в городской парк, где недавно прошел карнавал и повсюду валяются остатки украшений: мишура, маски и т.д. Мишка бродит по парку, а потом находит маску и клоунский колпак, надевает их на себя. Этот эпизод развивает тему отношений Мишки и Клоуна. Мишка пытается разрешить сложившийся конфликт путем переодевания в Клоуна, он хочет стать таким же, как он, — идентификация с агрессором (Фрейд, 1993).

7-й эпизод: финальная встреча Мишки и Девочки. Момент «узнавания» Мишки Девочкой намеренно затормаживается. Сначала Девочка видит в песочнице Мишку, переодетого в Клоуна, и не узнает его, и лишь тогда, когда дождь смывает «клоунскую маску», Девочка узнает свою старую игрушку и бежит к ней, несмотря на дождь, чтобы заключить в объятия. Этот эпизод интересен тем, что в нем полярные эмоциональные состояния Мишки и Девочки наконец-то сходятся, провоцируя катарсическое переживание зрителя (Выготский, 1986). В этом эпизоде оба героя сначала грустят: Мишка по Девочке, а Девочка по Мишке, а потом — оба радуются встрече.

Вопросы глубинного интервью

В настоящей статье мы рассмотрим лишь ответы на 8 вопросов (из всех 15 вопросов, заданных детям в ходе глубинного интервью). Здесь приведены те вопросы, которые относятся непосредственно

к восприятию и пониманию детьми дошкольного возраста главных героев мультфильма: Девочки и Мишки.

1. Что подумал Мишка, когда посмотрел на себя в зеркало?
2. О чем Мишка думал на крыше?
3. Когда Девочка показывала другим детям Клоуна, Мишка грустил или радовался? Почему?
4. Почему Мишка решил переодеться?
5. Почему Мишка решил вернуться?
6. Как Девочка относилась к Мишке после того, как ей подарили Клоуна? Почему?
7. Почему Девочка не забрала Мишку, когда увидела его в песочнице переодетым?
8. О чем думала Девочка, когда в конце мультфильма шел дождь и она смотрела в окно?

Как видно, эти вопросы отнесены к пониманию ребенком мотивов поведения, мыслей и эмоциональных состояний героев.

Процедура обработки данных

Все ответы детей записывались экспериментатором на диктофон, затем расшифровывались и вносились вручную в электронную таблицу для последующей группировки и обработки данных.

Проведенный контент-анализ, основывающийся на полученных в ходе интервью данных, позволил выявить ключевые содержательные основания, выделяемые детьми при ответах на каждый из вопросов. При этом, в силу сложности конструкций ответов на открытые вопросы, в некоторых случаях в одном высказывании ребенка могло содержаться не одно, а несколько содержательных оснований. Например, на вопрос «Что подумал Мишка, когда посмотрел на себя в зеркало?» один из детей ответил: «Подумал, что надо уйти. Ему было некрасиво в таком виде. Он подумал, что все засмеялись на него, на этого Мишку», — данный ответ содержит сразу 3 содержательных основания: интеллектуальное («Он подумал, что все засмеялись на него»), поведенческое («Мишка решил уйти») и эмоциональное («Ему было некрасиво в таком виде»).

В связи с этим вопросы, в которых присутствовали подобные «многосоставные» ответы, при статистической процентной обработке данных подсчитывались исходя из числа полученных вариантов (случаев), а не от числа испытуемых.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты интервью сгруппированы в два раздела. В первом анализируются материалы ответов детей на вопросы, относящиеся к Мишке, а во втором — к Девочке.

Первый раздел: отношение к Мишке

Для выяснения отношения маленьких зрителей к Мишке в интервью с ними были включены вопросы, которые затрагивают три аспекта: о мыслях героя, о его эмоциональных состояниях и о мотивах поведения.

1. Понимание мыслей героя

В ходе глубинного интервью детям были заданы два вопроса. Один из них касался эпизода, в котором Мишка смотрел на себя в зеркало (ситуация во дворе, когда Кукла дала Мишке зеркало), а другой — сцены на крыше (когда Мишка сидел на крыше, закрыв глаза). Заметим, что оба вопроса направлены на фиксацию зрителями особенностей идентификации зрителей с героем, когда они *размышляют с его позиции*.

В ответах детей на вопрос «Что подумал Мишка, когда посмотрел на себя в зеркало?» можно выделить следующие пять разных содержательных вариантов:

1. Значительное число ответов (34,8%) связано непосредственно с функцией зеркала: *отражать реальность*. При этом, имея в виду именно это свойство зеркала, дети указывают на *физические особенности* Мишки: «Подумал, что он порванный и лапа отваливается»; «Что лапа оторвана и ухо»; «Мишка увидел? Что у него ушка нет».

2. Встречается большая группа ответов, где дети обращают внимание именно на *мысли* героя о себе. Часть из них связана с самооценкой Мишки в модальностях *красивый / некрасивый* (19,6%): «Подумал, что он некрасивый»; «Что он старый»; «Ему было некрасиво в таком виде» и т.п. Иными словами, здесь дети фиксируют внимание Мишки на объективных физических недостатках, которые и побудили дальнейшее поведение героя.

3. Другая часть ответов касается самих *действий* персонажа в логике развития сюжета (12,1%): «Он подумал, что лучше ему пойти»; «Подумал? Что надо найти ухо»; «Он подумал? Что надо починиться». Заметим, что подобные ответы о действиях в свою очередь связаны с нарративной функцией персонажа как двигателя сюжета кинорас-

сказа. Но подчеркнем, что сами эти действия касаются тех переживаний Мишки, которые связаны с его физическими недостатками.

4. Ключевыми же для понимания детьми основного содержания фильма являются ответы, связанные с мыслями Мишки об отношении к нему Девочки (19,7%): «Подумал, что Девочка его больше не любит»; «Я больше никому не нужен»; «Мишка подумал, что для Девочки он уже не игрушка». В этой же связи следует обратить внимание и на ряд ответов, где фиксируются отношения Мишки с Девочкой в связи с появлением Клоуна: «Что ему нужно стать Клоуном»; «Подумал, что нужно, чтобы он стал круче, чем Клоун». Эти ответы касаются способа разрешения Мишкой основного конфликта, который и разворачивается по ходу развития сюжета.

5. И, наконец, отметим крайне небольшую по своей численности группу ответов, связанную с восприятием Мишкой своего эмоционального состояния (4,5%): «Подумал, что ему грустно»; «Что он скучный».

Таким образом, зрители, моделируя мысли персонажа, используют пять содержательных оснований: исходят из физических свойств предмета (зеркала), относительно действий героя с которым задан вопрос (поэтому герой думает о своих физических недостатках); акцентируют мысли героя о себе; герой думает о своем последующем поведении с учетом дальнейших событий сюжета; герой думает о конфликте с другим персонажем; герой думает о своих эмоциональных состояниях. В целом надо заметить, что используемый авторами фильма прием рассматривания персонажем (Мишкой) себя в зеркале в определенном отношении можно интерпретировать как своеобразный *trigger* («спусковой крючок») *актуализации процесса рефлексии* у данного героя, который и фиксируется зрителем. Причем само содержание рефлексии героя осуществляется зрителем на основе механизма его идентификации с персонажем. Именно в этом отношении особый интерес и представляют те содержательные пять аспектов, относительно которых, с точки зрения зрителей, строятся размышления героя.

Характерно, что значительное число ответов связано не только с размышлениями Мишки о своих физических качествах (то есть его реакций на провокацию Куклы, которая предлагает ему посмотреть в зеркало), но и относительно взаимоотношений с другими персонажами. Этот момент крайне важен, поскольку здесь ребенок, идентифицируя себя с Мишкой, актуализирует сложную смысловую позицию: «Я-Мишка глазами других». Важно и то, что возможность

подобного рефлексивного выхода с помощью приема использования зеркала как способа виденья «Я» с внешней точки зрения позволяет дошкольнику, с одной стороны, построить содержательный поведенческий сценарий последующих действий героя, а с другой — актуализировать понимание содержания ключевого конфликта, который обуславливает драматургию развития киносюжета.

Второй вопрос, касающийся понимания детьми мыслей героя, был связан с другим крайне важным эпизодом, который обозначает начало *нового сюжетного хода*: «уход Мишки» («отсылка» героя по В.Я. Проппу) (Пропп, 2001). Здесь вопрос задавался в следующей формулировке: «О чем Мишка думал на крыше?» Заметим, что в этом эпизоде используется кадровый монтаж: Мишка закрывает глаза и следом появляется кадр с деревьями, лесом. То есть, в отличие от эпизода с зеркалом, здесь авторы с помощью монтажа явно указывают на то, *о чем думал Мишка*. Казалось бы, ответ детей на этот вопрос должен был бы быть однозначным: Мишка думал о лесе. Но так ли это?

Можно выделить следующие четыре содержательных основания, относительно которых группируются варианты ответов детей:

1. Наиболее часто в своих ответах дети действительно указывают на то, что Мишка думал о лесе (43,3%): «Он смотрел в кустики и потом туда пошел»; «Думал о том, что хотел в лес пойти»; «О парке»; «Как бы попасть в лес».

2. Четверть ответов связана с размышлениями Мишки о себе (25%): «О том, что он некрасивый»; «О том, что он никому не нужен»; «Что забыли его и оставили»; «Что он найдет еще друзей и пойдет с ними играть»; «Что надо найти его подружек».

3. Каждый шестой ответ (15,0%) касался размышлений о Девочке: «Думал о Девочке»; «Что Девочка не уважает его»; «Что его Девочка не любит»; «Что Девочка больше не будет играть с Мишкой».

4. Почти столько же (16,7%) ответов связано с мыслями Мишки о Клоуне: «Я стану Клоуном, и она полюбит меня»; «Чтобы стать тоже Клоуном»; «Где найти такую шляпу, как у Клоуна»; «О том, что он ей больше не нужен, что она теперь с Клоуном»; «О том, что Девочка теперь с Клоуном». Иными словами, здесь зрители в своих ответах учитывают *дальнейший сюжетный ход, который связан с переосмыслением Мишки в клоуна*.

Как мы видим, почти в половине ответов детей (в 43,3% случаев) ими считается задумка авторов, вмонтировавших картинку леса после кадра, где Мишка, закрыв глаза, сидит на крыше. Остальные

же ответы с темой «леса» никак не связаны. Более того, они свидетельствуют о наслоении аффективных переживаний и особенностях смыслообразования при восприятии детьми-дошкольниками линии поведения героя в контексте всего сюжета.

Подчеркнем, что сам по себе данный эпизод («Мишка на крыше») играет принципиальную роль в структуре киноповествования. С одной стороны, он определяет возможные мысли персонажа (Мишки), вызванные реакцией на конфликтную ситуацию, спровоцированную Куклой («передача Мишке зеркала»). В данном случае характерны высказывания детей, касающиеся размышлений Мишки о своей внешней ущербности. В этом проявляется феномен «наслоения» (последствия аффекта), когда на соответствующий эпизод непосредственно проецируется переживание, возникшее в предыдущей сцене. Иными словами, подобное своеобразное *бездействие героя* является той «кинопаузой», которая позволяет зрителю совместно с героем пережить предыдущую аффективную ситуацию, *отреагировать на нее*.

С другой стороны, данный эпизод, как мы отметили выше, является поворотным этапом, обозначающим *новую поведенческую линию*: «уход Мишки». И здесь детьми воспроизводится круг мыслей, связанных с *целеполаганием* поведения — уход Мишки в лес как уход от людей в свою «естественную среду обитания». Подчеркнем, что именно с заставки — «картины леса» — и начинается все киноповествование.

Но это, заметим, далеко не исчерпывающее значение данного эпизода. Действительно, крайне важно, что, реконструируя мысли Мишки, маленькие зрители не только выделяют аффективную реакцию Мишки на Клоуна, но и строят его поведенческую стратегию, связанную с последующим *переодеванием* в Клоуна. Таким образом, здесь дети объединяют переломный момент в линии поведения героя с последующими эпизодами: переодевание Мишки в Клоуна и его возвращение к Девочке. Иными словами, при понимании данного эпизода часть детей не исходят из предыдущего этапа, «наслаивая» на него аффективную реакцию Мишки (чувство брошенности, оставленности Девочкой, возникшее в момент, когда Мишка посмотрел на себя в зеркало), а, наоборот, учитывают последующую *защитную реакцию* Мишки, когда его переодевание в Клоуна выступает как реакция идентификации с агрессором (Фрейд, 1993).

Но есть и другая сторона обсуждаемого нами феномена зрительского восприятия. Как видно из приведенных результатов, эпизод «Мишка на крыше» существенно отличается от эпизода «Мишка

смотрится в зеркало». Так, для значительной части детей, как мы показали выше, размышления героя на крыше связаны не только с рефлексией того негативного события, которое *уже случилось* с Мишкой (сцена с зеркалом), но и с учетом в их ответах того, что *еще только произойдет* с героем в дальнейшем. Таким образом, в художественную ткань мультфильма «вмонтирована» возможность *проживания маленьким зрителем* самого способа *эмоционального превосхищения* будущего действия героя, его целеполагания. Иными словами, это один из ключевых моментов сопереживания, *содействия* герою художественного произведения.

Итак, задавая детям вопрос о мыслях героя, возникающих после переживания им аффективной реакции, мы фиксируем сложную картину различных *тактик смыслообразования* — когда в одних случаях на последующий эпизод наслаиваются смысловые переживания предыдущего, в других же, связанных со своеобразной «сюжетной паузой» киноповествования («бездействие героя»), ребенок *домысливает* смысловое значение эпизода на основе своей ретроспекции общей сюжетной канвы фильма.

2. Понимание эмоционального состояния Мишки

Для выявления особенностей понимания детьми эмоционального состояния Мишки мы задавали им следующий вопрос: «Когда Девочка показывала другим детям Клоуна, Мишка грустил или радовался? Почему?»

Следует пояснить, почему для анализа эмоционального состояния Мишки был выбран именно данный эпизод. Дело в том, что здесь явно поляризуются эмоциональные состояния двух главных героев мультфильма: Девочки и Мишки. Это отчетливо проявляется с помощью монтажа, когда показываются поочередно кадры то с Девочкой, то с Мишкой. Причем если положительное эмоциональное состояние Девочки здесь в динамике разных кадров сохраняется, то у Мишки, напротив, оно меняется на противоположное: от радости к грусти. Иными словами, данный эпизод — это именно тот поворот в развитии сюжета, где происходит противопоставление двух эмоциональных состояний «радости и грусти»; то состояние, которое устраняется в конце фильма, когда оба героя вновь оказываются вместе и зритель испытывает *переживание катарсиса от их радостной встречи после разлуки*.

Заметим, что доля позитивных ответов незначительна (8,3%). Причем одна часть из них связана с эмпатией Мишки по отношению

к Девочке («Мишка веселился, потому что Девочке понравился Клоун, у Девочки было хорошее настроение»), а другая — с представлением зрителей о Мишке как добром и веселом персонаже: «Радовался, потому что он веселая игрушка».

подавляющее же большинство ответов детей свидетельствует о том, что они оценивают эмоциональное состояние Мишки как «грустное» (91,7%). Сами же мотивы, объясняющие грустное состояние Мишки, неоднозначны, и здесь можно выделить три группы.

Так, большинство от всех вариантов ответов составляет указание на *забытость, отверженность* Мишки (46,4%): «Мишка грустил, потому что Девочка про него забыла»; «Грустил, потому что хотел, чтобы он всем нравился»; «Грустил Мишка, потому что он думал, что она никогда не будет с ним играть»; «Мишка грустил, Девочка с Мишкой нехорошо обращалась».

Вторую по частоте составляет группа ответов, где в качестве доминанты выступает *ревность* — переключение внимания Девочки на Клоуна (33,3%): «Мишка грустил, потому что ему стало грустно, что у нее новый Клоун»; «Грустил, потому что Девочка показала игрушку Клоуна всем»; «Грустил, потому что он хочет быть красивей, чем Клоун».

Таким образом, объясняя негативное эмоциональное состояние Мишки, дети либо ориентированы непосредственно на чувство *забытости (отверженности)*, либо на состояние *ревности*, фиксируя тем самым основной смысл драматургического конфликта в отношениях между героями.

Наряду с этими двумя мотивами, дошкольники, правда в редких случаях, упоминают те, которые связаны с разными эпизодами фильма (9,3%). Например, с провокацией Куклы, которая дала Мишке зеркало, и он увидел себя без уха, с болтающейся лапой: «Он посмотрел в зеркало и стал грустить, потому что обиделся, что он весь рваный». Несмотря на немногочисленность, подобные ответы крайне интересны в психологическом отношении. Остановимся на этом подробнее.

Поскольку Мишка рассматривал себя в зеркале уже после кадров, где Девочка показывала ребятам во дворе Клоуна, то в данном случае можно сделать вывод о том, что в результате осмысления мультфильма некоторые дошкольники проявляют способность *объединять эмоциональные состояния и действия героя*, которые произошли с ним в разные моменты по ходу развития сюжета, в *единое эмоциональное состояние персонажа*. Здесь будущее негативное состояние героя, отчетливо выраженное в последующем эпизоде, после про-

смотря фильма уже перенесено в сознании ребенка-зрителя на то, что происходило на предыдущих кадрах. Таким образом, здесь мы обнаруживаем своеобразную «склейку» (наслоение) двух эпизодов при оценке эмоционального состояния героя зрителем, когда исходя из будущего эмоционального состояния осмысливается его прошлое.

3. Понимание мотивации поведения Мишки

С целью анализа особенностей понимания мотивации поведения Мишки в ходе интервью дошкольникам были заданы два вопроса: один связан с ситуацией переодевания в Клоуна, а другой — с ситуацией его возвращения к Девочке.

Переодевание в Клоуна является одним из ключевых действий в поведении Мишки. Как мы уже отметили выше, в его основе лежит защитный психологический механизм идентификации с агрессором (Фрейд, 1993). В этой связи крайне интересно выяснить, «считывают» ли дети-дошкольники данный смысл в поведении Мишки. С этой целью в ходе интервью им был задан вопрос: «Почему Мишка решил переодеться?» Полученные результаты показывают, что лишь небольшое число детей (5,0%) не могут дать ответ о конкретной мотивации этого поступка («Не знаю»).

Для трети детей (35,0%) мотив переодевания связан не столько со смыслом действия в контексте сюжета, сколько с самим *актом переодевания*: переодеться в чужое значит спрятаться, *быть неузнанным*. По сути дела, здесь мы сталкиваемся с тем же типом реакции, как и при ответе на рассмотренный выше вопрос о «зеркале»: «Мишка посмотрел в зеркало и подумал о том, что он рваный». Иными словами, если *функция зеркала* нужна для того, чтобы отражать реальную внешность героя, то *функция переодевания в чужой костюм* состоит в том, чтобы свою реальную внешность скрыть, стать неузнанным. Таким образом, каждый третий ребенок, отвечая на данный вопрос, отрывает сам акт переодевания героя от конкретного сюжета фильма, *ориентируясь на объективное значение поступка, а не на смысл действия* в общей логике поведения героя.

Особый же интерес представляют следующие три мотивировки. Во-первых, это указания на переживание Мишкой *негативного эмоционального состояния* своей ущербности в качестве мотива его действия по переодеванию. На это обращают внимание 13,3% детей: «Переоделся, чтобы стать красивее, скрыть свои недостатки». Во-вторых, фиксация детьми *адекватного психологического смысла поведения* Мишки, с указанием на его желание «быть похожим на

Клоуна» (13,3%). И наконец, в-третьих, важно обратить внимание на фиксацию такой причины, как *потребность в признании*: «Чтобы его любили или забрали» (6,7%), которая также свидетельствует о переживании героем негативного чувства своей ущербности (неулучности, оставленности, брошенности).

В целом эти три типа ответов на предложенный вопрос (суммарно они составляют 33,3%) можно объединить, поскольку ребенок понимает данное действие как стремление героя с помощью переодевания разрешить свои негативные переживания. Причем в данном случае устранение негативных переживаний полимотивировано, когда путем идентификации с агрессором реализуется и желание получить признание.

Помимо уже отмеченных, следует выделить и еще один тип мотивировок, который встречается в ответах детей. Он связан с пониманием действия переодевания в контексте *взаимоотношений* Мишки с Девочкой: «Чтобы Девочка его нашла, заметила, любила» (26,6%). По сути, в его основе также лежит стремление быть признанным, но только здесь явно указан и конкретизирован тот субъект, со стороны которого герой стремится получить признание.

Таким образом, в целом можно выделить три обобщенных варианта ответа, касающихся мотивации одного из ключевых поступков Мишки. В основе понимания мотива его переодевания в костюм клоуна лежат: 1. Опора на одно из *значений* самого действия переодевания: желание быть неулучанным. 2. Определение мотива действия в контексте *эмоционального самочувствия* героя: смысл поступка связан с разрешением личных негативных переживаний. 3. Поступок рассматривается в контексте *взаимоотношений*: связан с желанием вернуть положительное отношение к нему другого главного героя, Девочки, которая и является неявным объектом данного действия переодевания Мишки.

Помимо переодевания Мишки в клоуна, другой важной ситуацией в фильме является его возвращение к Девочке. В понимании этого эпизода зрителями и заключается своеобразное *обобщение* содержания мультфильма: разрешения основного конфликта между главными персонажами; развязка сюжета. Следует подчеркнуть, что сама по себе тема *возвращения домой* является архетипической, причем она характерна для разных повествовательных жанров (библейская притча, эпос, сказка, классическая трагедия и другие). В этом отношении крайне важно выяснить, как объясняют маленькие

зрители этот момент фильма, связывают ли они его с главной идеей, *моралью* киноповествования.

С этой целью в ходе интервью мы задавали дошкольникам вопрос в следующей формулировке: «Почему Мишка решил вернуться?» Заметим, что ответы на него позволяют уточнить своеобразие идентификации дошкольников с Мишкой, особенности мотивационной атрибуции его поведения. Исходя из полученных результатов, были выделены следующие группы мотивировок.

Лишь небольшая часть ответов связана с попыткой объяснить возвращение Мишки внешними обстоятельствами (13,3%): «Пошел дождь»; «Мишка захотел домой» и т.п. Это *внешние мотивировки*.

Наиболее же значительная доля приходится на те ответы, где мотивом возвращения выступает *негативное эмоциональное состояние Мишки*, связанное с его желанием быть *признанным*, быть найденным и любимым (30,0%): «Хочет, чтобы его нашли и любили»; «Грустно одному» и т.п.

Помимо этого, следует специально выделить группу ответов, где мотивом возвращения является любовь к Девочке (18,3%): «Потому что думал, что Девочка будет плакать без него»; «Потому что он любит свою хозяйку»; «Потому что он скучал по своей Девочке». Таким образом, здесь мотивация обусловлена пониманием характера глубинных отношений Мишки к Девочке. Напомним, что обоснованием для этого может служить целый ряд деталей: фотография Мишки с Девочкой над ее кроватью, представление о том, что в подарочной коробке лежит новое платьице для Девочки, надевание Мишкой желтой ленточки ко дню рождения Девочки. Подобные отдельные фрагменты и позволяют ребенку обобщить мотив возвращения *любовью Мишки к Девочке*. Подчеркнем, что здесь, в отличие от предыдущей мотивировки (желания быть признанным), где явно проявляется приписывание зрителями Мишке *эгоцентрического* стремления, здесь (в мотивировках, объясняющих возвращение Мишки любовью к Девочке) дошкольниками подчеркивается его *бескорыстное, альтруистическое* отношение к ней. В этой связи сама оппозиция «эгоизм — альтруизм» является, пожалуй, одним из ключевых оснований морально-этического конфликта фильма. И в этой связи (суммируя и обобщая полученные варианты детских ответов на этот вопрос) можно сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте дети оказываются в принципе способны на подобное *эмоциональное обобщение*; они, прожив конфликтную ситуацию вместе с героем, могут ответить на вопрос: «Что такое хорошо и что такое плохо?»

Помимо отмеченных вариантов есть также и еще одна линия ответов, которая связана со своеобразным *замещением субъекта* поведения. Особенность здесь состоит в интерпретации зрителем мотивов поведения героя с позиции его партнера. В этом случае акцент при объяснении зрителем мотива возвращения Мишки ставится на поведении Девочки или ее эмоциональном состоянии: «Потому что Девочка искала Мишку, и вот он нашелся»; «Понял, что Девочка любит разных игрушек всех». Иными словами, мотивация поведения Мишки строится исходя из понимания состояний и мотивов поведения Девочки; принятия ее точки зрения. В целом таких ответов немного (11,7%).

Подчеркнем, что здесь мы сталкиваемся с принципиально иным способом понимания зрителем смысла поведения персонажа, когда объяснение его мотивов строится с учетом способности самого героя к децентрации во взаимоотношениях с другими. Здесь в межличностных отношениях героев смысловым центром для зрителя выступает состояние партнера, то есть доминантой понимания мотивов персонажа оказывается именно его партнер.

Возвращение героя является не только финальной точкой развития сюжета, но и смысловым центром разрешения драмы переживаний героя. Обобщая, отметим, что приведенные материалы свидетельствуют о неоднозначности понимания дошкольниками мотивов его завершающего действия. Так, наряду с объективными причинами (пошел дождь, стало темно) значительная часть ответов касается собственно субъективных мотивов: эмоциональное состояние героя, его отношение к другому персонажу, учет действий и состояний другого персонажа. В целом это свидетельствует не только о вариативности понимания смысла поведения киногероя Мишки дошкольниками, но и в конечном счете о неоднозначности понимания сути нравственно-этического конфликта фильма; фильма, который лишь на первый взгляд представляется весьма простым.

Второй раздел: отношение к Девочке

Для понимания особенностей отношения дошкольников к Девочке в ходе глубинного интервью им было задано три вопроса. Один из них касался конфликтной ситуации изменения отношения Девочки к Мишке после того, как ей подарили Клоуна. Два других связаны с пониманием детьми двух завершающих эпизодов фильма: а) Девочка находит в песочнице игрушку (Мишку) в клоунском наряде; б) Девочка смотрит в окно, когда идет дождь.

1. Понимание основной конфликтной ситуации

С целью выявления понимания дошкольниками основной конфликтной ситуации мультфильма, которая связана с получением Девочкой подарка (игрушка Клоун), им задавался вопрос: «Как Девочка относилась к Мишке после того, как ей подарили Клоуна? Почему?»

Полученные результаты показывают, что две трети детей зафиксировали конфликтную ситуацию, считая, что отношение Девочки к Мишке изменилось и она стала относиться к нему «плохо», — 63,3%. Почти треть (30%) считают, что отношение Девочки к Мишке не изменилось и она относилась к нему «хорошо».

Особый интерес представляют сами формулировки ответов о негативном отношении Девочки, поскольку они позволяют уточнить понимание детьми своеобразия отношения Девочки к Мишке. Так, например, негативное отношение обосновывается ребенком отказом Девочки от игры с Мишкой (11,8% от числа всех негативных ответов на данный вопрос): «Девочка не играла со своим Мишкой». Или тем, что она просто забыла про него (18,4%): «Она забыла про свою игрушку». Следует также обратить внимание еще на один тип обоснований, который связан с упоминанием конкретных действий Девочки (9,2%): «Она своих игрушек не уважала»; «Она Мишку оставила на улице»; «Девочка их всех оставила на лавочке».

Важно отметить и те немногие ответы детей (7,8%), которые связаны с переключением внимания Девочки на Клоуна. В них прослеживается фиксация *основной причины конфликтной ситуации*, заложенной драматургией фильма: «Потому что ей Клоун больше понравился, и Мишка обиделся»; «Она Клоуна уважала, а своих игрушек не уважала»; «Хуже, чем раньше, потому что она Клоуна взяла, а не Мишку». Подчеркнем, что именно подобные ответы связаны с пониманием *реальной причины* изменения отношения Девочки к Мишке и основным конфликтом всего фильма, зафиксированным в его названии: «*Старая игрушка*». Причем характерно, что подобные указания на причину изменения отношения Девочки к Мишке используются лишь детьми старше шести лет (20% от всех ответов детей этой возрастной группы).

И наконец, встречаются также и единичные ответы, объясняющие негативное отношение Девочки к Мишке на основе реакции и поведения Мишки: «Мишка обиделся»; «Мишка ушел»; «Мишка грустил».

Заметим, что подавляющее большинство из тех зрителей, кто отметил позитивное отношение Девочки к Мишке после получения ею в подарок Клоуна, не смогли обосновать свой ответ. Те же немногие, кто дал обоснование, как правило, выбирали для объяснения финальную сцену фильма: «Хорошо, потому что, когда он был под дождем, Девочка побежала за ним»; «Потому что оставила его, но потом увидела, что с него все падает, и побежала за ним». На наш взгляд, подобные единичные ответы важны, поскольку свидетельствуют о том, что среди детей дошкольного возраста все же есть небольшая группа тех, кто способен *самостоятельно* соотносить ключевой конфликтный эпизод во взаимоотношениях между главными персонажами с финальной сценой киноповествования, где этот конфликт получает свое разрешение.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать два основных вывода. Первый состоит в том, что большинство детей дошкольного возраста способны зафиксировать конфликтный эпизод фильма, где проявляется изменение взаимоотношений между персонажами. Второй же вывод не столь оптимистичен, поскольку полученные результаты показывают, что лишь единицы дошкольников способны «удержать» в своем восприятии исходную, доконфликтную ситуацию в отношениях между героями и, несмотря на всевозможные перипетии сюжета, вернуться к ней в конце киноповествования и тем самым выйти на понимание основной *морально-этической идеи фильма*: старых друзей нельзя забывать. Таким образом, полученные результаты в целом свидетельствуют о смысловой фрагментарности детского восприятия даже в случае классического, линейно построенного киноповествования, в котором есть всего одна сюжетная линия и нет сложных временных переходов.

2. Узнавание героя

Композиционно в структуре мультфильма разрешение конфликтной ситуации, которое связано с *эпизодом возвращения* Мишки к Девочке, достаточно сложно организовано. Микроанализ построения действий Девочки показывает, что первоначально, взяв на руки переодетого в клоуна Мишку, она его сразу не узнает, кладет обратно в песочницу под навес и, в связи с начавшимся дождем, убегает домой. Заметим, что подобное «торможение» разрешения конфликта в психологическом отношении крайне интересно — счастливый финал авторами мультфильма «оттягивается» от своего завершения. Здесь происходит своеобразное *нарушение ожиданий* зрителя относительно

темпоритма разрешения конфликта. Так, несмотря на то что Девочка уже взяла на руки Мишку, она его *не чувствует* — он для нее все еще «другой». Хотя зритель в этот момент знает, что это Мишка, переодетый в клоуна. Он, зритель, как бы опережает сюжет, знает больше, чем героиня мультфильма (Девочка), — он уже «почувствовал» встречу героев. Заметим, что «неузнанность героя» — это один из основных архетипических повествовательных приемов, встречающихся в различных литературных жанрах.

Именно в этой связи интерес представляют ответы детей на специально поставленный перед ними вопрос: «Почему Девочка не забрала Мишку, когда увидела его в песочнице переодетым?» Обобщая результаты, можно выделить четыре типа ответов.

Первый тип ответа встречается крайне редко: «Не забрала, потому что он (Мишка) ей не понравился» (4,8% от общего числа ответов). В принципе такой ответ свидетельствует не столько о понимании ребенком фильма, сколько о его реакции на формулировку вопроса. Ребенок решает «логическую дилемму»: если забрала, то нравится, а не забрала — значит не нравится. Но к содержанию конфликта фильма подобный ответ не имеет отношения. Здесь ребенок опирается, так же как в ряде описанных выше случаев, на *значение слов* («не забрала»), а не на смысл вопроса.

Ряд детей (12,9%) обращают внимание на внешние обстоятельства — «пошел дождь». Эти ответы также не связаны с содержанием конфликта: на улице дождь, значит, надо идти домой. *Девочка и пошла!*

Остальные же два варианта ответов имеют непосредственное отношение к основному сюжету фильма. Один из них, и он является доминирующим, имеет следующую формулировку: «Не забрала, потому что не узнала» (67,7%). Заметим, что такой ответ свидетельствует о том, что ребенок при восприятии фильма эмоционально ощущает динамику состояния Девочки, понимая следующую за данным эпизодом сцену, в которой Девочка сидит у окна и смотрит во двор, как *сцену ожидания Мишки*. Но когда она находит во дворе игрушку и не узнает в ней своего Мишку, ребенок, эмоционально участвуя в ситуации *ожидания встречи героев*, внутренне испытывает состояние разочарования: «Почему же ты его тогда не узнала?!»

Другой вариант ответа связан с фиксацией внимания детей на самом образе Мишки, который переодет в костюм клоуна (8,0%): «Потому что заместо Мишки там был этот клоун»; «Она подумала, что переодетый в клоуна — это не Мишка»; «Она сначала увидела там клоуна и не взяла». Иными словами, Девочке, по мнению зри-

теля, нужен именно Мишка, такой *как он есть*, со всеми внешними изъянами (без одного уха и с болтающейся лапкой). Если обобщить: нужен какой он есть, а не его *маска*. Более того, можно предположить, что эти дети явно чувствуют глубинную психологическую основу самого действия *переодевания в клоуна*, с помощью которого Мишка стремится принять образ *агрессора*: того, кого предпочла Девочка.

Заметим, что подобный вариант ответа характерен для детей более старшего возраста: так, если среди пятилетних такие ответы вообще отсутствуют, то среди шестилетних детей они встречаются достаточно часто (16,7%).

3. Ожидание встречи

Эпизод, в котором Девочка сидит со своими игрушками у окна и смотрит во двор, является важным в общей композиции киноповествования, обозначая начало фазы эмоционального переживания катарсиса зрителем. Это поворот в сюжете, когда после серии событий, связанных с *«путешествием»* Мишки, мы вновь *«возвращаемся домой»* и находим Девочку, которая именно сейчас и становится главным действующим персонажем фильма. Сцена у окна (сама *«безжизненность»* фигур игрушек, сидящих на подоконнике) подчеркивает эмоциональное состояние *тоски героини по утраченному Мишке*.

В этой связи мы задавали детям вопрос: *«О чем думала Девочка, когда в конце мультфильма шел дождь и она смотрела в окно?»* Как и ожидалось, подавляющее большинство ответов связано с Мишкой.

Так, помимо простого, неразвернутого варианта ответа *«Девочка думала о Мишке»* (26,2% от числа всех случаев), в каждом пятом ответе (21,3%) подчеркивается *эмоциональное состояние Девочки*: *«Она грустила и думала только о Мишке»*; *«Девочка думала, что больше никогда не найдет Мишку»*; *«Думала о том, что ей нужен ее Мишка»*.

Особый же интерес представляют варианты ответа, где ребенок связывает сцену у окна с последующим монтажом кадров, который направлен на *«узнавание»* Девочкой Мишки, когда с него спадает *«клоунская маска»*. Характерные примеры подобных ответов: *«Очки его снялись с шляпы, и оказался Мишка»*; *«У Мишки спал колпачок, и она побежала его спасти»*; *«Думала: как там Мишка? Одежда упала и увидела Мишку»*. Причем доля таких ответов доминирует (41,0%). Подобные ответы свидетельствуют о том, что здесь мы имеем дело с определенным феноменом детского восприятия мультфильма, когда ребенок не чувствует эмоциональную динамику монтажа кадров, *«склеивая»* в своем восприятии последующие кадры, направленные

на «узнавание героя» (смывание маски дождем), с предшествующей им сценой грусти Девочки, стоящей у окна.

По сути дела, здесь мы сталкиваемся со своеобразным феноменом смысловых наслоений; феноменом, который ранее достаточно отчетливо обнаружился при ответе детей на вопрос: «О чем Мишка думал, сидя на крыше?» Однако если в том случае мы фиксировали смысловую склейку, связанную с переносом негативного переживания на последующий эпизод (последствие конфликта), то здесь, напротив, прием «торможения» развития сюжета (когда Девочка не узнает Мишку) переживается после просмотра всего фильма как эпизод, связанный со счастливым концом всего киноповествования. Здесь позитивное эмоциональное переживание, возникающее в конце фильма, переопределяет («перекрашивает») то негативное неразрешенное ранее состояние неузнанности героя, которое возникло у зрителя в предыдущей сцене. Подчеркнем, что в психологическом отношении подобный результат крайне важен как проявление феномена своеобразных *эмоционально-смысловых наслоений* в процессе восприятия ребенком киноповествования. Более того, можно думать, что данный феномен, отчетливо проявляющийся в детском возрасте на простых по своей поэтике киносюжетах, использующих приемы киномонтажа кадров, свойственен и взрослому зрителю. Причем феномены смысловых склеек актуализируются и при восприятии фильмов с более сложной художественной структурой.

Выводы

Предваряя изложение основных результатов и ссылаясь на исследования по изучению роли мультипликации в жизни современных детей, мы отмечаем следующее. Ориентируясь на героев мультфильмов, ребенок учится определять те нормы, которые регулируют его собственное поведение. В этом, как правило, и видится основная социализирующая функция искусства мультипликации. Однако, на наш взгляд, ситуация гораздо сложнее и связана с личностным развитием ребенка; приобретением особого опыта переживаний и личностных смыслов на основе именно *художественного восприятия*. Поэтому в ходе нашего исследования мы попытались в первую очередь выделить те содержательные точки (мысли, чувства, действия), относительно которых дошкольники строят свое понимание героя в контексте различных эпизодов фильма. Другая важная тема связана с кругом тех вопросов, которые касаются аффективно-

смысловых преобразований, связанных с феноменами «наслоения» смыслов в общей логике киноповествования: «длящийся аффект», «опережающее переживание», «эмоциональная разрядка» (катарсис). Здесь особое значение имеет действие психологических механизмов идентификации зрителя с персонажами.

Анализ материалов интервью показал, что в ответах детей явно проявились выраженные индивидуальные различия, которые касались их мнений относительно содержания мыслей, чувств и мотивов поступков того или иного персонажа. При этом в отдельных высказываниях по поводу конкретной ситуации фильма, в которой оказываются герои, обнаружилась чувствительность ребенка к глубинным слоям, определяющим развитие как линии поведения, так и конфликтных взаимоотношений между основными персонажами. В частности, дошкольники не только фиксируют те или иные качества персонажа, но и его функцию в развитии сюжета, проявляя способность «считывать» логику повествования, построенного на принципах киномонтажа. Важным также является и то, что ряд дошкольников проявили чувствительность к внутренним противоречиям в эмоциональных состояниях киногероев, что дает основания говорить о целостной эмоциональной партитуре их переживаний в соответствии с логикой развития киносюжета и конфликтных взаимоотношений между персонажами. В целом эти данные позволяют определить содержательные перспективы педагогической работы с детьми дошкольного возраста по развитию их способностей восприятия и понимания мультипликационных фильмов.

Важным результатом проведенного исследования является обнаружение разнообразных феноменов восприятия, которые связаны с проявлением аффективно-смысловых моментов. К ним в первую очередь следует отнести переносы аффективных переживаний, возникших у зрителя при восприятии одних эпизодов, на другие; феномены, которые в статье мы обозначали как «наслоение смыслов». Причем они проявляются относительно сложной временной динамики развития сюжета, что свидетельствует о различных *тактиках смыслообразования* в процессе восприятия мультфильма: в одних случаях на последующий эпизод наслаиваются смысловые переживания предыдущего, в других же, связанных со своеобразной «сюжетной паузой» («бездействие героя»), ребенок *домысливает* смысловое значение эпизода на основе своей ретроспекции общей сюжетно-событийной канвы фильма. Особый интерес представляют также особенности понимания детьми защитных механизмов

поведения персонажей (идентификация с агрессором) и динамика переживания ими катарсиса в результате восприятия фильма. Эти данные показывают принципиальную возможность построения развивающих психолого-педагогических программ на основе актуализации у дошкольников процессов смыслообразования при восприятии мультфильмов.

В ходе изложения и обсуждения основных результатов мы неоднократно обращали внимание на механизм идентификации при восприятии зрителями мультфильма. Его действие проявилось в различных аспектах при обосновании ребенком своих ответов по поводу мыслей, эмоций и смысла поступков персонажей. Так, например, идентификацией с агрессором часть детей обосновывает смысл особой линии развития сюжета. Действие этого механизма обнаружилось и при интерпретации зрителями конфликтных взаимоотношений между персонажами, и при объяснении своеобразия их эмоциональных состояний. Особый интерес представляют обнаруженные примеры процесса децентрации, позволяющей ребенку увидеть смысл ситуации с позиции разных персонажей и выйти на обобщенное понимание основной идеи и катарсическое переживание динамики разнонаправленных эмоций.

Список литературы

- Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».
- Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность, сознание, личность. Москва: Изд-во «Политиздат».
- Пропп, В.Я. (2001). Морфология волшебной сказки. Москва: Изд-во «Лабиринт».
- Смирнова, Е.О., Соколова, М.В., Матушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. (2014). Исследование возрастной адресации мультфильмов. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 27–36.
- Собкин, В.С. (1975). К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении. В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (тезисы докладов). (С. 34–39). Краснодар: Изд-во Кубанского государственного ун-та.
- Собкин, В.С. (1977). К определению понятия идентификации. В кн.: Виды и функции речевой деятельности. Под ред. Е.Ф. Тарасова. (С. 115–122). Москва: Изд-во «Наука».
- Собкин, В.С. (2006). Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1985–2006 гг.). В кн.: Социология дошкольного воспитания: труды

по социологии образования. Т. 2. Вып. 19. (С. 73–101). Москва: Изд-во Центра Социологии образования РАО.

Собкин, В.С. (2014). Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 10(3), 12–26.

Собкин, В.С., Колмановская, О.А. (1990). Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности. В кн.: *Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания*. Межвуз. сб. науч. тр. (С. 64–72). Свердловск: Изд-во Свердловского государственного педагогического института.

Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024a). Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 68–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>

Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024b). Отношение к персонажам мультфильма у старших дошкольников в зависимости от идентификации детей с основными героями. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 11–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>

Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н. (2014). Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 37–46.

Фрейд, А. (1993). Психология Я и защитные механизмы. Москва: Изд-во «Педагогика-Пресс».

Alam, M.K., Afzal, S., Nasir, T., Khokhar, O.I. (2025). The cultivation of Hindi animated cartoons causing the language and behavior change in Pakistani children. In the Abstract booklet. 23rd International Research Conference (April 29–30, 2025). (p. 110). Islamabad: Shaheed Zulfikar Ali Bhutto Institute of Science and Technology Publ.

Banchonhattakit, P., Duangsong, R., Muangsom, N., Kamsong, T., Phangwan, K. (2012). Effectiveness of brain-based learning and animated cartoons for enhancing healthy habits among school children in Khon Kaen, Thailand. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 2028–2039. <https://doi.org/10.1177/10110539512466425>

Barak, M., Ashkar, T., Dori, Y.J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers and Education*, 56(3), 839–846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoon at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>

De Leeuw, R., Van der Laan, C.A. (2017). Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>

Demir, K., Şişman, N.Y. (2021). Watching television and being affected by television according to the opinions of parents of children between the ages of three and six. *Journal of Human Sciences*, 18(3), 349–363. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i3.6048>

Habib, K., Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248–264. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.39033>

Kocak, O., Goktas, Y. (2020). The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814213>

Leonard, B., Campbell, M.C., Manning, K.C. (2019). Kids, caregivers, and cartoons: The impact of licensed characters on food choices and consumption. *Journal of Public Policy and Marketing*, 38(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/0743915619827919>

Mahmood, T., Iftikhar, U., Bhatti, M.A. (2020). Impact of violent cartoons on the behaviour of children: A case study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 689–702. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i2.1212>

Mushtaq, S., Hilal, F. (2024). Effects of cartoon series on learning attitude. *UCP Journal of Mass Communication*, 2(2), 52–64. <https://doi.org/10.24312/ucp-jmc.02.02.448>

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antfueva, N.E. (2024). Connection of features of identification with cartoon characters with the understanding of emotions in older preschoolers. *Media Education*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>

Thannimalai, M., Ponniah, K. (2024). The use of cartoon animation in learning Tamil language fact essay writing. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, (9), 283–298. <https://doi.org/10.35631/IJEP.956018>

Wijethilaka, S.T. (2020). Effect of cartoons on children. In: Effect of Cartoons on Children. Proceedings of the Conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (accessed: 28.03.2025).

Zhang, Q. (2021). Positive effects of prosocial cartoon viewing on aggression among children: The potential mediating role of aggressive motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 742568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742568>

References

Alam, M.K., Afzal, S., Nasir, T., Khokhar, O.I. (2025). The cultivation of Hindi animated cartoons causing the language and behavior change in Pakistani children. In the Abstract booklet. 23rd International Research Conference (April 29–30, 2025). (p. 110). Islamabad: Shaheed Zulfikar Ali Bhutto Institute of Science and Technology Publ.

Banchonhattakit, P., Duangsong, R., Muangsom, N., Kamsong, T., Phangwan, K. (2012). Effectiveness of brain-based learning and animated cartoons for enhancing healthy habits among school children in Khon Kaen, Thailand. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 2028–2039. <https://doi.org/10.1177/1010539512466425>

Barak, M., Ashkar, T., Dori, Y.J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers and Education*, 56(3), 839–846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoon at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>

De Leeuw, R., Van der Laan, C.A. (2017). Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>

Demir, K., Şişman, N.Y. (2021). Watching television and being affected by television according to the opinions of parents of children between the ages of three and six. *Journal of Human Sciences*, 18(3), 349–363. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i3.6048>

Freud, A. (1993). Ego psychology and defense mechanisms. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.)

Habib, K., Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248–264. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.39033>

Kocak, O., Goktas, Y. (2020). The effects of three-dimensional cartoons on preschool children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814213>

Leonard, B., Campbell, M.C., Manning, K.C. (2019). Kids, caregivers, and cartoons: The impact of licensed characters on food choices and consumption. *Journal of Public Policy and Marketing*, 38(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/0743915619827919>

Leont'ev, A.N. (1975). Activity, consciousness, personality. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)

Mahmood, T., Iftikhar, U., Bhatti, M.A. (2020). Impact of violent cartoons on the behaviour of children: A case study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 689–702. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i2.1212>

Mushtaq, S., Hilal, F. (2024). Effects of cartoon series on learning attitude. *UCP Journal of Mass Communication*, 2(2), 52–64. <https://doi.org/10.24312/ucp-jmc.02.02.448>

Propp, V.Ya. (2001). Morphology of fairy tale. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)

Smirnova, E.O., Sokolova, M.V., Matushkina, N.Yu., Smirnova, S.Yu. (2014). Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 27–36. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1975). Towards the formation of ideas about the mechanisms of the identification process in communication. In the Theoretical and applied problems of the psychology of people's knowledge of each other (abstracts of reports). (pp. 34–39). Krasnodar: Kuban State Univ. Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1977). To define the concept of identification. In: E.F. Tarasov, (ed.). Types and functions of speech activity. (pp. 115–122). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2006). A cartoon as a tool of social-psychology analysis of a child's moral development. Based on research materials from 1985–2006. In the Sociology of Preschool Education: Works on the Sociology of Education, Vol. 2., Issue 19. (pp. 73–101). Moscow: Center of Sociology Education of RAS Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2014). Social psychological analysis of children's understanding of moral conflict in animated films. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 12–26. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Kolmanovskaya, O.A. (1990). The peculiarities of understanding the conflict situation of a film in primary school age as an indicator of social activity. In the Formation of social activity of younger schoolchildren in the process of education and upbringing. Interuniversity collection of scientific works. (pp. 64–72). Sverdlovsk: Sverdlovsk State Pedagogical Institute Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024). Connection of features of identification with cartoon characters with the understanding of emotions in older preschoolers. *Media Education*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024a). Attitude of 5 and 6 years old preschoolers to cartoon characters. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(4), 68–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024b). Older preschoolers' attitude to cartoon characters depending on their identification with main characters. *National Psychological Journal*, 19(4), 11–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>

Sobkin, V.S., Skobel'cina, K.N. (2014). Parents' representations of animation preferences of preschool children. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 37–46. (In Russ.)

Thannimalai, M., Ponniah, K. (2024). The use of cartoon animation in learning Tamil language fact essay writing. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, (9), 283–298. <https://doi.org/10.35631/IJEP.956018>

Vygotskii, L.S. (1986). Psychology of art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Wijethilaka, S.T. (2020). Effect of cartoons on children. In: Effect of Cartoons on Children. Proceedings of the Conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (accessed: 28.03.2025).

Zhang, Q. (2021). Positive effects of prosocial cartoon viewing on aggression among children: The potential mediating role of aggressive motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 742568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742568>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Ирина Александровна Рябкова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

Надежда Евгеньевна Антуфьева, лаборант Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, antufeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>

Мария Сергеевна Соколова, младший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ykrf131@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9256-0125>

ABOUT THE AUTHORS

Vladimir S. Sobkin, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Irina A. Ryabkova, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

Nadezhda E. Antufueva, Laboratory Assistant at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, antufeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>

Mariya S. Sokolova, Junior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ykrf131@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9256-0125>

Поступила 28.04.2025. Получена после доработки 28.05.2025. Принята в печать 14.06.2025.

Received 28.04.2025. Revised 28.05.2025. Accepted 14.06.2025.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА / EXPERIMENTAL STUDIES OF ART PERCEPTION

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-31>
УДК/UDC 159.9; 159.923; 159.9.07

Роль двигательного уподобления звучащей музыке в становлении музыкального переживания

А.М. Айламазьян^{1,2}, А.Н. Гусев², Н.Л. Савченко¹ ✉

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ savchenko.ni.leo@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Участие моторного компонента в восприятии музыкальной интонации подчеркивается ведущими исследователями в области музыкальной психологии и музыковедения. Однако имеющиеся теоретические предположения требуют эмпирического исследования и подтверждения.

Цель. Целью исследования стала проверка гипотезы о роли двигательного уподобления в формировании музыкального восприятия. Предполагается, что благодаря двигательному проживанию музыки увеличивается эмоционально-личностная вовлеченность слушающего.

Выборка. В исследовании приняли участие 76 человек (из них 10 мужчин и 66 женщин, средний возраст 30 лет): 35 из них вошли в основную группу, 41 — в контрольную.

Методы. Использовался дизайн межгруппового сравнения: контрольная группа между первым и вторым прослушиванием музыки слушала лекцию или доклады на конференции по психологической тематике, основная группа участвовала в мастер-классе по музыкальному движению. В основной группе участникам предлагалось дать двигательный ответ на музыку. Использовался метод свободных описаний, качественная оценка описаний музыкальных впечатлений экспертами по категориям.

Результаты. Показан эффект межфакторного взаимодействия (фактор группы и номера прослушивания) для категорий эмоционально-личност-

ной вовлеченности и восприятия интонационного развития в музыке. При попарном сравнении описаний каждого из участников было выявлено, что в основной группе значимо чаще встречаются изменения, связанные со сменой позиции восприятия (от внешней к внутренней), способом описания музыки и характерной трансформацией зрительного образа.

Выводы. Восприятие музыки с двигательным уподоблением ей характеризуется большей эмоционально-личностной вовлеченностью слушателя: изменяется отношение к музыке, подчеркивается связь субъекта с музыкой, личностная значимость переживаемого содержания музыки. Демонстрируется роль двигательного уподобления для актуализации способности воспринимать интонационное развитие в музыкальном произведении. В описаниях участников, слушавших музыку без движения, при повторном прослушивании изменения преимущественно связаны с преобразованием зрительных образов.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, музыкальное переживание, двигательное уподобление, эмоционально-личностная вовлеченность, музыкальное движение, эстетическое воспитание

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-28-01252, тема проекта «Анализ структуры музыкального переживания, выраженного в двигательной форме (на материале практики музыкального движения)».

Для цитирования: Айламазьян, А.М., Гусев, А.Н., Савченко, Н.Л. (2025). Роль двигательного уподобления звучащей музыке в становлении музыкального переживания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 221–243. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-31>

Motor Imitation of Sounding Music in Shaping Musical Experience

Aida M. Ailamazyan^{1,2}, Aleksey N. Gusev²,
Nina L. Savchenko¹ ✉

¹ Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ savchenko.ni.leo@yandex.ru

Abstract

Background. The involvement of the motor component in the perception of musical intonation is emphasised by leading researchers in this field of music

psychology and musicology. However, these theoretical positions require empirical research and confirmation.

Objective. The aim of the study was to hypothesise the role of motor similarity in the formation of musical perception. It is presupposed that the emotional and personal involvement of the listener is increased due to the motor experience of music.

Study Participants. Seventy-six people took part in the study (10 men and 66 women with an average age of 30). 35 participants were involved in the main group and the other 41 respondents constituted the control group.

Methods. A between-groups comparison design was used: the control group listened to a lecture or conference papers on psychological topics between the first and second music listening sessions, while the core group participated in a musical movement masterclass. Participants in the experimental group were asked to respond to the music with a movement. Free descriptions were used and qualitatively evaluated by experts according to categories.

Results. The effect of the inter-factorial interaction (group factor and number of listening sessions) on the categories of emotional and personal involvement and perception of intonational development in music is shown. Pairwise comparisons of each participant's descriptions revealed that the main group had significantly more changes related to the change in perceptual position (from external to internal), the manner in which the music was described, and the transformation of the visual image were significantly more frequent in the main group.

Conclusions. The perception of music in improvisation with motor imitation is characterised by a greater emotional and personal involvement: the listener's attitude to music changes, as does their connection with and personal significance of the music they experience. The role of motor likeness in enabling the perception of intonational development in music is demonstrated. When participants who listened to music without movement listened to it again, the changes in their descriptions were mainly related to the transformation of visual images.

Keywords: music perception, musical experience, motor imitation, emotional and personal involvement, musical movement, aesthetic education

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 24-28-01252, "Analysis of the structure of musical experience expressed in the motor form (on the material of musical movement practice)".

For citation: Ailamazyan, A.M., Gusev, A.N., Savchenko, N.L. (2025). Motor imitation of sounding music in shaping musical experience. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 221–243. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-31>

Введение

Проблема исследования эстетических переживаний, в том числе музыкальных, — одна из наиболее сложных в психологии. В отечественной науке она ставилась и разрабатывалась в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и многих других. Большой вклад в понимание сущности эстетического переживания внесли философы и искусствоведы.

В «Психологии искусства» Л.С. Выготским проведен анализ существующих подходов и дана их критическая оценка. По сию пору он не теряет своей актуальности. Так, при изучении переживаний зрителя, читателя, воспринимающих произведение искусства, использовался преимущественно субъективный или интроспективный метод. Однако, как отмечает Л.С. Выготский, «по самой своей природе эстетическое переживание остается не понятным и скрытым в своем существе и протекании от субъекта. Мы никогда не знаем и не понимаем, почему нам понравилось то или иное произведение. Все, что мы придумываем для объяснения его действия, является позднейшим примышлением, совершенно явной рационализацией бессознательных процессов» (Выготский, 1986, с. 30).

Вопрос метода изучения эстетических переживаний и механизмов восприятия искусства остается центральным в психологии искусства. Невозможность «схватить суть» эстетических переживаний, отразить их специфику с помощью имеющихся психологических инструментов и приводит Выготского к формулированию объективно-аналитического метода. За основу при этом берется не автор и не зритель, а само произведение искусства. Оно рассматривается «как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию. При этом, анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаем структуру реакции» (Выготский, 1986, с. 39).

Можно сказать, что эстетическое переживание конкретного произведения, описанное на основе объективно-аналитического метода, носит нормативный характер. Однако данный метод не дает ответа на вопросы об условиях и психологических механизмах, делающих возможным адекватное восприятие художественного произведения конкретным человеком. Для решения этой задачи необходимо рассмотреть процесс становления эстетического восприятия и формирования эстетического вкуса, использовать генетический метод исследования в соответствии с методологией культурно-де-

ятельностного подхода (Асмолов, 2007). Особое значение исследование процессов эстетического переживания обретает в контексте актуальной для отечественной психологии задачи изучения роли знаково-символического опосредования в обеспечении регуляции эмоций (Зинченко, Первичко, 2016).

Все сказанное в полной мере относится и к проблеме музыкального переживания. Сложность, а порой и невозможность вербализации музыкальных впечатлений составляет еще одну проблему и препятствие на пути изучения музыкального восприятия. Возможность перевода музыкального переживания во внешне выраженное движение открывает перспективу для исследования данного процесса, а также этапов формирования музыкального восприятия.

Двигательное выражение музыки лежит в основе целого ряда методов эстетического воспитания и художественных практик, таких как ритмика Э. Жак-Далькроза, эвритмия Р. Штайнера, система музыкального воспитания К. Орфа, метод музыкального движения студии «Гептахор» и другие (Жак-Далькроз, 2002; Ритм и пластическая культура, 2024). Данную идею наиболее последовательно воплощает *метод музыкального движения*, создавая целую систему условий, способствующих выявлению индивидуального моторного ответа на звучащую музыку у участников импровизации (Айламазьян, 2016).

Однако насколько обоснованным эмпирическими наблюдениями является данный подход? Какова роль двигательного компонента в механизмах музыкального восприятия? Могут ли рассматриваться музыкально-двигательные практики в качестве методов формирования музыкального переживания?

Моторика и музыкальное восприятие

В отечественной музыкальной психологии и музыковедении вопрос об участии моторных реакций в процессах восприятия музыки ставился в работах ведущих исследователей данной области (Яворский, 1987; Ильина, 1961; Беляева-Экземплярская, 2014; Айламазьян, Савченко, 2024; Leman, Maes, 2014; Irrgang, Egermann, 2016; Levitin et al., 2018; Novembre, Keller, 2018; Wöllner, 2024 и др.).

Одним из первых на появление моторного ответа на звучащую музыку указал Б.М. Теплов. Он подчеркивал активный продуктивный характер музыкального восприятия и полагал, что движение включается, когда необходимо обратиться к слуховым представлениям или музыкальным воспоминаниям. В данном случае движение коррелирует с произвольным действием внутри музыкальной деятель-

ности. Однако не менее важной является и непроизвольная моторная реакция, сопровождающая ритмическое восприятие и переживание: «Восприятие ритма обычно включает те или другие двигательные реакции. Это могут быть видимые движения головы, руки, ноги или даже качание всем телом, или, наиболее часто, непроявляющиеся вовне зачаточные движения голосового, речевого и дыхательного аппарата, мышц конечностей, глубоко лежащих мышц грудной клетки и брюшной полости» (Теплов, 1985, с. 192). Б.М. Теплов делает следующий вывод: «...всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и *соделывание*, причем *соделывание* включает весьма разнообразные движения. Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс» (Теплов, 1985, с. 193).

Б.М. Теплов также подчеркивает эмоциональный характер моторной реакции, ее связь с выразительными и содержательными аспектами музыки: «Чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу: в основе его лежит восприятие выразительности музыки. Поэтому вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться» (Теплов, 1985, с. 197). Для нас чрезвычайно важным является данный тезис, так как в нем присутствует не формальное, а содержательное понимание ритма.

Однако моторный компонент музыкального восприятия проявляется не только в отражении ритмических закономерностей музыки. Внутреннее пропевание, вызывающее напряжение голосовых связок, возникает при восприятии и особенно при воспоминании мелодии. Не только голосовая моторика включается в музыкальное переживание, все тело участвует в реакции на мелодический процесс. В основе переживания мелодии лежит ладовое чувство, выражающееся в умении слышать свойства звуков тяготеть друг к другу, а также слышать устойчивые и неустойчивые звуки, напряженные и ненапряженные звучания. Благодаря ладовым закономерностям последовательность звуков приобретает характер связного целого и воспринимается как эмоционально окрашенная интонация. Изменение общего тонуса, дыхания в ответ на музыкальную интонацию отмечается многими авторами, так же как и возникающее побуждение к действию (Асафьев, 1971; Яворский, 2022).

Как пишут С.Д. Руднева и А.В. Пасынкова, «при полноценном восприятии, когда содержание музыки эмоционально переживается

как целостный развивающийся процесс, моторные проявления приобретают признаки пантомимической выразительности. Эти реакции связаны с изменением общего эмоционально-мышечного тонуса и распространяются, как правило, на все тело. Сюда относятся изменения общей позы тела, произвольные покачивания корпусом, которые выражают эмоциональный колорит музыки» (Руднева, Пасынкова, 1982, с. 85).

Высказывается мнение и о более глубоком значении движения в музыкальном восприятии: оно выступает в качестве центрального интегрирующего механизма, связывающего все компоненты восприятия в целостную систему. Согласно Д.К. Кирнарской, «с одной стороны, моторный компонент является своего рода “заместителем” интонации, являя собой ее беззвучовый эквивалент, с другой стороны, двигательно-моторная система является переходным звеном от слуховых впечатлений к пространственным, и от них к временным» (Кирнарская, 1997, с. 80). В свою очередь, подчеркивая значимость моторной сферы, В.Н. Холопова считает, что «*область моторики* становится рецептором и продуктором *визуальных* представлений в музыке» (Холопова, 2014, с. 176).

Все вышесказанное позволяет заключить, что музыкальное восприятие представляет собой активный процесс, в котором принимают участие моторно-тонические реакции тела. Эти реакции являются частью интегрального механизма, переводящего или превращающего слышание в эмоционально окрашенное осмысленное слушание и переживание музыки.

Роль двигательной активности в развитии восприятия

В отечественной психологии подчеркивается активный характер процессов музыкального восприятия. Особое внимание уделяется роли моторики в развитии перцептивных действий. Движение выступает как неперемное условие формирования не только тактильного, но и зрительного, а также слухового образа. В экспериментальном исследовании А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер и О.В. Овчинниковой была показана роль моторного компонента в формировании звуковысотного слуха и вибрационной чувствительности (Леонтьев, 2000). В результате Леонтьевым была сформулирована гипотеза уподобления процессов, организующих восприятие, свойствам внешнего раздражителя: уподобление голоса певца выражается в форме реального движения голосового аппарата слушателя, являющегося неотъемлемой частью перцептивного процесса (Гусев, 2007).

Изучение двигательных компонентов в структуре перцептивных действий позволило уточнить гипотезу об уподоблении. Движение может носить ориентировочно-установочную функцию, то есть оно соответствует выделению тех свойств предметов, которые имеют значение для решения практической задачи (Запорожец, 1986).

Исследования, проводимые под руководством А.В. Запорожца, были посвящены формированию перцептивных действий. В них была показана роль развернутых ориентировочно-исследовательских движений, моделирующих свойства воспринимаемого предмета. Усвоение сенсорных эталонов происходит особенно успешно, если они представлены ребенку в своей внешней материальной форме (Гусев, 2007; Запорожец, 1986).

Обращаясь к проблеме музыкального восприятия, следует отметить, что оно не сводится к сенсорным процессам. Полноценное музыкальное восприятие предполагает отражение связей между отдельными элементами музыкальной выразительности, отношений между звуками, лежащих в основе интонационного процесса. Целостное слышание, опираясь на внешнезвучное, как бы покрывает и поглощает его, опирается на процессы ладового становления музыкального произведения. Способность воспринимать интегральные характеристики, целостность музыкального произведения создает условия для возникновения эмоционального переживания музыкального произведения. Последнее, несомненно, также вписывается в концепцию образа мира А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1983).

Встает закономерный вопрос: можно ли с помощью развернутых внешних движений моделировать активные процессы музыкального восприятия и тем самым содействовать формированию способности к музыкальному переживанию? Практика музыкального движения направлена на разворачивание во внешней форме зачаточных движений, рождающихся в ответ на звучащую музыку (Айламазьян, 2023). Эти движения, по мнению ее создателей, отражают внутреннюю организацию музыкального произведения. В результате утверждается, что «специально организованные движения тела (во время восприятия музыки) дают возможность сознательно формировать способность к музыкальному переживанию, т.е. прокладывают путь к непосредственному воздействию на эмоциональный компонент музыкального слуха» (Ильина, Руднева, 1971, с. 67). Наше эмпирическое исследование направлено на проверку этого положения.

Мы предположили, что восприятие музыки в импровизации с двигательным уподоблением характеризуется большей эмоциональной и личностной включенностью, чем восприятие без движения.

Выборка

В исследовании приняли участие 76 человек (из них 10 мужчин и 66 женщин): 35 из них составили основную группу (в возрасте от 19 до 65 лет; $M = 38,6$; $SD = 15,2$), 41 — контрольную (в возрасте от 17 до 48 лет; $M = 22,2$; $SD = 4,7$). Выборка носила смешанный характер: в обе группы вошли люди разных профессий, преимущественно с высшим или неполным высшим образованием, как с разным уровнем музыкального образования, так и без него.

В качестве материала, который предлагался для прослушивания и описания, были выбраны два музыкальных произведения разного характера: Лендлер № 7 Ф. Шуберта (лирический музыкальный образ) и Прелюдия И.С. Баха (интонации стремительные, активные). При этом каждый человек принимал участие только один раз в основной или контрольной серии и слушал, соответственно, одно из двух произведений: 18 человек из основной и 19 человек из контрольной групп — первое, 17 и 22 человека — второе.

Методы исследования

Возможность пережить музыку в движении создавалась на мастер-классах по музыкальному движению (Айламазьян, 2016, 2019). В них использовались: 1) упражнения без музыки, с помощью которых снималось избыточное мышечное напряжение и создавались условия для двигательного ответа на звучащую музыку; 2) музыкально-двигательные упражнения как образцы для проживания содержания музыки в движении; 3) музыкально-двигательные импровизации как свободный ответ на звучащую музыку. Продолжительность одного мастер-класса — около полутора часов. Большинство участников не имели опыта регулярных занятий музыкальным движением, для многих это было первое знакомство с подобной практикой. Но были среди участников мастер-классов и те, кто занимается или когда-то занимался музыкальным движением.

Характер восприятия музыки определялся с помощью свободных описаний впечатлений от музыкального произведения, которые предлагалось письменно выполнять участникам исследования после прослушивания конкретного произведения или после его проживания в двигательной форме. Свободные описания подвергались далее контент-анализу на основе выделенных категорий группой экспертов. Для обработки полученных результатов применялись статистические методы.

Для проверки гипотезы о роли двигательного уподобления в формировании музыкального восприятия использовался дизайн межгруппового сравнения: основную группу составили участники мастер-классов по музыкальному движению, контрольную — участники конференций, слушатели лекций.

Процедура исследования:

1. Первое прослушивание музыкального произведения.
2. Участникам предлагается описать свои впечатления от услышанного музыкального произведения в свободной форме.
3. Мастер-класс по музыкальному движению в основной группе / Лекция на психологическую тематику в контрольной группе.
4. В основной группе участникам предлагается дать самостоятельный двигательный ответ на музыку, которую они слушали перед мастер-классом / Второе прослушивание в контрольной группе.
5. Участникам вновь предлагается описать свои впечатления от услышанного музыкального произведения в свободной форме.

Для анализа свободных описаний музыкального произведения на основе пилотажных исследований были выделены следующие категории:

1. Наличие в описании визуального образа, «картинки», сюжетной линии («*Возникло изображение хвойного леса, и я еду по тропинке на небольшом велосипеде*»; «*Похоже на большой зал. Колонны. Высооченные потолки. Изысканно одетые дамы и господа. Будет бал...*» и другие).
2. Характеристики музыкальной формы, представленность анализа средств музыкальной выразительности (упоминаются ритм, окраска звука, тональность, динамические оттенки и т.д.).
3. Описания эмоций, настроений, чувств («*музыка приятная*», «*удовольствие*», «*любопытство*», «*тревожно*», «*радостная картина*» и другие).
4. Описания в терминах движения («*музыка течет*», «*полет*», «*кружение*» и т.д.).
5. Полимодальные ощущения (цветовые, телесные, вкусовые, запах и другие).
6. Вовлеченность (эмоционально-личностная): человек говорит о том, как музыка его затронула, увлекла, пишет о собственном отношении к музыке; в описании присутствуют слова восхищения, благодарности, соотнесение услышанного с собой, рассказ о себе). Важно: если человек очень подробно, но все же как бы со стороны, без

выражения личного отношения описывает музыку, это не считается вовлеченностью.

7. Восприятие интонационного развития в музыке: музыкальное произведение переживается и описывается как процесс, подчеркивается развитие внутри музыки, отмечаются моменты становления музыкальной формы, улавливается интонационное целое. Пример: *«Сменяющиеся по настроению потоки, усилие движения, плавность и стремительность, огибание встречных потоков, их соединение и спокойная торжественность в конце».*

При первичном анализе полученных результатов было обнаружено, что между первым и вторым описанием одного участника можно заметить разницу, которая выражается в дополнительных качественных изменениях. Эти параметры были представлены в виде еще одного набора категорий, оценки по которым экспертам нужно было давать, попарно сравнивая описания, полученные от одного и тот же участника при первом и втором прослушивании:

1. Изменение позиции восприятия: переход от взгляда на музыку со стороны к ее восприятию изнутри или наоборот.

«Произведение звучало одновременно и нежно, и торжественно. Мелодия показалась мне спокойной и умиротворяющей, но при этом веселой и пробуждающей» > *«Эмоции от мелодии не поменялись, но если в первый раз я слушала музыку со стороны, то во второй получилось почувствовать эти эмоции через себя».*

2. Качественное изменение эмоционально-личностной вовлеченности: параметры эмоционально-личностной вовлеченности проявляются в большей или меньшей степени во втором описании.

«Возникает картинка: ясный солнечный зимний день и кружение снега за окном, ветер, снежинки золотистые от солнца, танец, кружение» > *«Я не узнала музыку. Я как будто не слышала музыку, а сама была ей».*

3. Изменение визуального образа (его преобразование, развитие, появление новых образов).

«Музыкальное произведение пробуждает светлые чувства; представлялся бал, на котором одна из танцующих пар признавалась другу другу в своих чувствах и о том, что оба пережили, пытаясь добиться внимания друг друга» > *«Успокоение, подъем и спад, похожий на дыхание или на движение волны о берег».*

Результаты

В результате проведенного исследования были получены 152 описания, по два от каждого участника. Трех экспертам предлагалось провести анализ данных описаний по выделенным категориям. Для каждого из свободных описаний оценивалось наличие или отсутствие каждой из категорий. В качестве экспертов выступили люди с длительным опытом занятий и педагогической практики в рамках метода музыкального движения.

Проверка согласованности экспертных оценок с использованием коэффициента конкордации показала высокий уровень согласованности. По данным основной группы общий коэффициент согласованности равен 0,83 (между 1-м и 2-м экспертами — 0,87, 1-м и 3-м — 0,84, 2-м и 3-м — 0,79), по данным контрольной группы — 0,845 (между 1-м и 2-м экспертами — 0,885, 1-м и 3-м — 0,82, 2-м и 3-м — 0,83).

На основе результатов оценивания свободных описаний тремя экспертами был сформирован один общий массив данных, где для каждого из описаний по каждой из категорий оценка была выведена следующим образом: 0 — все эксперты не обнаружили присутствие данной категории в описании, 1 — только один эксперт отметил ее наличие, 2 — два эксперта, 3 — все эксперты считают, что в описании присутствует категория.

Далее было проведено сопоставление описаний после первого и второго прослушиваний в основной и контрольной группах.

Для оценки факторных эффектов и эффектов межфакторного взаимодействия (факторы: группа — основная и контрольная, и номер замера — первый или второй) применялись процедуры ОЛМ-повторные измерения и «Обобщенные уравнения оценки» (для неметрических (порядковых) данных с повторными измерениями), использовалась статистическая система IBM SPSS Statistics 22. Полученные результаты приведены в Таблице 1.

Показатель силы факторного эффекта (частичная эта-квадрат) для показателя эмоционально-личностной вовлеченности составил 0,26, а для восприятия интонационного развития в музыке — 0,06, что подчеркивает значимость эффекта группы и номера прослушивания для данных показателей.

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют, что между группами участников исследования получены различия по критериям эмоционально-личностной вовлеченности (далее — ЭЛВ) и восприятия интонационного развития в музыке (далее — ВИР): оценки

Таблица 1

Эффекты факторов номера прослушивания (3) и принадлежности к контрольной или основной группе (2) и межфакторного взаимодействия (1) для категорий оценки свободных описаний

Категория	Обобщенные уравнения оценки			Дисперсионный анализ (ОЛМ-повторные измерения)	
	Хи-квадрат Вальда	р-значение	F	р-значение	
Наличие образа, сюжетной линии	1	0,804	0,370	0,951	0,333
	2	0,006	0,939	<0,001	0,994
	3	0,929	0,335	0,951	0,333
Характеристики музыкальной формы	1	0,137	0,712	0,931	0,338
	2	0,854	0,355	0,582	0,448
	3	0,353	0,552	0,931	0,338
Описания эмоций, настроений, чувств	1	0,796	0,372	1,468	0,230
	2	2,159	0,142	2,601	0,111
	3	0,332	0,564	0,022	0,882
Описания в терминах движения	1	2,415	0,120	3,632	0,061*
	2	11,047	0,001	13,005	0,001
	3	1,495	0,221	1,822	0,181
Полимодальные ощущения	1	0,473	0,492	0,642	0,425
	2	4,799	0,028	5,039	0,028
	3	4,824	0,028	3,964	0,050*
Эмоционально-личностная вовлеченность	1	14,758	0,000	26,177	0,000
	2	2,699	0,100	6,397	0,014
	3	12,214	<0,001	24,222	<0,001
Восприятие интонационного развития в музыке	1	5,833	0,016	4,687	0,034
	2	0,800	0,371	0,730	0,396
	3	1,095	0,295	1,198	0,277

Примечание. * — $0,05 < p < 0,1$ — квазизначимые межгрупповые различия.

увеличиваются при повторном прослушивании в основной группе (ЭЛВ: среднее «до» — 0,31, «после» — 1,57; ВИР: среднее «до» — 0,34, «после» — 0,71) и почти не меняются в контрольной (ЭЛВ: среднее «до» — 0,44, «после» — 0,41; ВИР: среднее «до» — 0,41, «после» — 0,29). По категории «описания в терминах движения» значимого различия

Table 1
Effects of listening order (3) and control or main group membership (2) and inter-factor interaction effects (1) for free description evaluation categories

Category	Generalized estimating equations		Analysis of variance (MANOVA repeated measures)		
	Wald's chi-square	p-value	F	p-value	
Presence of image, story	1	0.804	0.370	0.951	0.333
	2	0.006	0.939	<0,001	0.994
	3	0.929	0.335	0.951	0.333
Characteristics of musical form	1	0.137	0.712	0.931	0.338
	2	0.854	0.355	0.582	0.448
	3	0.353	0.552	0.931	0.338
Descriptions of emotions, moods, feelings	1	0.796	0.372	1.468	0.230
	2	2.159	0.142	2.601	0.111
	3	0.332	0.564	0.022	0.882
Descriptions in terms of movement	1	2.415	0.120	3.632	0.061*
	2	11.047	0.001	13.005	0.001
	3	1.495	0.221	1.822	0.181
Polymodal sensations	1	0.473	0.492	0.642	0.425
	2	4.799	0.028	5.039	0.028
	3	4.824	0.028	3.964	0.050*
Emotional and personal involvement	1	14.758	<0.001	26.177	<0.001
	2	2.699	0.100	6.397	0.014
	3	12.214	<0.001	24.222	<0.001
Perception of intonational development in music	1	5.833	0.016	4.687	0.034
	2	0.800	0.371	0.730	0.396
	3	1.095	0.295	1.198	0.277

Note. * — significance level $0.05 < p < 0.1$ — quasi-significant intergroup differences.

нет, но наблюдается тенденция: в основной группе при повторном прослушивании данная категория встречается чаще.

Таким образом, при *проживании* музыки в процессе двигательной импровизации меняется ее восприятие: в описаниях, сделанных участниками основной группы после двигательной импровизации, подчеркивается связь с музыкой, слияние с ней, отмечается, что она воспринимается по-другому, в отличие от первых описаний, в кото-

рых в большей степени присутствуют конкретные зрительные образы или указания на общее настроение. Приведем несколько примеров таких изменений (описания при первом и втором прослушиваниях приводятся по порядку):

1) *«Произведение звучало одновременно и нежно, и торжественно. Мелодия показалась мне спокойной и умиротворяющей, но при этом веселой и пробуждающей»* > *«Эмоции от мелодии не поменялись, но, если в первый раз я слушала музыку со стороны, то во второй получилось почувствовать эти эмоции через себя»;*

2) *«Легкое начало, постепенно усиливающееся, свежее, веселая и поднимающаяся куда-то мелодия, похоже как будто поднимаешься вверх по лестнице и слышны шаги (более низкие звуки) кого-то внизу. Ассоциации — ветер, лестница, шаги; ощущения после прослушивания очень приятные, хочется улыбаться и никуда не спешить»* > *«Музыка ощущалась во второй раз совсем по-другому! Богаче и глубже, было ощущение, что она меня обволакивает со всех сторон. В первый раз она была будто снаружи, далеко, а во второй раз будто внутри и сразу во всем пространстве. Мне она показалась более динамичной и быстрой. Хотелось танцевать!»;*

3) *«Возникает картинка: ясный солнечный зимний день и кружение снега за окном, ветер, снежинки золотистые от солнца, танец, кружение»* > *«Я не узнала музыку. Я как будто не слышала музыку, а сама была ей»;*

4) *«Лето, порхают бабочки, журчат ручьи; теплый ветерок»* > *«Жизнь наполняет каждую клеточку тела. Хочется взлететь и петь».*

Также приведем несколько примеров, когда после проживания музыки в движении участники начинают описывать интонационное развитие в музыкальном произведении, в то время как в первый раз при прослушивании без движения их музыкальный образ был статичен:

1) *«Музыкальное произведение пробуждает светлые чувства; представился бал, на котором одна из танцующих пар признавалась друг другу в своих чувствах и о том, что оба пережили, пытаясь добиться внимания друг друга»* > *«Успокоение, подъем и спад, похожий на дыхание или на движение волны о берег»;*

2) *«Музыка прозрачная, гармоничная, текущая. Вызывает чувство счастья, радости. Кажется, в ней свет»* > *«Музыка имеет объем, тягучая, протяжная. В ней есть зарождение, кульминация и увядание (как у цветка)»;*

3) «Я чувствовала легкость, уверенность, непрерывность» > «Сменяющиеся по настроению потоки, усилие движения, плавность и стремительность, огибание встречных потоков, их соединение и спокойная торжественность в конце».

Подчеркнем, что в контрольной группе восприятие только одного из участников изменяется аналогичным образом. Также в контрольной, как и в основной группе, есть случаи, когда участники указывают на интонационное развитие при обоих прослушиваниях, что свидетельствует о сформированности у них способности слышать музыкальное процессуальное целое.

Для сравнения приведем примеры описаний из контрольной группы, в которых сдвигов в восприятии не происходит:

1) «В голову пришла ассоциация с занятием балетом. Разминка, затем практика, где балерины сначала делают упражнения у станка, а затем переходят к танцевальным партиям. <...> Это нечто легкое, воздушное, но требующее предельной концентрации, собранности и силы» > «Все те же самые ощущения и ассоциации. Ни добавить, ни убавить»;

2) «Спокойствие, умиротворение. Легкость во всем теле. Приближение лета... тепла, свободных деньков от учебы» > «Впечатление по-прежнему осталось благоприятное. Успокаивающие мотивы приятны и великолепны в период обучения».

При попарном сравнении первого и второго описаний каждого из участников было выявлено, что в основной группе изменения присутствуют в 32 из 35 случаев (91%), в контрольной же в 29 из 41 (71%).

Для статистической оценки различий в степени выраженности изменений по выделенным критериям между первой и второй группой также использовался метод «Обобщенные уравнения оценки». Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Эффект модели для оценки выраженности изменений разных типов, в которой фактором выступила принадлежность к основной или контрольной группе

Тип изменения	Обобщенные уравнения оценки	
	Chi-квадрат Вальда	p-значение
Изменение позиции восприятия	11,341	0,001
Качественное изменение эмоционально-личностной вовлеченности	19,548	<0,001
Изменение визуального образа	7,529	0,006

Table 2

Effect of a model for assessing the severity of changes of different types, in which belonging to the main or control group was the factor

Type of change	Generalized estimating equations	
	Wald's chi-square	p-value
Perceptual position change	11.341	0.001
Qualitative change in emotional and personal involvement	19.548	<0.001
Change in visual image	7.529	0.006

Так, при попарном сравнении подтверждается, что в основной группе чаще, чем в контрольной, наблюдаются изменения, связанные с ростом эмоционально-личностной вовлеченности, а также со сменной позиции восприятия музыки. Во втором описании участники основной группы, импровизировавшие под музыку, чаще отмечают, что музыка начинает восприниматься «как бы изнутри», а не со стороны.

При этом в контрольной группе зафиксировано два случая, когда при повторном прослушивании уменьшалась вовлеченность, появлялось неприятие музыки: 1) «Произведение похоже на те, которые используются в фильмах, снятых по мотивам произведений Джейн Остин. Музыка легкая, ассоциируется с чем-то весенним, легким, будто ты сама становишься героиней романа Остин...» > «Ассоциации не изменились, но ощущение, что музыка звучит извне...»; 2) «Музыка, прозвучавшая перед докладами, показалась мне веселой и энергичной; но при этом не утомляющей; музыка показалась мне очень приятной» > «Музыка при втором прослушивании более резкая, раздражающая слух». В основной группе таких негативных сдвигов в восприятии музыки не обнаружено.

В основной группе в описаниях, сделанных при повторных прослушиваниях, чаще, чем в контрольной, встречались изменения визуальных образов: они могли преобразовываться, обрастать новыми подробностями, или появлялись новые визуальные картины, вызванные музыкой. Однако именно в контрольной группе этот тип изменений преобладал. Приведем примеры таких описаний:

1) «Мелодия хорошо подходит под балет. Впечатление, что группа балерин с двух сторон из-за кулис выходит... У меня эта мелодия вызвала ассоциацию с "Жизель"» > «Весенний дождь на лугу, который только-только зарос травой, на нем резвятся лесные животные»;

2) «При прослушивании данного воспроизведения всплывало: картинки в голове: поля, загородный дом и вечернее чаепитие...» > «Отчетливо представляю себе старое пианино в светском доме. Музыка вызывает умиротворение и расслабление. Олицетворяет размеренную жизнь».

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что первичные свободные описания музыки, данные участниками в обеих группах, сопоставимы по представленности в них разных типов и способов слушания. При повторном прослушивании музыкального произведения происходили, как правило, изменения в описаниях и в контрольной группе, и в основной. Но в отличие от основной, в контрольной группе намного реже менялся сам способ или тип восприятия музыки. Напротив, в основной группе появлялись описания, отражающие процессы интонационного развития, динамики в музыке. Но наибольшее отличие касалось категорий, отражающих общее отношение к музыке, степень вовлеченности в музыкальное восприятие, личные чувства и переживания. У участников основной группы, проживавших музыкальное произведение в движении, оказалась выражена личностная вовлеченность в процесс восприятия, их переживания окрашены личным отношением, музыкальные впечатления имеют эмоциональную значимость.

В работах А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, посвященных проверке гипотезы о двигательном уподоблении при формировании образа восприятия, речь шла о когнитивных аспектах образа. Опираясь на эту гипотезу, мы обратились к исследованию роли моторного компонента в становлении эмоциональных процессов. Полученные результаты позволяют косвенно подтвердить предположение о том, что в результате двигательного уподобления звучащей музыке в ходе музыкально-двигательных занятий создаются условия для активизации эмоционального компонента музыкального восприятия и тем самым формируется способность к музыкальному переживанию.

Выводы

В заключение акцентируем внимание на следующих положениях:

1. Музыкальное переживание представляет собой целостный процесс, включающий в себя сенсорный, моторный, эмоциональный и когнитивный компоненты.

2. Активизация моторных реакций на звучащую музыку приводит к включению эмоционального компонента музыкального восприятия и способствует становлению музыкального переживания.

3. Моторные реакции на звучащую музыку представляют собой двигательное уподобление как отдельным средствам музыкальной выразительности, так и процессу музыкального развития в целом.

Практическое применение

Полученные результаты позволяют дать научное обоснование практикам ритмопластического воспитания, а также могут стать основой для разработки программы их дальнейшего развития и совершенствования.

Список литературы

Айламазьян, А.М. (2016). Становление метода музыкального движения: от свободного танца к свободному действию. *Образовательная политика*, (2), 48–59.

Айламазьян, А.М. (2019). Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности. *Национальный психологический журнал*, 12(4), 114–127. <https://doi.org/10.11621/nprj.2019.0411>

Айламазьян, А.М. (2023). Музыкальное движение как средство постижения внутренней формы музыкального произведения. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 55–71. <https://doi.org/10.11621/nprj.2023.0307>

Айламазьян, А.М., Савченко, Н.Л. (2024). Проблема музыкального переживания и интонационная теория музыки. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 28–45. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-32>

Асафьев, Б.В. (1971). Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Изд-во «Музыка».

Асмолов, А.Г. (2007). Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Изд-во «Смысл».

Беляева-Экземплярская, С.Н. (2014). О психологии восприятия музыки. Москва: Изд-во «URSS».

Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Гусев, А.Н. (2007). Общая психология: в 7 тт. Т. 2. Ощущение и восприятие. Москва: Изд-во «Академия».

Жак-Далькроз, Э. (2002). Ритм. Москва: Изд-во «Классика-XXI».

Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 2. Развитие произвольных движений. Москва: Изд-во «Педагогика».

Зинченко, Ю.П., Первичко, Е.И. (2016). Клинико-психологическое исследование регуляции эмоций: культурно-деятельностный подход. *Вопросы психологии*, (3), 41–57.

Ильина, Г.А. (1961). Особенности развития музыкального ритма у детей. *Вопросы психологии*, (1), 119–131.

Ильина, Г.А., Руднева, С.Д. (1971). К вопросу о механизме музыкального переживания. *Вопросы психологии*, (5), 66–74.

Кирнарская, Д.К. (1997). Музыкальное восприятие. Москва: Изд-во «Кимос-Ард».

Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения: в 2 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Леонтьев, А.Н. (2000). Лекции по общей психологии. Москва: Изд-во «Смысл».

Ритм и пластическая культура личности. (2024). Материалы Всеросс. науч.-практич. конф.-фестиваля с междунар. участием: 110-летию метода музыкального движения. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Руднева, С.Д., Пасынкова, А.В. (1982). Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения. *Психологический журнал*, 3(3), 84–92.

Теплов, Б.М. (1985). Психология музыкальных способностей. В кн.: Избранные труды: в 2 тт. Т. 1. Под ред. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо. (С. 42–222). Москва: Изд-во «Педагогика».

Холопова, В.Н. (2014). Феномен музыки. Москва: Изд-во «Директ-Медиа».

Яворский, Б.Л. (1987). Избранные труды: в 2 тт. Т. 2. Ч. 1. Москва: Изд-во «Советский композитор».

Яворский, Б.Л. (2022). Строение музыкальной речи. Москва: Изд-во «Композитор».

Irrgang, M., Egermann, H. (2016). From motion to emotion: Accelerometer data predict subjective experience of music. *PLOS One*, 11(7), e0154360. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0154360>

Leman, M., Maes, P.-J. (2014). The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review*, 9(3–4), 236–246. <https://doi.org/10.18061/emr.v9i3-4.4498>

Levitin, D.J., Grahn, J.A., London, J. (2018). The psychology of music: Rhythm and movement. *Annual Review of Psychology*, 69, 51–75. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-122216-011740>

Novembre, G., Keller, P.E. (2018). Music and action. In: R. Bader, (ed). *Springer handbook of systematic musicology*. (pp. 523–537). Berlin; Heidelberg: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_28

Wöllner, C. (2024). Music in the air and in the body: An interoceptive system's perspective on musical emotions, awareness, and time. In: B.A. Ellenbroek, T.R.E. Barnes, M.P. Paulus, J. Olivier, (eds.). *Current topics in behavioral neurosciences*. (pp. 1–16). Berlin; Heidelberg: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/7854_2024_517

References

Ailamazyan, A.M. (2016). Becoming a method of musical movement: from free dance to free action. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, (2), 48–59. (In Russ.)

Ailamazyan, A.M. (2019). Musical-movement practice as a method of self-knowledge and education a creative personality. *National Psychological Journal*, 12(4), 114–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0411>

Ailamazyan, A.M. (2023). Musical movement as a means of comprehending the inner form of a musical work. *National Psychological Journal*, 18(3), 55–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0307>

Ailamazyan, A.M., Savchenko, N.L. (2024). The problem of musical experience and intonation theory of music. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(4), 28–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-32>

Asaf'ev, B.V. (1971). Musical form as a process. Leningrad: Muzyka Publ. (In Russ.)

Asmolov, A.G. (2007). Psychology of personality: Cultural and historical understanding of human development. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Belyaeva-Ekzemplyarskaya, S.N. (2014). About the psychology of music perception. Moscow: URSS Publ. (In Russ.)

Gusev, A.N. (2007). General psychology: in 7 vol. Vol. 2. Sensation and perception. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)

I'ina, G.A. (1961). Features of the development of musical rhythm in children. *Voprosy Psikhologii*, (1), 119–131. (In Russ.)

I'ina, G.A., Rudneva, S.D. (1971). On the question of the mechanism of musical experience. *Voprosy Psikhologii*, (5), 66–74. (In Russ.)

Irrgang, M., Egermann, H. (2016). From motion to emotion: Accelerometer data predict subjective experience of music. *PLOS One*, 11(7), e0154360. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0154360>

Jaques-Dalcroze, E. (2002). Rhythm. Moscow: Klassika-XXI Publ. (In Russ.)

Kholopova, V.N. (2014). The phenomenon of music. Moscow: Direct-Media Publ. (In Russ.)

Kirnarskaya, D.K. (1997). Musical education. Moscow: Kimos-Ard Publ. (In Russ.)

Leman, M., Maes, P.-J. (2014). The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review*, 9(3–4), 236–246. <https://doi.org/10.18061/emr.v9i3-4.4498>

Leont'ev, A.N. (1983). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Leont'ev, A.N. (2000). Lectures on general psychology. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Levitin, D.J., Grahn, J.A., London, J. (2018). The psychology of music: Rhythm and movement. *Annual Review of Psychology*, 69, 51–75. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-122216-011740>

Novembre, G., Keller, P.E. (2018). Music and action. In: R. Bader, (ed). Springer handbook of systematic musicology. (pp. 523–537). Berlin; Heidelberg: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_28

Rhythm and plastic culture of personality. (2024). All-Russian Scientific and Practical Conference-Festival with International Participation: 110th anniversary of the musical movement method. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Rudneva, S.D., Pasynkova, A.V. (1982). Experience of work on the development of aesthetic activity by the method of musical movement. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 3(3), 84–92. (In Russ.)

Teplov, B.M. (1985). Psychology of musical abilities. In: N.S. Leites, I.V. Ravich-Shcherbo, (eds.). Selected works: in 2 vol. Vol. 1. (pp. 42–222). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotskii, L.S. (1986). Psychology of art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Wöllner, C. (2024). Music in the air and in the body: An interoceptive system's perspective on musical emotions, awareness, and time. In: B.A. Ellenbroek, T.R.E. Barnes, M.P. Paulus, J. Olivier, (eds.). Current topics in behavioral neurosciences. (pp. 1–16). Berlin; Heidelberg: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/7854_2024_517

Yavorskii, B.L. (1987). Selected works: in 2 vol. Vol. 2. P. 1. Moscow: Sovetskii kompozitor Publ. (In Russ.)

Yavorskii, B.L. (2022). The structure of musical speech. Moscow: Kompozitor Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2. Development of arbitrary movements. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zinchenko, Yu.P., Pervichko, E.I. (2016). A clinical-psychological study of emotion regulation: a cultural-activity approach. *Voprosy Psikhologii*, (3), 41–57. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Аида Меликовна Айламазьян, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; младший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, aida@heptachor.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>

Алексей Николаевич Гусев, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, angusev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9299-7092>

Нина Леонидовна Савченко, младший научный сотрудник лаборатории Центр социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

ABOUT THE AUTHORS

Aida M. Ailamazyan, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher at the Laboratory “Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education”, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, aida@heptachor.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>

Aleksey N. Gusev, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, angusev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9299-7092>

Nina L. Savchenko, Junior Researcher at the Laboratory “Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education”, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, savchenko.ni.leo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8250-9254>

Поступила 22.05.2025. Получена после доработки 04.06.2025. Принята в печать 04.07.2025.

Received 22.05.2025. Revised 04.06.2025. Accepted 04.07.2025.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА /
EXPERIMENTAL STUDIES OF ART PERCEPTION

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-32>
УДК/UDC 159.9

**Исследование особенностей зрительских
переживаний театрального повествования
(на материале спектакля
«Одна абсолютно счастливая деревня»
в постановке П.Н. Фоменко)**

В.С. Собкин, Э.В. Беляева, Н.М. Щаникова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ nadka.shanikova@mail.ru

Резюме

Актуальность. Несмотря на возрастающий интерес к изучению психологических аспектов восприятия искусства, в отечественной и зарубежной психологии крайне мало конкретных эмпирических исследований, посвященных данной теме. Особенно это касается театрального восприятия.

Цель. Выявление особенностей эмоционально-смыслового восприятия спектакля на материале постановки «Одна абсолютно счастливая деревня» (режиссер П.Н. Фоменко).

Выборка. 50 зрителей спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня». Из них: 74% женщины, возраст респондентов варьирует от 16 до 60 лет (19–25 лет — 46%; 26–45 лет — 30%; 46–60 лет — 18%). Более половины опрошенных (54%) имеют высшее образование, а 30% неполное высшее. Зрители спектакля характеризуются высокой приобщенностью к театральному искусству: 72% посещали театр более двух раз за последние полгода.

Методы. Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные положения Л.С. Выготского о подходе к анализу эстетической реакции и о своеобразии катарсического переживания искусства.

В работе использовались сравнительный анализ содержательно-художественных особенностей литературного текста и его театральной интерпретации; авторская анкета для анонимного опроса зрителей относительно их отношения к театральному искусству и отдельным аспектам театральной постановки; авторский опросник по оценке эмоционального воздействия на зрителей различных эпизодов спектакля, основанный на методе семантического дифференциала.

Результаты. Выявлены особенности сценической интерпретации литературного произведения, способствующие глубинному осмыслению зрителями экзистенциальных тем. Показано, что структура зрительских переживаний основана на конфликте двух обобщенных эмоциональных тенденций: «ощущения благополучия — неблагополучия» (классический трагедийный «переход от счастья к несчастью») и «установки на социальное приятие — неприятие» происходящих событий. Смена переживания «эмоционально-смысловых мелодий» обусловлена построением сюжета на принципе «удвоения» фабульных рядов в режиссерской организации эпизодов спектакля, что позволяет зрителям пережить сложную партитуру эмоционально-смысловых состояний *трагической катастрофы и катарсиса*.

Выводы. Результаты исследования вносят вклад в понимание психологических механизмов театрального воздействия, раскрывая закономерности формирования эмоционально-смыслового восприятия сценического произведения.

Ключевые слова: катарсис, зрительские переживания, сюжетное повествование, эмоциональная оценка, семантический дифференциал, режиссерская интерпретация, П.Н. Фоменко

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования лаборанта лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований Софью Сергеевну Яшину.

Для цитирования: Собкин, В.С., Беляева, Э.В., Щаникова, Н.М. (2025). Исследование особенностей зрительских переживаний театрального повествования (на материале спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня» в постановке П.Н. Фоменко). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 244–267. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-32>

Characteristics of the Audience's Experiences of Theatrical Narration (Based on the Play "An Absolutely Happy Village" Directed by P.N. Fomenko)

Vladimir S. Sobkin, Elina V. Belyaeva,
Nadezhda M. Shchanikova ✉

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow,
Russian Federation

✉ nadka.shanikova@mail.ru

Abstract

Background. Despite growing interest in the psychological aspects of art perception, empirical studies on this subject remain scarce in both Russian and international psychology. This is particularly true regarding theatrical perception.

Objective. This study examines the emotional-semantic score of audience perception through an analysis of P.N. Fomenko's theatrical play "An Absolutely Happy Village".

Study Participants. The study involved 50 audience members (74% female, aged 16–60: 46% 19–25 y.o.; 30% 26–45 y.o.; 18% 46–60 y.o.). Over half of the respondents (54%) held higher education degrees, while 30% had incomplete higher education. Participants demonstrated high theater engagement: 72% had attended performances more than twice in the preceding six months.

Methods. The research is grounded in L.S. Vygotsky's conceptual approach to aesthetic response analysis and the distinctive nature of cathartic art experiences. The study employed: (1) comparative analysis of literary text and its theatrical interpretation; (2) an original anonymous questionnaire assessing theater engagement and play-specific perceptions; (3) a custom semantic differential-based tool measuring emotional responses to performance episodes.

Results. Findings reveal how stage interpretation facilitates audience engagement with existential themes. The audience's emotional score emerges from a dialectic conflict between two affective dimensions: wellbeing vs. distress (reflecting the classical tragic "transition from happiness to misfortune") and social acceptance vs. rejection of narrative events. Shifts in these "emotional-semantic melodies" stem from the director's use of dual narrative sequencing in episode construction, enabling viewers to experience the complex emotional score of *tragic catastrophe and catharsis*.

Conclusions. The study findings contribute to understanding the psychological mechanisms of theatrical impact by revealing patterns in the formation of emotional-semantic perception of stage performances.

Keywords: catharsis, audience emotional response, narrative structure of episodes, emotional evaluation, semantic differential, director's interpretation, P.N. Fomenko

Acknowledgements. The authors are grateful to Sofia S, Yashina, laboratory assistant of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research for assistance in data collection.

For citation: Sobkin, V.S., Belyaeva, E.V., Shchanikova, N.M. (2025). Characteristics of the audience's experiences of theatrical narration (based on the play "An absolutely happy village" directed by P.N. Fomenko). *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 244–267. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-32>

А про абсолютно счастливую деревню —
это ведь не повесть и не поэма, это просто песня...
И в эту песню ворвалась война.

Б.Б. Вахтин, «Одна абсолютно счастливая деревня»

...Научись жить спокойно...

П.Н. Фоменко, «Одна абсолютно счастливая деревня»

Переживание становится высшей формой осмысления
действительности, если оно проходит через искусство.

Л.С. Выготский, «Психология искусства»

Введение

Одной из центральных задач психологии искусства является изучение того, как воспринимается, интерпретируется и эмоционально переживается художественное произведение. В ходе общения с искусством человек может трансформировать свои эмоции, придавать им новую структуру, обрести новый взгляд на свои отношения с миром; искусство позволяет актуализировать и трансформировать внутренние конфликты личности, способствуя их переработке через эмоциональный отклик на структурно-содержательные особенности художественного текста. Искусство в целом и театральное в частности (Beckerman, 1979) оказывает воздействие на различных уровнях: от сенсорного до экзистенциального.

Восприятие искусства активный процесс структурирования и смыслообразования (Арнхейм, 1974). Применительно к театру это означает, что зритель воспринимает не отдельные элементы спектакля, а *целостные эпизоды*; здесь важны сценография, мизансцены, пластика и ритм спектакля. При этом восприятие искусства включает

в себя не только зрительное и слуховое восприятие, но и эмпатию, способность к идентификации и рефлексии, а также телесное соучастие и переживание, что делает зрительский опыт более глубинным и субъективным (Мерло-Понти, 1999).

Активная роль зрителя подчеркивается и в рамках семиотического подхода, где делается акцент на том, что восприятие искусства включает акты интерпретации; зритель выступает как соавтор, достраивающий значения (Лотман, 1970). При этом крайне важно иметь в виду круг идей, связанных с множественностью интерпретаций. Обсуждая эту проблему, Ролан Барт (Барт, 1994) утверждал, что любой текст — в том числе театральный — обладает открытой структурой и может быть прочитан по-разному в зависимости от культурного и личного контекста воспринимающего.

Следует подчеркнуть, что сходные идеи развивали и деятели театра. Так, К.С. Станиславский (Станиславский, 1989) подчеркивал, что основа театральной игры напрямую связана с тем, каким образом зритель включается в сценическое действие. Он писал, что театр существует только в том случае, если между актером и зрителем устанавливается «нервное напряжение» — невидимая, но ощутимая связь, благодаря которой возникает эстетический опыт. По мнению П.Н. Фоменко (Герасимчук, 2022), спектакль не должен навязывать зрителю готовые смыслы — он должен будоражить, пробуждать личные ассоциации, вытаскивать на поверхность забытые чувства и воспоминания; театр «должен дышать», быть «живым диалогом», с помощью которого «нужно поделиться опытом, которого нет». Для Фоменко важно было создавать особую театральную атмосферу, в которой каждый зритель может испытать подлинное чувство сопричастности и соучастия, проживая спектакль «изнутри» (Колесова, 2014).

В целом можно сделать вывод о том, что художественное восприятие не поддается унифицированному измерению, но открыто для анализа через призму индивидуальных и культурных контекстов. В рамках театрального действия эстетический опыт выступает не просто как реакция на зрелище, но как культурная форма внутреннего развития, сотворчества и символической переработки жизненного опыта. Высказанные общие представления и легли в основу настоящего исследования, где восприятие театрального искусства рассматривается как многоуровневый процесс, включающий эмоциональное сопереживание, смысловое осмысление и личностную рефлексию.

Гипотеза. Теоретическая база исследования заложена в работах Л.С. Выготского, который подчеркивал катарсическую природу художественного переживания: «закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение» (Выготский, 1968, с. 272). При этом в основе психического механизма катарсиса лежит разрешение аффективных противоречий между формой и содержанием, которые могут порождаться и разрешаться при восприятии *разных уровней организации художественного произведения*: противоположных планов действия, противопоставлений фабулы и сюжета, противоречий между характером героя и ходом событий.

Исходя из этого, мы формулируем ряд предположений: 1) в процессе восприятия спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня» (режиссер П.Н. Фоменко) *у зрителя возникает сложная партитура переживаний, которая основана на конфликте разных внутренне противоречивых эмоциональных тенденций*; 2) *содержательная динамика переживаний* (смена основных «эмоционально-смысловых мелодий») обусловлена построением *разных фабульных рядов* в соответствии с режиссерской организацией эпизодов спектакля; 3) *противоречие и объединение основных эмоциональных тенденций* в ходе восприятия театрального повествования *позволяет зрителю пережить сложную партитуру смены эмоционально-смысловых состояний: трагической катастрофы и катарсиса*; 4) *общая структурная композиция режиссерской организации фабулы* этого спектакля *должна строиться на принципе «удвоения»*, который был описан Выготским как характерный для трагического катарсического переживания.

Целью исследования является выявление особенностей эмоционально-смыслового переживания зрителем спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня»¹. Для ее реализации были проведены: 1) сравнительный анализ содержательно-структурных особенностей повести Б.Б. Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня» (Вахтин, 1978) и ее театральной интерпретации П.Н. Фоменко; 2) контент-анализ общих зрительских оценок спектакля, а также частотный анализ содержательных характеристик зрительского отношения к персонажам спектакля и его различным эпизодам; 3) психосемантическое

¹ Театр «Мастерская П.Н. Фоменко». Спектакль «Одна абсолютно счастливая деревня» (2025). Официальный сайт Театра «Мастерская П.Н. Фоменко», 1996–2025. URL: <https://fomenki.ru/performance/happyvillage/> (дата обращения: 22.03.2025).

исследование по оценке зрителями собственных эмоциональных состояний при восприятии различных эпизодов спектакля.

Выборка

В исследовании приняли участие 50 зрителей спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня». Из них 74% составили женщины. Возраст респондентов варьирует от 16 до 60 лет; наиболее представленными оказались возрастные когорты: 19–25 лет (46%); 26–45 лет (30%); 46–60 лет (18%). Более половины опрошенных (54%) имеют высшее образование, а 30% неполное высшее; остальные — среднее, среднее специальное и неполное среднее образование.

Для целей настоящего исследования, помимо традиционных социально-демографических характеристик, крайне важно оценить общий *уровень театральной культуры* испытуемых. Данные анонимного анкетного опроса свидетельствуют о том, что зрители спектакля характеризуются высокой приобщенностью к театральному искусству: 72% посещали театр более двух раз за последние полгода. Среди просмотренных ими спектаклей, помимо «Мастерской Петра Фоменко», назывались постановки, входящие в репертуар ведущих театров: «Большой театр», «Театр имени Вахтангова», «МХТ им. А.П. Чехова», «Театр Наций», «Театр Сатирикон», «Театр Олега Табакова» и др. При этом до просмотра данного спектакля 70% уже посещали театр «Мастерская Петра Фоменко» более двух раз, что позволяет сделать вывод об особом внимании участников к его художественной деятельности.

В целом важно подчеркнуть, что большинство участвовавших в исследовании обладают устойчивым интересом и высоким качеством художественных предпочтений в сфере театрального искусства. Посещая театральные спектакли, многие из них ориентируются на игру актеров и работы конкретных режиссеров, чье творчество им близко. В частности, анализ, касающийся предварительной информированности респондентов о спектакле, на который они пришли, показывает, что 60% были знакомы с афишей или программкой, 74% знали имя режиссера, 54% — то литературное произведение, по которому поставлен спектакль. Все это говорит о *достаточно высоком уровне театральной культуры зрителей спектакля*, участвующих в исследовании. Это та театральная публика, о которой писал Станиславский (1989): публика, которая понимает, любит и уважает театр; публика, с которой театр растет, развивается и живет одной

жизнью. Важность для театра такой «своей» продвинутой публики подчеркивают многие режиссеры.

Зафиксированный высокий уровень приобщенности участников исследования к театральному искусству, на наш взгляд, крайне важен для понимания представленных в статье содержательных результатов, поскольку восприятие произведения искусства зависит от жизненного пути, эмоциональной зрелости и культурных установок человека.

Методы исследования

Использовались: сравнительный анализ содержательно-художественных особенностей литературного текста (повесть Б.Б. Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня») и его театральной интерпретации (по материалам «Режиссерской тетради» и видеозаписей репетиций П.Н. Фоменко); авторская анкета для анонимного опроса зрителей относительно их отношения к театральному искусству и отдельным аспектам театральной постановки; авторский опросник по оценке эмоционального воздействия на зрителей различных эпизодов театральной постановки, основанный на методе семантического дифференциала Ч. Осгуда.

Опрос зрителей проводился в рамках трех показов спектакля на сцене театра «Мастерская Петра Фоменко». Анкетирование осуществлялось в два временных промежутка. До начала спектакля заполнялась первая часть анкеты, содержащая вопросы о социально-демографических характеристиках и ценностных ориентациях зрителей в сфере театрального искусства. Вторая часть анкеты, которая заполнялась после окончания спектакля, включала вопросы об эмоционально-смысловом восприятии постановки и методику семантического дифференциала.

Исследование проводилось анонимно. Участие в нем было добровольным.

Обработка данных. При сравнительном анализе особенностей композиции эпизодов повести «Одна абсолютно счастливая деревня» и ее театральной интерпретации использовались методы текстологического анализа; при обработке ответов на вопросы анкеты использовались частотные распределения; материалы, полученных с помощью метода семантического дифференциала, обрабатывались с помощью факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением Varimax).

Результаты исследования

Основные полученные результаты сгруппированы в три раздела. В первом приведены материалы, касающиеся сравнительного анализа содержательно-структурных особенностей текстов повести Б.Б. Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня» и ее театральной интерпретации. Во втором представлены выборочные результаты, полученные в ходе ответов зрителей на анкету после просмотренного ими спектакля. В третьем разделе проанализированы материалы, полученные с помощью методики семантического дифференциала (в ее авторской модификации) по оценке зрителями своих эмоциональных состояний при восприятии различных эпизодов спектакля «Одна абсолютно счастливая деревня».

Раздел 1. Сравнительный анализ содержательно-структурных особенностей повести Б.Б. Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня» и ее театральной интерпретации режиссером П.Н. Фоменко

Сопоставление структуры повести и театральной постановки позволило выявить изменения в композиции произведения, которые связаны с перераспределением сцен, изменением хода событий и особенностей поведения персонажей, их психологических характеристик и способов взаимодействия, а также содержательной перекцентуацией различных конфликтов как на межличностном, так и идеологическом уровнях. Учитывая ограничения объема статьи, отметим лишь основные моменты.

Исторический контекст создания спектакля. Повесть Б.Б. Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня» сочетала, по мнению литературоведов, социальную и психологическую глубину, натуралистическую правдивость с элементами сюрреализма. Повесть была написана в 1970-е гг. и в силу своей необычной формы и содержания столкнулась с трудностями публикации. Тема трагизма и комизма крестьянской жизни в сочетании с элементами иронии и сюрреалистического восприятия мира также подвергалась цензуре, поскольку затрагивала чувствительные аспекты советской идеологии (Коваленко, 2008; Колесова, 2014). В связи с этим попытка Фоменко поставить спектакль по данной повести в 1970-е гг. не реализовалась, и он смог вернуться к ней только в 2000 г.

Спектакль был поставлен в Москве в театре «Мастерская Петра Фоменко». Рецензии на спектакль и интервью режиссера свидетель-

ствуют о том, что это была не просто адаптация текста, но и попытка осмыслить человеческие судьбы через призму *исторической травмы, иронии и трагизма*. Тема войны и любви в спектакле раскрывается через фильтры ироничного и в то же время трагичного восприятия, свойственного обоим творческим личностям — Вахтину и Фоменко.

Дихотомия счастья и трагедии: композиция эпизодов. Важным аспектом сравнительного анализа является *дихотомия счастья и трагедии*, отраженная как в названии произведения, так и в его содержании. Несмотря на название («*абсолютно счастливая деревня*»), повествование в повести в значительной степени окрашено в печальные и трагические тона, особенно после начала войны. Спектакль П.Н. Фоменко предлагает *собственное прочтение этой двойственности*.

Так, названия глав в повести играют значимую роль в организации повествования: они служат своеобразными смысловыми и символическими опорами, акцентирующими ключевые моменты истории. Например, главы «В поле под жарким солнцем», «Огородное пугало» и «Колодец с журавлем» создают отчетливый визуальный и явно выраженный эмоциональный фон, усиливая ощущение жизненного уклада деревни, в то время как «Атака, в которой не стало Михеева среди нас» и «Михеев разговаривает с землей» формируют трагический центр произведения. Структура повести, основанная на раскрытии символически нагруженных сцен, способствует глубинному восприятию ее содержания.

Если повесть содержит 26 глав, то театральная постановка потребовала иной формы организации сюжета, сведя театральное повествование до следующих 13 смысловых сценических эпизодов:

1. *Пролог. Картина жизни деревни до войны.* В этой сцене четко отображена спокойная и размеренная картина жизни до войны. Здесь главная выразительная театральная форма — песни, которые поет вся деревня. Радость и спокойствие... как бы обобщая, один житель деревни говорит другому: «научись жить спокойно».

2. *Полина выходит с коромыслом.* В этой сцене происходит завязка истории о любви Полины и Михеева. В ней Михеев говорит о своем чувстве к Полине.

3. *Разговор Полины с Михеевым о женитьбе.* В этой сцене произошел первый разговор о женитьбе, где Михеев предложил Полине жениться, но та лишь ответила, что не хочет замуж из-за страха, что Михеев подчинит ее себе. Полина говорит: «Любить тебя люблю, что мне еще за тебя хулигана замуж? Это будет слишком! Полную власть

надо мной заберешь, я этого не вытерплю, удавлюсь!» Здесь проявляется страстный и своенравный характер Полины.

4. *Совет Пугала выйти замуж за Михеева*. В этой сцене Полина приходит за советом к Огородному Пугалу, от которого мы узнаем, что началась война. Огородное Пугало советует Полине выходить замуж, потому что: «Уже целый месяц земля гремит — вот что важно».

5. *Свадьба Полины и Михеева*. В этой сцене Полина и Михеев играют свадьбу.

6. *Проводы Михеева на войну*. В этой сцене Михеев после свадьбы уходит на войну. Полина со всей страстью кричит Михееву, требуя, чтобы он остался: «Я не хочу, чтобы тебя убили!» В этой же сцене появляется новый персонаж — немец Франц. Он также прощается со своей женой и детьми и уходит на войну.

7. *Смерть Михеева*. Эта невероятно трогательная сцена. Она нагружена символами и метафорами: Михеева переодевает Пугало; Михеев поднимается по канатной лестнице, устраивается в журавлином гнезде. Оттуда он и ведет свой монолог: о жизни, о смерти, о войне, о любви, о Полине... обо всем.

8. *Монолог Полины, обращенный к Михееву*. Он состоит в основном из обвинений Михеева в том, что тот «бросил» ее, умерев на войне.

9. *Разговор Михеева с Полиной после его смерти*. Здесь Михеев говорит Полине, что ей надо впустить в дом мужчину и продолжать жить дальше.

10. *Сцена Полины с немцем про жизнь и детей*. В этой сцене Полина и пленный немец Франц говорят про жизнь, детей.

11. *Известие о необходимости пленным немцам вернуться в Германию*.

12. *Решение Франца остаться*. Сообщение Франца деревне о том, что он не хочет возвращаться домой в Германию.

13. *Белая процессия. Сон Огородного Пугала. Финальная сцена*. В этой сцене Огородному Пугалу снится сон. Сон этот метафоричен, он об окончании войны. В нем снова звучит фраза, отсылающая нас к прологу спектакля: «научись жить спокойно». Последняя сцена заканчивается песней с цветами, которую поют женщины — жительницы деревни.

Перечисленные тринадцать эпизодов и были включены далее в зрительскую анкету, а также использовались в методике семантического дифференциала.

Об авторской позиции: идеологическая проблематизация. Опуская детали проведенного нами анализа, подчеркнем, что сравнение

повести и театральной постановки выявило значительные различия в особенностях передачи идей, связанных с войной и политико-идеологическими аспектами. При этом заметим, что сам идейный уровень, как отмечал Выготский, имеет принципиальное значение для понимания содержательных особенностей катарсического переживания художественного произведения.

В повести содержится множество политических отсылок и рассуждений о войне. Например, Вахтин пишет: *«Была середина июня, та замечательная середина того июня, который потом так замечательно обманул всех обитателей деревни, загредев над их головами исторической грозой, бессмысленной с точки зрения нежной травы, синей-синей реки и окна, забитого досками и заткнутого ветошью»* (Вахтин, 1978, с. 13, курсив наши).

Подобные авторские рассуждения в театральной версии Фоменко, как правило, отсутствуют. При этом большая часть диалогов между героями сохраняется. Однако прямые высказывания о бессмысленности войны не включены в постановку. Это может свидетельствовать о том, что для театральной концепции режиссера прямолинейные, обличительные суждения о войне представлялись неуместными. Вместо этого Фоменко прибегает к языку визуальных образов, позволяя зрителю самостоятельно осмыслить неприемлемость и бессмысленность войны.

Особенно заметна разница в трактовке судьбы пленного немца Франца. В повести ему посвящена целая глава («Почему ты не уезжаешь, Франц?»), где подробно объясняются его мотивы остаться в деревне, а не использовать возможность вернуться к себе на родину в Германию. В театральной же постановке эта глава вообще отсутствует. Подобное «умолчание», недосказанность провоцирует зрителя к самостоятельному поиску смыслов поведения Франца и активизации эмоционального сопереживания тем отношениям, которые сложились между ним и Полиной. Подобная недосказанность активизирует зрительское катарсическое сопереживание *счастью героев*, нашедших друг друга в *«абсолютно счастливой деревне»*.

Таким образом, Фоменко сознательно избегает идеологических рассуждений, смещая акцент на межличностные отношения и эмоциональное переживание зрителем событий войны. Если в повести смысловые конструкции строятся через авторские высказывания, то в спектакле смыслы возникают в процессе взаимодействия персонажей; зритель непосредственно эмоционально вовлекается в сце-

ническое действие, ощущая катастрофу войны через череду потерь и обретений персонажей.

Приведем характерный пример. В повести автор, обращаясь к своему читателю, говорит:

«...А про абсолютно счастливую деревню — это ведь не повесть и не поэма, это просто песня... И в эту песню ворвалась война...» (Вахтин, 1978, с. 23, курсив наш). В спектакле же подобное прямое обращение отсутствует, правда, оно вынесено в качестве эпиграфа к спектаклю в театральном программке.

И эту мысль мы попытаемся обнаружить в партитуре содержательных переживаний зрителя.

Раздел 2. Ответы зрителей на анкету после просмотренного спектакля

Анализ ответов зрителей на открытый вопрос *«Напишите Ваши общие впечатления от спектакля»* показал, что спектакль вызвал у них широкий спектр позитивных оценок. С помощью проведенного контент-анализа 50 развернутых ответов были выделены основные смысловые категории: *эмоциональная глубина, потрясение* — 42% («выворачивал наизнанку», «буря эмоций», «потрясение»); *поэтичность, символизм* — 36% («поэтичный», «символы», «песня о жизни», «лирика»); *трогательность, душевность* — 32% («слезы», «нежный», «пронзительный»); *смысловая глубина, философичность* — 28% («заставляет задуматься», «про жизнь»); *исторический, социальный контекст* — 18% («война», «жестокость истории», «судьба русской деревни»); *эффект присутствия/вовлеченность* — 16% («будто в деревне оказался», «не мог оторваться», «полное погружение»). Отмечались также: *атмосфера, визуальное оформление* — 30%; *игра актеров* — 22%; *необычность режиссерского решения* — 14%.

Приведенные материалы показывают, что ответы зрителей свидетельствуют о различных уровнях их включенности в спектакль — от аналитической оценки до глубокой эмоциональной вовлеченности в театральное повествование.

При этом важно подчеркнуть особое значение в их оценках тех или иных персонажей. Контент-анализ частоты ответов на открытый вопрос о героях спектакля позволил выделить три центральных — Полина, Михеев и Огородное Пугало. Полина воспринимается как эмоционально насыщенный, глубокий и жизненно правдивый образ женщины, проходящей через испытания; она

предстает как образ женской судьбы и внутренней силы. О ней зрители пишут: «*выносит невыносимое*», «*тихая сила*». Михеев герой, сочетающий в себе черты стойкости, доблести, человечности и трагичности. Его описывают как «*олицетворение русской души*». Оба героя — Полина и Михеев — вызывают у зрителей наибольшее сочувствие. Огородное Пугало воспринимается иначе. Это символический персонаж, который воспринимается как носитель метафизического знания, моральный ориентир и символ мудрости; «*внутренний голос деревни*», что, в свою очередь, подчеркивает важность символического уровня, выполняющего структурно значимую функцию в осмыслении спектакля.

В рамках статьи особый интерес представляют ответы зрителей на два открытых вопроса, где им предлагалось указать не более пяти эпизодов (из предложенного списка), которые, с их точки зрения, в одном случае касаются эмоциональной значимости, а в другом — основной идеи спектакля. Результаты ответов приведены на Рисунке 1.

На рисунке отчетливо видно, что явно доминирующим, вызвавшим у зрителей наиболее сильное эмоциональное потрясение является эпизод «Смерть Михеева» (№ 7). Помимо этого, выраженное эмоциональное значение, по сравнению с их идеологической ролью, имеют эпизоды: «Полина выходит с коромыслом» (№ 2), «Свадьба Полины и Михеева» (№ 5) и «Известие о необходимости Франца вернуться в Германию» (№ 11). Заметим, что эти эпизоды так или иначе связаны с личными взаимоотношениями Полины с ее любимыми. И напротив, ряд эпизодов имеют более выраженную когнитивную значимость и связываются зрителями с общей идеей спектакля: «Пролог. Картина жизни деревни до войны» (№ 1); «Совет Пугала выйти замуж за Михеева» (№ 4), «Монолог Полины, обращенный к Михееву» (№ 8); «Решение Франца остаться» (№ 12). По сути, отмеченные эпизоды выполняют функцию «рефлексивного выхода» для осознания зрителями проблемных ситуаций, возникающих в ходе театрального повествования.

Отмеченная динамика построения спектакля как чередования эпизодов с выраженными эмоциональными пиками и рефлексивными выходами безусловно важна. Но вместе с тем заметим, что это еще не позволяет нам ответить на вопрос о *собственно содержательной партитуре переживаний зрителей спектакля*. В этой связи нами было проведено специальное исследование.

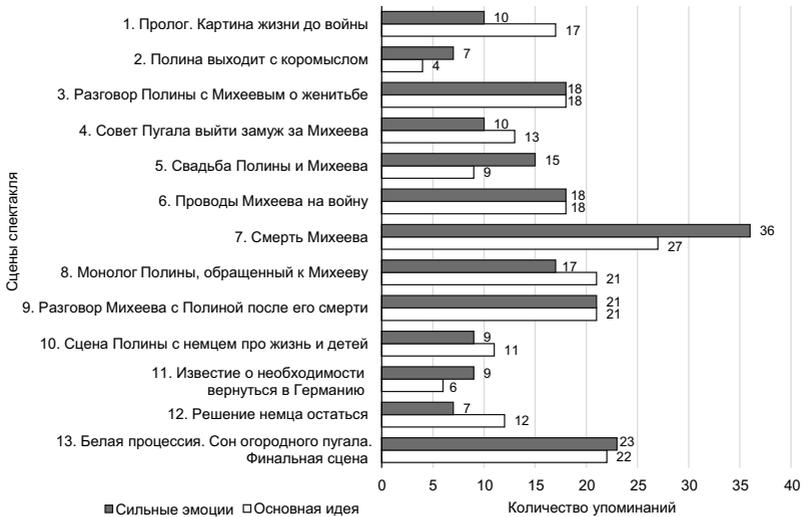


Рисунок 1

Эмоциональное и идеологическое значение эпизодов спектакля (количество голосов)

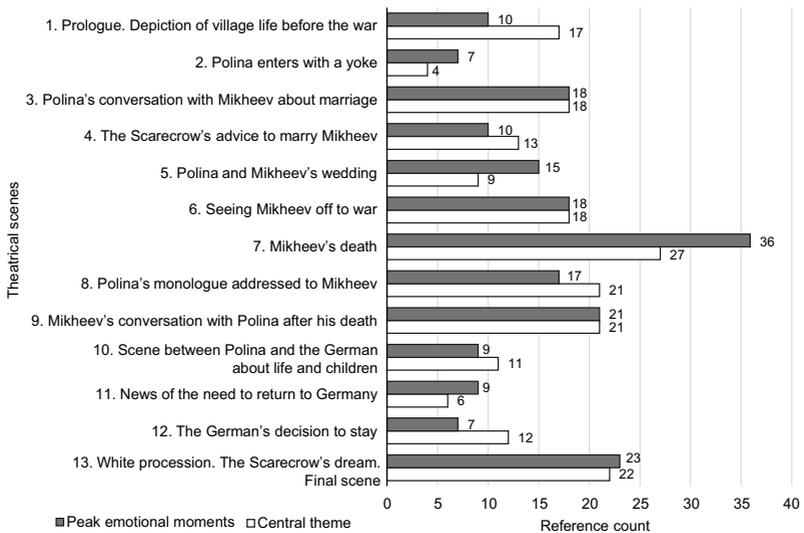


Figure 1

Emotional and ideological significance of theatrical scenes (vote count)

Раздел 3. Методика семантического дифференциала: оценка зрителями своих эмоциональных состояний при восприятии различных эпизодов спектакля

Следует заметить, что нетривиальную попытку конкретного экспериментального исследования динамики эмоционального переживания в процессе восприятия художественного произведения мы находим в одной из ранних работ Выготского (Выготский, 1926). В ней, изучая влияние речевого ритма художественного текста на дыхание, он показал, что текст организует своеобразие эмоционального строя переживаний читателя. Этот результат был выражен им в емкой формуле: «читатель чувствует так, как поэт, потому что так же дышит» (Выготский, 1926, с. 173).

Вместе с тем заметим, что данное исследование затрагивает *физиологический уровень эстетической реакции*, однако его результаты позволяют лишь косвенно оценить *содержательную динамику смены переживаний* в процессе восприятия искусства. Экспериментально эту проблему мы попытались решить с помощью метода семантического дифференциала, который использовался нами ранее в исследованиях по психологии искусства (Собкин, Адамчук, 2012; Собкин, Маркина, 2010).

В эксперименте испытуемым предлагалось оценить 13 отобранных нами эпизодов спектакля (*см. раздел 1*) по следующим двенадцати семантическим шкалам: «радость — грусть»; «уважение — презрение»; «безмятежность — тревожность»; «умиротворенность — напряженность»; «воодушевление — страх»; «счастье — несчастье»; «приязнь — неприязнь»; «сострадание — безразличие»; «безопасность — угроза»; «определенность — неопределенность»; «предвкусение — обреченность»; «доверие — подозрение».

При этом давалась следующая инструкция: ниже Вам будет представлен ряд противоположных существительных, отражающих эмоции, которые Вы могли испытывать во время просмотра предложенных эпизодов. Оцените, насколько сильно Вы ощущали ту или иную эмоцию по 7-балльной шкале (-3; -2; -1; 0; +1; +2; +3), где оценка «-3» соответствует максимальной выраженности левого полюса, а оценка «+3» максимальной выраженности правого полюса.

Полученные усредненные матрицы по 50 испытуемым были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент с последующим ортогональным вращением Varimax). В результате на основании

критерия Кайзера были выделены два фактора, объясняющие 52,43% суммарной дисперсии. Обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS (v. 26 for macOS).

Первый биполярный фактор (F1) «эмоциональное неблагополучие — эмоциональное благополучие» (40,8% общей суммарной дисперсии). На своем положительном полюсе он объединил такие состояния, как *несчастье* (0,800), *грусть* (0,755), *тревожность* (0,749), *напряженность* (0,713), *страх* (0,712), *угроза* (0,688), *обреченность* (0,686), *неопределенность* (0,590). А на противоположном отрицательном — *счастье* (0,800), *радость* (0,755), *безмятежность* (0,749), *умиротворенность* (0,713), *воодушевление* (0,712), *безопасность* (0,688), *предвкушение* (0,686) и *определенность* (0,590).

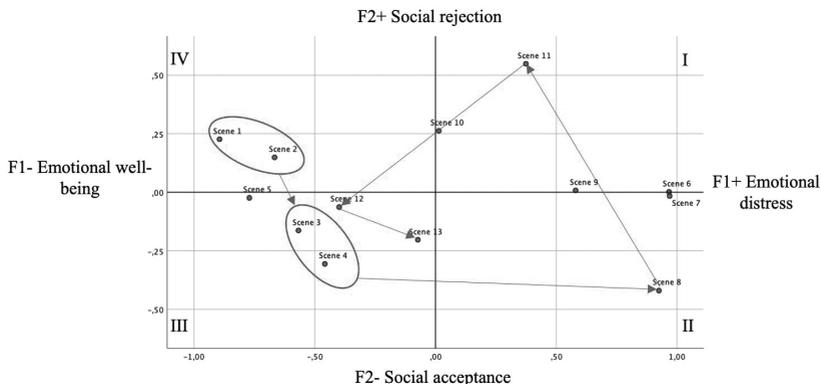
Второй биполярный фактор (F2) «социальное отвержение — социальное принятие» (11,7%). Положительный полюс с высокими нагрузками определяют следующие шкалы: *презрение* (0,691), *безраз-*



Примечание. 1 — Пролог. Картина жизни деревни до войны; 2 — Полина выходит с коромыслом; 3 — Разговор Полины с Михеевым о женитьбе; 4 — Совет Пугала выйти замуж за Михеева; 5 — Свадьба Полины и Михеева; 6 — Проводы Михеева на войну; 7 — Смерть Михеева; 8 — Монолог Полины, обращенный к Михееву; 9 — Разговор Михеева с Полиной после его смерти; 10 — Сцена Полины с немцем про жизнь и детей; 11 — Известие о необходимости вернуться в Германию; 12 — Решение немца остаться; 13 — Белая процессия. Сон Огородного Пугала. Финальная сцена.

Рисунок 2

Размещение сцен спектакля в пространстве факторов F1 «эмоциональное неблагополучие — эмоциональное благополучие» и F2 «социальное отвержение — социальное принятие» (по данным семантического дифференциала)



Note. 1 — Prologue. Depiction of village life before the war; 2 — Polina enters with a yoke; 3 — Polina’s conversation with Mikheev about marriage; 4 — The Scarecrow’s advice to marry Mikheev; 5 — Polina and Mikheev’s wedding; 6 — Seeing Mikheev off to war; 7 — Mikheev’s death; 8 — Polina’s monologue addressed to Mikheev; 9 — Mikheev’s conversation with Polina after his death; 10 — Scene between Polina and the German about life and children; 11 — News of the need to return to Germany; 12 — The German’s decision to stay; 13 — White procession. The Scarecrow’s dream. Final scene.

Figure 2

The positioning of theatrical scenes in the factor space of F1 “emotional distress — emotional well-being” and F2 “social rejection — social acceptance” (based on semantic differential data)

личие (0,648), *подозрение* (0,548) и *неприязнь* (0,543). На отрицательном полюсе сгруппировались шкалы *уважение* (0,691), *сострадание* (0,648), *доверие* (0,548) и *приязнь* (0,543).

В целях нашего анализа, ориентированного на выявление эмоциональной партитуры зрительских переживаний в процессе восприятия спектакля, особый интерес представляет размещение в пространстве выделенных факторов различных эпизодов спектакля (Рисунок 2).

Обсуждение

Рассмотрим полученные результаты относительно размещения эпизодов спектакля в пространстве факторов F1 и F2. Анализа с учетом последовательности развития сценического повествования позволил выделить несколько этапов.

Этап 1 (квадрант IV). Как видно из рисунка, координаты начальных сцен спектакля (сцены № 1 и № 2) располагаются в квадранте IV. Это свидетельствует о том, что при их восприятии зрители испытывают амбивалентные чувства: с одной стороны, чувство эмоционального благополучия (F1–), а с другой — социального отвержения (F2+). Подобная амбивалентность свидетельствует о внутренней напряженности состояний зрителя, когда за внешним благополучием (счастье, радость, безмятежность и т.п.) одновременно присутствуют и негативные оценки (подозрение, безразличие, неприязнь). Можно предположить, что в определенном смысле зритель относится к прологу спектакля с внутренним недоверием; это фантазия, социальная утопия счастливой жизни деревни. Уже в самом начале спектакля зрителем за внешней безмятежностью ощущается трагическая цепь последующих событий.

Вместе с тем, если иметь в виду сцену № 2, где «Полина выходит с коромыслом», то при ее восприятии зритель испытывает также двойственное чувство, поскольку здесь мы сталкиваемся с милым ухаживанием героя спектакля Михеева и наивным отказом от его предложений героини. Иными словами, это «предложения и отказы» позитивно принимаемых зрителями героев.

Этап 2 (квадрант III). В квадранте III, который определяет совмещение эмоциональных состояний благополучия (F1–) и принятия (F2–), разместились сцены № 3 и № 4. Таким образом, эти две сцены вызывают у зрителей явно выраженные позитивные переживания: «сказка», отношения двух положительных героев идут к своему положительному завершению. Внутреннее напряжение, связанное с конфликтом чувств и нерешительностью, трансформируется в ощущение целостности и эмоционального подъема. Это те сцены, в которых зритель не просто наблюдает за развитием событий, но проживает внутреннее освобождение, где эмоция и мысль соединяются в *катарсическом переживании*. Сцена № 3 («разговор Михеева с Полиной о женитьбе») представляет собой внутренний поворотный момент. Несмотря на то, что Полина отказывается от предложения, зритель чувствует ее сомнения и скрытые чувства — становится ясно, что любовь уже существует. Сам ее отказ трогателен и вызывает зрительскую эмпатию и эмоциональную теплоту. Сцена № 4 усиливает это восприятие. Здесь Полина приходит к Огородному Пугалу за советом насчет свадьбы с Михеевым. Огородное Пугало, как фигура мудреца, подсказывает путь, который снимает напряжение предыдущих сцен. Появляется ощущение разрешения конфликта

и надежды, что эмоционально окрашивает сцену как одну из самых «светлых» в спектакле.

Все зрительские переживания разрешаются в эпизоде № 5 («свадьба Полины и Михеева»), где уже отсутствует их амбивалентность и предельно акцентировано только эмоциональное *состояние благополучия* (F1–). По сути это и есть тот «разряд» аффективных противоречий, который характеризует катарсис.

Этап 3 (квадрант II). Данный квадрант определяет амбивалентное эмоциональное состояние, в котором совмещены *социальное принятие* (F2–) и *эмоциональное неблагополучие* (F1+). Здесь разместился лишь один эпизод № 8 («монолог Полины, обращенный к Михееву после его смерти»). Такое сочетание отражает сложность эмоционального состояния героини и зрительского восприятия этой сцены. Полина, оставшаяся одна после смерти Михеева, в монологе выражает злость, боль и *горечь потери*. Она как будто упрекает Михеева за то, что он ее «бросил», ушел на войну и умер, оставив ее в одиночестве. Зритель откликается на смысловую ситуацию, связанную с острыми переживаниями Полины из-за потери любимого.

Заметим, что по своей эмоциональной структуре квадрант II явно противоположен квадранту IV. Это позволяет сделать вывод о том, что в смысловом отношении монолог Полины, обращенный к Михееву, не только касается трагической развязки «счастливой сказки», но и определяет начало нового смыслового хода развития театрального повествования. Здесь начинается уже новый рассказ, завязкой которого является не развитие сюжета счастливой сказки (F1– «благополучие» и F2+ «неприятие»). Новый сюжет строится на *принципиально новом эмоциональном состоянии* (F1+ «неблагополучие» и F2– «принятие»), определяя тем самым совершенно иную траекторию эмоциональных переживаний, ведущую к зрительскому катарсису.

Этап 4 (квадрант I). В данном квадранте разместился лишь один эпизод № 11 («известие о необходимости Франца вернуться в Германию»). У зрителя он вызывает амбивалентное переживание, связанное с выраженным эмоциональным неблагополучием (F1+) и социальным отвержением (F2+). Интерпретируя подобную эмоциональную реакцию зрителей на подобный поворот сюжета, мы можем сделать вывод о том, что здесь проявляется явное сочувствие зрителя переживаниям Полины. Ее счастье второй раз оказывается под угрозой разрушения. Социальная машина равнодушна к «маленькому человеку» и его «большой любви». И на это откликается зритель.

Анализируя полученные результаты, нетрудно заметить, что переживание героиней счастья с Францем эмоционально воспринимается зрителями спектакля совершенно иначе, по сравнению с переживанием Полиной счастья с Михеевым (поскольку квадранты III и I совершенно противоположны по характеристике описываемых ими эмоциональных состояний). Здесь сошлись и *эмоциональное благополучие* (F1+), и *социальное отвержение* (F2+)

Этап 5 (возвращение в квадрант III). И все же мы видим, что последние эпизоды спектакля № 12 («Решение немца остаться») и № 13 («Белая процессия. Сон Огородного Пугала. Финальная сцена») вновь размещаются в квадранте III, который характеризуется переживанием благополучия (F1-) и принятия (F2-). Напомним, что подобное амбивалентное переживание мы интерпретировали выше как переживание катарсиса. Таким образом, новая история отношений Полины с Францем строится по другой траектории переживаний, по сравнению с переживанием ее отношений с Михеевым, но также приводит зрителя к *катарсическому переживанию*.

В этом отношении, завершая обсуждение результатов, мы можем сделать вывод о том, что в своем режиссерском решении спектакля Фоменко строит уникальное театральное повествование, которое предполагает переживание зрителем «*двойного катарсиса*». Причем подобный «двойной катарсис» это не просто повтор у зрителя эмоциональных состояний. По своему характеру, с учетом содержания эпизодов, это проживание зрителем двух принципиально разных эмоционально-смысловых линий при восприятии спектакля. Это две «*маленькие трагедии*», пережитые героиней: «...А про абсолютно счастливую деревню — это ведь не повесть и не поэма, это просто песня... И в эту песню ворвалась война...».

Выводы

Проведенный сравнительный анализ повести Вахтина «Одна абсолютно счастливая деревня» и ее театральной постановки Фоменко выявил особенности сценической интерпретации литературного произведения, направленные на акцентуацию личных переживаний героев, что, в свою очередь, способствует глубинному осмыслению зрителями экзистенциальных тем, заложенных в первоисточнике. Показано, что сцены, вызвавшие сильный эмоциональный отклик, одновременно воспринимаются как смысловые доминанты, а это, по мысли Выготского, означает,

что переживание, проходя через искусство, становится «высшей формой осмысления действительности».

Изучение эмоционально-смысловой партитуры переживаний зрителей в результате восприятия спектакля Фоменко показало, что зрительская партитура переживаний основана на конфликте двух обобщенных эмоциональных тенденций: «ощущения благополучия — неблагополучия» (классический трагедийный «переход от счастья к несчастью») и «установки на социальное приятие — неприятие» происходящих событий. Смена полюсов этих тенденций («эмоционально-смысловых мелодий») обусловлена построением разных фабульных рядов в режиссерской организации эпизодов спектакля. Актуализация в ходе восприятия театрального повествования отмеченных выше основных эмоциональных тенденций позволяет зрителям пережить сложную партитуру эмоционально-смысловых состояний *трагической катастрофы и катарсиса*. Выявлено, что общая структурная композиция режиссерской организации фабулы спектакля строится на *принципе «удвоения»*, который был описан Выготским как характерный для трагического катарсического переживания.

Список литературы

Арнхейм, Р. (1974). Искусство и визуальное восприятие: Психология художественного видения. Москва: Изд-во: «Прогресс».

Барт, Р. (1994). Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Москва: Изд-во: «Рипол Классик».

Вахтин, Б.Б. (1978). Одна абсолютно счастливая деревня. *Эхо*, (2), 5–50.

Выготский, Л.С. (1926). О влиянии речевого ритма на дыхание. *Проблемы современной психологии*, (2), 163–173.

Выготский, Л.С. (1968). Психология искусства. Москва: Изд-во: «Искусство».

Герасимчук, Л.А. (2022). Петр Наумович Фоменко. Режиссерская тетрадь «Одна абсолютно счастливая деревня». Москва: Изд-ва Московского театра «Мастерская П.Н. Фоменко»; «Гриффель».

Коваленко, Е.В. (2008). Родом из ГИТИСа (о П.Н. Фоменко). *Театр. Живопись. Кино. Музыка*, (4), 43–59.

Колесова, Н.Г. (2014). Петр Фоменко. Энергия заблуждения. Москва: Изд-во «Рипол Классик».

Лотман, Ю.М. (1970). Структура художественного текста. Москва: Изд-во «Искусство».

Мерло-Понти, М. (1999). Феноменология восприятия. Москва: Изд-ва «Ювента»; «Наука».

Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. (2012). Особенности восприятия живописи Пикассо: опыт психосемантического исследования. В кн.: Социология образования. Труды по социологии образования. (С. 257–289). Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Собкин, В.С., Маркина, О.С. (2010). Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Москва: Изд-во института социологии образования РАО.

Станиславский, К.С. (1989). Работа актера над собой: В дневнике ученика. Москва: Изд-во «Искусство».

Beckerman, B. (1979). Theatrical perception. *Theatre Research International*, 4(3), 157–171.

References

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: Psychology of Artistic Vision*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Barthes, R. (1994). *Selected Works. Semiotics. Poetics*. Moscow: Ripol Klassik Publ. (In Russ.)

Beckerman, B. (1979). Theatrical perception. *Theatre Research International*, 4(3), 157–171.

Gerasimchuk, L.A. (2022). Pyotr Naumovich Fomenko. Director's Notebook "One Absolutely Happy Village". Moscow: The Moscow Theater "Workshop of P.N. Fomenko"; Griffel Pubs. (In Russ.)

Kolesova, N.G. (2014). Pyotr Fomenko. The Energy of Delusion. Moscow: Ripol Klassik Publ. (In Russ.)

Kovalenko, E.V. (2008). From GITIS (about P.N. Fomenko). *Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka = Theater. Painting. Cinema. Music*, (4), 43–59. (In Russ.)

Lotman, Yu.M. (1970). *The Structure of the Artistic Text*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Merleau-Ponty, M. (1990). *Phenomenology of Perception*. Moscow: Yuventa; Nauka Pubs. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Adamchuk, D.V. (2012). Features of the perception of Picasso's paintings: the experience of psychosemantic research. In the *Sociology of Education. Proceedings on the Sociology of Education*. (pp. 257–289). Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2010). The film "Scarecrow" through the eyes of modern schoolchildren. Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Stanislavsky, K.S. (1989). *An Actor's Work on Himself: In a Student's Diary*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Vakhtin, B.B. (1978). One absolutely happy village. *Echo*, (2), 5–50. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1926). On the influence of speech rhythm on breathing. *Problemy sovremennoy psikhologii = Problems of Modern Psychology*, (2), 163–173. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1968). *The psychology of art*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимир Самуилович Собкин, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Элина Владимировна Беляева, лаборант лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, kolyvanovaelina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1987-9946>

Надежда Максимовна Щаникова, лаборант лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, nadka.shanikova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-0300-8262>

ABOUT THE AUTHORS

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Center for socio-cultural problems of modern education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Elina V. Belyaeva, Laboratory Assistant at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, kolyvanovaelina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1987-9946>

Nadezhda M. Shchanikova, Laboratory Assistant at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, nadka.shanikova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-0300-8262>

Поступила 19.05.2025. Получена после доработки 28.05.2025. Принята в печать 24.06.2025.

Received 19.05.2025. Revised 28.05.2025. Accepted 24.06.2025.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА / EXPERIMENTAL STUDIES OF ART PERCEPTION

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-33>
УДК/UDC 159.9.072; 159.923; 159.955.5

Системно-динамическая модель эстетического опыта

М.А. Шестова ✉

Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ shestova-ma@inpsycho.ru

Резюме

Актуальность. Анализ зарубежной литературы, посвященной моделям эстетического опыта (ЭО), выявил ряд ограничений: в моделях отсутствует нелинейная динамика, многоуровневость процессов и интегрированность личностных черт. Для преодоления указанных ограничений нами разработана системно-динамическая модель эстетического опыта (СДМ-ЭО).

Цель. Провести эмпирическую проверку предсказаний СДМ-ЭО на материале искусства новых медиа и неоакадемической живописи эротического содержания.

Выборка. В исследовании приняли участие 750 респондентов в возрасте от 16 до 38 лет ($M_{\text{возраст}} = 23,86$; $SD = 6,53$), среди них 84% — женщины. Студенты РГХПУ имени С.Г. Строганова и Московского института психоанализа, а также ученики школ г. Москвы.

Методы. В исследовании применялся метод структурного моделирования, а также при помощи психодиагностических методик измерялись следующие конструкты: эстетические эмоции, эстетические суждения, интерес к искусству, сопричастность к красоте, эстетический опыт, отношение к технологиям, имплицитные теории креативности и сексуальные установки. Для обработки данных использовался линейный регрессионный и медиаторный анализы.

Результаты. Медиаторный анализ показал, что эстетические суждения являются опосредующими переменными между сексуальными установками, отношением к технологиям и эстетическими эмоциями, показана интегрированность в СДМ-ЭО диспозиции потока; выявлены универсальные личностные переменные, актуализирующиеся вне зависимости от содержания

материала; показано, что ЭО искусства новых медиа прямо предсказывает позитивное отношение к технологиям, эстетическую отзывчивость и вносит вклад в развитие имплицитных теорий креативности.

Выводы. Эмпирическая проверка СДМ-ЭО позволяет сделать вывод о валидности модели, полученные результаты вносят вклад в развитие отечественной психологии искусства.

Ключевые слова: эстетический опыт, эстетические эмоции, эстетические суждения, имплицитные теории креативности, диспозиционный поток, сексуальные установки, отношение к технологиям, новые медиа, молодежь

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-78-00127, тема проекта «Эстетический опыт искусства новых медиа как фактор развития эмоционально-личностной сферы подростка». <https://rscf.ru/project/24-78-00127/>

Для цитирования: Шестова, М.А. (2025). Системно-динамическая модель эстетического опыта. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 268–293. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-33>

System-Dynamic Model of Aesthetic Experience

Mariia A. Shestova ✉

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ shestova-ma@inpsycho.ru

Abstract

Background. An analysis of foreign literature covering the models of aesthetic experience (AE) revealed a number of limitations: the absence of nonlinear dynamics, multi-level processes and integration of personality traits; to overcome these limitations, we developed a System-Dynamic Model of AE (SDM-AE).

Objective. The aim is to conduct an empirical verification of the predictions of the SDM-AE, based on the material of new media art and non-academic erotic paintings.

Study Participants. The study involved 750 respondents aged from 16 to 38 years ($M_{Age} = 23.86$; $SD = 6.53$), about 84% of them are women — students of Stroganov's University, Moscow Institute of Psychoanalysis and school students from Moscow.

Methods. The study engaged the structural equation modeling, as well as psychodiagnostics tools to measure the following constructs: aesthetic emotions, aesthetic judgments, art interest, aesthetic experience, engagement with beauty, attitudes towards technology, implicit theories of creativity and attitudes towards sex. Linear regression and mediation analyses were used to process the data.

Results. The mediation analysis showed that aesthetic judgments are mediating variables between attitudes towards sex, attitudes towards technology and aesthetic emotions, the integration of flow dispositions into SDM-AE is shown. Universal personal variables that are actualized regardless of the content of the material are revealed. It is shown that the AE of new media art directly predicts a positive attitude towards technology, aesthetic responsiveness and contributes to the development of implicit theories of creativity.

Conclusions. Empirical verification of the SDM-EO allows us to conclude that the model is valid, and the results obtained contribute to the development of Russian psychology of art.

Keywords: aesthetic experience, aesthetic emotions, aesthetic judgments, implicit theories of creativity, dispositional flow, sexual attitudes, attitude to technology, new media, youth

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No 24-78-00127, title of the project “The aesthetic experience of new media art and its impact on the emotional and personal development of adolescents”. <https://rscf.ru/project/24-78-00127/>

For citation: Shestova, M.A. (2025). System-dynamic model of aesthetic experience. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 268–293. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-33>

Введение

В отечественной психологии искусства можно выделить несколько ключевых векторов исследований: *первый* задан работами Л.С. Выготского и предполагает тонкий психологический анализ произведения искусства (Выготский, 1982; Собкин, 2023); *второй* — направлен на изучение художественного или эстетического восприятия, результатом которого является художественный образ произведения и его влияние на человека (Аллахвердов, 2001; Зинченко, 2006; Запорожец, 1986; Кудина и др., 1988; Мелик-Пашаев, 2025), в том числе с помощью психосемантического метода (Петренко и др., 2020); *третий* — изучение личности творца (Собкин, Лыкова, 2024; Басин, Крутоус, 2017); *четвертый* направлен на разработку эстетической парадигмы — новой исследовательской оптики, позволяющей изучать предмет психологии сквозь призму искусства (Марцинковская, Хорошилов, 2023; Гусельцева, 2018; Полева, 2018); *пятый* — на изучение тех или иных направлений искусства сквозь призму психологии,

например, В.В. Нуркова изучает психологию фотографии (Нуркова, 2019), А.М. Айламазьян — психологию танца и музыки (Айламазьян, 2023) и т.д., однако эти направления не изучают *эстетический опыт*.

Опыт как особая категория в психологии. А.Г. Асмолов, говоря о личности, подчеркивает важность ее прошлого опыта: «Человек, лишившийся прошлого опыта, утрачивает ориентацию в пространстве и времени, теряет свое “имя”, лишается в известном смысле своего “Я”» (Асмолов, 2007, с. 42), то есть опыт принадлежит личности, однако при этом нельзя ожидать, что личность будет проявлять себя в зависимости от прошлого опыта или знаний, скорее, личность, овладев «культурным инструментом» — личностной регуляцией, в том числе и прошлым опытом, становится способной к произвольному и преднамеренному поведению, то есть личность, творчески регулируя и преобразуя прошлый опыт, способна менять собственное поведение. В психологии опыт личности изучается в широком смысле как «жизненный опыт» (Зиновьева, 2020), в узком — сквозь призму его содержания в конкретных деятельности, например, «ментальный опыт» как отражающий содержание интеллектуальной деятельности (Холодная, 2012), «когнитивный опыт» — накопленные в практической деятельности знания (Носуленко, 2016), «психотерапевтический опыт» — опыт работы с психологом или психотерапевтом (Василюк, 2007). Эстетический опыт при таком узком рассмотрении отражает одну из граней жизненного опыта личности, связанную со сферой искусства, что сближает такую трактовку ЭО с понятиями художественного или эстетического восприятия, введенными в работах А.А. Мелик-Пашаева и отражающими настрой на восприятие и «со-порождение» пафоса как эмоционального ядра произведения (Кудина и др., 1988). Основной функцией ЭО (как неутилитарного и интуитивного познания действительности) является обеспечение доступа в высшие духовные сферы, которые в обычном состоянии непостижимы (Бычков, Маньковская, 2015).

Зарубежные походы к изучению ЭО. В западной литературе ЭО трактуется шире, чем понятия художественного или эстетического восприятия: ЭО — это сложный многомерный конструкт, понимающийся как особое, отличное от обыденного состояние сознания, близкое к вершинным переживаниям по А. Маслоу (Marković, 2012), в таком состоянии внимание концентрируется только на одном объекте, а все остальные объекты и повседневные заботы подавляются (Сурчик, Winston, 1996). ЭО возникает при встрече не только с произведением искусства, но и природой, религиозными памятниками,

предметами дизайна и т.д. (Nadal, Vartanian, 2022). Ряд работ показывают, что ЭО обладает трансформационной силой и вносит вклад в развитие личности (Pizzolante et al., 2024; Pelowski, Akiba, 2011), в частности способствует самореализации и самотрансценденции (Magon, Cupchik, 2023).

Таким образом, ЭО подразумевает, что человек воспринимает *эстетические качества* объекта (относящиеся ко внешним характеристикам, например, красивый, элегантный, трогательный и т.п.), которые являются результатом *эстетической оценки* или эстетического восприятия (бессознательного процесса распознавания специфических качеств объекта, являющихся ключевыми для определенного эстетического качества, например, монохромность — ключевой признак такого эстетического качества, как элегантность), такие качества, как правило, гедонистичны (гедонистичность предполагает наличие положительной и отрицательной валентности) и вербализуются в форме *эстетических суждений* — эксплицитных высказываний об эстетических качествах (Wassiliwizky, Menninghaus, 2021). Отметим, что эстетическая оценка — это не то же самое, что эмоциональная оценка. Последняя предполагает оценку эмоционального содержания события или объекта (Egermann, Reuben, 2020). В свою очередь, эстетическая оценка включает *эстетические эмоции*, которые являются следствием когнитивного процесса, определяющего значение события или объекта. То есть эстетические эмоции, переживаемые человеком в моменте «здесь-и-сейчас» при встрече с объектом, возникают вслед за эстетическими суждениями (Karim et al., 2022), однако механизм, объясняющий, как именно эстетические суждения предсказывают эстетические эмоции, остается нераскрытым. В частности, за это критикуется (McCrae, 2024) модель эстетической оценки и эстетических суждений (Leder, Nadal, 2014). Важно отделить базовые эмоции от *эстетических эмоций*, которые являются неутилитарными, возникают при оценке эстетических качеств объекта, предсказывают эстетическое удовольствие или неудовольствие и запускают поведение, направленное на сближение или отдаление от объекта (Wassiliwizky, Menninghaus, 2021); базовые эмоции способны предсказывать эстетические суждения опосредованно, только через эстетические эмоции (Menninghaus et al., 2020).

Постановка проблемы: проведенный анализ литературы позволил сделать вывод о том, что большинство когнитивных моделей ЭО (см., например: Leder, Nadal, 2014; Locher et al., 2010; Marković, 2012; Pelowski, Akiba, 2011; Redies, 2015) предполагают заданную по-

следовательность этапов, приводящих к возникновению ЭО, а «динамичность» в подобных моделях задается или через линейное взаимодействие компонентов, или через петлю обратной связи, подобной алгоритму компьютерной программы «если — то», где переход на следующую стадию зависит от успешности прохождения предыдущей; когнитивные модели не всегда способны представить объяснение возникновения негативных эстетических эмоций и в большей мере предсказывают, что актуализация ЭО зависит от свойств самого объекта. Модели ЭО, в которых содержится динамика, понимаемая как диалектическая спираль (Csikszentmihalyi, Robinson, 1990, p. 139) или как два пути обработки «снизу вверх» и «сверху вниз» (Van de Cruys, Wagemans, 2011), упускают вклад личностной сферы, то есть не предполагают единого функционирования когнитивных и эмоционально-личностных процессов, а также контекстуальных факторов.

Разрабатываемая системно-динамическая модель ЭО (СДМ-ЭО) позволяет преодолеть указанные выше ограничения, а также реализует новейшие тренды, так как выстраивается с опорой на идею О.К. Тихомирова о множественной многоуровневой регуляции психических процессов, концепцию динамических регулятивных систем и интеллектуально-личностного потенциала (ИЛП), основой которого является идея единства интеллекта и аффекта Л.С. Выготского (Корнилова, 2013, 2016). СДМ-ЭО постулирует, что возникновение или актуализация ЭО едино (функционально) опосредуется структурирующейся «здесь-и-сейчас» иерархией динамических регулятивных систем, на верхние уровни которой могут выходить различные компоненты ИЛП: *когнитивный* (когнитивные процессы, эстетическая оценка, эстетические суждения, интеллект и креативность), *семантический* (значения и смыслы, в том числе личностные, извлекаемые из произведения искусства), *эмоционально-волевой* (волевые процессы (McCrane, 2024), эстетические эмоции, в том числе их телесные проявления (озноб, слезы), состояние потока, трансцендентные переживания), *личностно-мотивационный* (личностные черты, имплицитные теории, установки и отношения, интерес к искусству, «духовность — spirituality»). Также в модель включен *контекстуально-средовой* компонент (место восприятия: природа, храм, музей, дом, более широко — жизненное пространство), который наряду с составляющими ИЛП участвует в возникновении ЭО (см. обзор исследований, посвященных роли контекста в ЭО: Mastandrea et al., 2021). Данная модель, в терминах В.С. Степина, относится к открытым саморазвивающимся системам, обменивающимся

со средней информацией, поэтому предполагает, что ЭО, обогащаясь, вносит вклад в развитие компонентов ИЛП. Одним из важных понятий, которое в саморазвивающихся системах приобретает новый смысл, — это понятие взаимодействия. Результатом взаимодействия в саморазвивающихся системах является возникновение новой «вещи». В рамках нашей модели ЭО является этой новой «вещью» — результатом взаимодействия человека и произведения искусства или некоторого стимула, то есть ЭО может как актуализироваться (трансформироваться, дополняться, обогащаться), так и порождаться в моменте «здесь-и-сейчас».

Стоит различать понятие эстетической эмоции, включенной в СДМ-ЭО, и понятия *эстетической реакции* и *катарсиса* как ее ядра в работах Л.С. Выготского. Основой катарсиса как остро эмоционального переживания является способность к обнаружению противоречия художественного материала и формы, то есть задействуются процессы мышления и воображения (Выготский, 1982). При этом сложность эстетической реакции зависит от структуры произведения искусства, а катарсис понимается как аффективное разрешение найденного противоречия, сопровождающееся переживанием целостности и гармонии, как «механизм расширения личного опыта «Я» в общем процессе воздействия искусства и его социальной роли как “общественной техники чувств”» (Собкин, 2024, с. 319).

Л.С. Выготский при анализе эстетической реакции указывает на важность целостного и единого участия личностных, эмоционально-волевых и когнитивных процессов, в частности эмоционального интеллекта. И в таком понимании эстетическая реакция — это один из возможных механизмов, приводящих к возникновению ЭО. В нашей модели возникновение ЭО опосредовано складывающейся «здесь-и-сейчас» иерархией динамических регулятивных систем, на верхние уровни которой могут выходить различные составляющие ИЛП. Если эстетическая реакция возникает только при обнаружении противоречия в произведении искусства, в нашей модели постулируется, что ЭО возникает не только при взаимодействии с произведением искусства, поэтому СДМ-ЭО учитывает эстетическую оценку и эстетические качества объекта (к которым можно отнести содержащееся в произведении искусства противоречие).

Системно-динамическая модель предсказывает, что на верхние уровни иерархии, опосредующей возникновение эстетического опыта, в зависимости от содержания стимульного материала, могут выходить различные компоненты модели, следовательно, мы ожидаем,

что (1) на материале искусства Р. Ферри, содержащего эротические и сексуальные сюжеты, актуализируются сексуальные установки, определяющие эстетические суждения, которые приведут к возникновению эстетических эмоций; (2) в случае с искусством новых медиа¹ актуализируются отношение к технологиям и имплицитные теории креативности, которые также определяют эстетические суждение, а те, в свою очередь, эстетические эмоции; (3) что есть компоненты, которые являются универсальными и актуализируются вне зависимости от направления искусства или содержания произведения — это интерес к искусству и эстетическая отзывчивость; (4) в модель интегрирована диспозиция состояния потока; (5) ЭО искусства новых медиа вносит позитивный вклад в компоненты ИЛП (позитивное отношение к технологиям, имплицитные теории креативности, эстетическую отзывчивость).

Выборка

Поскольку в работе используется большое количество методик, а также различный по содержанию стимульный материал, нами было собрано несколько выборок. **Выборку первого исследования** составили 139 респондентов в возрасте от 20 до 38 лет ($M = 30,33$; $SD = 6,01$), среди них женщин — 82%, а мужчин — 18%, студенты Московского института психоанализа.

В выборку второго исследования вошли: (а) 293 участника в возрасте от 16 до 25 лет ($M = 19,00$; $SD = 2,00$), среди них женщин — 80,5%, а мужчин 19,5%; (б) 318 участников ($M = 19,49$; $SD = 2,50$), среди них женщин — 87,5%, а мужчин 12,5% — студенты РГХПУ имени

¹ Искусство новых медиа — это обобщающий термин, который включает в себя художественные практики, созданные с использованием современных технологий. Сегодня к ключевым направлениям относятся:

- Интерактивность — произведения, вовлекающие зрителя в процесс взаимодействия.

- Иммерсивность — искусство, погружающее аудиторию в многомерные пространства с помощью звука, изображения и сенсорных эффектов.

- Искусственный интеллект (ИИ) — творчество, созданное или дополненное алгоритмами машинного обучения.

- NFT-арт — цифровые произведения, закрепленные в блокчейне как уникальные токены, обеспечивающие их подлинность и право владения.

- Фиджитал-арт — гибридный физический и цифровой мир, использующий технологии дополненной (AR) и виртуальной реальности (VR) для создания синтетических художественных опытов.

Это динамично развивающаяся сфера, где технологии становятся инструментами художественного высказывания.

С.Г. Строганова, Московского института психоанализа, а также Московского городского открытого колледжа и некоторых школ г. Москвы.

Методы исследования

Общая схема исследований: на первом этапе участники заполняли информированное согласие на участие в исследовании (при работе с несовершеннолетними было получено согласие родителей), затем в групповом формате и в присутствии исследователя участники знакомились со стимульным материалом (посредством проектора формата 4:3), а после заполняли распечатанные бланки с методиками. **Стимульный материал первого исследования:** 10 картин итальянского художника неоакадемиста Роберто Ферри (Roberto Ferri), содержащие эротические и сексуальные сюжеты, каждая картина предъявлялась на 10 секунд, участники этого исследования заполняли методики под номерами 1–5. **Стимульный материал второго исследования:** 17 коротких видеороликов, общей длительностью 6 минут, в которых представлены различные направления искусства новых медиа, например, работы, созданные с применением искусственного интеллекта, мультимедиа технологий, 3D-мэппинга, VR, кинетического искусства и т.п., участники второго исследования заполняли методики 1–4 и 6–8. Все работы отбирались по нескольким критериям: (1) автор имеет художественное образование; (2) работы признаны критиками в сфере искусства; (3) работы автора регулярно принимают участие в международных выставках. Весь стимульный материал предъявлялся в случайной последовательности.

Комплекс психодиагностических методик:

1. Шкала эстетических эмоций (Шестова и др., 2024). Методика состоит из 42 вопросов, которые образуют 7 шкал: «Негативные эстетические эмоции» ($\alpha = 0,701$), «Прототипические эстетические эмоции» ($\alpha = 0,878$), «Эпистемические эстетические эмоции» ($\alpha = 0,779$), «Эмоции оживления» ($\alpha = 0,820$), «Ностальгия и расслабление» ($\alpha = 0,701$), «Грусть» ($\alpha = 0,670$), «Эмоции развлечения» ($\alpha = 0,726$).

2. Шкала эстетических суждений (Шестова и др., 2024). Методика построена по принципу семантического дифференциала и содержит 5 униполярных вопросов, раскрывающих суждения о «Симпатии», «Интересе», «Понимании», «Валентности», «Возбуждении» ($\alpha = 792$).

3. Шкала сопричастности к красоте (Сабадош, 2017). Методика содержит 17 вопросов, образующих 4 шкалы, отражающие сопричастность или отзывчивость на различные домены красоты: со-

причастность к «Красоте искусства» ($\alpha = 0,869$), «Красоте природы» ($\alpha = 0,863$), «Красоте нравственного поведения» ($\alpha = 0,882$), «Красоте идей» ($\alpha = 0,905$).

4. Шкала интереса к искусству (Шестова и др., 2024). Методика содержит 9 вопросов, с разных сторон раскрывающих интерес к искусству, ответы даются по шкале Лайкерта от 1 до 7 ($\alpha = 0,922$).

5. Опросник установок к сексу Г. Айзенка в переводе А.В. Белопольского (Айзенк, Вильсон, 2000). Участники заполняли весь опросник, состоящий из 159 пунктов, однако в исследование были включены только те шкалы, которые показали приемлемую согласованность: «Целомудрие» ($\alpha = 0,648$), «Дозволенность» ($\alpha = 0,658$), «Сексуальная чувствительность» ($\alpha = 0,635$), «Порнография» ($\alpha = 0,792$).

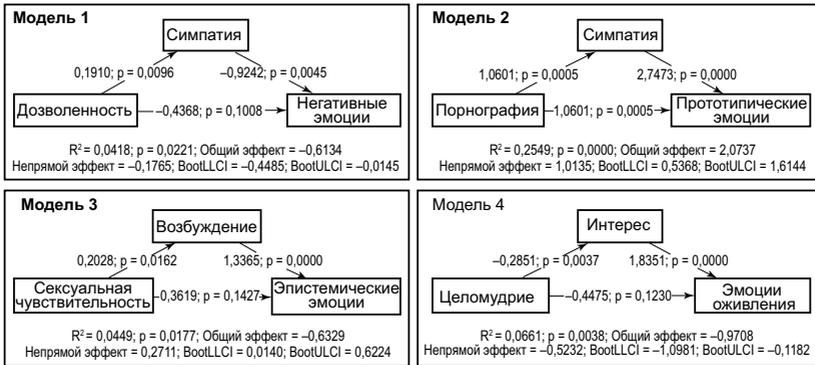
6. Опросник эстетического опыта искусства новых медиа (Шестова, Кожухарь, 2025). Методика разработана с опорой на концепцию ЭО М. Чиксентмихайи и Р. Робинсона и представлена 6 шкалами, 4 из которых отражают структуру ЭО: «Перцепция» — ($\alpha = 0,817$), «Культура» ($\alpha = 0,851$), «Эмоции» ($\alpha = 0,787$), «Понимание» ($\alpha = 0,883$), и 2 шкалы, отражающие содержание ЭО, — «Поток — проксимальные условия» ($\alpha = 0,826$) и «Поток — опыт» ($\alpha = 0,788$).

7. Опросник отношения к технологиям (Солдатова и др., 2021). Методика содержит 4 шкалы, отражающих позитивное и негативное отношение к технологиям: «Технофилия» ($\alpha = 0,910$), «Технорационализм» ($\alpha = 0,838$), «Технофобия» ($\alpha = 0,845$), «Технопессимизм» ($\alpha = 0,803$).

8. Опросник имплицитных теорий креативности — ИТК (КИТ) (Павлова, 2014). Методика содержит 4 шкалы: «Оригинальность» ($\alpha = 0,871$), «Интеллектуально-личностный потенциал» ($\alpha = 0,920$), «Деятельность» ($\alpha = 0,884$), «Новизна» ($\alpha = 0,920$).

Результаты исследования

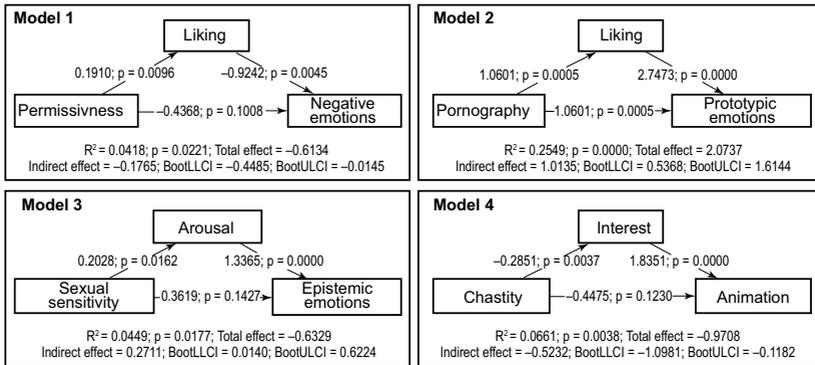
Данные всех исследований обрабатывались при помощи статистического пакета IBM SPSS v.25. Для проверки гипотез применялся медиаторный анализ, с использованием приложения «The PROCESS macro», разработанного для SPSS (Hayes, 2018). Для расчета доверительных интервалов, необходимых для оценки значимости в модели непрямого эффекта, применялся метод процентильного бутстрэпа (метод непараметрической статистики), основанный на моделировании пяти тысяч случайных выборок. Если доверительный интервал не включает ноль, то такой путь считается статистически значимым (Hayes, 2018). Для определения пригодности модели использовался коэффициент детерминации R^2 , который отражает процент объяс-



Примечание. Здесь и далее во всех рисунках: R^2 — коэффициент детерминации, отражающий процент объясненной моделью дисперсии; BootLLCI — 95% нижний доверительный интервал бутстрэпа, BootULCI — 95% верхний доверительный интервал бутстрэпа.

Рисунок 1

Статистические модели, показывающие медиаторную роль эстетических суждений между сексуальными установками и эстетическими эмоциями, на материале картин Р. Ферри



Note. Here and further in all figures: R^2 is the determination coefficient, reflecting the percentage of variance explained by the model; BootLLCI is the 95% lower confidence interval of the bootstrap, BootULCI is the 95% upper confidence interval of the bootstrap.

Figure 1

Statistical models showing the mediating role of aesthetic judgments between sexual attitudes and aesthetic motives, based on the paintings of R. Ferry

ненной моделью дисперсии зависимой переменной — чем показатель ближе к 1, тем модель лучше.

На Рисунке 1 представлено 4 модели, которые показывают опосредующую роль эстетических суждений между сексуальными установками и эстетическими эмоциями, выявленную на материале картин эротического содержания Р. Ферри.

Модель 1 отражает, что установка на «Дозволенность» прямо предсказывает эстетические суждения о «Симпатии», а «Симпатия» приводит к снижению «Негативных эстетических эмоций», общий эффект модели отрицательный.

Модель 2 показывает, что установка на позитивное отношение к «Порнографии» прямо предсказывает суждения о «Симпатии», а они приводят к возникновению «Прототипических эстетических эмоций», общий эффект положительный, важно отметить, что в этой модели статистически значимы как прямые пути, так и опосредованные суждениями, в целом для моделей с данной установкой характерны значимые прямые эффекты для всех эстетических эмоций за исключением «Эмоций развлечения», они опосредуются суждениями о «Симпатии».

Модель 3 показывает, что установка на «Сексуальную чувствительность» прямо предсказывает эстетические суждения о «Возбуждении», а они прямо — «Эпистемические эстетические эмоции», общий эффект прямой.

Модель 4 показывает, что установка на «Целомудрие» обратно предсказывает суждения об «Интересе», а «Интерес» прямо предсказывает «Эмоции оживления», общий эффект модели — отрицательный.

Модель 5 (Рисунок 2) демонстрирует, что шкала «Поток — условия» прямо предсказывает эстетические суждения о «Валентности», а «Валентность» как позитивная оценка прямо предсказывает «Эмоции развлечения», общий эффект модели — положительный, отметим, что в большинстве моделей данная шкала и прямо предсказывает эстетические эмоции. Вторая шкала «Поток — опыт», также в большинстве случаев напрямую предсказывает эстетические эмоции, что может говорить, о большей соотнесенности данных шкал с эмоциональными состояниями, нежели с диспозицией.

Модель 6 показывает, что рациональное отношение к технологиям прямо предсказывает эстетические суждения о «Понимании» искусства новых медиа, а они в свою очередь прямо предсказывают

возникновение «Прототипических эстетических эмоций», общий эффект модели — положительный.

Модель 7 демонстрирует, что опасливое отношение к технологиям прямо предсказывает суждения о «Возбуждении», а они прямо предсказывают «Прототипические эстетические эмоции», общий эффект модели положительный.

Модель 8 показывает, что имплицитные теории креативности, при которых креативность понимается как проявляющаяся в конкретной деятельности, прямо предсказывают суждения о «Понимании» искусства новых медиа, а они прямо предсказывают «Эпистемические эмоции», общий эффект модели — положительный.

Таким образом, на Рисунке 2 отражены 4 модели, показывающие опосредующую роль эстетических суждений между отношением к технологиям, потоком как диспозицией, имплицитными теориями креативности и эстетическими эмоциями. Модели показывают, что негативное отношение к технологиям не препятствует возникновению истинно эстетических эмоций, а диспозиция потока интегрирована в СДМ-ЭО, однако не только в личностный компонент («Поток — проксимальные условия»), но и в эмоциональный («Поток — опыт»); ИТК-деятельность может также определяться как связанная с изучением жизни творческой личности — это значит, что представления о важности роли жизненного пути творца (в том числе конкретные имеющиеся знания) облегчают понимание произведения и актуализируют эмоции, связанные с удовольствием, получаемым от познания, или удовлетворением познавательной мотивации.

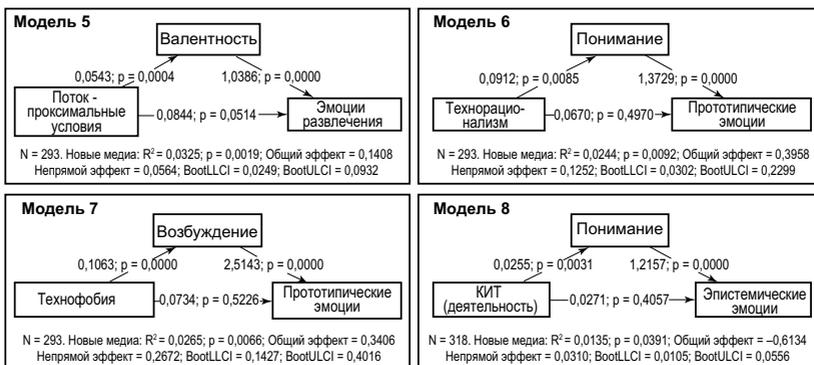


Рисунок 2

Статистические модели, показывающие медиаторную роль эстетических

суждений между диспозицией потока, отношением к технологиям, имплицитными теориями креативности и эстетическими эмоциями

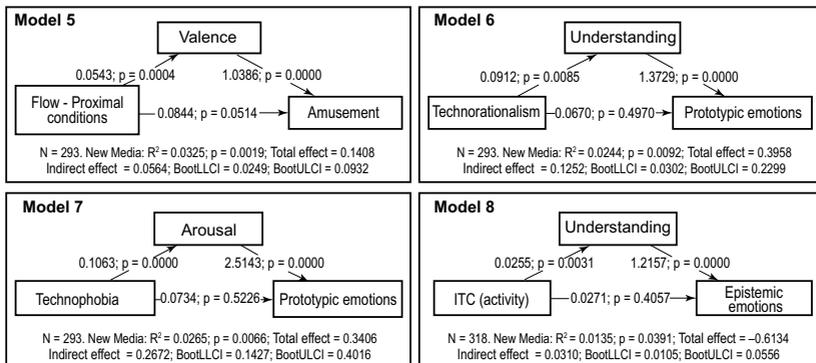


Figure 2

Statistical models showing the mediating role of aesthetic judgments between flow disposition, attitudes toward technology, implicit theories of creativity, and aesthetic emotions

Рисунок 3 отражает 4 модели, направленные на проверку гипотезы о том, что есть универсальные личностные черты, а также когнитивные компоненты, которые актуализируются независимо от содержания произведений. Модели 9 и 12 показывают, что и на материале картин Р. Ферри, и на материале искусства новых медиа актуализируется «Эстетическая отзывчивость» на красоту искусства и на красоту идей; модели 10 и 11 демонстрируют, что «Интерес к искусству» актуализируется вне зависимости от направления и содержания произведений искусства.

В модели 9, построенной на материале картин Р. Ферри, «Красота искусства» прямо предсказывает суждения о «Симпатии», которые так же прямо предсказывают «Прототипические эстетические эмоции». Модель 12, построенная на материале искусства новых медиа, показывает, что «Красота идей» прямо предсказывает «Симпатию», а суждения о симпатии прямо предсказывают «Прототипические эстетические эмоции».

Модели 10 и 11 демонстрируют, что «Интерес к искусству» актуализируется вне зависимости от направления и содержания произведений искусства. Модель 10, построенная на материале картин Р. Ферри, показывает, что «Интерес к искусству» прямо предсказыва-

ет суждения о «Понимании», а они в свою очередь прямо предсказывают «Эпистемические эстетические эмоции». Модель 12 показывает, что эстетическая отзывчивость на «Красоту идей» прямо предсказывает суждения о «Симпатии», а «Симпатия» прямо предсказывает «Прототипические эстетические эмоции».



Рисунок 3

Статистические модели, показывающие актуализацию эстетической отзывчивости и интереса к искусству независимо от стимульного материала

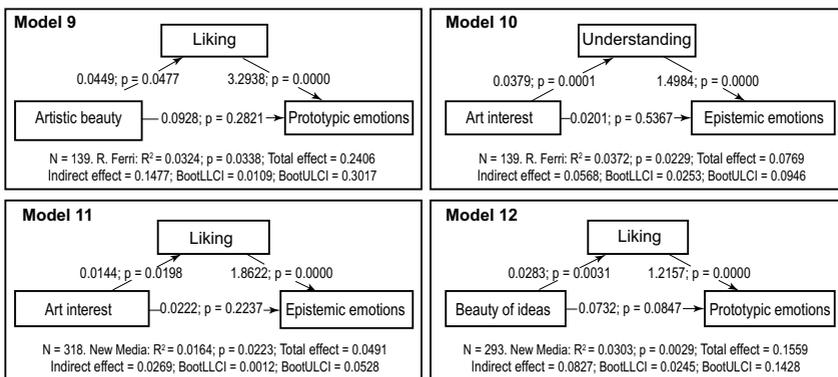


Figure 3

Statistical models showing the actualization of aesthetic responsiveness and interest in art regardless of the stimulus material

Результаты линейного регрессионного анализа показывают, что ЭО искусства новых медиа прямо предсказывает позитивное отношение к новым технологиям: технофилию ($\beta = 0,151$, $t = 2,069$, $R^2 = 0,023$, $p = 0,040$, CLES = 55%) и технорационализм ($\beta = 0,184$, $t = 2,534$, $R = 0,034$, CLES = 56%), модель, в которой отношение к технологиям является предиктором ЭО искусства новых медиа, — не значима.

Компонент ЭО — «Перцепция» является предиктором всех переменных Опросника имплицитных теорий креативности: «Новизна» ($R^2 = 0,027$; $\beta = 0,163$; $p = 0,002$; $t = 3,128$ CLES — 55,2%); «Оригинальность» ($R^2 = 0,033$; $\beta = 0,183$; $t = 3,518$; $p = 0,000$; CLES — 55,9%); «ИЛП» ($R^2 = 0,032$; $\beta = 0,178$; $t = 3,414$; $p = 0,001$; CLES — 55,7%); «Деятельность» ($R^2 = 0,020$; $\beta = 0,164$; $t = 3,142$; $p = 0,000$; CLES — 55,2%).

Регрессионный анализ показал, что ЭО искусства новых медиа является предиктором для переменных: «Красота природы» ($R^2 = 0,080$; $\beta = 0,282$; $p = 0,000$; CLES — 59,1%), «Красота искусства» ($R^2 = 0,151$; $\beta = 0,388$; $p = 0,000$; CLES — 62,7%), «Красота идей» ($R^2 = 0,112$; $\beta = 0,335$; $p = 0,000$; CLES — 60,9%), «Красота нравственного поведения» ($R^2 = 0,209$; $\beta = 0,457$; $p = 0,000$; CLES — 65,1%).

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стала эмпирическая проверка предсказаний СДМ-ЭО. Результаты статистического анализа позволили принять все выдвинутые в исследовании гипотезы. Ключевым результатом работы стала демонстрация механизма, посредством которого эстетические суждения модулируют эстетические эмоции: содержание произведения искусства актуализирует выход на верхние уровни иерархии динамических регулятивных систем переменных, образующих личностно-мотивационный компонент ИЛП, именно эти переменные и определяют возникновение тех или иных эстетических суждений, а они в свою очередь — эстетических эмоций. Схожие результаты показаны в работе других исследователей (Egermann, Reuben, 2020). Существуют также работы, показывающие обратный эффект: эмоции предсказывают суждения (Stamkou et al., 2024; Menninghaus et al., 2020). На наш взгляд, эти результаты не являются противоречивыми и могут быть объяснены тем, что, согласно Л.С. Выготскому, когнитивные и эмоциональные процессы находятся в едином функциональном взаимодействии и, соответственно, во временной динамике могут определять друг друга. Примером

может стать модель 7, отражающая процесс регуляции эмоций (как поддержания оптимального эмоционального состояния через функциональное единство интеллекта и аффекта), а регуляция эмоций — это процесс, способный выходить на верхние уровни динамических регулятивных систем, опосредующих ЭО. «Обратная модель» значима ($R^2 = 0,0265$; $p = 0,0066$; прямой эффект не значим $LLCI = -0,04222$; $LLCU = 0,0829$), что говорит об актуализации процесса регуляции эмоций и о взаимовлиянии переменных, а также поддерживает понимание СДМ-ЭО как открытой саморазвивающейся системы.

Интерес к искусству и эстетическая отзывчивость являются теми переменными, которые вызывают позитивные эстетические суждения и, как следствие, спектр позитивных эстетических эмоций. Эти результаты соответствуют имеющимся данным: так, на материале китайского народного промысла (синий ситец) показано, что интерес к искусству предсказывает высокие показатели эстетических суждений (Liu et al., 2022) — это исследование служит еще одним аргументом в поддержку идеи о том, что интерес к искусству и эстетическая отзывчивость являются теми переменными, которые актуализируются и вносят позитивный вклад в ЭО, независимо от направления искусства и его содержания. Следовательно, выдвинутые гипотезы 1–3 полностью принимаются.

Гипотеза 4 об интегрированности диспозиционного потока также принимается, однако с уточнением, что «Поток — проксимальные условия» интегрирован в личностно-мотивационный компонент СДМ-ЭО, а «Поток — опыт» в эмоционально-волевой, что соответствует содержанию этих переменных (Csikszentmihalyi, Robinson, 1990).

Гипотеза 5 о позитивном вкладе ЭО в компоненты ИЛП принимается. Ожидаемым результатом стало то, что ЭО искусства новых медиа прямо предсказывает позитивное отношение к технологиям, отношение формируется на основе опыта (но не наоборот, что поддерживается незначимыми показателями обратной модели), а если этот опыт позитивный, то и отношение к технологиям формируется соответствующее (Солдатова и др., 2021).

Несколько неожиданным результатом оказалось то, что только компонент ЭО «Перцепция» предсказывает развитие имплицитных теорий креативности — это объясняется тем, что ЭО любого арт-объекта или произведения искусства начинается с оценки его эстетических качеств, которые как раз и измеряются данным компонентом. Насмотренность, которая приобретает с более частым созерцанием произведений искусства, расширяет перцептивный бэкграунд чело-

века, и, как следствие, дополняются и развиваются его имплицитные теории креативности (Павлова, 2014).

ЭО искусства новых медиа, обогащаясь и наполняясь, вносит вклад в эстетическую отзывчивость на различные домены красоты, это связано с тем, что произведения искусства новых медиа репрезентируют определенное *поведение* героев (в пример можно привести социальную рекламу), *природу* (настоящую, когда на природные объекты накладывается 3D-мэппинг) и *идеи* (отражение этапности жизни, как в работе², которая была включена в наш стимульный материал), то есть искусство новых медиа работает со всеми доменами красоты, и чем больше человек взаимодействует с ним, тем более у него развивается эстетическая отзывчивость. В целом полученные результаты согласуются с работами, в которых показано трансформирующее действие ЭО на личность (Pizzolante et al., 2024; Pelowski, Akiba, 2011; Magon, Cupchik, 2023).

Выводы

1. Верифицированы предсказания системно-динамической модели ЭО, что позволяет сделать вывод о соответствии разрабатываемой модели данным и, как следствие, о возможности ее продуктивного применения в качестве валидной теоретической концепции для исследований в сфере ЭО.

2. Диспозиционный поток, состоящий из двух компонентов, интегрирован в СДМ-ЭО: «Поток — опыт» включен в эмоционально-волевой компонент, так как он напрямую влияет на эстетические эмоции и не нуждается в посреднике, а «Поток — проксимальные условия» в когнитивный, так как его влияние может опосредоваться эстетическими суждениями.

3. Показано, что эстетические суждения являются медиаторами между личностными чертами, установками и отношением, актуализирующимися в зависимости от смыслового содержания произведения, а также эстетическими эмоциями, то есть раскрыт механизм, посредством которого суждения определяют эмоции.

4. Выявлено, что существуют личностные переменные, которые актуализируются при встрече с любыми жанрами и направлениями искусства, а также при любом его смысловом наполнении, — это интерес к искусству и эстетическая отзывчивость.

² DEEKAY “Hands of time” (<https://deekaykwon.com/hands-of-time>).

5. Установлено, что ЭО искусства новых медиа способствует развитию компонентов ИПП (имплицитных теорий креативности, отношений к технологиям, эстетической отзывчивости), что говорит в пользу понимания СДМ-ЭО как саморегулирующейся системы.

Список литературы

Айзенк, Г., Вильсон, Г. (2000). Как измерить личность. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Айламазьян, А.М. (2023). Танец и личность. *Идеи и идеалы*, 15(1-2), 406–426. <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2023-15.1.2-406-426>

Аллахвердов, В.М. (2001). Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. Санкт-Петербург: Изд-во «ДНК».

Асмолов, А.Г. (2007). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Изд-во «Академия».

Басин, Е.Я., Крутоус, В.П. (2017). Психология искусства. Личностный подход. Москва: Изд-во «Юрайт».

Бычков, В.В., Маньковская, Н.Б. (2015). Метафизические аспекты эстетического опыта. *Вестник славянских культур*, (1), 161–176.

Василюк, Ф.Е. (2007). Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта. *Культурно-историческая психология*, 3(1), 80–92.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Мышление и речь. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гусельцева, М.С. (2018). Эстетическая парадигма и трансформации повседневности: методологические аспекты. *Психологические исследования*, 11(60). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.271> (дата обращения: 25.05.2025).

Зиновьева, Е.В. (2020). Преломление жизненного опыта в жизненном пространстве человека. В кн.: *Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология*. Под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. (С. 342–369). Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та.

Зинченко, В.П. (2006). Психологические аспекты влияния искусства на человека. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 3–21.

Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Изд-во «Педагогика».

Корнилова, Т.В. (2013). Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов. *Психологический журнал*, 34(3), 89–100.

Корнилова, Т.В. (2016). Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».

Кудина, Г.Н., Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (1988). Как развивать художественное восприятие у школьников. Москва: Изд-во «Знание».

Марцинковская, Т.Д., Хорошилов, Д.А. (2023). Психология социального познания: перспективы развития в изменяющемся обществе. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.101>

Мелик-Пашаев, А.А. (2025). Художественное творчество и созерцание. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-22> (дата обращения: 22.07.2025).

Носуленко, В.Н. (2016). Введение. Проблема сохранения и накопления опыта. В кн.: Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта. Под ред. В.Н. Носуленко. (С. 5–15). Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Нуркова, В.В. (2019). Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: учебник для вузов. Москва: Изд-во «Юрайт».

Павлова, Е.М. (2014). ИмPLICITные теории и самооценка креативности в структуре самосознания личности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 75–94. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2014-4-75-94>

Петренко, В.Ф., Супрун, А.П., Кодирова, Ш.А. (2020). Психосемантический анализ художественного фильма Акиры Куросавы «Расёмон». *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(4), 737–756. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-737-756>

Полева, Н.С. (2018). Эстетическая парадигма как оптика исследований современной психологии. *Психологические исследования*, 11(60). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.274> (дата обращения: 25.05.2025).

Сабадош, П.А. (2017). Русская версия Шкалы сопричастности красоте EBS (the Engagement With Beauty Scale): многочертная-многометодная модель (на английском языке). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.17323/1813-8918.2017.1.7.21>

Собкин, В.С. (2023). Опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет». *Национальный психологический журнал*, 18(3), 72–86. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

Собкин, В.С. (2024). Заметки по поводу «Психологии искусства» Льва Выготского: метаморфозы ее оценки отечественными психологами. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 297–332. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-50>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2024). Личность актера в зеркале психодиагностики: прошлое и настоящее (на примере использования опросника Кеттелла 16 PF). *Экспериментальная психология*, 17(4), 121–134. <https://doi.org/10.17759/expsy.2024170408>

Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И., Дорохов, Е.А. (2021). Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*, 12(4), 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Холодная, М.А. (2012). Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Шестова, М.А., Кожухарь, К.А. (2025). Психометрическая проверка русскоязычной версии Опросника эстетического опыта искусства новых медиа. *Экспериментальная психология*, 18(2), 169–186. <https://doi.org/10.17759/expsy.2025180210>

Шестова, М.А., Забелина, М.Р., Васильченко, У.И., Анохина, К.В., Волдинер, Е.А. (2024). Апробация шкалы эстетических эмоций на российской выборке. *Психологический журнал*, 45(3), 90–107. <https://doi.org/10.31857/S0205959224030088>

Csikszentmihalyi, M., Robinson, R.E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: Getty Publ.

Cupchik, G.C., Winston, A.S. (1996). Confluence and divergence in empirical aesthetics, philosophy, and mainstream psychology. In the *Handbook of perception and cognition: Cognitive ecology*. In: M.P. Friedman, E.C. Carterette, (eds.). (pp. 61–85). Cambridge: Academic Press.

Egermann, H., Reuben, F. (2020). “Beauty is how you feel inside”: aesthetic judgments are related to emotional responses to contemporary music. *Frontiers in Psychology*, 11, 510029. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.510029>

Hayes, A.F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>

Karim, A.R., Proulx, M.J., de Sousa, A.A., Likova, L.T. (2022). Do we enjoy what we sense and perceive? A dissociation between aesthetic appreciation and basic perception of environmental objects or events. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 22(5), 904–951. <https://doi.org/10.3758/s13415-022-01004-0>

Leder, H., Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode — Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105(4), 443–464. <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>

Liu, Y., Zhang, J., Shen, S., Lu, K. (2022). More information, greater appreciation: the correlation between background information and aesthetic judgment of tourist crafts. *Behavioral Sciences*, 12(7), 217. <https://doi.org/10.3390/bs12070217>

Locher, P., Overbeeke, K., Wensveen, S. (2010). Aesthetic interaction: A framework. *Design Issues*, 26(2), 70–79.

Magon, R., Cupchik, G. (2023). Examining the role of aesthetic experiences in self-realization and self-transcendence: A thematic analysis. *Creativity. Theories–Research–Applications*. 10(1–2), 68–94. <https://doi.org/10.2478/ctra-2023-0006>

Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1068/i0450aap>

Mastandrea, S., Tinio, P.P.L., Smith, J.K. (2021). Environment, art, and museums: the aesthetic experience in different contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 675165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675165>

McCrae, R.R. (2024). A volitional account of aesthetic experience. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1480304>

Menninghaus, W., Schindler, I., Wagner, V., Wassiliwizky, E., Hanich, J., Jacobsen, T., Koelsch, S. (2020). Aesthetic emotions are a key factor in aesthetic evaluation: Reply to Skov and Nadal. *Psychological Review*, 127(4), 650–654. <https://doi.org/10.1037/rev0000213>

Nadal, M., Vartanian, O. (2022). *The Oxford handbook of empirical aesthetics*. New York: Oxford Univ. Press.

Pelowski, M., Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 80–97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>

Pizzolante, M., Pelowski, M., Demmer, T.R., Bartolotta, S., Sarcinella, E.D., Gaggioli, A., Chirico, A. (2024). Aesthetic experiences and their transformative power: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1328449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1328449>

Redies, C. (2015). Combining universal beauty and cultural context in a unifying model of visual aesthetic experience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 218. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00218>

Stamkou, E., Keltner, D., Corona, R., Aksoy, E., Cowen, A.S. (2024). Emotional palette: a computational mapping of aesthetic experiences evoked by visual art. *Scientific Reports*, 14(1), 19932. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69686-9>

Van de Cruys, S., Wagemans, J. (2011). Putting reward in art: A tentative prediction error account of visual art. *i-Perception*, 2(9), 1035–1062. <https://doi.org/10.1068/i0466aa>

Wassiliwizky, E., Menninghaus, W. (2021). Why and how should cognitive science care about aesthetics? *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 437–449. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.03.008>

References

Allahverdiv, V.M. (2001). *Psychology of Art. Essay on the Secret of the Emotional Impact of Artistic Works*. St. Petersburg: DNA Publ. (In Russ.)

Aylamazyan, A.M. (2023). Dance and personality. *Ideji idealy = Ideas and Ideals*, 15(1-2), 406–426. (In Russ.). <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2023-15.1.2-406-426>

Asmolov, A.G. (2007). *Psychology of Personality: Cultural-Historical Understanding of Human Development*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

Basin, E.Ya., Krutous, V.P. (2017). *Psychology of art. A personal approach*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

Bychkov, V.V., Man'kovskaya, N.B. (2015). Metaphysical Aspects of Aesthetic Experience. *Vestnik Slavyanskikh Kul'tur = Bulletin of Slavic Cultures*, (1), 161–176. (In Russ.)

Csikszentmihalyi, M., Robison, R.E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: Getty Publ.

Cupchik, G.C., Winston, A.S. (1996). Confluence and divergence in empirical aesthetics, philosophy, and mainstream psychology. In *The Handbook of perception and*

cognition: Cognitive ecology. In: M.P. Friedman, E.C. Carterette, (eds.). (pp. 61–85). Cambridge: Academic Press.

Egermann, H., Reuben, F. (2020). “Beauty is how you feel inside”: aesthetic judgments are related to emotional responses to contemporary music. *Frontiers in Psychology*, 11, 510029. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.510029>

Eysenck, G., Wilson, G. (2000). How to Measure Personality. Moscow: Kogito-Tsentr Publ. (In Russ.)

Guseltseva, M. (2018). Aesthetic paradigm and everyday life transformations: methodological aspects. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 11(60). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.271> (accessed: 25.05.2025).

Hayes, A.F. (2018). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>

Karim, A.R., Proulx, M.J., de Sousa, A.A., Likova, L.T. (2022). Do we enjoy what we sense and perceive? A dissociation between aesthetic appreciation and basic perception of environmental objects or events. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 22(5), 904–951. <https://doi.org/10.3758/s13415-022-01004-0>

Kholodnaya, M.A. (2012). Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Science Publ. (In Russ.)

Kornilova, T.V. (2013). Psychology of Uncertainty: Unity of Intellectual and Personal Regulation of Decisions and Choices. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 34(3), 89–100. (In Russ.)

Kornilova, T.V. (2016). Intellectual and Personal Potential of a Person in Conditions of Uncertainty and Risk. St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (1988). How to Develop Artistic Perception in Schoolchildren. Moscow: Znaniye Publ. (In Russ.)

Leder, H., Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode — Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105(4), 443–464. <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>

Liu, Y., Zhang, J., Shen, S., Lu, K. (2022). More information, greater appreciation: the correlation between background information and aesthetic judgment of tourist crafts. *Behavioral Sciences*, 12(7), 217. <https://doi.org/10.3390/bs12070217>

Locher, P., Overbeeke, K., Wensveen, S. (2010). Aesthetic interaction: A framework. *Design Issues*, 26(2), 70–79.

Magon, R., Cupchik, G. (2023). Examining the role of aesthetic experiences in self-realization and self-transcendence: A thematic analysis. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 10(1–2), 68–94. <https://doi.org/10.2478/ctra-2023-0006>

Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1068/i0450aap>

Martsinkovskaya, T.D., Khoroshilov, D.A. (2023). The psychology of social cognition: Prospects for development in a changing society. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo*

universiteta. Psikhologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology, 13(1), 12–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.101>

Mastandrea, S., Tinio, P.P.L., Smith, J.K. (2021). Environment, art, and museums: the aesthetic experience in different contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 675165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675165>

McCrae, R.R. (2024). A volitional account of aesthetic experience. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1480304>

Melik-Pashaev, A.A. (2025). Artistic creativity and contemplation. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3). (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-22> (accessed: 22.07.2025).

Menninghaus, W., Schindler, I., Wagner, V., Wassiliwizky, E., Hanich, J., Jacobsen, T., Koelsch, S. (2020). Aesthetic emotions are a key factor in aesthetic evaluation: Reply to Skov and Nadal. *Psychological Review*, 127(4), 650–654. <https://doi.org/10.1037/rev0000213>

Nadal, M., Vartanian, O. (2022). *The Oxford handbook of empirical aesthetics*. New York: Oxford Univ. Press.

Nosulenko, V.N. (2016). Introduction. The problem of preserving and accumulating experience. In: V.N. Nosulenko, (eds.). *Technologies for preserving and reproducing cognitive experience*. (pp. 5–15). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Science Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27462830> (accessed: 25.05.2025).

Nurkova, V.V. (2019). *Psychology of photography. Cultural and historical analysis: a textbook for universities*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

Pavlova, E.M. (2014). Implicit Theories and Self-Esteem of Creativity in the Structure of Personal Consciousness. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(4), 75–94. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2014-4-75-94>

Pelowski, M., Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 80–97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>

Petrenko, V.F., Suprun, A.P., Kodirova, S.A. (1988). Psychosemantic Analysis of Akira Kurosawa's Feature Film "Rashomon". *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 17(4), 737–756. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-737-756>

Poleva, N.S. (2018). Aesthetic paradigm as optics of modern psychology research. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 11(60). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.274> (accessed: 25.05.2025).

Pizzolante, M., Pelowski, M., Demmer, T.R., Bartolotta, S., Sarcinella, E.D., Gaggioli, A., Chirico, A. (2024). Aesthetic experiences and their transformative power: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1328449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1328449>

Redies, C. (2015). Combining universal beauty and cultural context in a unifying model of visual aesthetic experience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 218. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00218>

Sabadosh, P.A. (2017). Russian Version of the Engagement with Beauty Scale EBS: Multi-faceted-multi-method Model (in English). *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 14(1), 7–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918.2017.1.7.21>

Stankou, E., Keltner, D., Corona, R., Aksoy, E., Cowen, A.S. (2024). Emotional palette: a computational mapping of aesthetic experiences evoked by visual art. *Scientific Reports*, 14(1), 19932. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69686-9>

Shestova, M.A., Kozhukhar, K.A. (2025). Psychometric Evaluation of the Russian-Language Version of the Aesthetic Experience of New Media Art Questionnaire. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 18(2), 169–186. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180210>

Shestova, M.A., Zabelina, M.R., Vasil'chenko, U.I., Anokhina, K.V., Voldiner, E.A. (2024). Testing the Scale of Aesthetic Emotions on a Russian Sample. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 45(3), 90–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S0205959224030088>

Sobkin, V.S. (2023). Experience of Psychological Analysis of Boris Pasternak's Poem "Snow is Coming". *National Psychological Journal*, 18(3), 72–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

Sobkin, V.S. (2024). Notes on Lev Vygotsky's "Psychology of Art": Metamorphoses of Its Assessment by Russian Psychologists. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 297–332. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-50>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2024). Actor's Personality in the Mirror of Psychodiagnostics: Past and Present (Using the Cattell 16 PF Questionnaire as an Example). *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 17(4), 121–134. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170408>

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Dorokhov, E.A. (2021). Psychodiagnostics of Technophobia and Technophilia: Development and Validation of a Questionnaire of Attitudes toward Technology for Adolescents and Parents. *Sotsial'naya Psikhologiya i Obshchestvo = Social Psychology and Society*, 12(4), 170–188. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Van de Cruys, S., Wagemans, J. (2011). Putting reward in art: A tentative prediction error account of visual art. *i-Perception*, 2(9), 1035–1062. <https://doi.org/10.1068/i0466aa>

Vasilyuk, F.Ye. (2007). Cultural Anthropological Conditions of Psychotherapeutic Experience. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 3(1), 80–92. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Wassiliwizky, E., Menninghaus, W. (2021). Why and how should cognitive science care about aesthetics? *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 437–449. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.03.008>

Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 volumes. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zinov'eva, E.V. (2020). Refraction of Life Experience in the Life Space of a Person. In: N.V. Grishina, S.N. Kostromina, (eds.). *Life Space in Psychology: Theory and Phenomenology*. (pp. 342–369). St. Petersburg: Saint Petersburg Univ. Press. (In Russ.)

Zinchenko, V.P. (2006). Psychological Aspects of Art's Influence on Man. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2(4), 3–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мария Александровна Шестова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета общей и клинической психологии Московского института психоанализа, Москва, Российская Федерация, shestova-ma@inpsycho.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0750-1989>

ABOUT THE AUTHOR

Mariia A. Shestova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of General Psychology, Faculty of General and Clinical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, shestova-ma@inpsycho.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0750-1989>

Поступила 27.05.2025. Получена после доработки 20.06.2025. Принята в печать 25.07.2025.

Received 27.05.2025. Revised 20.06.2025. Accepted 25.07.2025.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСКУССТВУ / PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>
УДК/UDC 159.9.07

Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова

З.Н. Новлянская ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ zinaidann@mail.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена острой психологической и педагогической проблеме перехода ребенка от дошкольной игры к школьному обучению.

Цель. Показать возможность такого перехода в процессе преподавания авторского курса развивающего обучения литературе, задачей которого является воспитание культурного читателя, способного вести с автором диалог, опосредованный художественным текстом. Для этого ребенок должен практически овладеть взаимосвязанными позициями автора и читателя, а также вспомогательными позициями «критика» и «теоретика».

Выборка. В занятиях, проводившихся в течение двух лет (в первом и во втором классе), приняли участие 27 учеников московской школы № 91, обучавшихся по авторской программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла».

Методы. Анализ психологического содержания разных видов детской игры как источника предпосылок художественного развития. Качественный анализ протоколов занятий, обеспечивающих переход от игры к учению.

Результаты. В статье дается краткая психологическая характеристика упомянутых позиций. Показаны отличия игры, направленной на освоение понятийного содержания, и игры, перерастающей в создание художественного образа. Рассматриваются стадии развития детской игры от предметно-процессуальной до «режиссерской» и те предпосылки художественного развития, которые ребенок приобретает в каждой из них. Описаны этапы по-

степенного перехода ребенка из позиции участника игры в позицию автора и читателя (зрителя). Анализируются протоколы занятий в первом и втором классах. Особое внимание уделяется моментам порождения художественного замысла, задаче перехода ребенка на точку зрения персонажа, появлению зрителя, отсутствующего в обычной игре, обсуждению результатов игры.

Выводы. Показано, что при соответствующих условиях игра становится пространством плавного преобразования игровой деятельности в учебную и вводит ребенка в позицию автора и читателя художественных произведений. Это намечает путь такого перехода от игры к учению, при котором познавательный и эмоциональный опыт дошкольника, приобретенный в игре, не обесценивается, а включается в дальнейшее развитие.

Ключевые слова: игра, игра-драматизация, театрализованная игра, развивающее обучение, позиция автора, позиция читателя, М.М. Бахтин

Для цитирования: Новлянская, З.Н. (2025). Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 294–317. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>

Transition from Play to Learning in the Course of Literary Reading in the System of Developmental Education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov

Zinaida N. Novlyanskaya ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ zinaidann@mail.ru

Abstract

Background. The article touches upon the acute psychological and pedagogical issue of the child's transition from preschool play to school education.

Objective. The goal is to show the possibility of such a transition in the process of teaching the author's course of developmental teaching in literature, aimed at educating a cultured reader capable of conducting a dialogue with the author, mediated by a literary text. In order to do this, the child has to master practically the interconnected positions of the author and the reader, as well as the auxiliary positions the "critic" and the "theorist".

Study Participants. 27 students of the Moscow school № 91 took part in the classes, held over two years (in the first and second grades) according to the

programme “Literature as a subject of the aesthetic cycle” by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya.

Methods. The analysis of the psychological content of different types of children’s play as a source of prerequisites for artistic development was applied along with the qualitative analysis of lesson protocols during classes ensuring the transition from play to learning.

Results. The article provides a brief psychological description of the mentioned positions. The difference between a game aimed at mastering conceptual content — and a game that develops into the creation of an artistic image is shown. The stages of development of children’s play from subject-procedural to “directing” and the prerequisites for artistic development that a child acquires in each of them are considered. The stages of the child’s gradual transition from the position of a participant in the game to the position of the author and reader (viewer) are described. The protocols of classes in the first and second grades are analyzed. Particular attention is paid to the moments of generation of the artistic concept, the task of the child’s transition to the character’s point of view, the appearance of a viewer absent in a regular game, and a discussion of the results of the game.

Conclusions. It is shown that under appropriate conditions, the game becomes a space for a smooth transformation of gaming activity into educational activity and introduces the child into the position of the author and reader of works of art. This outlines the path of such a transition from play to learning, in which the cognitive and emotional experience of a preschooler acquired in the game is not devalued, but is included in further development.

Keywords: game, play-dramatization, theatrical game, developing training, author’s position, reader’s position, M.M. Bakhtin

For citation: Novlyanskaya, Z.N. (2025). Transition from play to learning in the course of literary reading in the system of developmental education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 294–317. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>

Введение

В русле системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова были разработаны новые методы преподавания не только так называемых основных предметов (русский язык, математика), но и дисциплин эстетического цикла (Полуянов, 1998; Кудина, Новлянская, 2002; Гуружапов, 1999; Виноградов, 2008).

Эти разработки создавались на основе общих принципов системы развивающего обучения (например, дети не усваивают гото-

вые решения задач, а ищут их самостоятельно, под руководством педагога, и др.). Но в процессе работы выявились и существенные отличия, связанные со спецификой самих этих дисциплин. Так, если исследования учеников в области математики и языка правомерно было называть *квазиисследованиями* (поскольку их искомый результат заранее известен и является общим для всех), то в области искусства дети занимаются «настоящим» творчеством, конкретный результат которого заранее не известен никому: педагог лишь удерживает общее направление, ориентируясь на существенные свойства художественного образа как такового.

Также невозможно было пройти мимо богатейших возрастных предпосылок, значимых *именно для художественного развития*, которые складываются в дошкольном детстве, в частности — в игровой деятельности (Новлянская, 2025). Для этого необходимо было преодолеть разрыв между спонтанным творчеством дошкольников и учением.

Это и стало одной из задач авторского курса «Литература как предмет эстетического цикла», созданного Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской (Кудина, Новлянская, 2006).

В основу этого курса, теоретической опорой которого стали работы М.М. Бахтина, было положено исходное отношение «автор — художественный текст — читатель», предполагающее специфический диалог автора и читателя, опосредуемый художественным текстом (Бахтин, 2003; Новлянская, 2020).

Чтобы вести такой диалог, культурный читатель должен, по выражению М.М. Бахтина, «понимать текст так, как понимал его сам автор» (Бахтин, 1979, с. 346). Это значит, с одной стороны, видеть героя произведения одновременно изнутри и извне, то есть и с его точки зрения, в его системе ценностей, и извне, с точки зрения автора, создающего выразительный словесный образ своего персонажа. М.М. Бахтин утверждает даже, что читатель должен понимать текст лучше автора, восполняя его своим сознанием, отличным от авторского: «... понимание восполняет текст, оно активно и носит творческий характер». Такое чтение М.М. Бахтин называл «сотворчеством понимающих» (Бахтин, 1979).

Очевидно, каково главное условие возможности такого диалога: каждый из его участников должен иметь практический опыт «бывания» на месте другого: автор должен побыть читателем, а читатель — автором.

Такая деятельность совершается благодаря *позиционному действию*, которое предполагает *связность* нескольких позиций через виденье другой позиции в соотношении со своей (Бугрименко, 2004; Цукерман, 2016). Поэтому методической основой преподавания по нашей программе стал позиционный метод обучения, позволяющий развернуть процесс работы с детьми как введение в эти основные позиции, авторскую и читательскую, и обеспечить возможность перехода из одной в другую.

Позиция автора — это позиция человека, который преобразует значимые содержания своего опыта в выразительные образы искусства и ищет адекватные средства для их воплощения (Новлянская, 2010).

Позиция читателя — это позиция сотворца, по «вехам» авторского текста воссоздающего и картину жизни, созданную автором, и его оценку этой картины. В то же время человек, освоивший данную позицию, способен к самостоятельному пониманию смыслов и оценок автора, а также к собственному суждению о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях. Это позволяет назвать данную позицию **позицией читателя-критика**.

Чтобы действовать в авторской и читательской позициях, ребенку нужны знания литературоведческого характера. Так возникает необходимость в освоении вспомогательной **позиции теоретика**. Работая в ней, дети открывают законы создания выразительной художественной формы. Полученные знания становятся рабочими средствами, инструментами действия в основных позициях — **авторской и читательской**.

Но из чего можно вырастить детское авторство **в процессе обучения всех детей в общеобразовательной школе?** Что может послужить достаточным ресурсом **для этого?** Можно предположить, что, наряду с благоприятными возрастными предпосылками, которыми наделены дошкольники (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022), таким ресурсом становятся определенные психологические качества, которые возникают в ведущей деятельности дошкольников — в игре.

Вопрос о переходе от игровой деятельности к учению до сих пор не нашел в отечественной педагогике окончательного и продуктивного решения. Правда, поиски в этом направлении предпринимаются уже на протяжении нескольких десятилетий, за которые игра успела «прописаться» в школе, по крайней мере в начальной.

Но попытки связать игровую и учебную деятельность пока достаточно редки и относятся преимущественно к освоению понятийного содержания, формированию интеллектуальных резервов

для освоения научных понятий (Филиппова, 1996; Цукерман, 2016). Но не меньшего внимания заслуживает связь игры и обучения в тех дисциплинах, которые представляют в школе область искусства и нацелены на освоение не столько понятийного, сколько эмоционально-образного культурного содержания.

Выборка

В исследовании представлены материалы первого этапа 10-летнего лонгитюда, направленного на изучение психолого-педагогических условий литературного развития школьников. В нем приняли участие 27 учеников, поступивших в первый класс московской школы № 91 и начавших обучение по авторской программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла». В статье рассматривается ряд занятий с детьми в первый и второй годы обучения.

Методы

Проанализированы различные виды игры (предметно-процессуальная, сюжетно-ролевая, игра-драматизация, режиссерская игра) с целью выявления тех специфических психологических предпосылок, которые могут стать ресурсом для развития способностей ребенка к художественному творчеству. На основании результатов теоретического анализа были разработаны специальные занятия, позволяющие начать преобразование этих предпосылок в литературные способности. Проведен качественный анализ протоколов ряда ключевых занятий второго года обучения, осуществляющих переход от игры к позиционному обучению.

Результаты исследования

Игровой опыт как условие художественного развития

Одним из направлений наших многолетних исследований в области педагогики искусства была игровая деятельность как источник богатейших психологических предпосылок для художественного развития детей, для возникновения способностей к созданию и пониманию образного содержания, характерного для произведений словесного творчества.

Наши исследования показали, что каждый из видов игры, который последовательно «отыгрывается» в процессе освоения игровой деятельности, оставляет в психологическом арсенале ребенка опре-

деленные качества, которые можно рассматривать как предпосылки будущих художественно-творческих способностей (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022).

Так, **предметно-процессуальная игра** развивает ребенка в направлении поиска и нахождения сходства различных предметов, позволяющего одной вещи служить заместителем другой, символизировать другую. Этот вид игры порождает *изображающее действие, игровое замещение, мнимую ситуацию*.

Сюжетно-ролевая игра, материалом которой является поток реальной жизни, в который включен ребенок, помогает ему *научиться отбирать и преобразовывать необходимые жизненные впечатления, осуществить первый выход за пределы собственного Я, побыть «другим»*.

Игра-драматизация, основанная на знакомых дошкольникам произведениях искусства, на зрительском и слушательском опыте детей, позволяет осваивать культурные художественные формы и специфические для искусства действия: воспроизводить художественный сюжет, характеры героев, их оценку.

Режиссерская игра, в которой ребенок, действуя от имени разных игрушек, занимает особую позицию (он один и удерживает целое игры, выстраивая ее событийный ряд, и одновременно исполняет роли всех игровых персонажей), наиболее близка к самостоятельному авторскому действию.

Очевидно, что каждый ребенок, овладевший игровой деятельностью в полной мере, приобретает целый ряд предпосылок для своего дальнейшего художественного развития. И эти предпосылки, будучи востребованы в последующем школьном обучении, могли бы представлять собой существенный ресурс становления культуры восприятия художественных произведений и способностей к художественному творчеству.

Для того, чтобы это произошло, необходимо постепенное продвижение ребенка от одного вида игры к другому, полноценное «проигрывание» каждого из них на протяжении всего периода дошкольного детства. Однако педагогический опыт показывает, что далеко не у всех детей игровая деятельность достигает вершин своего развития.

В современной жизни существует ряд явлений социокультурного порядка, которые препятствуют становлению ведущей деятельности дошкольников. Прежде всего, это изменение **социальной ситуации трансляции игры**. Если раньше игра естественно возникала в детских возрастных сообществах «по месту жительства», то теперь воз-

никновение и самоорганизация таких сообществ скорее исключение, чем норма.

Значительным препятствием в овладении высшими видами игровой деятельности стало и произвольное понижение границы дошкольного возраста с 7 до 6 лет. У детей отобрали год, который был принципиально важен для полноценного завершения всего цикла овладения игрой.

Как указывают психологи (Смирнова, Соколова, 2013; Эльконин, 2019), свою отрицательную роль в подобной незавершенности сыграло, как ни странно, и педагогическое руководство детской жизнью: повсеместная подмена свободной игры дидактическими играми в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе. И, наконец, не последнее место среди препятствий на пути ребенка к полноценной игровой деятельности занимает раннее и бездумное приобщение детей к компьютерным играм.

Но именно от того, насколько полно представлена в дошкольной жизни ребенка игровая деятельность, насколько качественно проиграны все разновидности игры, зависит наличие и особенности тех психологических предпосылок, которые могут послужить основой будущего художественного развития каждого отдельного ребенка.

Первый этап перехода от игры к учению. 1-й класс

Приходится признать, что игровой опыт детей 6–7 лет, поступающих в первый класс, не одинаков. У одних он богат и обеспечивает ребенка полноценным ресурсом психологических предпосылок для быстрого и успешного развития художественно-творческих способностей. У других — ущербен, потому что до прихода в школу первоклассник просто не успел «доиграть», овладеть высшими видами игры.

Поэтому прежде, чем начинать основной курс литературного чтения, необходимо было постараться подготовить к нему класс, дать возможность детям, не обладающим достаточным игровым опытом, восполнить его через занятия, посвященные игре. И хотя наиболее близка к индивидуальному авторству режиссерская игра, для таких занятий была выбрана игра-драматизация.

Во-первых, потому что она, как показали наши предыдущие исследования (Новлянская, 2010; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022), достаточно близко подводит детей к художественному творчеству: игра-драматизация включает в себя элементы преобразования жизненного содержания по законам искусства. Во-вторых, это коллективная игра, позволяющая организовать групповое взаимодействие

детей в условиях классно-урочной системы. В-третьих, это именно тот вид игры, который менее других представлен в свободной игровой практике детей: далеко не все дети обращаются к ней по собственной инициативе.

В последнее время в дошкольной педагогике наметилась тенденция к выделению, наряду с игрой-драматизацией, особого вида театрализованных игр. Подобные игры, вырастая из игры-драматизации, отличаются от нее существенными особенностями.

Они предполагают разделение детей на тех, кто разыгрывает, представляет определенное произведение, и тех, кто является зрителями этого представления, а такое разделение переакцентирует целевую установку детского действия с игрового процесса на его результат. Дети играют уже не только для себя, но и для других, и в результате такой игры должно быть создано нечто целостное и завершенное, то есть законченное произведение. Именно эта разновидность игры-драматизации наиболее соответствовала задаче построения естественного перехода от игровой деятельности к освоению исходного позиционного отношения нашего курса.

Этот переход совершался постепенно на протяжении двух первых лет школьного обучения и проходил в два этапа. В программу по литературному чтению для 1-го класса, которая носит пропедевтический характер и направлена на подготовку детей к будущей работе в авторской и читательской позициях, были включены занятия, представляющие собой театрализованные игры-драматизации. Подобные игры мы постарались связать с текстами, которые читали дети по программе, и построить их так, чтобы усилить те аспекты игровой деятельности, которые способствуют обогащению творческого потенциала детей и могут послужить основой их будущих действий в авторской позиции (Кудина, Новлянская, 2003).

Не имея возможности в рамках данной статьи подробно анализировать этот подготовительный этап работы, остановимся на некоторых условиях, которые необходимо соблюдать для достижения его высокой результативности.

Во-первых, это требования к произведению, на материале которого будет строиться игра-драматизация. Литературное произведение, безусловно, должно обладать высокими художественными достоинствами. Кроме того, оно должно быть небольшим по объему, учитывая ограниченность времени урока. Непременными требованиями к этому произведению являются: ускоренная динамика развития сюжета и наличие в нем ясно выраженных основных структурных

составляющих (конфликта, завязки, кульминации и развязки); многочисленность персонажей; лакуны в тексте, требующие заполнения — придумывания действий и высказываний персонажей.

Во-вторых, это требования к особой организации занятий, которая должна учитывать следующие моменты:

1. Коллективное «вычитывание» текста произведения в классе, целью которого является построение схемы сюжета и деление сюжетного действия на эпизоды (сцены), а также выявление главных и второстепенных героев с их характерными особенностями.

2. Обязательное деление класса на 2–3 группы (в зависимости от числа учащихся) и распределение ролей между участниками игры.

3. Подготовка — репетиция каждой группы (желательно в разных местах!).

4. Поочередное проигрывание произведения группами друг для друга.

5. Заключительное коллективное обсуждение игры (что понравилось, а что нет, и почему).

В нашем варианте программы материалом для игры-драматизации были выбраны следующие произведения: глава «Наташа и Барбосик» из сказки Т.И. Александровой и В.Д. Берестова «Катя в игрушечном городе», сказка «Петушок с семьей» К.Д. Ушинского, один из вариантов русской народной сказки «Теремок».

Уже на этом этапе игра-драматизация подверглась двум первым трансформациям. В отличие от стихийной игры, которая значима и важна только для ее непосредственных участников, была выстроена ситуация, когда дети, разделенные на группы, показывали свою игру друг другу.

Кроме того, группам давалось время и место для подготовки, то есть фиксировался специальный временной отрезок и пространство, необходимые для того, чтобы можно было договариваться, «кто кем будет» и «кто что делает и говорит». В спонтанной игре детей эти моменты, по существу, представляющие собой возникновение замысла будущего действия, тоже присутствуют, но они возникают стихийно и не вполне осознаются детьми как существенно необходимые.

Итогом работы с игрой-драматизацией в 1-м классе стало:

1. Приобретение опыта создания и воплощения образов персонажей, обладающих определенным внешним обликом и внутренними характеристиками.

2. Первоначальное представление о конфликтной ситуации, требующей разрешения, как исходной точке развития будущего сюжетного действия.

3. Знакомство с развитием действия в особом «сюжетном» времени и с сюжетом как полем испытания характеров персонажей, их нравственных качеств.

Второй этап перехода от игры к учению. 2-й класс

Подготовительный этап позволяет создать условия для того, чтобы во втором классе развернуть работу по освоению исходного отношения «Автор — Произведение — Зритель (слушатель, читатель)», то есть работу по открытию для детей авторской и читательской позиций в их единстве и противоположности. И начинается она с дальнейшей трансформации той самой игры-драматизации, которой дети занимались в пропедевтическом обучении в первом классе.

Этот переход начинается уже на одном из первых уроков литературного чтения во **2-м классе** с изменений условий игры. В чем заключаются эти изменения?

1. Детям предлагается уже не полный текст художественного произведения, а только его фрагмент, знакомящий читателя с главными действующими лицами, некоторыми их характеристиками и намечающимся конфликтом — завязкой будущего сюжетного действия.

2. Чтобы начать игру, детям — соседям по парте нужно «досочинить» сюжет, то есть придумать, как может дальше развиваться конфликт и чем он может завершиться.

3. Необходимо распределить между собой роли и придумать физические и речевые действия для каждого из героев. На это отводится некоторое время (к такой ситуации дети уже подготовлены пропедевтикой 1-го класса).

4. После этого предстоит проиграть созданное завершение произведения перед всем классом. О готовности к показу «своей игры» каждая пара участников добровольно заявляет поднятием сцепленных рук.

5. Класс должен оценить, удачно ли представленное завершение сюжета и его исполнение.

Что же представляют из себя творческие занятия, осуществляющие «перевод» детей из позиции участников игры в авторскую и читательскую (критическую) позицию?

Одно из первых заданий во втором классе напоминает детям хорошо знакомую игру-драматизацию. Детям предлагается послушать

начало неизвестной им сказки и поиграть в ее персонажей. Учитель, как и в 1-м классе, обращается к игровому опыту детей. Дети, уже привыкшие играть на уроках литературы, легко принимают предложение. А учительская задача — сделать следующий шаг в трансформации игры. Он должен «расщепить» синкретическую игровую позицию ребенка на две позиции — авторскую и зрительскую, чтобы начать переход к позиционному обучению.

Обратимся к протоколу одного из уроков.

«**Учитель.** Я вам сейчас прочитаю начало сказки Анны Львовны Гарф “Заяц-простак и Лис-обманщик”. А конец попробуем сочинить сами и сыграть в Лиса и Зайчика.

Начало сказки.

Работал Заяц пастухом три года и получил за труды белую козочку. Повел он козу на веревке к себе домой, шагал и думал:

“То-то будет радости матушке моей и братишкам! Козье молоко, козий сыр — этак мы всю зиму будем сыты”.

Еще веселей зашагал и запел:

“Принесет козочка весной козляток,

Козляток, козляток, козляток —

Белых, черных и пестрых ребяток,

Ребяток, ребяток, ребяток!”

Услышал эту песню молодой Лис:

“Хорошо бы отнять у Зайца козу, да ведь закричит он на весь лес. А не лучше ли будет, если он эту козу сам отдаст мне?”

Подошел он к Зайцу и говорит: ...

Здесь учитель спрашивает:

“А что было дальше? Давайте придумаем и сыграем конец этой сказки. Вы сидите парами. Договоритесь между собой, кто из вас будет Лис, а кто — Заяц. Придумайте окончание этой истории и приготовьтесь к игре...”

Несколько минут дети договариваются, кто какую роль возьмет, обсуждают свой вариант конца сказки и готовятся ее сыграть.

Учитель. Кто уже готов сыграть свою историю?

Дети поднимают руки, учитель приглашает к доске первую пару, а остальным говорит: “Сейчас мы будем смотреть и слушать, как они разыграют сказку. И должны будем решить, хорошо ли у них получилось. Подумаем, может ли конец этой истории быть таким, какой они нам покажут?”

Первая пара начинает диалог:

ЛИС. *(вкрадчиво)* Пойдем, погуляем на речку... Там большая морковка растет!

ЗАЯЦ. *(радостно)* Ой, как здорово! Я побежал! *(отбегают в сторону)*

ЛИС. А вот моя коза! *(жестами показывает, что уводит козу)*

ЗАЯЦ. *(возвращаясь)* Там морковки нету... А коза моя где? Он обманул! Нет, я его догоню! Отдавай козу! *(с криком бежит вслед)*

Учитель обращается к остальным детям и просит их оценить то, что они видели и слышали.

Дети начинают высказывать свое мнение об игре:

— Саша хорошо Лиса показала, как он хитрит. Даже голос такой сделала!

— Заяц на самом деле морковку так любит, что может из-за нее про козу забыть!

— Нет, нужно было не ТАК! У них Заяц не сам козу отдает. И он громко закричал, звери все равно услышат, а Лис боится... Ему нужно, чтобы не слышали!

Учитель. Молодцы! Заметили все! И то, что ребятам удалось, и что пока не получилось. А кто может сыграть по-другому? У кого другой обман?

Вторая пара играет конец той же сказки по-своему:

ЛИС. Зайчик, зайчик, сходи-ка ты за водой! А то у тебя коза сохнет, она пить хочет!

ЗАЯЦ. Сейчас! *(уходит, а пока его нет, Лис «прячет» козу)*

ЛИС. Спрячу ее скорее в кустах!

ЗАЯЦ. *(возвращается)* А где моя коза?

ЛИС. Наверно, волк утащил!

Дети обсуждают новый вариант. Выясняется, что завершение истории тоже не очень удачно: Заяц не сам добровольно отдает козочку, а ведь Лис-то должен добиваться именно этого!

Третья пара начинает свой вариант диалога:

ЛИС. *(присев на задние лапки, что-то усердно полощет в воображаемой воде)*

ЗАЯЦ. *(останавливаясь)* Чего это ты там колыхаешь?

ЛИС. Дай мне козочку — скажу!

ЗАЯЦ. *(после некоторого колебания)* На!

ЛИС. *(вскакивает, берет воображаемую веревку, другой рукой взмахивает возле заячьего носа).* Ха-ха! Смотри! Это кожа от банана!

В ходе обсуждения дети приходят к выводу, что только последняя концовка соответствует условиям сюжета: Заяц, чтобы удовлетво-

речь свое любопытство, **добровольно** отдает козу Лису» (Кудина, Новлянская, 2002, с. 64–66).

Очевидно, что эти детские попытки закончить сочинение в художественном отношении не вполне удачны. Но именно это несовершенство позволяет учителю помочь детям выйти в позицию зрителя-критика, поменять позицию играющих на позицию оценивающих.

А появление зрителей-критиков сразу преобразует игровую ситуацию, в которой все — просто участники, в ситуацию, где играют не только для себя, но и для других.

То, что любое «выключение» ребенка из игры чревато усилением критической позиции по отношению к тому, что делается «внутри» игры другими детьми, давно описано психологами (Запорожец, 1966). Вот этим-то «выключением» и пользуется педагог, разделяя детей на играющих и наблюдающих за игрой.

На этом этапе трансформации игры самыми существенными и принципиальными для художественного развития являются следующие моменты:

1. Осознание значения замысла и опыт его зарождения. Дети убеждаются, что прежде, чем начать играть, надо не только договориться о том, кто какую роль будет исполнять, но и решить, какие события произойдут, что нужно будет делать и говорить каждому из участников. В обычной игре-драматизации по готовому сюжету, с проработанными образами героев, уже оцененными автором, момент замысла для ребенка явно не выступает!

2. Появление в игре неслучайного и заинтересованного зрителя. Дети, которые оказываются в позиции зрителей, наблюдают за игрой одноклассников с особым интересом, потому что они тоже сочинили свои концовки произведения и тоже разыгрывают их публично.

3. Впервые в жизни детей результаты их игры всерьез обсуждаются. Игра становится важна не только самим игровым процессом, но и тем, что получилось в его результате.

4. В процессе обсуждения выявляются и фиксируются с помощью схемы две исходные позиции — синкретическая позиция АВТОРА-ИСПОЛНИТЕЛЯ и позиция ЗРИТЕЛЯ-КРИТИКА, который не только смотрит на игру одноклассников, но и оценивает ее по заданным критериям. Фиксируется и переход детей из одной позиции в другую.

На этом трансформация игры-драматизации не заканчивается. На одном из последующих занятий детям снова предлагается игра, но

опять с несколько измененными условиями. Теперь второклассники вновь играют парами, но совсем без опоры на готовое художественное произведение. Обозначаются только герои будущей сказочной истории и ситуация их встречи. В нашем варианте это были крокодил и обезьяна, которые встречаются на берегу реки.

В отличие от предыдущей игры, партнерам не только не предлагается готовое начало истории, но и не предоставляется возможность заранее договориться о содержании их будущей игры. Учитель просто вызывает кого-то из тех детей, кто захотел быть в игре тем или другим из предложенных персонажей — крокодилом или обезьяной. Оказавшись в этой новой для себя ситуации, дети с неизбежностью обнаруживают, что «играть, не договорившись», нельзя. Для них с очевидностью выступает момент необходимости предварительного, хотя бы самого общего, самого краткого, но замысла. Тогда этот момент фиксируется и партнерам по игре предоставляется небольшое время, чтобы договориться.

Дети начинают играть, и рождается импровизированный диалог. Вот типичный пример подобного диалога:

«— Как тебя зовут?

— Обезьяна. А тебя?

— Крокодил.

— Крокодил, давай дружить?

— Давай. Ты любишь играть в футбол?

— Люблю.

— Ну, идем! Бери мячик...» (Новлянская, 2010, с. 32).

Как можно заметить, дети строят диалог на материале своего жизненного опыта, превращая житейскую ситуацию знакомства в ситуацию встречи условных героев. И эта наивная попытка, совсем еще не художественная, важна для дальнейшего художественного развития. Это надежная опора того мостика, который должен выстроить теперь учитель между игрой и художественным творчеством. Его задача — подхватить все, чем уже владеет ребенок, и, задав импульс дальнейшему движению, как-то помочь ребенку начать переход к сознательному художественному творчеству.

Что же умеет ребенок к этому моменту? Он свободно владеет языковыми формами диалога, легко воспроизводит и знакомую житейскую ситуацию встречи и знакомства, и характерную для искусства условность события (настоящие крокодил и обезьяна не говорят!). Он создает конкретность ситуации (общая ценность для персонажей — любовь к футболу), конкретность отношений (они

явно доброжелательны). Можно утверждать, что в этой попытке есть нечто, что роднит игру и искусство. Но дети пока остаются «внутри» своей собственной жизни и собственных ценностей, не пытаются представить себе мир изображаемого персонажа. Чтобы создать художественный образ персонажа, ребенок должен выйти за границы собственного «я», встать на точку зрения своего героя.

Помочь ему в этом можно простым вопросом: «Крокодил и обезьяна у нас разговаривают так, как разговаривали бы звери, если бы умели говорить, или так, как обычно разговаривают дети?» После этого вопроса детский игровой диалог перестраивается. Он принимает, например, такой вид:

«— Где ты живешь?
— В реке. А ты?
— А я в гнезде, на дереве. А ты что ешь?
— Всяких зверей. А ты?
— Я люблю бананы и фрукты всякие. А почему ты зеленый?
— Потому что меня так в траве незаметно. А почему ты коричневая?» (Новлянская, 2010, с. 32).

Теперь дети явно пытаются представить образ жизни персонажей игры. Но они пока лишь обмениваются знаниями о своих героях, а не «вживаются» в них. При этом теряется то ценное для искусства, что было в предыдущем диалоге — зачатки сюжетности и эмоционально-ценностных отношений между героями.

Здесь опять необходимо вмешательство взрослого, задающего «вектор» движения по пути создания художественного образа. Учитель предлагает классу вопрос: «А обезьяна и крокодил чаще кем могут быть: друзьями или врагами? Как они могут друг к другу относиться?» Из этого вопроса рождается новая сюжетная ситуация и качественно новый диалог:

«— Скажи, пожалуйста, у тебя банан сейчас не упал?
— Нет, крокодил, не упал.
— Слушай, слезь с дерева, иди сюда, поиграем...
— У меня тут, наверху, дел много!
— Мне, что ли, к тебе ползть? Я бы тебе помог! А то лежу да лежу в воде целый день, совсем не работаю!
— Нет, ты работаешь! Ты за мной охотишься!
— Ну, погоди, обезьяна! Я тебя еще встречу, когда ты пить придешь!» (Новлянская, 2010, с. 34).

Если сравнить эти три диалога, то нетрудно заметить продвижение детей к созданию художественного образа. Житейское предло-

жение завязать знакомство и поиграть превращается в предложение, скрывающее коварный замысел злодея. А знания об образе жизни героев — о том, что обезьяна любит бананы и живет на деревьях, что крокодил подолгу лежит в воде, поджидая свою жертву, что напиток обезьяна может, только спустившись на землю, — превращаются в средства убедительной детализации их характеров и поведения, порождающие «правду искусства» в самых условных, фантастических ситуациях.

Можно ли сказать, что дети только играли? Нет, они решали задачу, специфическую для художественного творчества, и при этом многому учились.

Пытаясь перестроить игру в направлении, заданном вопросами учителя, дети открывали для себя и одновременно осваивали на практике суть перевоплощения, перехода на точку зрения вымышленного персонажа, выбирали из своего речевого арсенала средства для адекватного выражения характерности и отношений героев.

Подводя итог, отметим, что на этом этапе трансформации игры самыми существенными и принципиальными для художественного развития являются следующие моменты:

1. Еще раз акцентируется и проживается необходимость предварительного замысла. Создаются благоприятные условия для его осознания.

2. Утверждается условность картины жизни в произведении искусства и границы этой условности. Эти границы задает «знаниевый» опыт ребенка. Этот опыт вполне позволяет допустить, что крокодил пытается сообщением об упавшем на землю банане заставить обезьяну забыть про осторожность и слезть с дерева. Но то же знание об образе жизни зверей будет противиться тому, чтобы крокодил использовал для установления контакта с обезьяной игру в футбол.

3. Осуществляется специфическое для искусства преобразование собственного житейского и «знаниевого» опыта в процессе вживания во внутренний мир героя и создания его образа.

Занятие заканчивается обсуждением особенностей проделанной коллективной работы.

Учитель. ...Сегодня мы вместе сочиняли один общий вариант сказки. Можем мы теперь разыграть ее?

Дети. Да!

Учитель. А почему сначала не могли, с теперь можем?

Дети. Потому что мы сначала ничего не сочинили. Надо сначала все придумать, а потом уже разыгрывать!

Учитель. Какие же секреты вы открыли сегодня? ...Кто должен работать первым — автор или исполнители?

Дети. Авторы. Они должны сочинить, придумать все, что будут делать и говорить герои.

Учитель. И в прошлый раз, и сегодня вы были и авторами, и актерами. Кто сочинял, тот и разыгрывал. А в жизни так бывает, что один и тот же человек является одновременно и автором, и актером?

Дети. Бывает! Не бывает!

Учитель. И бывает, и не бывает. А вот вы, когда просто играете в дочки-матери, или в путешественников, или во что-то другое, вы тогда кто?

Дети. Мы все сразу! Мы и сочиняем, и играем героев!

Учитель. Да. В игре каждый из вас и автор, и актер, и герой. А когда дети играют, им нужны зрители?

Дети. Нет! Наоборот! Если кто-то интересно играет, хочется, чтобы и тебя приняли в игру!

Учитель. А в театре актеры играют не для себя, а для других людей. Как эти люди называются?

Дети. Зрители!

Учитель. А зрители только смотрят и слушают спектакль или еще что-то делают?

Дети. Они еще хлопают, когда нравится. Смеются. Иногда плачут. Переживают!

Учитель. Молодцы! Зрители еще и оценивают спектакль. Он им нравится или не нравится. А обычную игру кто-нибудь оценивает?

Дети. Нет! Никто! Да! Сами, кто играет! Хорошо было или не получилось! Интересно или нет!

Учитель. Мнения разделились! Вот какой интересный вопрос! Нужно нам с вами еще над ним подумать» (Кудина, Новлянская, 2002, с. 68–69).

На этом занятии по сути дела проводится граница между свободной игрой детей и попытками создания художественного произведения с присущей искусству коммуникативной функцией. В дальнейшем игра-драматизация уступает место другим, не характерным для традиционной школы организационным формам работы, которых потребовала практика позиционного обучения. Охарактеризуем их с необходимой краткостью.

Коллективный творческий этюд — занятие, основная цель которого состоит в освоении позиции автора. Оно готовит детей к отбору и трансформации жизненных впечатлений в художественные образы,

к созданию индивидуального авторского произведения (его описание и анализ представлены в отдельной статье (Новлянская, 2024)).

Коллективное исследование — исследовательская работа в позиции **читателя-теоретика**, открывающего определенные способы и приемы построения художественного произведения, которые становятся средствами действий автора и читателя-критика. Эта весьма значимая для предлагаемого курса позиция исходно заявлена в курсе как подсобная, как одно из условий успешного продвижения детей по пути освоения основных позиций. Тем не менее она вызывает иногда двоякого рода непонимание: одни не видят в ней особой необходимости, поскольку некоторые дети овладевают художественными приемами с помощью простого подражания, следования определенным образцам. Другие сильно преувеличивают место исследовательской работы в программе и считают ее излишне «литературоведческой». Но именно работа в коллективном исследовании, открытие средств создания художественного произведения, позволяет сделать эти средства рабочими инструментами не только для некоторых особо способных детей, но и для большинства младших школьников. А без владения специальными художественными приемами и способами невозможна никакая продуктивная практика ни для автора, создающего свое индивидуальное произведение определенной жанровой принадлежности, ни для читателя-критика, выражающего свое понимание и оценку произведения через развернутое критическое суждение — отзыв.

Коллективное обсуждение авторских сочинений — занятие, на котором дети осваивают позицию **читателя-критика**. Они пытаются оценивать, в соответствии с определенными критериями, произведения, созданные другими детьми, и свои собственные, начинают понимать конструктивную роль критического суждения для работы автора.

Выводы

Мы постарались показать, как в предлагаемом нами курсе литературного чтения игра-драматизация становится пространством преобразования игровой деятельности в учебную.

На первом, подготовительном этапе этого преобразования, под руководством учителя, совершается переход от знакомой детям «стихийной» игры-драматизации к ее специфической форме — к театрализованной игре, в которой все большую значимость приобретает не

сам процесс игры, как это было в дошкольном детстве, а ее результат. Таким результатом становится целостным публичное представление, разыгрываемое уже не только для самих участников игры, но и для зрителей-одноклассников.

Подготовка к такому представлению позволяет детям приобрести опыт создания коллективного замысла будущего произведения и опыт его воплощения. Принципиальное значение при этом приобретает само разделение общего игрового времени на «подготовительное» и «исполнительное», что делает возможным осознание самой необходимости замысла и некоторых специальных действий по преобразованию исходного литературного источника: текст для чтения должен быть преобразован в текст для игрового действия.

В процессе такого преобразования дети приобретают начальный опыт создания образов персонажей, обладающих определенными характерными чертами. Кроме того, они знакомятся на практике с понятием сюжетного действия, с конфликтом, лежащим в его основе, а также с основными фазами его развития — завязкой, кульминацией и развязкой.

На следующем этапе, в начале второго школьного года, протекает основная работа по преобразованию игры в литературно-творческую деятельность. Представленные материалы показывают, что при определенных психолого-педагогических условиях буквально за несколько занятий игровую деятельность детей можно преобразовать в сложное взаимодействие сочинителя-исполнителя (потенциального автора) со зрителем-слушателем (потенциальным читателем). А это открывает возможность введения ребенка в исходные позиции того базового отношения «Автор — Художественный текст — Читатель», которое положено в основу нашего курса, и позволяет начать систематическую работу в позициях автора и читателя-критика.

Обратим внимание на то, что педагогическое воздействие, которое представляется главным условием успешности описанного перехода, было минимальным. Взрослый не вмешивался в «конкретику» детских решений. Через свои вопросы-комментарии он задавал лишь направление творческого поиска и транслировал таким образом общую суть художественной задачи.

Особо следует подчеркнуть, что проблема, которую мы рассмотрели на примере введения детей в начальные формы художественного творчества, выходит далеко за рамки задач преподавания какой бы то ни было отдельной школьной дисциплины.

Приход ребенка в школу до сих пор многие понимают как резкую смену «ведущей деятельности» — смену, обусловленную и оправданную не внутренними закономерностями развития, а внешней по отношению к ребенку социальной ситуацией. Смену, к которой многие дети психологически совершенно не готовы. При этом фактически обесценивается многолетний, в каждом случае уникальный эмоциональный и познавательный опыт дошкольной жизни детей, который заслуживает не отвержения, а бережного включения в дальнейшее развитие. И это во многих случаях становится причиной серьезного, чреватого долгосрочными последствиями психологического неблагополучия школьника.

Как было сказано в начале статьи, задача построения «щадящего», плавного перехода от дошкольной к школьной жизни, а более конкретно — от игры к учению в своей общей форме, далеко еще не решена. Очевидно, что не все школьные дисциплины в равной степени приспособлены к тому, чтобы стать пространством такого перехода. С тем большей очевидностью выступает приоритетная роль предметов гуманитарно-художественного цикла, в которых возможно органичное превращение развитых форм игры в начальные формы создания и полноценного восприятия художественных образов.

Список литературы

Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва: Изд-во «Искусство».

Бахтин, М.М. (2003). Собрание сочинений: в 7 тт. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. Москва: Изд-во «Русские словари».

Бугрименко, Е.А. (2004). Знак и позиция в экспериментально генетическом методе. *Вопросы психологии*, (1), 80–91.

Виноградов, Л.В. (2008). Коллективное музицирование. Музыкальные занятия с детьми от 5 до 10 лет. Санкт-Петербург: Изд-ва «Агентство образовательного сотрудничества», «Образовательные проекты»; Москва: Изд-во «НИИ Школьных технологий».

Гуружапов, В.А. (1999). Как учить детей понимать изобразительное искусство. В кн.: *Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики*. Москва: Изд-во «Мы и мир».

Запорожец, А.В. (1966). Игра и развитие ребенка. В кн.: *Психология и педагогика игры дошкольника*. Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. Москва: Изд-во «Просвещение».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2002). Литературное чтение. Методическое пособие для 2-го класса четырехлетней начальной школы. Москва: Изд-во «Оникс».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2003). Литературное чтение. Методическое пособие для 1-го класса четырехлетней начальной школы. Москва: Изд-во «Оникс».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2006). Литературное чтение. Программа для 1–4 классов. Литература. Программа для 5–11 классов. Москва: Изд-во «Оникс».

Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022). Психология художественного творчества. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Новлянская, З.Н. (2010). Учение и творчество. Москва; Обнинск: Изд-во «ИГ-СОЦИН».

Новлянская, З.Н. (2020). «Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 71–80. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

Новлянская, З.Н. (2024). Коллективный творческий этюд в развивающем литературном образовании. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 182–199. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-39>

Новлянская, З.Н. (2025). Роль игры в художественном развитии ребенка на переходе от дошкольного к школьному детству. *Искусство в школе*, (2), 2–6.

Полуянов, Ю.А. (1998). Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством. *Вопросы психологии*, (5), 94–101.

Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2013). Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка. *Психологическая наука и образование*, 18(1), 5–10.

Филиппова, Е.В. (1996). Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной. *Психологическая наука и образование*, 1(3), 85–93.

Цукерман, Г.А. (2016). Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей. *Культурно-историческая психология*, 12(2), 4–13. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120201>

Эльконин, Б.Д. (2019). «Развивающее обучение — это преодоление результативного действия, прямого достижения, построение способа действия». *Современное дошкольное образование*, (2), 4–7.

References

Bakhtin, M.M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Bakhtin, M.M. (2003). *Collected works: in 7 vol. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s*. Moscow: Russkie slovari Publ. (In Russ.)

Bugrimenko, E.A. (2004). Sign and position in the experimental genetic method. *Voprosy psikhologii*, (1), 80–91. (In Russ.)

El'konin, B.D. (2019). «Scaffolding is about overcoming an effective action, direct achievement and building an action mode». *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, (2), 4–7. (In Russ.)

Filippova, E.V. (1996). Taking on a role and moving from playing to learning activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(3), 85–93. (In Russ.)

Guruzhapov, V.A. (1999). How to Teach Children to Understand Fine Art. Essays on the Psychology of Generating Meaning in Paintings and Graphics. Moscow: My i mir Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2002). Literary reading. Methodical manual for the 2nd grade of a four-year elementary school. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2003). Literary reading. Methodical manual for the 1st grade of a four-year elementary school. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2006). Literary reading. The program is for grades 1-4. Literature. The program is for grades 5-11. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). The psychology of artistic creation. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Novlyanskaya, Z.N. (2010). Teaching and creativity. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN Publ. (In Russ.)

Novlyanskaya, Z.N. (2020). Co-creation of understanding. On a literature course in the developmental education system. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 25(4), 71–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

Novlyanskaya, Z.N. (2024). Collective creative etude in developing literary education. *Theoretical and experimental psychology = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(4), 182–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-39>

Novlyanskaya, Z.N. (2025). The role of play in a child's artistic development during the transition from preschool to school childhood. *Iskusstvo v shkole = Art at School*, (2), 2–6. (In Russ.)

Poluyanov, Yu.A. (1998). The relationship between educational activities and children's creativity in fine art classes. *Voprosy psikhologii*, (5), 94–101. (In Russ.)

Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2013). The right to play: a new commentary on article 31 of the Convention on the Rights of the Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 18(1), 5–10. (In Russ.)

Tsukerman, G.A. (2016). Play and learning: the meeting of two leading activities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 12(2), 4–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120201>

Vinogradov, L.V. (2008). Collective music-making. Musical activities with children from 5 to 10 years old. St. Petersburg: Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva Publ, Obrazovatel'nye proekty Publ; Moscow: Research Institute of School Technologies Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1966). Play and child development. In: A.V. Zaporozhets, A.P. Usova, (eds.). Psychology and pedagogy of preschool children's play. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Новлянская, З.Н.

Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения...
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, № 3

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зинаида Николаевна Новлянская, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

ABOUT THE AUTHOR

Zinaida N. Novlyanskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher at the Laboratory of Giftedness, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

Поступила 29.03.2025. Получена после доработки 01.05.2025. Принята в печать 27.05.2025.

Received 29.03.2025. Revised 01.05.2025. Accepted 27.05.2025.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСКУССТВУ / PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-35>
УДК/UDC 159.9.07; 159.922.76; 392.3

Психологическое содержание театральной педагогика: культурно-исторический подход

Г.Г. Кравцов ¹ ✉, О.Г. Кравцов ²

¹ Российский государственный гуманитарный университет, Москва,
Российская Федерация

² Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва,
Российская Федерация

✉ kravtsovgg@gmail.com

Резюме

Актуальность. Статья посвящена проблеме психологического содержания театральной педагогика. Авторы отмечают, что театральная педагогика как формат работы достаточно широко используется, и важно научное осмысление тех целей, на которые она может быть направлена.

Цель. Целью статьи является научное обсуждение психологических эффектов, которые могут быть достигнуты с помощью театральной педагогика. Авторы выделяют по меньшей мере шесть блоков анализа.

Результаты. В статье проанализированы результаты использования театральной педагогика в практической деятельности при работе с детьми, а также некоторые исследования, посвященные оценке этого метода работы. Авторы рассматривают обсуждаемые результаты с точки зрения культурно-исторического подхода, предложенного Л.С. Выготским.

Выводы. В результате проведенного анализа авторы делают вывод о том, что театральная педагогика обладает огромным потенциалом для общего психического и личностного развития человека. Театральная педагогика позволяет развивать когнитивную сферу обучающегося, эмоциональные процессы, влиять на поведенческую сферу, оказывать влияние на развитие общения. Кроме того, театральная педагогика позволяет формировать навыки совместной деятельности и рефлексии. Причем все эти педагогические результаты не противоречат друг другу, а могут достигаться параллельно и одновременно. При этом театральная педагогика как способ работы обладает очень широкой вариативностью и гибкостью. В зависимости от поставленных целей можно по-разному реализовывать эту педагогика. Но



наряду с этим, при неправильной постановке цели, использование метода театральной педагогики может быть не только не полезным, но и даже вредным.

Ключевые слова: театральная педагогика, актерская игра, психическое развитие, личностное развитие, культурно-исторический подход

Для цитирования: Кравцов, Г.Г., Кравцов, О.Г. (2025). Психологическое содержание театральной педагогики: культурно-исторический подход. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 319–335. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-35>

Psychological Content of Theatre Pedagogy: Cultural and Historical Approach

Gennady G. Kravtsov¹ ✉, Oleg G. Kravtsov²

¹ Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

² V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ kravtsovgg@gmail.com

Abstract

Background. The article covers the problem of psychological content of theatrical pedagogy. The authors note that as theatrical pedagogy is widely used as a method, it is important to clarify the goals it can be aimed at.

Objective. The purpose of the article is a scientific discussion of the psychological effects that can be achieved with the help of theatrical pedagogy. The authors highlight at least six blocks of analysis.

Results. The article analyzes the results of using theatrical pedagogy in practical activities when working with children, as well as some studies devoted to the evaluation of this method of work. The authors consider the discussed results from the point of view of the cultural-historical approach proposed by L.S. Vygotsky.

Conclusions. As a result of the analysis, the authors come to the conclusion that theatrical pedagogy has enormous potential for the general mental and personal development of a person. Theatre pedagogy allows developing the cognitive sphere of the student, emotional processes, influencing the behavioral sphere, influencing the development of communication. In addition, theatre pedagogy allows developing skills of joint activity and reflection. Moreover, all these pedagogical results do not contradict each other, but can be achieved in parallel and simultaneously. At the same time, theatre pedagogy as a way of work has a very wide variability and flexibility. Depending on the goals set, this pedagogy can be implemented in

different ways. However, with an incorrect goal setting and use of the method, theatrical pedagogy can be not only useless, but even harmful.

Keywords: theatre pedagogy, acting, mental development, personal development, cultural and historical concept

For citation: Kravtsov, G.G., Kravtsov, O.G. (2025). Psychological content of theatre pedagogy: cultural and historical approach. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 319–335. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-35>

Введение

Часто театральная деятельность воспринимается как особый вид искусства. С этим трудно спорить. Академический и самодеятельный театр — это важнейшие составляющие мировой культуры, входящие в национальное наследие и достояние страны. Применение театра и театральной деятельности в образовании чаще всего описывается как способ самореализации и развития творческих способностей человека. Если речь идет не про профессиональный театр, то эта деятельность обычно рассматривается как культурно-досуговая и развлекательная по своему характеру. Проще говоря, в свободное от учебы и работы время люди вполне могут заниматься театром. А вот с точки зрения культурно-исторического подхода театральная деятельность обладает исключительно глубоким психологическим содержанием. В свете идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского театр содержит в себе огромный потенциал для психического, личностного и культурного развития человека. Неслучайно многие исследователи творчества Л.С. Выготского отмечают, что автор культурно-исторического подхода пришел в психологию именно через психологию искусства и анализ театральной деятельности. Л.С. Выготский отмечает, что наряду с глубинной психологией З. Фрейда нам нужна также вершинная психология (Выготский, 1982). Театр в данном контексте является одной из высших форм деятельности человека.

1. Театральная педагогика

Важнейший постулат, который лежит в основе культурно-исторического подхода к сфере образования, это утверждение, что полноценное обучение всегда ведет за собой развитие (Кравцов, Кравцова, 2020b). Обучение задает ту зону ближайшего развития, опора на

которую ведет за собой общее психическое и личностное развитие. В этом отношении театр может выступать в качестве мощного средства задания этой зоны. Этот подход получил название театральной педагогики. Однозначных границ и определений у этого подхода нет. Театральная педагогика это, по своей сути, развивающее обучение на материале театральной деятельности с использованием театральных методов. Это своего рода «игра в театр», благодаря которой выстраивается полноценный и всесторонний процесс развития.

А.В. Запорожец отмечал, что детская игра в ее чистом виде постепенно теряет свой потенциал как в плане общего психического развития, так и для решения образовательных задач (Актуальные проблемы возрастной психологии, 1978). Логика развития в онтогенезе ведет к тому, что детские виды игровой деятельности постепенно утрачивают свою привлекательность — появляются новые формы игры и обучения, характерные для более взрослых периодов онтогенеза. Так, уже в старшей школе чисто игровые методы не вполне подходят для решения образовательных задач, а вот театральная деятельность, которая в ранних возрастах была слишком сложной для детей, в подростковом и юношеском возрасте оказывается более привлекательной для подростков и более эффективной в плане реализации целей и задач образования. Театр и театральная игра теперь гораздо больше нравятся и легче воспринимаются подростками. В театральную игру хочется играть. Театр помогает решить ряд актуальных возрастных проблем и задач. Он дает значительно больший эффект для полноценного психического и личностного развития в этом возрастном периоде.

Использование театра и его элементов в образовательном процессе может быть органично включено в множество различных педагогических практик. Театральная педагогика не является исключительной находкой культурно-исторического подхода. В этом плане очень важно понимать, что именно дает театральная педагогика для растущего человека. Во многом это вопрос осознанности образовательно-педагогических усилий со стороны как взрослых, так и учеников. Нередко не вполне осознанное понимание того, а на что именно направлен педагогический процесс и в чем состоит связь между обучением и развитием, приводит к тому, что образовательный процесс вырождается в педагогическую псевдодеятельность, которая приносит очень скромные, а нередко и довольно странные плоды. На наш взгляд, важно зафиксировать, а что именно дает театральная педагогика и в чем заключаются ее преимущества, чтобы применение

театрально-игровых методов было максимально эффективным, а ответы на эти вопросы может дать культурно-историческая психология (Kravtsov, Kravtsova, 2011).

Прежде чем перейти к обсуждению психологического содержания театральной педагогики с позиций культурно-исторического подхода, необходимо сделать важное уточнение по формату этой деятельности, другими словами, нужно уточнить, а что такое театр в обсуждаемом контексте. С нашей точки зрения, театр выступает скорее как форма и даже как вектор, задающий направление образовательного процесса. Говоря о театральной педагогике, мы не подразумеваем серьезное обучение театральному ремеслу. Перед нами не стоит задача выйти на уровень взрослых профессиональных театров. Театральная педагогика — это своего рода игра в театр. Ее можно сравнить с самодеятельным театром, но тоже только частично. В конечном счете настоящий театр рассчитан на итоговый результат, лежащий полностью в сфере искусства, а в театральной педагогике главный результат заключается в развитии обучающихся, то есть лежит в области психологических изменений, в расширении сознания и в гармоничном личностном росте.

Очень часто театр понимают слишком буквально и формально, то есть как традиционное выступление на сцене со всеми привходящими театральными атрибутами. В действительности театральная деятельность крайне многообразна. Так, например, если старшеклассникам не нравится классический театр, то его легко можно заменить, например, на кинематограф. Понятно, что у кино есть своя специфика и внутренняя логика, свои правила жанра и т.д., однако суть театральной педагогики от этого не страдает. В современном дискурсе молодое поколение, например, сильно заинтересовано в создании предназначенного для Интернета видеоконтента, в том числе и в небольших роликах для различных социальных сетей. На сегодняшний день есть множество разных жанров, в зависимости от платформ, где этот видеоряд размещается. Иными словами, театр в данном случае следует понимать максимально широко, а не только в рамках его канонического понимания.

Что же дает театральная педагогика для развития человека? Многие авторы отмечают, что таких результатов может быть довольно много, причем эти результаты относятся к самым разным сферам психики.

1. Когнитивные процессы. Театр вполне может быть использован как мощное средство развития познавательной сферы, благотвор-

но влияющее на когнитивные процессы. Самое очевидное, что сразу обращает на себя внимание, — это совершенствование произвольной памяти. Так, например, актер не просто выучивает и запоминает свой текст. Вернее, вопрос не в том, чтобы он механически его помнил. Этого точно никак не хватит для успешной работы актера. Сам текст зачастую не так уж и важен. Важно то, что стоит за текстом, важны те действия, которые совершаются в тот или иной конкретный момент, на что эмоционально реагирует сам актер, на какие реплики партнера и как он отвечает на сцене, насколько он удерживает весь огромный пласт того, что именно сейчас происходит.

Такой способ работы с памятью как с психической функцией дает потрясающий результат. Так, например, в нашей педагогической практике мы использовали театр, где все действия происходили на иностранном языке. Обучающиеся значительно проще и с намного меньшим сопротивлением осваивали активную лексику и грамматику иностранного языка, когда это было облечено в игровую театральную форму.

Особо важную роль в жизни актера играет функция произвольного внимания. Неслучайно на первых курсах театральных вузов большое число специальных тренингов посвящено развитию именно этой психической функции. Находясь на сцене, актер в первую очередь должен видеть и замечать, что делает его партнер, актеру необходимо учитывать и согласовывать свои действия, их распределение, логику их совмещения с чужими действиями, не забывая при этом и о зрителях и т.д. Для профессионального актера распределение внимания на такое количество различных объектов и направлений привычно, примерно как для опытного водителя привычно управление автомобилем в сложной дорожной ситуации. А вот для новичков подобный вид работы со своим вниманием является весьма трудным делом, требующим больших усилий.

Проблемы с недоразвитием произвольного вниманием в наши дни стали своего рода болезнью современности. С одной стороны, их стали много больше обсуждать и замечать. С другой стороны, детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности действительно стало больше. Для этого, по-видимому, есть свои биологические, экологические, культурные и прочие причины. В американской педагогике и дефектологии эта проблема чаще всего решается за счет фармакологии. В отечественной научной традиции больше применяется воспитательный и психотерапевтический подход. В этом плане театральная педагогика — это отличный материал и метод для осмысленного развития именно произвольного внимания. Естествен-

ное «сопротивление» театрального материала позволяет успешно работать в этом направлении.

Мышление и воображение также весьма активно развиваются в рамках театральной деятельности. При работе над ролью и осмыслении материала важно не только понять, что нужно делать, но и что именно происходит на сцене. Важно наполнить роль своими собственными представлениями, своими эмоциями, глубоко осмысленным содержанием этой роли. Каждый актер хорошо знает, что такое адекватное считывание и придумывание биографии своего персонажа. Размышления над внутренней логикой его поступков, а также всех факторов, оказывающих влияние на его поведение, принимаемые решения и поступки, составляют исключительно важную и очень непростую работу актера над собой. Вполне закономерно эта внутренняя работа способствует развитию интеллекта (Майданский, Кравцов, 2023).

Театральная деятельность учит полноценному общению высокого уровня, развивает эмоциональный и вербальный интеллект, театр учит актеров такту, пониманию метафор, иносказаний, моментальному улавливанию соподчиненных смыслов и анализу непростых ситуаций. Для многих старшеклассников совсем не очевидно, что кроется за сложными классическими текстами. Само осмысление даже довольно простых произведений дает огромное количество пищи для ума, что вырабатывает правильные умения и навыки понимания и осмысления самых различных текстов.

Многие авторитетные педагоги и психологи искренне убеждены, что именно театр является наилучшим средством развития творческого мышления и креативности в целом. В отличие от художественного творчества в его чистом виде театр имеет вполне конкретное материальное воплощение и действенное выражение. Можно сказать, что театр — это творческая мысль в действии, а театральная деятельность не просто порождает оригинальные идеи сами по себе, а ведет к таким находкам и задумкам, которые работают не только на театральной сцене, но и в реальной жизни.

Таким образом, театральная педагогика — это довольно широкий спектр возможностей для развития когнитивной сферы обучающихся. На материале театра и с его помощью можно успешно осуществлять различные проекты когнитивного развития.

2. Эмоциональные процессы. Очень многие авторы отмечают незаменимую роль театра для развития эмоциональной сферы. Это верно в том плане, что эмоциональные переживания выступают

важнейшей составляющей практически в любой драматургии. Герои выразительно чувствуют, и это влияет на их поведение. Предварительно актеры эти переживания считают, затем пропускают через себя и, наконец, доносят до зрителя.

Очень важным в развитии эмоциональных процессов является то, что актер на сцене не просто изображает эмоцию. Такое кривляние всегда смотрится неорганично и быстро отвергается зрителем. Актер на сцене действительно чувствует и живет тем, что происходит с ним по сюжету. Но эти переживания не управляют актером, а он управляет ими и в итоге получает нужный для него эффект. Важная особенность работы с эмоциями в театре — это интеллектуализация аффекта (Кравцов, 2009).

Работа актера предполагает в первую очередь умение овладевать своими эмоциями. Он должен не просто понимать их и принимать в себя, но и уметь ими управлять за счет подчинения их интеллектуальному и волевому замыслу. Как и в случае с мышлением, здесь, с одной стороны, очень важен опыт внутренней работы с собственными эмоциональными состояниями, а с другой стороны — глубокий анализ и понимание чужих переживаний. В этом плане многие классические произведения, например А.П. Чехова, по его собственному признанию, почти не содержат внешнего сюжетного действия, но подразумевают много изменений в отношениях героев.

3. Поведенческая сфера. Театральная педагогика предоставляет огромное многомерное пространство для развития самых разных поведенческих навыков. Наиболее очевидное, в данном случае, это речевое поведение. Актера должно быть не просто слышно со сцены. Он должен внятно доносить до слушателей слова, хорошо их артикулировать, интонационно правильно их подавать, слышать самого себя и т.д.

Ни для кого не секрет, что в старшей школе очень у многих современных подростков есть большие трудности как с письменной, так и с устной речью. У них нет навыков грамотного формулирования мыслей, правильного использования богатой лексики родного языка, они не умеют правильно выстраивать предложения, многие из них делают чудовищные орфографические ошибки. Все эти изъяны делают практически невозможным умение выражать свои мысли вслух, логично и внятно. Поэтому всем испытывающим речевые трудности проще сначала использовать чужую речь. Сам по себе опыт говорения, активного донесения до аудитории в речевой форме определенных мыслей очень ценен и полезен для развития этой функции.

В этом отношении театральная деятельность является мощнейшим и незаменимым средством.

Как показывает наш опыт работы со средствами театральной педагогики, подобное несколько «искусственное» прививание ребенку речевых форм выражения себя дает очень хороший результат. Объективно за довольно непродолжительный срок речь у обучающихся становится значительно чище, грамотней, пропадают примитивные конструкции, а лексика обогащается (Кравцов, Кравцова, 2020а). Специальных психологических исследований на эту тему мы не проводили, и результаты, о которых мы говорим, являются, скорее, обобщенным эмпирическим наблюдением. Но, строго говоря, даже без четкой статистики, результаты, как правило, самоочевидны. Обучающиеся с помощью театральной педагогики значительно улучшают навыки речевого поведения.

Отдельным вопросом в плане поведенческого развития стоит проблема преодоления страха сцены и страха публичных выступлений. Многим старшеклассникам решение этой задачи дается с большим трудом. Опять же именно так театр помогает овладеть своим поведением, преодолеть страх и обзавестись внутренней уверенностью. Именно театральная игра позволяет справиться с самим собой и стать на голову выше в этом плане.

Важной задачей театральной педагогики является развитие навыков саморегуляции. Театр предполагает отпращенную дисциплину, как внешнюю, так и внутреннюю. Многим старшеклассникам это дается непросто. Сознательному управлению своим поведением также необходимо обучать. Так, например, иногда возникает настоятельная необходимость помолчать, а не разговаривать, подождать, а не делать, что хочется, иногда надо прилагать сознательно выверенные усилия, чтобы добиться нужного результата, а не просто выполнять импульсивные действия по наитию. Театр, безусловно, помогает все эти усилия сделать результативными и постепенно сформировать навыки самоорганизации.

Обозначенное выше психологическое содержание того, что дает театральная педагогика для развития, им, конечно же, не ограничивается. Другими словами, это не самое главное. Существует более обобщенный подход к тому, что именно может дать театральная педагогика в плане общего психического развития. Анализ научной и педагогической литературы по этому вопросу позволяет выделить по меньшей мере три крупных психологических блока.

4. Развитие общения и фундаментальных навыков коммуникативной деятельности. Театр — это, прежде всего, общение, причем

общение разноплановое, разноуровневое, исходящее из очень разных позиций. Одна из самых сложных вещей, которой приходится обучаться в актерском деле, — это реальное живое общение с партнером по сцене. Это не просто реагирование и не просто ответы на реплики. В театральном дискурсе принято говорить о «психических действиях». Действия, естественно, направлены на партнера, то есть на то, чего герой сцены хочет добиться. Он может использовать для этого разные средства. Важно, что он ждет от партнера, например, он должен внутренне измениться в результате «психического воздействия». Однако он может не измениться, если воздействие было неудачным.

Нередко за самой простой и обыденной репликой может скрываться совсем иное «психическое действие». Например, герой хочет остановить партнера, когда тот прощается с ним. Здесь важно не то, какие слова он говорит, а как именно совершается действие «остановить». Главная хитрость в этом случае заключается в том, что останавливать можно очень по-разному — разными средствами, способами, подстройками. «Живое» общение актеров на сцене как раз и привлекает, и удерживает внимание зрителей. Когда за простыми словами кроется глубокое психологическое содержание, то в театральной сцене возникает настоящая жизнь. И необходимые для этого навыки общения даются актерам не так легко. По-настоящему увидеть партнера на сцене, почувствовать, а что именно и зачем он делает, и адекватно ответить ему совсем не так просто, как может показаться, учитывая, что ситуация на сцене вымышленная, условная, игровая.

Другой важный момент — это общение актера со зрителем. Само существование и актерская жизнь на сцене не могут быть подчинены только зрителю. На первых этапах сценического действия важно вообще про зрителя забыть, чтобы фактор внешнего наблюдателя не делал жизнь и действия актера на сцене искусственными. Но когда на сцене уже вполне получается именно жить реальной жизнью, актеры начинают постепенно включать в сферу своего общения и аудиторию зрителей. Сначала важно понимать самые простые вещи (например, что нельзя говорить со сцены, повернувшись к сидящим в зале зрителям спиной). Со временем актеры начинают понимать, что есть неудачные решения, а есть хорошие и выразительные театральные приемы. В конечном счете актер научается напрямую и вполне эффективно обращаться к зрителю, может разговаривать с ним на театральном языке, даже не получая речевого ответа.

Одним из самых «хитрых» по устройству является общение актера с самим собой. Удивительным образом этот вид эгоцентрической

речи взрослых в научной психологии крайне мало исследовался. Чаще всего исследования сводятся к обсуждению внешней и внутренней речи. В искусствоведении этот внутренний диалог с самим собой представлен больше. Одной из таких работ в психологии, в которой рассматривается и этот вопрос тоже, является фундаментальный труд «Психология искусства» Л.С. Выготского (Выготский, 1968).

Человек не только может, но и должен научиться общаться с самим собой. Причем это не метафора и не иносказание. Человек может сам себе ставить вопросы и сам же на них отвечать. Нередко это принимает форму внутреннего диалога. Иногда это воспринимается как неконтролируемый поток сознания, однако это довольно поверхностное суждение. На самом деле эта способность, приобретаемая в ходе культурного развития, является весьма сложной высшей психической функцией, направленной на самого себя и свое сознание. В этом плане театральная педагогика выступает отличным материалом и эффективным методом для развития и тренировки этого уникального свойства человеческой психики.

5. Совместная деятельность — это один из столпов, на котором держится учение Л.С. Выготского о высших и элементарных функциях психики, а также понимание высших форм деятельности. Даже учебная деятельность, как отмечают отечественные классики психологии, в своих начальных формах является коллективной (Давыдов, 1996). Л.С. Выготский провозглашает ставшую классической формулу — «все психические функции появляются на сцене сознания дважды». Первый раз как социальные отношения в коллективе детей, а второй раз уже как индивидуальные-психологические функции и способности (Кравцов, Кравцова, 2020b).

Главная проблема в данном случае состоит в том, что совместная деятельность, тем более такая сложная, как учебная, сама по себе не складывается. Многие педагоги хорошо знают по своему опыту, как не просто сделать из группы школьников единый коллектив со своим субъектом учебной деятельности. Если просто задать ученикам какую-то совместную работу, то чаще всего это заканчивается провалом. Не говоря уже о том, что есть ребята, у которых плохо с психологической совместностью.

Театральная педагогика, хоть и не без трудностей, позволяет решить эту проблему. В этом плане очень важно, что есть единый, понятный всем продукт, есть усилия каждого, дополняющие партнеров и завязанные на усилия других. Это не только принятие совместных решений. Это именно совместная командная работа, навыки и опыт

приспособления и взаимных договоренностей друг с другом. Благодаря такой организации процесса можно как корректировать навыки одного обучающегося, так и работать со всем коллективом, то есть транслировать педагогический и образовательный эффект на учебные группы.

6. Развитие рефлексии. Пожалуй, самым интересным в многообразии результатов театральной педагогики является развитие у детей навыков рефлексии. Рефлексия — это уникальное свойство сознания делать предметом рассмотрения самого себя. В самом элементарном и простом выражении это умение посмотреть на себя со стороны. Именно в театральной деятельности подобная двупозиционность и необходимая для этого децентрация очень важны, это позволяет достичь эффекта выразительности и читаемости для зрителя того, что происходит на сцене.

В более сложном понимании рефлексия — это большая мыслительная и душевная работа, связанная с отношением к собственному внутреннему миру. Это может касаться, как уже говорилось выше, и собственных эмоций, и внутреннего диалога, и просто выстраивания сознательного самоотношения, то есть структуры сознания человека (Кравцов, 2007).

Как показывают некоторые исследования в этой области, именно рефлексия, в том числе профессиональная рефлексия, лежит в основе того психологического новообразования, которое принято называть субъектом профессиональной деятельности. Овладение человеком профессией выражается не только и не столько в приобретении специальных познаний и профессиональных навыков и компетенций. Главное приобретение в этом случае — это изменение структуры его сознания за счет новой позиции и нового личностного взгляда, формирующего новые жизненные смыслы.

Выше кратко изложено то, а какие именно глобальные психологические приобретения может дать театральная педагогика. В этом плане, если педагог хорошо понимает, на что в том или ином случае должны быть направлены его усилия, он вполне может сфокусировать работу на любом из этих эффектов. Например, можно добиваться именно общения детей в группе, или же целенаправленно формировать коллективного субъекта, или развивать рефлекссию у обучающихся. Однако, строго говоря, все эти цели не противоречат друг другу и могут достигаться одновременно.

Еще больше масштабируя результаты театральной педагогики, можно выделить несколько других важных направлений. Театраль-

ный подход может быть использован с воспитательными целями. Не всегда в рамках уроков по литературе получается привить старшеклассникам любовь к анализу и пониманию классических текстов. В классической литературе, как известно, скрыты глубокие моральные и этические вопросы. Простые ответы на вопросы типа «а про что эта история», «что хотел сказать автор», «в чем мораль в его произведении» и т.п., как правило, бесполезны. Обсуждение того или иного произведения в отрыве от реальной жизни и в отрыве от какой-либо конкретной предметной деятельности превращает содержательный разговор в чтение нотации и заведомо скучную говорильню. А вот грамотное применение театрального метода позволяет совсем по-другому отнестись к тому же самому материалу и многое буквально пропустить через себя. Конечно, такая работа предполагает определенную подготовку и соответствующие навыки у самого педагога (Кравцова, Кравцов, 2018).

В данной статье мы не стали специально обсуждать огромный потенциал театральной педагогики для коррекционной и терапевтической работы. Как известно, психодрама — это исключительно эффективный способ решения серьезных психологических проблем. Нередко психодрама дает человеку новый внутренний опыт, позволяющий ему раскрыть в себе новые качества и способности. Часто психодраматический подход позволяет избавиться от негативных последствий психологических травм и ограничивающих свободу внутренних барьеров. Многие личностные проблемы и задачи могут решаться в рамках именно коррекционной работы, где театр выступает как средство излечения и достижения внутренней гармонии. В этом отношении возможности театральной педагогики кажутся неисчерпаемыми. В руках грамотных педагогов они позволяют решать самые разные задачи, как чисто педагогические, так и задачи психологического развития и всестороннего воспитания.

Многие молодые люди, начинающие свою театральную деятельность, искреннее полагают, что у них легко и просто получится активная театральная жизнь. Они самонадеянно считают, что изображать что-то умеют все, а раз так, то и они тоже вполне сумеют, а поднабравшись опыта и овладев театральными приемами и навыками, они будут гениально играть на сцене. Весьма примечательным является результат, когда начинающий актер начинает понимать, насколько непросто все это исполнить. Оказывается, что уметь координировать движения так, чтобы это было правильно, много труднее, чем казалось. А когда необходимо координировать голос,

речь, движения тела, их выразительность, удерживать во внимании все, что происходит вокруг, и т.д., то начинающие актеры понимают, что даже относительно простые вещи сделать правильно, хорошо и уж тем более выразительно — крайне трудно. Вот эти трудности и есть самое главное содержание в театральной жизни актера. В театральной деятельности человек может в полный рост столкнуться с труднейшей проблемой всестороннего овладения самим собой.

На предыдущих страницах этой статьи мы отмечали удивительно мощные потенциальные возможности театрального метода в педагогике и психологии. Всякий метод, как известно, это средство достижения определенной цели. Средства всегда служебны по отношению к цели. Можно сказать, что цель задает сущностные характеристики и специфические особенности используемых средств. Однако выстроить научно обоснованную систематизацию всех видов существующих средств крайне непросто. Начинать это строительство надо, конечно же, с целей. Однако чем глобальнее цели, тем меньше они поддаются формально-логической классификации и систематизации, а соответствующие им методы приобретают свойства тотальной всеобщей применимости.

С нашей точки зрения, театральный метод является не более чем средством, однако средством исключительной масштабности и высшего уровня универсальности. В работе «Орудие и знак» Л.С. Выготский называет орудия теми средствами, которыми человек пользуется для овладения вещами и явлениями внешнего мира, а вот знак он относит к психологическим средствам, с помощью которых человек овладевает своим поведением и психическими процессами, а также применяет знак в общении и взаимодействии с другими людьми (Выготский, 2005). Надо сказать, что применительно к театральному методу как средству такая четкая классификация вряд ли возможна, а причиной этому является уже отмечавшаяся масштабность и универсальность данного средства, не позволяющая однозначно определить цель, на достижение которой оно направлено. Если указать на, казалось бы, самоочевидный факт, свидетельствующий о том, что театральное действие адресовано сидящим в зале зрителям, то это будет только один, наиболее традиционный вид театрального искусства. Однако кино — это тоже вид искусства, не уступающий по своей массовости традиционному театру. Театральный метод является главным методом не только в кино, но и, например, в довольно распространенном в первой половине XX в. слушании граммофонов и патефонов.

Театральный метод является мощнейшим методом воздействия на психику и сознание человека, вполне применимым как к большим массам людей и даже к целым народам, так и к отдельным индивидам. Это воздействие может быть как положительным, так и опасным, с негативными последствиями. Жизненный опыт свидетельствует, что некоторым людям театральная деятельность противопоказана. О неоднозначности театра говорит, например, тот факт, что на Руси священники с большим недоверием и опаской относились к актерской профессии. Они называли странствующих актеров лицедеями, шутами, скоморохами. В то же время известно, что некоторые монахи и священники в молодости были профессиональными артистами.

Размышляя о психологических аспектах театральной педагогики, мы убеждаемся, что театральная деятельность может способствовать внутреннему совершенствованию человека, поднимая его на более высокую ступень психического и личностного развития. В то же время театральная деятельность может увести человека от того жизненного пути, который ведет к развитию, а развитие, как подчеркивал Л.С. Выготский, это всегда саморазвитие. Одним из тупиков, в который может завести театр, является полное отождествление человека с той ролью, которую он играет. Д.Б. Эльконин считал, что критерием игровой деятельности является роль — есть роль, значит, есть игра. С нашей точки зрения, этот критерий вполне применим к сюжетно-ролевой игре детей. Однако сущностной характеристикой театра является доминирование в нем именно ролевой игры. А.Н. Леонтьев называл чудовищными ролевые теории личности, поскольку они утверждают в качестве личности то, что личностью явно не является (Леонтьев, 2000). В результате актер, полностью отождествляющий себя со своей ролью, никак не могущий выйти из нее, вынужден обращаться за помощью к психотерапевтам, психоневрологам и даже психиатрам (Кравцова, 2018).

Более легким по своим последствиям, но также тупиковым, является вариант «театральной зависимости», выражающийся в безудержной «игрочести». Человек начинает жить своими выдумками и фантазиями, в которые сам начинает верить. Как-то довелось присутствовать при том, как одна наша коллега поучала свою давнюю подругу, говоря ей, что человеку, который врет на каждом шагу, нужно иметь очень хорошую память, чтобы не быть уличенным в своем вранье.

Иногда вредность театральных зависимостей выражается в потере актером суверенной субъектности. В «педологии подростка»

Л.С. Выготский отмечает, что там, где мы чувствуем себя источником движения, там своим действиям мы приписываем личностный характер. Из этого поведения полностью выпадает поведение известного актера, который требовал от режиссера детального разъяснения особенностей выполнения предусмотренных сценарием действий, поз и движений. Например, он просил показать ему, а как именно ему следует держать руку, так как, согласно роли, он должен сидеть за столом, опершись на эту самую руку.

Заключение

В заключение следует подчеркнуть, что приписываемые театральной деятельности опасности и вредоносные последствия обусловлены не ею самой, а теми целями, которые она в качестве психологического средства обслуживает и на осуществление которых направлена. Если эти цели положительные и благотворные, то и театральная педагогика способствует совершенствованию человека, а если человек движим своими страстями и страстишками, например тщеславием, то и его театральное якобы «творчество» ведет в тупик и чреват пустопорожними и даже вредительскими результатами. А вот полноценный театр можно называть теми костылями, которые помогают человеку подняться на более высокую ступень развития и совершенствования. Со временем, если человек прочно стоит на этой ступени, костыли могут быть отброшены, так как человек готов к свободному полету.

Список литературы

Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. (1978). Под ред. П.Я. Гальперина, А.В. Запорожец, С.Н. Карповой. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Выготский, Л.С. (1968). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. Москва: Изд-во «Смысл».

Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: Изд-во «ИНТОР».

Кравцов, Г.Г. (2007). Волевая сфера личности: культурно-исторический аспект. *Мир психологии*, (3), 70–81.

Кравцов, Г.Г. (2009). Принцип единства аффекта и интеллекта в образовательной практике. В кн.: Камень, который презрели строители: культурно-исто-

рическая теория и социальные практики. 10-е Международные чтения памяти Л.С. Выготского: сборник тезисов. (С. 87–90). Москва: Изд-во Российского государственного гуманитарного ун-та.

Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2020а). Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160101>

Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2020б). Культурно-исторический подход к вопросам образования. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 4–13. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Кравцова, Е.Е. (2018). Роль и место психологии искусства в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Человек. Искусство. Вселенная*, (1), 38–45.

Кравцова, Е.Е., Кравцов, Г.Г. (2018). Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 14(3), 67–73. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140307>

Леонтьев, А.Н. (2000). Лекции по общей психологии. Москва: Изд-во «Смысл».

Майданский, А.Д., Кравцов, О.Г. (2023). Теория познания Льва Выготского. Выготский Л.С. Психология и теория познания. *Вопросы философии*, (2), 42–59. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-2-42-59>

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2011). The cultural-historical basis of the “Golden Key” program. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 27–34. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570997>

References

Actual problems of age psychology: Materials for the course of lectures. (1978). In: P.Ya. Gal'perin, A.V. Zaporozhets, S.N. Karpova, (eds.). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow: INTOR Publ. (In Russ.)

Kravtsov, G.G. (2007). The volitional sphere of personality: a cultural-historical aspect. *Mir psikhologii = World of Psychology*, (3), 70–81. (In Russ.)

Kravtsov, G.G. (2009). The principle of the unity of affect and intellect in educational practice. In the stone that the builders rejected: cultural-historical theory and social practices. Tenth International Readings in Memory of L.S. Vygotsky: Collection of abstracts. (pp. 87–90). Moscow: Russian State Univ. for the Humanities Publ. (In Russ.)

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2011). The cultural-historical basis of the “Golden Key” program. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 27–34. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570997>

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2020a). The relationship between learning and development: problems and prospects. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 4–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160101>

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2020b). A cultural-historical approach to education issues. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(4), 4–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Kravtsova, E.E. (2018). The role and place of the psychology of art in the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Chelovek. Iskusstvo. Vselennaya = Man. Art. Universe*, (1), 38–45. (In Russ.)

Kravtsova, E.E., Kravtsov, G.G. (2018). Psychological content of the relationship between meaning and significance in cultural-historical theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 67–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140307>

Leont'ev, A.N. (2000). Lectures on general psychology. Moscow: Smysl Publ.

Maydanskiy, A.D., Kravtsov, O.G. (2023). The theory of knowledge of Lev Vygotsky. Vygotsky L.S. Psychology and theory of knowledge. *Voprosy filosofii*, (2), 42–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-2-42-59>

Vygotsky, L.S. (1968). The psychology of art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). Questions of the theory and history of psychology. Collected Works: in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2005). The psychology of human development. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Геннадий Григорьевич Кравцов, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Российская Федерация, kravtsovgg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>

Олег Геннадиевич Кравцов, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация, kravtsovog@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>

ABOUT THE AUTHORS

Gennady G. Kravtsov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of L.S. Vygotsky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, kravtsovgg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>

Oleg G. Kravtsov, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Legal Psychology, Educational and Research Complex of Psychology of Professional Activities, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, kravtsovog@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>

Поступила 15.05.2025. Получена после доработки 25.05.2025. Принята в печать 19.06.2025.

Received 15.05.2025. Revised 25.05.2025. Accepted 19.06.2025.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСКУССТВУ / PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-36>
УДК/UDC 159.922.6

Предпочтения «театральными подростками» форм общения и их взаимосвязь с новообразованиями в когнитивной и личностной сфере

Г.А. Алексеева , С.М. Чурбанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

 aga1998@bk.ru

Резюме

Актуальность. Театральная деятельность как коллективная форма взаимодействия и вариант «общения искусством» может помочь подросткам в развитии потребности в общении со сверстниками, формировании когнитивных и личностных новообразований в эстетической сфере, креативности и самосознания, что отвечает запросам современного общества.

Цель. Выявление взаимосвязи между предпочтениями подростковых форм общения с «сопричастностью красоте» (природы, искусства, моральных поступков), творческим потенциалом и особенностями развития самосознания у обучающихся в театральных учреждениях.

Выборка. В исследовании приняли участие 50 подростков в возрасте от 13 до 16 лет ($M_{\text{возраст}} = 14,6$; $SD = 1,6$), ученики 7–9-х классов московской школы с театральной подготовкой. Были организованы две контрастные группы школьников, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью.

Методы. «Анкета для определения профиля участия во внеучебной активности», «Оценка отношений подростка с классом», русская версия «Шкалы сопричастности красоте» и методы анализа продуктов деятельности: «Модифицированный и адаптированный вариант батареи креативных тестов», свободное самоописание на тему «Кто я, какой я».

Результаты. В исследовании получены факты, согласно которым подростки, вовлеченные в театральную деятельность, предпочитают коллективистическую и прагматическую формы общения со сверстниками, они чаще

придумывают креативные идеи, у них лучше выражена «сопричастность красоте» на уровне шкального итогового балла, более выражены структурные характеристики самосознания в сравнении с подростками, которые не занимаются театральной деятельностью, предпочитая коллективистическую и индивидуалистическую формы общения. Получены значимые отрицательные взаимосвязи между предпочтением индивидуалистической формы общения и субшкалами «эмоциональной сопричастности», красоты моральных поступков, а также такими характеристиками самосознания, как «социальные отношения» и «временная перспектива».

Выводы. В исследовании выявлены значимые взаимосвязи между формами общения и показателями когнитивной и личностной сферы: «сопричастность красоте», факторами креативности, структурными характеристиками самосознания для «театральных» подростков. Перспективы исследования связаны с повышением надежности полученных результатов, расширением методов исследования.

Ключевые слова: театр, подростки, театральная деятельность, форма общения, эстетическая сфера, «сопричастность красоте», креативность, самосознание, психология искусства, возрастная психология

Для цитирования: Алексеева, Г.А., Чурбанова, С.М. (2025). Предпочтения «театральными подростками» форм общения и их взаимосвязь с новообразованиями в когнитивной и личностной сфере. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 336–362. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-36>

Preferences of the “Theatrical Teenagers” in the Forms of Communication and their Relationship with New Formations in the Cognitive and Personal Sphere

Galina A. Alekseeva ✉, Svetlana M. Churbanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ aga1998@bk.ru

Abstract

Background. Theatrical activity as a collective form of interaction and as a variant of “communication with art” can help adolescents develop the need to communicate with their peers, form novel cognitive and personality traits of the

aesthetic sphere, promote creativity and self-awareness, meeting the needs of modern society.

Objective. The goal is to reveal the relationship between the adolescent’s preferences in forms of communication with “engagement with beauty” (of nature, art, moral behaviour), creative potential and the peculiarities of the self-awareness development among students in theatrical institutions.

Study Participants. The study involved 50 teenagers aged 13 to 16 years ($M_{\text{age}} = 14.6$; $SD = 1.6$), students of grades 7–9 of the Moscow school with theatrical training. Two contrasting groups of school students, engaged and not engaged in theatrical activities, were organized.

Methods. The research applied the “Questionnaire to determine the profile of participation in extracurricular activities”, “Assessment of a teenager’s relationship with the class”, the Russian version of “the Engagement with Beauty Scale”. Methods of activity products analysis included the modified and adapted version of “the Creativity Assessment Packet” and “Free self-description” on the topic “Who am I, what am I”.

Results. The study revealed facts indicating that adolescents involved in theatrical activities prefer collectivistic and pragmatic forms of communication with peers, come up with creative ideas more often, and have more pronounced structural characteristics of self-awareness. “Engagement with beauty” is better expressed at the level of the final scale score as compared to the results of the adolescents who are not engaged in theatrical activities, preferring collectivistic and individualistic forms of communication. Significant negative relationships were obtained between the individualistic form of communication and the subscales of “emotional engagement” and the beauty of moral actions, as well as with such characteristics of self-awareness as “social relations” and “time perspective”.

Conclusions. The study revealed significant relationships between forms of communication and indicators of cognitive and personality spheres: participation in beauty, creativity development, and structural characteristics of self-awareness for “theatrical” adolescents. The prospects of the study are related to increasing the reliability of the results obtained and expanding the research methods.

Keywords: theater, adolescents, theatrical activity, form of communication, aesthetic sphere, “engagement with beauty”, creativity, self-awareness, psychology of art, developmental psychology

For citation: Alekseeva, G.A., Churbanova, S.M. (2025). Preferences of the “theatrical teenagers” in the forms of communication and their relationship with new formations in the cognitive and personal sphere. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 336–362. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-36>

Введение

Согласно Д.Б. Эльконину (Эльконин, 2005), в младшем подростковом возрасте (с 12–13 до 15 лет) начинает развиваться общение со сверстниками как ведущая деятельность. Благодаря ему, а также сравнению себя с другими людьми в ходе общения, «важнейшим содержанием их [подростков] психического развития становится развитие самопознания» (Божович, 2001, с. 176), то есть рефлексии, что способствует развитию самосознания. И если подростку, особенно когда ему самому трудно выстроить общение со сверстником, не помочь средствами деятельности, то высок риск негативных последствий для его возрастнo-психологического развития.

Как отмечал А.А. Леонтьев, искусство тоже является формой общения: «...Общение искусством есть такое общение, которое дает человеку... возможность реализовать те аспекты личности, которые не актуализируются в обычном общении» (Леонтьев, 2008, с. 330).

Следует отметить, что в подростковом возрасте возрастает потребность в занятиях искусством, в особенности литературной деятельностью, в игре-драматизации, в которой подросток может передать свои переживания и представления (Выготский, 1997). Таким образом, искусство становится опорой для развития личности подростка, средством общения с другими людьми.

Нашей целью было выявление взаимосвязи между тем, какие формы общения со сверстниками предпочитают занимающиеся / не занимающиеся в театральных учреждениях подростки, и уровнем эстетического развития («сопричастности красоте»), креативности и самосознания.

Обнаруженные факты, свидетельствующие о связи между театральной деятельностью и развитием когнитивных и личностных новообразований подросткового возраста, определяют новизну, теоретическую и практическую значимость исследования, позволяют ориентироваться на них при разработке новых практик школьного дополнительного обучения.

Теоретическое обоснование

Одним из способов реализации «общения через искусство», а также развития творческой личности, может быть театральная деятельность. В частности, такая деятельность сама по себе довольно тесно связана с общением в целом (Машков и др., 2022). Актер взаимодействует, общается со зрителем косвенно, через партнера

актерский образ создает действие (Кочнев, 1990), через его воображение возникает эмоциональный отклик у зрителя (Барбой, 1988). Как отмечал К.С. Станиславский, актерская роль включена в систему отношений, определяемых в общении (цит. по: Ильин, 2011). По его словам, общение, которое проявляется в актерской игре — это не просто передача информации, но и стремление убедить другого в своих мыслях, побудить к действию (цит. по: Басин, 2008).

У общества, как отмечает Н.Б. Шумакова (Шумакова, 2017), есть потребность в творческих людях, которые способны к постановке задач и к их нестандартному решению. Творческая деятельность необходима в формировании креативности, полноценного восприятия мира, способствует самореализации личности подростка, его самоутверждению (Гуренко, 2021; Alfonso-Benlliure et al., 2021), пониманию своих возможностей и умений, что формирует адекватную самооценку (Бухлина, Арязмова, 2019). В некоторых исследованиях театральная деятельность рассматривалась как средство развития самоконтроля у подростков (Зеленский, Игнатович, 2022).

Основу для творческого развития подростка, а также его успешной социализации создает эмоциональная отзывчивость на искусство (Hughes, Wilson, 2004; Зайцев, 2016). Когда подросток играет в спектакле, у него развивается умение анализировать увиденное и услышанное, он довольно активно воспринимает творческий процесс (Медведь и др., 2019), что является важным для эстетического развития личности, ее нравственности и морали. На театральных занятиях подросток избавляется от психологических зажимов, начинает лучше управлять своим телом, голосом, импровизировать (Кисель, 2017), сильнее проявляется направленность на достижения и взаимодействие со сверстником (Павлишина, 2016), формируется способность к самораскрытию, сопереживанию, «раскрепощению» подростка (Береговая и др., 2019).

Изучая влияние театральной деятельности на развитие подростков, исследователи приходят к выводу, что занятия улучшают показатели психологического благополучия, развивают метапредметные компетенции, повышают успеваемость (Goble et al., 2021), способствуют сплоченности коллектива, формированию нравственных ценностей, наделяют социальные роли личностным смыслом, снижают социальную тревожность (Felsman et al., 2019, 2023; Рубцова и др., 2022; Рубцова, 2023). Театральная деятельность также осваивалась в работе с девиантными подростками, были обнаружены положительные изменения в коммуникативной сфере, происходили

изменения в отношении к себе, менялись ценностно-нравственные ориентиры (Григорова, Чудновская, 2018).

Выборка

Исследование было проведено среди 50 подростков в возрасте от 13 до 16 лет, учащихся 7–9-х классов школы с театральной подготовкой г. Москвы ($M_{\text{возраст}} = 14,6$; $SD = 1,6$; 41 девушка и 9 юношей). Особенностью школы являлись обязательные театральные занятия до 4-го класса, подготовка к актерской профессии начиналась с 10-го класса. В связи с ограничениями доступа в образовательные школы в период COVID-19 (апрель — май 2021 г.) выборка была разделена на две контрастные группы из учащихся школы с театральной подготовкой: 18 подростков (средний возраст — 14 лет; 14 девушек и 4 юноши), обучающихся театральной деятельности, и 32 человека (средний возраст — 14 лет; 27 девушек и 5 юношей), не обучающихся по этой программе начиная с 5-го класса. Критерии формирования контрастных групп по степени вовлеченности в театральную деятельность были следующие: 1) подростки на момент исследования состояли / не состояли в группе театра или театральной студии; 2) подростки занимались театральной деятельностью на протяжении нескольких лет и недавно могли прекратить свои занятия в театральных учреждениях / не занимались. Были получены согласия родителей на исследование с участием детей.

Методы исследования

1. Для определения степени вовлеченности подростков в театральную деятельность использовалась модифицированная «Анкета для определения профиля участия во внеучебной активности»¹. Отмечались частота и длительность участия в театральных занятиях, место и их субъективная значимость в жизни подростка.

2. Определение предпочитаемых форм общения осуществлялось с помощью методики «Оценка отношений подростка с классом» (Головей, Рыбалко, 2008). В каждом из пунктов-суждений содержалось три альтернативных выбора, при которых группа могла не представлять самостоятельной ценности для подростка (индивидуалистическая форма), выступала как «средство» для достижения

¹ Анкета апробирована в дипломной работе Е.С. Покровской «Виды внеучебной активности подростков и их психологическое благополучие» (2014), выполненной под научным руководством Г.В. Бурменской.

индивидуальных целей (прагматическая форма) и, наконец, отражала потребность в коллективных формах взаимодействия.

3. Для оценки возрастнo-психологического развития подростков в эстетической сфере применялась «Шкала сопричастности красоте» в русскоязычной версии (Sabadosh, 2017), включающая утверждения, разделенные на четыре блока: красота природы, искусства, идей, красота моральных поступков. Далее рассчитывалось отношение подростков к красоте какой-либо сферы жизни человека на когнитивном, телесном, эмоциональном и духовном уровнях сопричастности.

4. В исследовании применялся «Модифицированный и адаптированный вариант батареи креативных тестов» Ф. Вильямса (Туник, 2003), измерялись факторы креативности: когнитивно-интеллектуальные, такие как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название; и аффективно-личностные факторы: любознательность, воображение, склонность к риску, сложность.

5. Для определения уровня развития самосознания подростков использовалась методика «Свободное самописание» на тему «Кто я, какой я» (Захарова, Карабанова, 2000). Полученное сочинение анализировалось с позиции, когда каждому высказыванию присваивалась своя характеристика, которая относилась к одному из трех блоков: 1) «Структурные характеристики самосознания», 2) «Динамические характеристики» и 3) «Показатели развития самосознания». Частотный анализ характеристик самописания позволил определить степень рефлексии и уровень развития представлений подростка о себе, отражение своего бытия в некоторой временной перспективе.

Исследование проводилось в два этапа: во время первого этапа подростки очно выполняли изобразительный субтест из батареи креативных тестов, во время второго этапа применялись Google-формы в присутствии экспериментатора.

Обработка данных проводилась с помощью статистических программ Excel и IBM SPSS Statistics 20.

Результаты исследования

Одной из задач исследования было дополнить существующие представления по проблеме психического развития подростков, включенных в театральную деятельность, касающиеся межличностной сферы, эстетического развития, креативности и сферы самосознания, поэтому были применены описательные статистики и выявлены значимые различия в показателях для двух независимых

выборок (Таблица 1), не распределенных нормально, поэтому при дальнейшем анализе использовались непараметрические критерии.

В целом для подростков, занимающихся театральной деятельностью (группа 1), по некоторым субшкалам получены более высокие средние значения и достоверные различия по U-критерию Манна — Уитни на 5%-м уровне значимости. Такие подростки лучше воспринимают и чувствуют красоту природы, идей на уровне «духовной сопричастности» и шкального итогового балла «сопричастности красоте», чаще придумывают креативные названия для своих идей, у них более выражены структурные характеристики самосознания при свободном описании образа-Я на уровне общей информации о себе, чем у подростков, которые не занимаются театральной деятельностью (группа 2).

Таблица 1

Описательные статистики (среднее значение, стандартное отклонение) и значимые различия по U-критерию Манна — Уитни для субшкал на выборке подростков двух контрастных групп

Субшкалы / Группы	Группа 1		Группа 2		Различия	
	М	SD	М	SD	U	p
Шкала сопричастности красоте						
Красота природы	5,35	1,21	4,18	1,42	73	0,012
Красота идей	5,15	1,26	4,11	1,29	80	0,021
Духовная сопричастность	5,08	1,32	3,98	1,51	79	0,020
Итоговый балл	5,05	1,01	4,27	1,03	76	0,015
Когнитивно-интеллектуальный фактор креативности						
Название	17,5	8,01	14,09	4,91	186	0,039
Характеристики самосознания: описание образа Я						
Общая информация	3,09	1,45	1,9	1,55	62	0,031
Оценка отношений подростка с классом						
Индивидуалистическая форма	4,31	1,75	4,57	2,23	140,5	0,779
Прагматическая форма	2,92	2,18	2,78	2,13	144	0,869
Коллективистическая форма	6,77	2,35	6,70	2,67	145,5	0,908

Примечание. Группа 1 / группа 2 — выборки подростков, занимающихся / не занимающихся театральной деятельностью. Среднее значение (М). Стандартное отклонение (SD). Критерий Манна — Уитни (U). Уровень значимости (p).

Table 1
Descriptive statistics (mean, standard deviation) and significant differences according to the Mann — Whitney U-test for subscales in a sample of adolescents of two groups

Subscales / Groups	Group 1		Group 2		Differences	
	M	SD	M	SD	U	p
Engagement with Beauty Scale						
Beauty of Nature	5.35	1.21	4.18	1.42	73	0.012
Beauty of Ideas	5.15	1.26	4.11	1.29	80	0.021
Spiritual Engagement	5.08	1.32	3.98	1.51	79	0.020
Total Score	5.05	1.01	4.27	1.03	76	0.015
Cognitive-Intellectual Factor of Creativity						
Title	17.5	8.01	14.09	4.91	186	0.039
Characteristics of Self-Awareness: Description of Self-Identity						
General Information	3.09	1.45	1.9	1.55	62	0.031
Assessment of a teenager’s relationship with the class						
Individualistic form	4.31	1.75	4.57	2.23	140.5	0.779
Pragmatic form	2.92	2.18	2.78	2.13	144	0.869
Collectivistic form	6.77	2.35	6.70	2.67	145.5	0.908

Note. Group 1 / Group 2— a sample of adolescents engaged and not engaged in theatrical activities. Average value (M). Standard deviation (SD). Mann — Whitney U-test. Significance level (p).

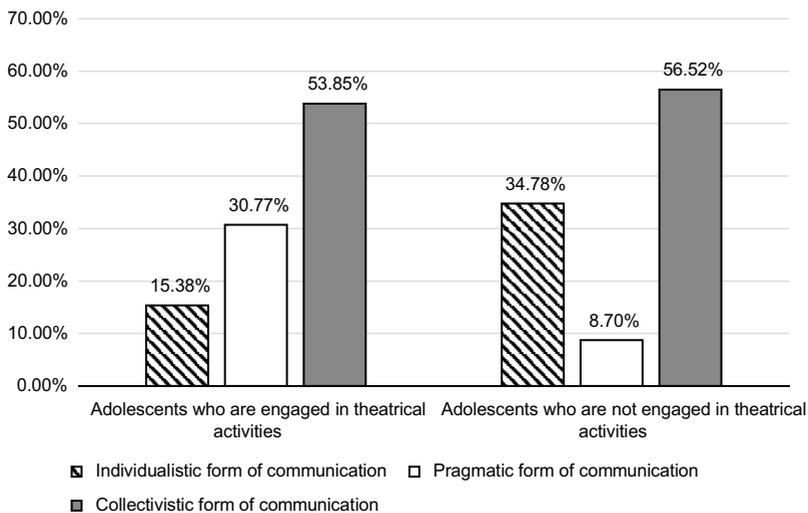
Не было выявлено достоверных различий между средними значениями показателей двух независимых выборок с помощью U-критерия Манна — Уитни на 5%-м уровне значимости по методике «Оценка отношений подростка с классом» (Головей, Рыбалко, 2008). Ниже представлена гистограмма частотного распределения предпочитаемой формы общения подростка со сверстниками в процентах для качественной оценки данных по группам «театральных» и «нетеатральных» подростков. На Рисунке можно увидеть, что подростки группы 1 в основном предпочитают коллективистическую (53,85%) и прагматическую (30,77%) формы общения со сверстниками. Обе эти формы являются групповыми, но за ними стоят разные мотивы.

По результатам качественной оценки, подростки группы 2 в основном предпочитают коллективистическую (56,52%) и индивидуалистическую (34,78%) формы общения со сверстниками.



Рисунок

Гистограмма распределения подростков по предпочитаемым формам общения со сверстниками для контрастных групп



Figure

Histogram of the adolescents' distribution by preferred forms of communication with peers for contrasting groups

Дополнительное сопоставление двух выборок по критерию углового преобразования Фишера показало, что доля «театральных» подростков только для прагматической формы общения достоверно больше, чем в противоположной группе ($\varphi^*_{эмп} = 1,96$; $p < 0,05$).

Обращаясь к основной задаче исследования, направленной на выявление взаимосвязей предпочтения «театральными» подростками формы общения со сверстниками, содержательно связанной с «сопричастностью красоте» искусства, моральных поступков, с особенностями творческого потенциала и сферой развития самосознания, был проведен корреляционный анализ на основании ранговой корреляции Спирмена. В Таблицах 2–4 представлены результаты значимых взаимосвязей между показателями по шкалам индивидуалистической, прагматической и коллективистической формы общения, соответственно, и показателями субшкал для общей выборки и групп 1 / 2. Для лучшего понимания степени тесноты достоверных взаимосвязей между признаками в процентах был рассчитан коэффициент детерминации — $R(r_s^2)$ — при возведении коэффициента корреляции в квадрат и умножении на 100% (Баврина, Борисов, 2021). Дополнительно для последующего сравнительного анализа коэффициентов корреляций между группами применялось Z-преобразование Фишера и определялась вероятность (p) для статистической оценки значимости различий (Lenhard, Lenhard, 2014).

В Таблице 2 можно увидеть, что на **общей выборке** получены умеренные **отрицательные взаимосвязи** между предпочтением индивидуалистической формы общения и субшкалами «сопричастности красоте»: красотой моральных поступков, эмоциональной сопричастностью. Установленный отрицательный средний коэффициент

Таблица 2

Значимые взаимосвязи между предпочтением индивидуалистической формы и шкалой сопричастности красоте, факторами креативности, характеристиками самосознания на общей выборке и выборках подростков двух групп

Субшкалы / Группы	Индивидуалистическая форма				Z-Фишера p
	Общая выборка	Группа 1	Группа 2		
Шкала сопричастности красоте					
Красота моральных поступков	r_s /R	-0,47** /22,5%	-0,22	-0,74*** /55,3%	<0,001
Эмоциональная сопричастность	r_s /R	-0,34* /11,6%	0,17	-0,49* /24,1%	0,008

Субшкалы / Группы	r_s /R	Индивидуалистическая форма			
		Общая выборка	Группа 1	Группа 2	Z-Фишера p
Духовная сопричастность	r_s /R	-0,27	0,37	-0,46* /21,3%	0,001
Итоговый балл	r_s /R	-0,31	0,20	-0,48* /0,2%	0,007
Когнитивно-интеллектуальный фактор креативности					
Оригинальность	r_s /R	0,19	0,62* /38,8%	0,23	0,015
Аффективно-личностный фактор креативности					
Воображение	r_s /R	-0,3	0,05	-0,42* /17,3%	0,048
Характеристики самосознания					
Структурные характеристики самосознания	r_s /R	-0,48** /23,0%	-0,23	-0,48* /22,8%	0,148
Описание Образа Я	r_s /R	-0,45* /19,8%	-0,22	-0,45* /20,6%	0,161
Социальные отношения	r_s /R	-0,57*** /31,9%	-0,39	-0,63** /39,6%	0,054
Дружеские положительные от- ношения	r_s /R	-0,47** /21,8%	-0,26	-0,54* /28,6%	0,097
Динамические характеристики	r_s /R	-0,35* /12,5%	0,08	-0,54* /28,9%	0,007
Построение жизненных планов	r_s /R	-0,36* /13,1%	0,16	-0,36	0,042
Планы в социальной сфере	r_s /R	-0,36* /13,1%	-0,05	-0,49* /28,6%	0,042
Показатели развития самосознания	r_s /R	-0,48* /23,4%	-0,09	-0,54* /28,9%	0,028
Полнота самоописания	r_s /R	-0,49* /23,9%	-0,09	-0,56** /30,8%	0,021
Количество информации	r_s /R	-0,48** /23,4%	-0,22	-0,51* /32,8%	0,092
Количество характеристик	r_s / R	-0,34	0,29	-0,57** /32,8%	<0,001

Примечание. Группа 1 / группа 2— выборки подростков, занимающихся / не занимающихся театральной деятельностью. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Коэффициент детерминации (R). Уровень значимости * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$. Вероятность (p) для статистической оценки значимости различий коэффициентов корреляций между группами на основе Z-преобразования Фишера.

Table 2
Significant interrelations between the preference for an *individualistic form* and engagement with beauty scale, factors of creativity, characteristics of self-awareness in the general sample and in the adolescents of the two groups

Subscales / Groups	Individualistic form				Fischer-Z p
	Total Sample	Group 1	Group 2		
Engagement with Beauty Scale					
Beauty of Moral Behaviour	r_s /R	-0.47** /22.5%	-0.22	-0.74*** /55.3%	<0,001
Emotional Engagement	r_s /R	-0.34* /11.6%	0.17	-0.49* /24.1%	0.008
Spiritual Engagement	r_s /R	-0.27	0.37	-0.46* /21.3%	0.001
Total Score	r_s /R	-0.31	0.20	-0.48* /0.2%	0.007
Cognitive-Intellectual Factor of Creativity					
Originality	r_s /R	0.19	0.62* /38.8%	0.23	0.015
Affective-Personal Factor of Creativity					
Imagination	r_s /R	-0.3	0.05	-0.42* /17.3%	0.048
Characteristics of Self-Awareness					
Structural characteristics of self-awareness	r_s /R	-0.48** /23.0%	-0.23	-0.48* /22.8%	0.148
Description of Self-identity	r_s /R	-0.45* /19.8%	-0.22	-0.45* /20.6%	0.161
Social relations	r_s /R	-0.57*** /31.9%	-0.39	-0.63** /39.6%	0.054
Friendly positive relations	r_s /R	-0.48** /21.8%	-0.26	-0.54* /28.6%	0.097
Dynamic characteristics	r_s /R	-0.35* /12.5%	0.08	-0.54* /28.9%	0.007
Life plans	r_s /R	-0.36* /13.1%	0.16	-0.36	0.042
Plans in social sphere	r_s /R	-0.36* /13.1%	-0.05	-0.49* /28.6%	0.042
Indicator of the development of self-awareness	r_s /R	-0.48* /23.4%	-0.09	-0.54* /28.9%	0.028

Subscales / Groups		Individualistic form			Fischer-Z p
		Total Sample	Group 1	Group 2	
Completeness of self-description	r_s /R	-0.49* /23.9%	-0.09	-0.56** /30.8%	0.021
Amount of information	r_s /R	-0.48** /23.4%	-0.22	-0.51* /32.8%	0.092
Number of characteristics	r_s /R	-0.34	0.29	-0.57** /32.8%	<0,001

Note. Group 1 / Group 2 — a sample of adolescents engaged and not engaged in theatrical activities. Spearman's rank correlation coefficient (r_s). Coefficient of determination (R); Significance level * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p < 0.001$. Probability (p) for statistical estimation of the significance in the difference in correlation coefficients between groups based on the Fischer Z-transformation.

корреляции для характеристики самосознания — «социальные отношения» ($p < 0,001$) свидетельствует о том, что степень тесноты взаимосвязей (R) между переменными составляет 31,9%, однако остальные 68,1% варибельности одной переменной не объясняются другой переменной. Обнаружены умеренные отрицательные взаимосвязи между предпочтением индивидуалистической формы и структурными характеристиками самосознания, описанием образа Я, дружескими положительными отношениями; динамическими характеристиками, построением жизненных планов, планами в социальной сфере и показателями развития самосознания, полнотой самоописания, количеством информации.

Для **группы 1** была получена средняя положительная взаимосвязь между предпочтением индивидуалистической формы и оригинальностью ($p < 0,05$), при этом степень тесноты между переменными, объясняющая варибельность переменных, составила 38,8%, а вероятность появления различий между корреляциями для групп 1 и 2 оказалась значимой ($p = 0,015$).

Для **группы 2** по данным результатам предпочтение индивидуалистической формы объясняет 55,3% варибельности переменной «красота моральных поступков», обнаруживая сильную отрицательную корреляцию ($p < 0,001$), и также оказалась значимой вероятность различий между коэффициентами корреляций для двух групп ($p = 0,000$).

По сравнению с общей выборкой установлено, что предпочтение индивидуалистической формы для группы 2 умеренно отрицательно

связано с воображением на 5%-м уровне значимости, а вероятность различий во взаимосвязях с воображением между двумя контрастными группами также оказалась значимой ($p = 0,048$).

В Таблице 3 можно увидеть, что на общей выборке предпочтение прагматической формы общения связано умеренной положительной связью с любознательностью ($p < 0,05$) и может объяснить 13,8% вариабельности этой переменной.

По результатам для группы 2 предпочтение прагматической формы умеренно отрицательно связано с «телесной сопричастностью красоте» и может объяснить 19,8% вариабельности переменной телесная сопричастность ($p < 0,05$), вероятность различий во взаимосвязях с телесной сопричастностью между двумя группами достигла значимости на уровне тенденции ($p = 0,095$).

В Таблице 4 отражено, что на общей выборке предпочтение коллективистической формы общения может объяснить 25,1% вариабельности такой характеристики самосознания, как дружеские положительные отношения ($p < 0,01$).

Для группы 1 были получены средние отрицательные взаимосвязи на 5%-м уровне значимости между предпочтением коллективистической формы и характеристиками самосознания: отношение

Таблица 3
 Значимые взаимосвязи между предпочтением прагматической формы и шкалой сопричастности красоте, фактором креативности на общей выборке и выборках подростков двух групп

Субшкалы / Группы		Прагматическая форма			Z-Фишера р
		Общая выборка	Группа 1	Группа 2	
Шкала сопричастности красоте					
Телесная сопричастность	r_s /R	-0,08	-0,10	-0,45* /19,8%	0,095
Аффективно-личностный фактор креативности					
Любознательность	r_s /R	0,37* /13,8%	0,47	0,40	0,374

Примечание. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Коэффициент детерминации (R). Уровень значимости * — $p < 0,05$. Вероятность (р) для статистической оценки значимости различий коэффициентов корреляций между группами на основе Z-преобразования Фишера.

Table 3

Significant interrelations between the preference for a *pragmatic form* of communication and engagement with beauty scale, factor of creativity in general sample and adolescents of the two groups

Subscales /Groups		Pragmatic form			Fischer-Z p
		Total Sample	Group 1	Group 2	
Engagement with Beauty Scale					
Somatic Engagement	r_s /R	-0.08	-0.10	-0.45* /19.8%	0.095
Affective-Personal Factor of Creativity					
Curiosity	r_s /R	0.37* /13.8%	0.47	0.40	0.374

Note. Spearman's rank correlation coefficient (r_s). Coefficient of determination (R). Significance level * — $p < 0.05$. Probability (p) for statistical estimation of the significance in the difference in correlation coefficients between groups based on the Fischer Z-transformation.

к себе (различия коэффициентов корреляции между группами значимы: $p = 0,026$) и множественность образа Я ($p < 0,001$).

Предпочтение коллективистической формы для группы 2 обнаруживает средние *положительные взаимосвязи* и объясняет 38,6% варибельности итогового балла ($p < 0,01$), а вероятность при сравнении коэффициентов корреляции между группами составляет $p = 0,007$. Обнаружены умеренные *положительные корреляции* на 5%-м уровне значимости переменной «сопричастности красоте» природы (различия между группами значимы: $p = 0,007$) и развитием самосознания как активной ориентировки в себе ($p = 0,000$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты относительно предпочитаемых подростками форм взаимодействия со сверстниками как коллективистической, так и прагматической, находят объяснение в связи с развитием групповых форм общения как основного психологического новообразования в данный возрастной период (Эльконин, 2005). С другой стороны, театральная деятельность сама по себе носит групповой характер, создавая большие возможности для «театральных» подростков, занятых практически в постоянном общении со сверстни-

Таблица 4
Значимые взаимосвязи между предпочтением коллективистической формы и шкалой сопричастности красоте, характеристиками самосознания на общей выборке и выборках подростков двух групп

Субшкалы / Группы	Коллективистическая форма				Z-Фишера р
	Общая выборка	Группа 1	Группа 2		
Шкала сопричастности красоте					
Красота природы	r_s /R	0,32	-0,2	0,48* /23,0%	0,007
Красота искусства	r_s /R	0,35* /12,0%	0,06	0,41	0,103
Красота моральных поступков	r_s /R	0,48** /23,0%	0,2	0,62** /37,8%	0,053
Эмоциональная сопричастность	r_s /R	0,47* /21,9%	0,18	0,59** /34,3%	0,024
Духовная сопричастность	r_s /R	0,43** /18,7%	0,22	0,48* /23,4%	0,131
Итоговый балл	r_s /R	0,49* /24,0%	0,14	0,62** /38,6%	0,007
Характеристики самосознания					
Описание Образа Я: Предпочтения	r_s /R	0,43* /18,4%	0,14	0,52* /26,6%	0,054
Отношение к себе	r_s /R	-0,37* /13,6%	-0,61* /36,8%	-0,25	0,026
Социальные отношения	r_s /R	0,39* /15,3%	0,00	0,52	0,021
Дружеские положительные отношения	r_s /R	0,50** /25,1%	0,51	0,51* /25,8%	0,498
Множественность образа Я	r_s /R	0,04	-0,62* /38,2%	0,28	<0,001
Активная ориентировка в себе	r_s /R	0,19	-0,51	0,49* /23,9%	< 0,001

Примечание. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Коэффициент детерминации (R). Уровень значимости * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$. Вероятность (р) для статистической оценки значимости различий коэффициентов корреляций между группами на основе Z-преобразования Фишера.

Table 4

Significant interrelations between the preference for a collectivistic form of communication and engagement with beauty scale, characteristics of self-awareness in general sample and adolescents of the two groups

Subscales /Groups		Collectivistic form			Fischer-Z p
		Total Sample	Group 1	Group 2	
Engagement with Beauty Scale					
Beauty of Nature	r_s /R	0.32	-0.2	0.48* /23.0%	0.007
Beauty of Art	r_s /R	0.35* /12.0%	0.06	0.41	0.103
Beauty of Moral Behaviour	r_s /R	0.48** /23.0%	0.2	0.62** /37.8%	0.053
Emotional Engagement	r_s /R	0.47* /21.9%	0.18	0.59** /34.3%	0.024
Spiritual Engagement	r_s /R	0.43** /18.7%	0.22	0.48* /23.4%	0.131
Total Score	r_s /R	0.49* /24.0%	0.14	0.62** /38.6%	0.007
Characteristics of Self-Awareness					
Description of Self-Identity: Preferences	r_s /R	0.43* /18.4%	0.14	0.52* /26.6%	0.054
Attitude towards Yourself	r_s /R	-0.37* /13.6%	-0.61* /36.8%	-0.25	0.026
Social Relations	r_s /R	0.39* /15.3%	0.00	0.52	0.021
Friendly Positive Relations	r_s /R	0.50** /25.1%	0.51	0.51* /25.8%	0.498
Multiplicity of Self-Identity	r_s /R	0.04	-0.62* /38.2%	0.28	<0.001
Active Self-Orientation	r_s /R	0.19	-0.51	0.49* /23.9%	<0.001

Note. Spearman's rank correlation coefficient (r_s). Coefficient of determination (R). Significance level * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$. Probability (p) for statistical estimation of the significance in the difference in correlation coefficients between groups based on the Fischer Z-transformation.

ками в ходе взаимодействия, обеспечивая их успешность в социализированности, что согласуется с рядом исследований (Зайцев, 2016).

Полученный результат о средней положительной взаимосвязи на 5%-м уровне значимости между предпочтением индивидуалистической формы общения и таким важным когнитивно-интеллектуальным фактором креативности, как *оригинальность*, для группы «театральных» подростков согласуется с исследованиями В.С. Собкина, Т.А. Лыковой и А.В. Собкиной (Собкин и др., 2018, 2021), в рамках которых была установлена связь между индивидуализмом как «низкой нормативностью поведения» и художественной креативностью в юношеском возрасте, при этом индивидуализм рассматривался как важное качество творчества актера. Однако выбор подростками индивидуалистической формы, то есть избегания сверстников, может быть связан с особенностью традиционной школьной системы при отсутствии групповых форм обучения. С другой стороны, индивидуализм, рассмотренный в период последующего взросления подростков, может приводить и к отрицательным последствиям публичности, нарастанию негативной личностной симптоматики в творчестве актера.

Относительно результатов корреляционного анализа по группе «нетеатральных» подростков можно сделать несколько предположений. Слабое развитие самосознания у подростков, предпочитающих индивидуалистическую форму, на достоверном уровне связано со слабым развитием *социальной сферы* (Таблица 2). У неуспешного в общении подростка, не старающегося наладить контакты со сверстниками, также слабо развивается рефлексия, так как отсутствуют стимулы для сравнения себя с кем-то, ограничено стремление к общению с другими людьми, что обуславливает в целом и недостаточное развитие самосознания. Такой подросток не ощущает красоту на *эмоциональном уровне*, оказывается слабочувствителен к *красоте моральных поступков*, обнаруживающих связь с социальной сферой, что также не способствует возрастнo-психологическому развитию.

Полученный результат *положительной* значимой взаимосвязи между предпочтением прагматической формы общения на общей выборке и таким аффективно-личностным фактором креативности, как *любопытность*, может отражать сильное стремление подростка узнать что-то новое, при этом руководствуясь представлениями о взаимодействии со сверстниками со стороны собственных интересов и инструментальной функции для решения задач, что может иметь отрицательные последствия в отношении занятий театром.

Положительные значимые корреляционные связи между предпочтением коллективистической формы общения подростков и показателями выраженности социальной сферы, положительного оценивания своих друзей, активной ориентировке в самих себе по методике «Свободное самописание», а также итогового балла «сопричастности красоте»: искусства, моральных поступков, довольно закономерны. По словам А.А. Леонтьева (2008), искусство тоже можно считать формой общения, что важно для подростков, предпочитающих групповые формы взаимодействия со сверстниками.

Отрицательные значимые корреляционные связи между предпочтением коллективистической формы и показателем *отношения к себе* обнаружили более высокую степень тесноты связи указанных признаков для группы «театральных» подростков, что достоверно отражает большую сосредоточенность на других, чем на самих себе, при самоописании. Характерной особенностью на достоверном уровне группы «театральных подростков», предпочитающих коллективистическую форму, является отрицательная значимая взаимосвязь с показателем *множественность образа Я*, косвенно свидетельствующая о проблемах развития самосознания, запаздывающем процессе дифференцированности представлений о себе, но так нельзя сказать в целом об общей выборке и группе «нетеатральных» подростков, обнаруживших положительные, хотя и незначимые корреляции между признаками.

Выводы

В данном исследовании были соотнесены и проанализированы в качественном анализе формы общения со сверстниками у групп «театральных» и «нетеатральных» подростков: «театральные» подростки преимущественно предпочитают коллективистическую и прагматическую формы общения, в то время как подростки, не занимающиеся театральной деятельностью, предпочитают коллективистическую и индивидуалистическую формы общения. Были выявлены значимые связи между формами общения, параметрами эстетического развития («сопричастности красоте»), когнитивными и аффективно-личностными факторами креативности, развитием самосознания.

Таким образом, мы можем предполагать, что театральная деятельность способствует более успешному общению со сверстниками, что является необходимым для возрастного-психологического развития личности подростка, но она также может способствовать

и возникновению отрицательных последствий, требующих систематического анализа индивидуалистической и прагматической формы общения.

Важным ограничением данного исследования можно назвать малочисленную выборку исследования, отсутствие статистически достоверных различий по показателю предпочитаемых форм общения, кроме прагматической формы. Не была собрана контрольная группа, на которую не влияла бы даже косвенно театральная деятельность, что также могло исказить результаты, сделать их не такими контрастными.

В будущем планируется продолжение исследования в направлении эмпирического изучения роли театральной деятельности в развитии форм общения у подростков на основе повышения достоверности получаемых результатов, создания репрезентативной выборки, разработки экспериментально-генетических процедур, открывающих возможности для изучения механизмов психического развития.

Практическое применение

Рассмотрение театральной деятельности сквозь призму психического развития представляется своевременным в связи с нарастанием негативных тенденций во взаимодействии со сверстниками. Соответственно, обнаружение новых фактов относительно роли искусства в жизни современного подростка позволяет полученные результаты рассмотреть в контексте школьного дополнительного обучения подрастающего поколения как потенциальные способы преодоления факторов риска возрастного-психологического развития, а также с точки зрения возможных отрицательных последствий в отношении занятий театральной деятельностью.

Список литературы

Баврина, А.П., Борисов, И.Б. (2021). Современные правила применения корреляционного анализа. *Медицинский альманах*, (3), 70–79.

Барбой, Ю.М. (1988). Структура действия и современный спектакль. Ленинград: Изд-во Ленинградского государственного института театра, музыки и кинематографии.

Басин, Е.Я. (2008). Художник и творчество. Москва: Изд-во «Гуманитарий».

Береговая, Е.Б., Стукалова, О.В., Ситников, Ф.С. (2019). Педагогические возможности коллективной творческой деятельности в социализации современных подростков. *Казанский педагогический журнал*, (5), 1–5.

Божович, Л.И. (2001). Проблемы формирования личности. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: Изд-во «МОДЭК».

Бухлина, Л.Ю., Арязмова, А.М. (2019). Исследование самосознания подростков, занимающихся театральным искусством. В кн.: Актуальные проблемы исследования массового сознания. Сб. тр. 5-й Междунар. науч.-практич. конф. (22–23 марта, 2019 г.). Под ред. В.В. Константинова. (С. 44–46). Пенза: Изд-во Пензенского государственного ун-та.

Выготский, Л.С. (1997). Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: Изд-во «СОЮЗ».

Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф. (Ред.). (2008). Оценка отношений подростка с классом. В кн.: Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие. (С. 675–680). Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Григорова, З.Н., Чудновская, Д.В. (2018). Использование методов театральной педагогики в работе с подростками с девиантным поведением. *Общество. Среда. Развитие*, (4), 99–104.

Гуренко, М.В. (2021). Социально-культурные условия развития творческого потенциала подростков в деятельности школьного театрального коллектива. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, (5), 64–67. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.05.09>

Зайцев, А.С. (2016). Взаимодействие выбора форм творческой деятельности на примере социализации и творческого развития подростков. *Гуманитарное пространство. Международный альманах*, 5(1), 62–69.

Захарова, Е.И., Карабанова, О.А. (2000). Свободное самоописание — метод исследования самосознания подростков. *Психолог в школе*, (3-4), 52–74.

Зеленский, К.А., Игнатович, В.К. (2022). Театральная деятельность как средство активизации самопознания подростков. *Педагогика: история, перспективы*, 5(2), 33–45. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-2-33-45>

Ильин, М.А. (2011). Общение в концепции актерского искусства К.С. Станиславского. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 1(2), 34–49.

Кисель, Д.П. (2017). Роль театра в развитии личности подростка. В кн.: Культура. Духовность. Общество. Сб. тр. 28-й Междунар. науч.-практич. конф. (18 января — 03 февраля, 2017 г.). Под ред. С.С. Чернова. (С. 182–186). Новосибирск: Изд-во «Центр развития научного сотрудничества».

Кочнев, В.И. (1990). Понятие сценического самочувствия в системе К.С. Станиславского. *Вопросы психологии*, (6), 95–103.

Леонтьев, А.А. (2008). Психология общения. Москва: Изд-во «Смысл».

Машков, В.Л., Долгих, А.Г., Голик, С.В., Самусева, М.В. (2022). Методологические основы психологии театральной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 179–199. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.08>

Медведь, Э.И., Киселева, О.И., Белоусов, Т.Д. (2019). Культурно-досуговая деятельность подростков в условиях театрального любительского коллектива. *Среднее профессиональное образование*, (3), 19–23.

Павлишина, Д.А. (2016). Развитие самосознания подростков под влиянием актерского тренинга. *Вестник экспериментального образования*, (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samosoznaniya-podrostkov-pod-vliyaniem-akterskogo-treninga> (дата обращения: 04.04.2024).

Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностьная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>

Рубцова, О.В., Посакалова, Т.А., Соловьева, А.Г. (2022). Театр как деятельностьная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 52–64. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270105>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. (2018). Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(4), 83–100. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260406>

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. (2021). Психология актера: начало профессионального пути. Москва: Изд-во Института управления образованием РАО.

Тунник, Е.Е. (2003). Модифицированные креативные тесты Вильямса. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Шумакова, Н.Б. (2017). Особенности креативности в подростковом возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 9(4), 108–117. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090411>

Эльконин, Д.Б. (2005). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. В кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. Под ред. Г.В. Бурменской. (С. 215–228). Москва: Изд-во Московского психолого-социального ун-та.

Alfonso-Benlliure, V., Teruel, T.M., Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100788. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788>

Felsman, P., Seifert, C.M., Himle, J.A. (2019). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Art in Psychotherapy*, 63, 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>

Felsman, P., Seifert, C.M., Sinco, B., Himle, J.A. (2023). Reducing social anxiety and intolerance of uncertainty in adolescents with improvisational theater. *The Arts in Psychotherapy*, 82, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101985>

Goble, G.H., Van Ooyik, J., Robertson, T., Roberts, G.J. (2021). Effects on students' academic and non-academic outcomes and student participation in theatre arts: A research synthesis. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(3), 1–22.

Hughes, J., Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>

Lenhard, W., Lenhard, A. (2014). Hypothesis tests for comparing correlations. *Psychometrika*. URL: <https://www.psychometrika.de/correlation.html> (accessed: 25.03.2025). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2954.1367>

Sabadosh, P.A. (2017). A Russian version of the engagement with beauty-multimethod model. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-1-7-21>

References

Alfonso-Benlliure, V., Teruel, T.M., Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100788. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788>

Barboi, Yu.M. (1988). Action structure and modern performance. Leningrad: Leningrad State Institute of Theater, Music and Cinematography Publ. (In Russ.)

Basin, E.Ya. (2008). Artist and creativity. Moscow: Gumanitarii Publ. (In Russ.)

Bavrina, A.P., Borisov, I.B. (2021). Modern rules for applying correlation. *Medit-sinskii al'manakh = Medical Almanac*, (3), 70–79. (In Russ.)

Beregovaya, E.B., Stukalova, O.V., Sitnikov, F.S. (2019). Pedagogical possibilities of collective creative activity in the socialization of modern adolescents. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, (5), 1–5. (In Russ.)

Bozhovich, L.I. (2001). Problems of personality formation. Moscow: Moscow Psychological and Social Univ. Publ.; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)

Bukhlina, L.Yu., Arzyamova, A.M. (2019). A study of the self-awareness of adolescents involved in theatrical art. Actual problems of the study of mass consciousness. In: V.V. Konstantinov, (ed.). Fifth International Scientific and Practical Conference (March 22–23, 2019). (pp. 44–46). Penza: Penza State Univ. Publ. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (2005). On the problem of periodization of mental development in childhood. In: G.V. Burmenskaya, (ed.). Textbook on child psychology: from an infant to a teenager. (pp. 215–228). Moscow: Moscow Psychological and Social Univ. Publ. (In Russ.)

Felsman, P., Seifert, C.M., Himle, J.A. (2019). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Art in Psychotherapy*, 63, 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>

Felsman, P., Seifert, C.M., Sinco, B., Himle, J.A. (2023). Reducing social anxiety and intolerance of uncertainty in adolescents with improvisational theater. *The Arts in Psychotherapy*, 82, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101985>

Goble, G.H., Van Ooyik, J., Robertson, T., Roberts, G.J. (2021). Effects on students' academic and non-academic outcomes and student participation in theatre arts: A research synthesis. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(3), 1–22.

Golovei, L.A., Rybalko, E.F. (eds.) (2008). Assessment of a teenager’s relationship with the class. In the Practical training in developmental psychology: Textbook. (pp. 675–680). St. Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)

Grigorova, Z.N., Chudnovskaya, D.V. (2018). Using the methods of theatrical pedagogy in working with adolescents with deviant behavior. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye = Society. Environment. Development*, (4), 99–104. (In Russ.)

Gurenko, M.B. (2021). Socio-cultural conditions for the development of the creative potential of adolescents in the activities of the school theater group. *Sovremennaya nauka: aktual’nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, (5), 64–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.05.09>

Hughes, J., Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people’s personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>

Il’in, M.A. (2011). Communication in the concept of acting by K.S. Stanislavsky. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Bulletin of St. Petersburg University*, 1(2), 34–49. (In Russ.)

Kisel, D.P. (2017). The role of theater in personality development. Culture. Spirituality. Society. In: S.S. Chernova, (ed.). The 28th International Scientific and Practical Conference (January 18 — February 03, 2017). (pp. 182–186). Novosibirsk: Tsentr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva Publ. (In Russ.)

Kochnev, V.I. (1990). The concept of stage well-being in the system of K.S. Stanislavsky. *Voprosy psikhologii*, (6), 95–103. (In Russ.)

Lenhard, W., Lenhard, A. (2014). Hypothesis tests for comparing correlations. *Psychometrica*. URL: <https://www.psychometrica.de/correlation.html> (accessed: 04.04.2024). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2954.1367>

Leont’ev, A.A. (2008). Psychology of communication. Moscow: Smy’sl Publ. (In Russ.)

Mashkov, V.L., Dolgikh, A.G., Golik, S.V., Samuseva, M.V. (2022). Methodological foundations of the psychology of theatrical activity. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 179–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.08>

Medved’, E.I., Kiseleva, O.I., Belousov, T.D. (2019). Adolescents’ cultural and leisure activities in a theatrical amateur group. *Srednee professional’noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*, (3), 19–23. (In Russ.)

Pavlishina, D.A. (2016). The development of adolescent self-awareness under the influence of acting training. *Vestnik eksperimental’nogo obrazovaniya = Bulletin of Experiential Education*, (2). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-samosoznaniya-podrostkov-pod-vliyaniem-akterskogo-treninga> (accessed: 04.04.2024).

Rubtsova, O.V. (2023). Adolescents’ experimenting with roles in the context of L.S. Vygotsky’s ideas: an activity-based technology “digital storytelling theater”. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>

Rubtsova, O.V., Poskakalova, T.A., Solov'eva, A.G. (2022). Drama as an educational technology and a tool for achieving personal educational results. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(1), 52–64. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270105>

Sabadosh, P.A. (2017). A Russian version of the engagement with beauty-multimethod model. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-1-7-21>

Shumakova, N.B. (2017). Special features of creativity at the teenage period. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 9(4), 108–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090411>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2018). Diagnosis of structural features of personal changes in theater college students at different stages of training. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(4), 83–100. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260406>

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Actor psychology: the beginning of a professional journey. Moscow: Institute of Education Management of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Tunik, E.E. (2003). Williams Modified Creative Tests. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)

Vygotskii, L.S. (1997). Imagination and creativity in childhood. St. Petersburg: SOYUZ Publ. (In Russ.)

Zaitsev, A.S. (2016). The interaction of the choice of forms of creative activity on the example of socialization and creative development of adolescents. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyi al'manakh = Humanity Space. International Almanac*, 5(1), 62–69. (In Russ.)

Zakharova, E.I., Karabanova, O.A. (2000). Free self-description — a method for studying the self-consciousness of adolescents. *Psikholog v shkole = Psychologist at School*, (3-4), 52–74. (In Russ.)

Zelenskii, K.A., Ignatovich, V.K. (2022). Theatrical activity as a means of enhancing self-knowledge of adolescents. *Pedagogika: istoriya, perspektivy = Pedagogy: History, Prospects*, 5(2), 33–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-2-33-45>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Галина Александровна Алексеева, аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, aga1998@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1881>

Светлана Михайловна Чурбанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, svetlanatch@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-7853-3589>

ABOUT THE AUTHORS

Galina A. Alekseeva, Postgraduate Student at the Department of Developmental Psychology, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, aga1998@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3015-1881>

Svetlana M. Churbanova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Developmental Psychology, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, svetlanatch@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-7853-3589>

Поступила 25.03.2025. Получена после доработки 26.06.2025. Принята в печать 24.07.2025.

Received 25.03.2025. Revised 26.06.2025. Accepted 24.07.2025.

ИСКУССТВО И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА / ART AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-37>
УДК/UDC 159.9.07

Лидерство в киносъёмочной команде: опыт психологического исследования

А.В. Петракова, Т.А. Лыкова, М.В. Сиян ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ siyan.marina@gmail.com

Резюме

Актуальность. Теоретическая значимость работы определяется дефицитом исследований малых проектных групп, а практическая — необходимостью выявления факторов эффективного взаимодействия в условиях напряженной творческой деятельности в контексте современной системы кинопроизводства. Изучение специфики внутригрупповых отношений в киносъёмочной команде может способствовать более эффективному взаимодействию участников команды, снижению конфликтов и повышению общей продуктивности на съёмочной площадке.

Цель. Изучить особенности внутригрупповых отношений в киносъёмочных командах, выявить личностные качества, характерные для лидеров и аутсайдеров в данных группах.

Выборка. 60 участников творческих съёмочных групп пяти различных проектов.

Методы. Для изучения внутригрупповых отношений использовалась методика «Социометрия», включающая 12 вопросов, касающихся профессионального сотрудничества, межличностных отношений, организационных способностей. Для диагностики личностных особенностей использован опросник Кеттелла 16 PF.

Результаты. Выявлена специфика выбора лидеров и аутсайдеров в киносъёмочных группах, а также основные личностные особенности членов группы, которых относят к данным категориям. Показано, что в сфере профессиональных отношений и организационных способностей лидерами оказались фактические руководители группы, в то время как аутсайдерами становились представители разного статуса и профессиональных цехов.

Личностный профиль лидеров характеризуется выраженной эмоциональной восприимчивостью и чувствительностью. Основное различие лидеров и аутсайдеров связано с уровнем развития эмпатии. Рассмотрены ситуации, в которых один и тот же участник становился и лидером, и аутсайдером в разных проектах — обозначена нестабильность социометрического статуса в условиях временных коллективов.

Выводы. Полученные данные подчеркивают значимость личностных факторов для поддержания продуктивного климата в съемочной группе и могут быть использованы при формировании команд и подборе ключевых сотрудников в схожих проектных группах.

Ключевые слова: психология искусства, психология кино, психология лидерства, личностные особенности, социометрия

Для цитирования: Петракова, А.В., Лыкова, Т.А., Сиян, М.В. (2025). Лидерство в киносъёмочной команде: опыт психологического исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 363–386. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-37>

Leadership in a Film Crew: Experience of Psychological Research

Anastasia V. Petrakova, Tatyana A. Lykova, Marina V. Siyan ✉

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ siyan.marina@gmail.com

Abstract

Background. The theoretical significance of the work is determined by the lack of research on small project groups. The practical significance is determined by the need to identify factors of effective interaction in conditions of intense creative activity in the context of the modern film production system. Studying the specifics of intra-group relations in a film crew can contribute to more effective interaction between team members, reduce conflicts and increase overall productivity on the set.

Objective. The goal is to study the peculiarities of intragroup relations in film crews, as well as to identify personal qualities characteristic of leaders in these groups.

Study Participants. 60 members of creative film crews from five different projects took part in the study.

Methods. To study intragroup relations, we used the technique “Sociometry”, which included 12 questions concerning professional cooperation, interpersonal relations, and organizational abilities. The Kettell 16 PF questionnaire was used to diagnose personality traits.

Results. The specifics of the choice of leaders and outsiders in film groups, as well as the main personal characteristics of group members who are referred to these categories, are revealed. It is shown that in the sphere of professional relations and organizational abilities the leaders were the actual group leaders, while the outsiders were the representatives of different status and professional workshops. The personal profile of leaders is characterized by marked emotional sensitivity. The main difference between leaders and outsiders is related to the level of empathy development. The situations in which one and the same participant became both a leader and an outsider in different projects are considered with the instability of sociometric status in the conditions of temporary teams being outlined.

Conclusions. The findings emphasize the importance of personality factors in maintaining a productive climate in the film crew and can be used when forming teams and selecting key personnel in similar project teams.

Keywords: psychology of art, psychology of cinema, psychology of leadership, personal traits, sociometric approach

For citation: Petrakova, A.V., Lykova, T.A., Siyan, M.V. (2025). Leadership in a film crew: experience of psychological research. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 363–386. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-37>

Введение

«Вот главное и неперемное условие всякой коллективной работы: для нее необходимы уступчивость и определенность общей цели. Если артист вникает в мечты художника, режиссера или поэта, а художник и режиссер — в желания артиста, все идет прекрасно. Люди, любящие и понимающие то, что они вместе создают, должны уметь столкнуться. Стыд тем из них, кто не умеет этого добиться...
Тут смерть искусству и надо прекращать разговор о нем».

Константин Станиславский

Сфера кино представляет особый интерес для психологии искусства, поскольку в ней заложен большой потенциал изучения особенностей зрительского восприятия, художественных приемов и методов, а также различных социальных и культурных аспектов жизни

общества. При этом фокус самих исследований взаимосвязи кино и психологии в основном направлен на изучение силы воздействия кинематографического образа на зрительское восприятие (Ждан, 1987).

Работы в этом направлении были начаты еще С.М. Эйзенштейном, который считал, что кино обладает уникальной способностью влиять на восприятие времени и пространства, создавая у зрителя ощущение участия в событиях на экране (Эйзенштейн, 2002), и затем продолжены А.А Тарковским (Тарковский, 2002), А.Н. Миттой (Митта, 2008), С.С. Гинзбургом (Гинзбург, 1974) и другими.

Отметим, что психологические исследования сферы кино встречаются начиная с середины XX века. Большой вклад в изучение различных аспектов киновосприятия внесли Н.И. Жинкин (Жинкин, 1971; Карпова и др., 2011), Дж. Гибсон (Гибсон, 1988), Ю.Н. Арабов (Арабов, 2003), М.И. Яновский (Яновский, 2021), В.Ф. Петренко, В.С. Собкин (Грачева и др., 1988; Собкин, Маркина, 2010), Т.А. Кубрак (Кубрак, Старостина, 2023).

Наряду с понятным интересом психологов к специфике воздействия кино на восприятие и эмоциональную сферу человека, а также вниманием к личностям великих актеров и режиссеров, мало исследованным остается сам процесс создания кинопродукта.

Теоретическое обоснование

В обществе зачастую бытует романтизированное представление относительно сферы кино: как писал в сатирическом стихотворении Ф.С. Хитрук: «И нам, конечно, лгут, что там тяжелый труд. Кино — волшебный сон. Ах, сладкий сон!» Вместе с тем процесс совместного труда работников кино протекает по законам групповой динамики, многократно описанным в социальной психологии, и неизбежно связан с человеческим фактором.

К этому следует добавить и специфику самой сферы современного кинопроизводства, которая по своей структуре и характеру труда значительно отличается от киностудий советского периода.

Если в Советском Союзе существовало ограниченное количество крупных киностудий полного технологического цикла с огромной технической базой и постоянным большим штатом сотрудников, то сейчас кинопроизводственные компании в основном представлены в форме продюсерских центров с малым штатом и без собственной технической базы. Таким образом, перед каждым новым проектом продюсеры вынуждены заново формировать группу. Вместе с тем намечается тенденция к увеличению количества так называемых

киношников — людей, стремящихся заполнить индустрию без подходящего образования (установка «научусь всему на площадке») (Криштул, 2002).

В связи с этим возникает вопрос о том, как максимально эффективно подбирать специалистов в команду и организовывать их деятельность для того, чтобы она была продуктивной и психологически комфортной для членов группы, а также чтобы человеческий фактор не становился помехой при создании кинопродукта.

Отметим также, что современная киносъёмочная команда представляет собой группу с относительно немногочисленным составом, которая плотно занята совместной деятельностью на протяжении значительного временного отрезка. При этом участники такой группы, как правило, мало знакомы друг с другом, имеют разные мотивы, возраст, культурные и ценностные ориентации. Отличается внутри группы и уровень образования ее членов, их профессиональный опыт, социально-экономический статус и другие характеристики. Вместе с тем членам группы в силу специфики киносъёмочного процесса приходится на протяжении длительного времени (съёмочный день продолжается 12 часов, проекты длятся от 10 дней до нескольких лет) находиться в одном пространстве. Перечисленные особенности организации труда приводят к тому, что «вопросы управления персоналом решаются во многом ситуационно. В результате работа съёмочных групп часто сопровождается конфликтами, трудностями во взаимодействии, невысоким уровнем вовлеченности персонала, что может приводить к срыву сроков проекта и невыполнению его художественных и творческих задач» (Сидоренко и др., 2020, с. 251).

Принимая во внимание описанную специфику работы киносъёмочных команд, нам представляется актуальным изучение психологических особенностей представителей кинопроизводства и выявление тех личностных качеств, которые влияют на работанность в группе и на которые в дальнейшем могли бы ориентироваться продюсеры при подборе персонала.

Хотелось бы подчеркнуть, что наш анализ касается именно специфики отечественного кинопроизводства.

Методы исследования

Цель исследования — изучить особенности внутригрупповых отношений в киносъёмочных командах, выявить личностные качества, характерные для лидеров в данных группах.

Для изучения особенностей внутригрупповых отношений в киносъёмочной группе использовался метод социометрии. Специально разработанная социометрическая карточка была составлена на основе предыдущих исследований (Собкин, Лыкова, 2018; Собкин и др., 2021), а также учитывала специфику организации деятельности киносъёмочной группы (Петракова и др., 2024а).

Социометрическая карточка включала 12 вопросов, посвященных следующим аспектам:

1. Профессиональные отношения: «С кем из ваших коллег в группе вы продолжили бы профессиональное сотрудничество?»; «К кому из ваших коллег в группе вы могли бы обратиться за помощью, советом в связи с профессиональной деятельностью?»

2. Неформальные отношения: «К кому из ваших коллег в группе вы могли бы обратиться за помощью, советом в связи с жизненными трудностями?»; «С кем из ваших коллег в группе вам хотелось бы проводить свободное от работы время?»; «С кем из ваших коллег в группе вам комфортно в различных бытовых ситуациях?»

3. Организаторские способности внутри группы: «Кто, по вашему мнению, в настоящей съёмочной группе обладает организаторскими способностями?»

Отметим, что каждый вопрос был задан как в «позитивном» ключе («с кем бы вы хотели...»), так и в «негативном» («с кем бы вы не хотели...»), что позволило получить информацию о положительных и отрицательных выборах. В каждом вопросе участники могли указать до пяти имен.

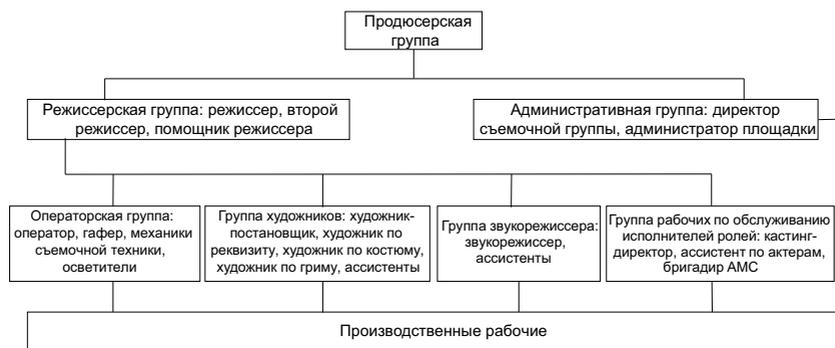
Для изучения специфики личностных качеств членов киносъёмочной группы использовался опросник Кеттелла 16 PF (Капустина, 2004). Анализ сравнений проводился с помощью U-критерия Манна — Уитни в программе SPSS Statistics 25.

Процедура исследования

Сбор эмпирических данных проводился на последней съёмочной неделе непосредственно на съёмочной площадке. Представителей киносъёмочной команды приглашали принять участие в исследовании с целью улучшения психологического климата в группе. Предложенные анкеты (в бумажном виде) участники передавали исследователю до окончания съёмок или в бумажном/отсканированном варианте в ближайшие дни сразу после их окончания. Участие в исследовании носило сугубо добровольный характер.

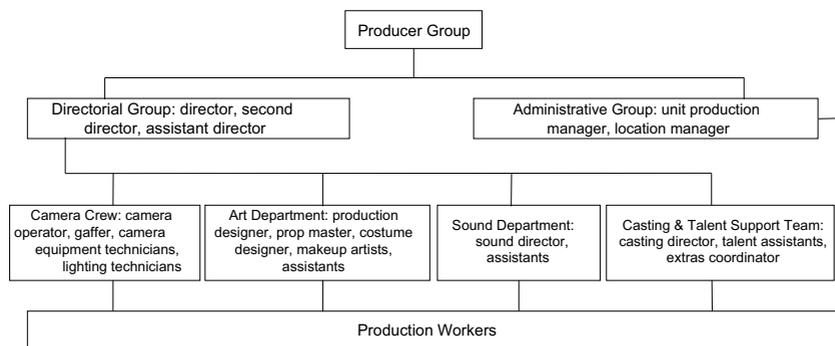
Выборка

В кинопроизводстве состав съёмочных групп понимается достаточно широко и включает различных специалистов, начиная от авторов сценария и редакторов и заканчивая представителями постпродакшена (монтаж). В центре внимания нашего исследования находятся взаимоотношения членов творческой съёмочной команды, обеспечивающих работу над созданием кинопродукта непосредственно в съёмочный период (Рисунок).



Рисунок

Состав и иерархическая организация творческой киносъёмочной команды, непосредственно участвующей в съемках кинопродукта



Figure

Composition and hierarchical organization of the creative film crew directly involved in the filming of the movie product

Обратим внимание, что все исследованные нами киносъёмочные команды были подобраны одними и теми же продюсерами (представителями одной кинокомпании) для работы над различными проектами. Таким образом, в составе этих команд есть постоянные участники, которые работали в большинстве проектов вместе, и новые члены, которые участвовали в одном или нескольких проектах. Это не только задает определенные сложности и ограничения исследования, но и характеризует дополнительные трудности внутригрупповых отношений в киносъёмочных командах, когда новые участники приходят в частично сложившийся коллектив с устоявшимися связями.

Общую выборку исследования составили 60 человек, участники съёмочных групп пяти различных проектов (съёмка детективных сериалов). Продолжительность проектов варьировалась от 16 до 56 съёмочных дней, они реализовывались в пределах Москвы или ближайшего Подмосковья.

Для внесения большей ясности в отношении формирования выборки исследования представим Таблицу 1.

Таблица 1
Выборка исследования

Проект	Общее количество респондентов в группе	Число постоянных/неизменных членов группы	Число новых членов группы
A	26	26	0
B	31	17	14
C	11	7	4
D	16	7	9
E	18	11	7

Table 1
Research sample

Project	Total number of respondents in the group	Number of permanent/unchanging group members	Number of new group members
A	26	26	0
B	31	17	14
C	11	7	4
D	16	7	9
E	18	11	7

Таким образом, общее количество респондентов составило 60 человек: 26 человек постоянного состава группы (проект А) и 34 человека, работавших на проектах В, С, D, Е.

Результаты исследования

Изложение результатов исследования включает в себя анализ специфики выбора лидеров в съемочных группах, а также рассмотрение особенностей личности лидеров и аутсайдеров.

После агрегации данных социометрии были выявлены лидеры по трем сферам в каждой из пяти съемочных групп (Таблица 2).

Таблица 2

Лидеры в различных сферах в пяти съемочных группах

Проект	Профессиональные лидеры	Житейские (неформальные) лидеры	Организационные лидеры
Проект А	Продюсер 1, Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1, Креативный продюсер 1	Продюсер 1, Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1, Креативный продюсер 1	Продюсер 1, Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1, Директор 1, Гафер 1
Проект В	Гафер 1, Режиссер-постановщик 1, Художник по гриму 1, Оператор-постановщик 1, Художник по костюму 2	Гафер 1, Директор 1, Художник по гриму 1	Гафер 1, Режиссер-постановщик 1, Директор 1, Продюсер 2, Второй режиссер 2
Проект С	Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1, Художник-постановщик 1, Художник по костюму 2	Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1, Креативный продюсер 1	Продюсер 1, Продюсер 2, Режиссер-постановщик 1
Проект D	Продюсер 2, Директор 2, Оператор-постановщик 1, Гафер 2	Продюсер 2	Продюсер 1, Продюсер 2, Второй режиссер 2, Директор 2
Проект Е	Продюсер 2, Второй режиссер 2, Оператор-постановщик 1	Продюсер 2, Второй режиссер 2, Оператор-постановщик 1, Креативный продюсер 1	Продюсер 2, Второй режиссер 2

Примечание. Числовые обозначения «1» и «2» указывают на разных людей, занимавших одну и ту же профессиональную позицию в команде.

Table 2
Leaders in different spheres in five film crews

Project	Professional Leaders	Personal (Informal) Leaders	Organizational Leaders
Project A	Producer 1, Producer 2, Director 1, Creative Producer 1	Producer 1, Producer 2, Director 1, Creative Producer 1	Producer 1, Producer 2, Director 1, Unit Production Manager 1, Gaffer 1
Project B	Gaffer 1, Director 1, Makeup Artist 1, Director of Photography 1, Costume Designer 2	Gaffer 1, Unit Production Manager 1, Makeup Artist 1	Gaffer 1, Director 1, Unit Production Manager 1, Producer 2, Second Director 2
Project C	Producer 2, Director 1, Production Designer 1, Costume Designer 2	Producer 2, Director 1, Creative Producer 1	Producer 1, Producer 2, Director 1
Project D	Producer 2, Unit Production Manager 2, Director of Photography 1, Gaffer 2	Producer 2	Producer 1, Producer 2, Second Director 2, Unit Production Manager 2
Project E	Producer 2, Second Director 2, Director of Photography 1	Producer 2, Second Director 2, Director of Photography 1, Creative Producer 1	Producer 2, Second Director 2

Note. The numerical indicators “1” and “2” refer to different individuals holding the same professional position on the team.

Отметим, что в разных коллективах один и тот же человек может проявлять себя по-разному: например, гаффер 1 (бригадир осветителей) в проекте А был оценен группой как организационный лидер, а в проекте В — как лидер во всех трех сферах; некоторые специалисты, участвовавшие сразу в нескольких проектах, в одних могли быть отмечены как лидеры, а в других остаться незамеченными группой. Таким образом, всего было выявлено 14 членов группы, которые по результатам социометрии выбраны лидерами хотя бы в одной из рассматриваемых сфер.

Как видно из Таблицы 2, некоторые члены группы отмечены в качестве лидеров во всех рассматриваемых сферах: и в профессиональном сотрудничестве, и в повседневном общении, и в отношении организационных способностей. Например, продюсер 2 является таким лидером в проектах А, С, D и Е.

Обращают на себя внимание профессиональные роли членов группы, выбранных в качестве лидеров. Как видно из Таблицы 2, чаще всего лидерами оказываются продюсеры, режиссер, директор, второй режиссер. Значительно реже лидерские позиции занимают представители конкретных цехов (художники по гриму, костюму, постановщики, гафер, оператор).

Для выявления личностных особенностей лидеров были отобраны результаты по опроснику Кеттелла 16 PF тех респондентов, которых чаще всего выбирали при ответе на «положительные» вопросы («С кем бы вы хотели...») ($N = 14$ человек). Далее были вычислены средние значения по факторам опросника Кеттелла. Как показали данные расчеты, три фактора оказались за пределами средних, что указывает на наличие выраженных акцентуаций по данным характеристикам: Н (смелость, 7,4 стена), I (чувствительность, 8,4 стена) и Q3 (самоконтроль, 7,9 стена). Высокие значения по фактору Н (смелость) свидетельствуют о высокой активности человека в социальных контактах, готовности сотрудничать в ситуациях неопределенности, способности принимать самостоятельные решения, быть устойчивым к трудностям в общении с людьми в эмоционально напряженных ситуациях. Фактор I (чувствительность) характеризует такие проявления, как впечатлительность, художественное восприятие мира, склонность к эмпатии. Высокие значения по фактору Q3 (самоконтроль) свойственны людям с сильной волей, умеющим контролировать свои эмоции и поведение, ставить цели и достигать их. Отмечается, что люди с высокими оценками по этому фактору успешны в организаторской деятельности и часто добиваются успеха в профессиях, требующих решительности и уравновешенности (Капустина, 2004; Рукавишников, Соколова, 2019).

Сравнение средних значений с применением критерия Манна — Уитни по факторам опросника Кеттелла 16 PF для подвыборки лидеров и остальных членов группы выявило значимые различия по фактору I (чувствительность, $p < 0,05$).

После агрегации «негативных» вопросов («С кем бы вы не хотели...») были выявлены аутсайдеры — члены группы, в отношении которых участники группы демонстрировали отвержение. Всего было выявлено 16 аутсайдеров, причем 5 из них отказались принимать участие в исследовании (то есть сами не заполняли ни один из опросников), что подчеркивает их обособленность от группы.

Анализ профессиональных позиций, которые занимают аутсайдеры, показал, что все они занимают разные должности (работают в разных цехах) (Таблица 3).

Таблица 3
Аутсайдеры в различных сферах в пяти съемочных группах

Проект	Профессиональные аутсайдеры	Житейские аутсайдеры	Организационные аутсайдеры
Проект А	Рабочий 1, Второй режиссер 1	Рабочий 1, Художник по костюму 1	Рабочий 1
Проект В	Художник по реквизиту 1	Художник-постановщик 1, Помощник режиссера 1	Художник-постановщик 1, Администратор 1
Проект С	Директор 1	Директор 1, Режиссер-постановщик 1	Директор 1, Художник по реквизиту 1
Проект D	Бригадир актеров массовых сцен 1, Администратор 2	Бригадир актеров массовых сцен 1, Администратор 2	Бригадир актеров массовых сцен 1
Проект Е	Художник по реквизиту 2, Художник по костюму 2	Художник по реквизиту 2, Директор 2, Водитель 1	Художник по реквизиту 2

Примечание. Числовые обозначения «1» и «2» указывают на разных людей, занимавших одну и ту же профессиональную позицию в команде.

Table 3
Outsiders in different spheres in five film crews

Project	Professional Outsiders	Personal (Informal) Outsiders	Organizational Outsiders
Project A	Crew Member 1, Second Director 1	Crew Member 1, Costume Designer 1	Crew Member 1
Project B	Prop Master 1	Production Designer 1, Assistant Director 1	Production Designer 1, Unit Production Manager 1
Project C	Unit Production Manager 1	Unit Production Manager 1, Director 1	Unit Production Manager 1, Prop Master 1
Project D	Extras Coordinator 1, Unit Production Manager 2	Extras Coordinator 1, Unit Production Manager 2	Extras Coordinator 1
Project E	Prop Master 2, Costume Designer 2	Prop Master 2, Unit Production Manager 2, Driver 1	Prop Master 2

Note. The numerical indicators “1” and “2” refer to different individuals holding the same professional position on the team.

Помимо этого, анализ результатов показал, что два члена группы оказались одновременно и в позиции лидеров, и в позиции аутсайдеров. Так, режиссер-постановщик 1 является лидером в проектах А, В, С и аутсайдером также в проекте С; член группы, занимавший должность директора, был лидером в проектах А, В и аутсайдером в проекте С.

Для выявления личностных особенностей, свойственных отвергаемым членам групп, был проведен расчет средних значений по опроснику Кеттелла 16 PF для подвыборки аутсайдеров, а также анализ значимых различий между показателями опросника Кеттелла для подвыборок лидеров ($N = 12$) и аутсайдеров ($N = 9$). Использование критерия Манна — Уитни выявило значимые различия по фактору I «жесткость — чувствительность» (лидеры — 8,4 стена, аутсайдеры — 6,2 стена; $p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Рассмотрим полученные результаты в ракурсе специфических особенностей организации работы в киносъёмочной команде.

Лидерство в киносъёмочной команде

Как было показано выше, в изученных нами командах при выборе лидеров члены группы склонны отмечать одних и тех же людей в вопросах о профессиональном сотрудничестве, бытовом комфорте и организаторских качествах. Этот результат может объясняться эффектом ореола, при котором люди, видя положительные проявления другого человека в какой-либо деятельности, ожидают от него аналогичной успешности и в других сферах (Журавлев, 2005). Добавим, что в силу специфики организации труда участники киносъёмочных команд часто знакомы со многими членами группы поверхностно, некоторые специалисты не взаимодействуют на съёмочной площадке из-за различных профессиональных обязанностей. Это задает субъективное ограничение круга членов группы, из которых респонденты выбирают участников при заполнении социометрической карточки.

Что касается соотношения профессиональных позиций членов группы и лидерства, отметим, что выбор в качестве лидеров продюсеров, режиссера-постановщика, директора, второго режиссера указывает на фактическое совпадение позиций лидерства и руководства в исследуемых группах (Парыгин, 2010). Функциональные задачи, выполняемые данными членами группы в совместной деятельности,

предполагают различные формы управления киносъемочным процессом.

Так, продюсеры включены как в создание киносъемочного продукта, так и в решение организационных, финансовых и технических вопросов; режиссер-постановщик реализует творческую составляющую проекта, руководит работой актеров и всех участников съемочной группы; директор наравне с режиссером выступает руководителем группы, занят задачами технического и организационного обеспечения деятельности; второй режиссер отвечает за организацию и планирование съемочного процесса, следит за сменой исполнителей, контролирует соблюдение тайминга и в целом работу команды на площадке (Сидоренко и др., 2020; Петракова и др., 2024а).

Подобный результат, фиксирующий совпадение неформального и формального лидерства у перечисленных представителей киносъемочной группы, не является ожидаемым, а, скорее, выступает показателем качественного выполнения задач конкретными участниками группы. Отметим, что описываемой киностудией руководят трое генеральных продюсеров, и все они являются членами съемочной группы, однако продюсер 3 не упомянут ни в одном ответе. С нашей точки зрения, это связано с его редким присутствием на съемочной площадке в течение всего процесса создания кинопродукта и отсутствием неформального общения с группой. Режиссер-постановщик 2 оказался незамеченным в проекте Е, хотя добросовестно выполнял свои функции; директор 2 является аутсайдером в проекте Е (это связано с низким качеством его работы, частыми прогулами и безответственным отношением к работе); описание кейса непростых взаимодействий вторых режиссеров и команды подробно представлено в нашей предыдущей работе (Петракова и др., 2024а). Таким образом, наш результат свидетельствует о нестандартном для сферы кино (как творческой профессиональной деятельности) совпадении позиций лидерства и руководства: в частности, Т.Ю. Базаров указывает, что чем более творческой по своей сути является задача рабочей команды, тем больше проявляется необходимость в распределенном лидерстве, в котором все члены команды в определенной степени выполняют лидерские функции (Базаров, Базарова, 2006). Результаты же настоящего исследования указывают на особую значимость формальных руководителей киносъемочного процесса в структуре группы.

При этом лидерство представителей конкретных цехов (художники по гриму, костюму, постановщики, гафер, оператор) не опре-

деляется выполняемыми обязанностями на съёмочной площадке, а скорее является следствием их развитых коммуникативных навыков и проявлений личностных черт (Петракова и др., 2024а).

Анализ средних личностных профилей лидеров по опроснику Кеттелла 16 PF показал, что их можно охарактеризовать через три ключевых качества, зафиксированных факторами Н — смелость, I — чувствительность, Q3 — самоконтроль. Вместе с тем важно уточнить, что личностные особенности, фиксируемые факторами Н (смелость) и Q3 (самоконтроль), также свойственны и другим членам исследованных киносъёмочных команд, тогда как эмоциональная чувствительность, восприимчивость, склонность к эмпатии (фактор I) оказываются специфичными именно для лидерской подвыборки.

В контексте работы киносъёмочной команды перечисленные характеристики могут быть рассмотрены следующим образом. Качества, описываемые фактором Н (смелость), — готовность к риску и ситуациям неопределённости, устойчивость к трудностям в общении с людьми («толстокожесть») — в киносъёмочном процессе оказываются весьма значимыми, поскольку постоянно возникают непредвиденные ситуации, требующие быстрого принятия решения. Помимо этого задействовано, как правило, большое количество различных людей, с которыми необходимо оперативно выстраивать эффективную коммуникацию.

Значимость эмоциональной чувствительности и эмпатии (фактор I) также связана со спецификой организации труда киносъёмочной команды: в силу плотного и постоянного взаимодействия членов группы друг с другом между ними нередко возникают конфликты. В таких ситуациях проявления эмпатии, понимания и сочувствия способствуют разрядке напряжения и улучшению психологического климата в рабочей группе. Добавим, что людям с высокими показателями по фактору I также свойственно и художественное, эстетическое восприятие окружающего мира. В сфере искусства (кино) данная характеристика является крайне важной для решения именно творческих задач (Собкин и др., 2021).

Относительно фактора Q3 (самоконтроль) отметим, что, согласно интерпретации, он имеет ключевое значение для успешности деятельности — положительно связан с частотой выбора в лидеры и степенью активности при решении групповых проблем (Капустина, 2004; Рукавишников, Соколова, 2019). Умение контролировать свои эмоции и поведение в стрессовых рабочих ситуациях оказывается крайне важным и обеспечивает устойчивую продуктивность в совместной

работе. Можно также предположить, что, поскольку в творческой среде, связанной с актерским искусством, нередко ситуации бурных эмоциональных проявлений всех участников процесса (Петракова и др., 2024b), то работающие в этой сфере люди воспринимают их скорее как обычное явление, которое тем не менее затрудняет рабочий процесс. Те же члены группы, которые могут одновременно демонстрировать эмпатию, сочувствие, эмоциональную восприимчивость (фактор I) и удерживать ситуативные реакции под контролем (фактор Q3), получают определенное преимущество для занятия лидерских позиций, поскольку выгодно выделяются на фоне общей эмоционально нестабильной атмосферы.

Значимость перечисленных качеств для лидера подтверждается в ряде исследований, посвященных личностным особенностям и проявлениям лидеров в различных сферах. Так, А.Л. Журавлев указывает на существенную роль высокого уровня коммуникативной уравновешенности в эффективности деятельности лидера (Журавлев, 2005), что может быть соотнесено с полученным нами результатом о высоких показателях фактора Q3 (самоконтроль) у лидеров в киносьемочных командах.

Эмоциональные характеристики, адаптивность, коммуникативные способности и нацеленность на результат отмечены в систематическом обзоре характеристик и компетенций лидеров проектов (Титов, Титова, 2024). Применительно к полученным нами результатам перечисленные характеристики содержательно совпадают с качествами, зафиксированными факторами H (смелость) и I (чувствительность).

Весьма интересными здесь представляются результаты исследования Л.Г. Почебут и Е.Н. Газогареевой, согласно которым характеристика «самоуверенность» выступает «ядром социальных представлений о качествах личности лидера в организации» (Почебут, Газогареева, 2015, с. 60). Авторы приходят к выводу, что подчиненные (рядовые члены группы) ожидают от лидера проявлений заботы и эмпатии, тогда как руководители больше фокусируются на ответственности и самоконтроле лидера. Данный вывод совпадает с полученными нами результатами о значимости эмоциональной чувствительности (фактор I) и самоконтроля (фактор Q3).

Лидеры и аутсайдеры

Как было показано выше, в исследованных нами киносьемочных командах аутсайдерами оказывались представители различных про-

фессиональных цехов. Можно предположить, что на отрицательное отношение со стороны группы в большей степени влияет специфика коммуникации, личностные особенности и несоответствие ценностей индивида и группы, нарушение явных и скрытых внутригрупповых правил (Базаров, Гасимов, 2025).

Сравнение средних личностных профилей по опроснику Кеттелла 16 PF для подвыборок лидеров и аутсайдеров показало значимость фактора I (чувствительность) в отношении лидерства в киноъемочных командах. Опираясь на представленное выше описание данного фактора, заметим, что у аутсайдеров проявления эмпатии, сочувствия и эмоциональной восприимчивости находятся на среднем, «обычном» уровне, тогда как у лидеров это явно выраженная черта. Можно предположить, что здесь играет роль специфика сферы кинопроизводства, где, в силу особенностей условий труда и общей эмоциональной напряженности участников, средний уровень чувствительности воспринимается как недостаточный и может быть своего рода конфликтогеном.

Помимо этого, отсутствие других значимых различий между средними профилями лидеров и аутсайдеров обращает внимание на роль коммуникативных навыков, профессиональных компетенций и других характеристик, которые могут влиять на положение индивида в группе. Дальнейшая разработка данной темы может быть реализована с помощью методов социально-психологического исследования.

Личность и современное творчество

Выше было отмечено, что для двух членов группы наблюдается радикальная смена социометрического статуса: в отношении директора — от лидера в двух проектах к аутсайдеру на третьем проекте; в отношении режиссера-постановщика — от лидера в двух проектах к сочетанию лидер + аутсайдер на третьем проекте. Подробный анализ роли личностных особенностей в отношениях директора и группы приведен в нашей предыдущей статье (Петракова и др., 2024а). Здесь же обратимся к показателям опросника Кеттелла 16 PF, полученным для режиссера-постановщика, поскольку ситуация противоречивых выборов (одновременно лидер и аутсайдер в одной группе), с нашей точки зрения, представляет интерес для подробного анализа.

Обратим внимание на факторы опросника Кеттелла 16 PF, показатели по которым в индивидуальном профиле режиссера-поста-

новщика выходят за пределы средних значений (4–7 стенов): низкие значения по фактору С (эмоциональная нестабильность), высокие значения по факторам I (чувствительность), H (смелость) и O (тревожность).

С одной стороны, мы видим, что у режиссера-постановщика высокие значения по факторам I и H, что совпадает с особенностями лидеров, выявленными в нашем исследовании, по ним он соответствует портрету лидера.

С другой стороны, низкие значения по фактору С (эмоциональная нестабильность) и высокие по фактору O (тревожность) задают определенные противоречия. Так, низкие значения фактора С фиксируют импульсивность, переменчивость настроения, неустойчивость интересов, низкую толерантность к фрустрации, раздражительность, утомляемость. Сочетание низких значений по данному фактору с высокими значениями по фактору I (чувствительность) означает, что эмоции для такого человека становятся основным регулятором поведения. При этом спектр эмоциональных переживаний может быть весьма широким: от восторженности и удовольствия до страха, тревоги и депрессии.

Сказанное, по сути, противоречит описанным выше качествам лидера в киносъёмочной команде, а именно — высокому самоконтролю в сочетании с эмоциональной чувствительностью. Наоборот, в данном случае реакции контролируются слабо, что способствует частым импульсивным эмоциональным проявлениям. Это, в свою очередь, может вызывать раздражение и неприятие у членов группы, которые ожидают от лидера (и руководителя) эмпатии в сочетании с заботой (Почебут, Газагареева, 2015).

Высокие значения по фактору O (тревожность) свойственны людям, чувствующим себя неустойчиво и напряженно в трудных жизненных ситуациях, легко теряющим присутствие духа, ранимым, неуверенным, чувствительным к одобрению окружающих (Капустина, 2004; Рукавишников, Соколова, 2019). Таким образом, высокие значения по фактору O в сочетании с эмоциональной нестабильностью и чувствительностью (факторы С и I) скорее играют негативную роль в выстраивании отношений индивида и группы.

Здесь важно отметить еще один дискуссионный момент. С одной стороны, в системе современного кинопроизводства вопросы комфортного рабочего взаимодействия и психологического климата в киносъёмочной команде приобретают особое значение. В эпоху «продюсерского кино» (когда все ключевые аспекты определяются

продюсером) современному режиссеру, чтобы быть востребованным, необходимо уметь договариваться, быть гибким в отношении требований работодателя и одновременно демонстрировать лидерские качества при работе со съёмочной группой и актёрами. В то же время создание кинопродукта является творческим процессом, результатом которого становится художественный образ. И здесь творческие способности режиссера-постановщика не всегда сочетаются с набором «удобных» личностных качеств и эмоциональных проявлений (см., например, Криштул, 2002). Таким образом, здесь проявляется определенный вызов для воспитания и обучения режиссеров и продюсеров, стремящихся к успеху в современном творческом пространстве.

Выводы

Изучение особенностей внутригрупповых отношений в киносъёмочных командах показало, что при выборе лидеров члены группы чаще называют одних и тех же людей как в профессиональной сфере, так и в сферах межличностного и организационного взаимодействия. Это связано как со спецификой организации работы конкретных групп, участвовавших в исследовании, так и с особенностями киносъёмочного процесса (отсутствие форм группового общения, замкнутость внутри своих цехов).

Отмечено совпадение социометрических лидеров группы и фактических руководителей киносъёмочного процесса (продюсеры, режиссер-постановщик, директор, второй режиссер). Подобный результат является показателем как успешной работы людей на данных позициях, так и отсутствия выраженных внутренних противоречий внутри команд.

Выявлено, что лидерам киносъёмочных команд свойственна эмоциональная восприимчивость, чувствительность, они склонны к эмпатии. Показано, что сочетание эмпатии и самоконтроля приобретает особую актуальность в стрессовых условиях труда киносъёмочной команды. Высказано предположение о том, что позиция отверженных в группе связана в большей степени с индивидуальными особенностями коммуникации и профессиональными компетенциями.

Ограничения

Основным ограничением настоящей работы выступает специфика выборки: ее небольшой объем ($N = 60$ респондентов), структура (различный уровень образования, профессиональных компетенций

и опыта, времени участия в проектах у каждого респондента), а также характер подбора респондентов — все пять групп отбирались одной и той же киносъёмочной компанией. Настоящее исследование носит пилотажный характер и требует продолжения изучения данной сферы.

Список литературы

Арабов, Ю.Н. (2003). Кинематограф и теория восприятия: учебное пособие по специальности «Драматургия». Москва: Изд-во Всероссийского государственного ун-та кинематографии имени С.А. Герасимова.

Базаров, Т.Ю., Базарова, К.Т. (2006). Лидерство и руководство: реинтерпретация традиции и рефлексия новой ситуации. *Российский психологический журнал*, 3(3), 52–66.

Базаров, Т.Ю., Гасимов, А.Ф. (2025). Основания динамики современных представлений о стилях лидерства в группе. *Человеческий капитал*, (2), 25–34. <https://doi.org/10.25629/HC.2025.02.02>

Гибсон, Д.Д. (1988). Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Изд-во «Прогресс».

Гинзбург, С.С. (1974). Очерки теории кино. Москва: Изд-во «Искусство».

Грачева, А.М., Нистратов, А.А., Петренко, В.Ф., Собкин, В.С. (1988). Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа. *Вопросы психологии*, (5), 123–131.

Ждан, В.Н. (1987). Эстетика экрана и взаимодействие искусств. Москва: Изд-во «Искусство».

Жинкин, Н.И. (1971). Психология киновосприятия. В кн.: Кинематограф сегодня. Вып. 2. Под ред. Л.А. Звонниковой. (С. 214–254). Москва: Изд-во «Искусство».

Журавлев, А.Л. (2005). Психология совместной деятельности. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Капустина, А.Н. (2004). Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Карпова, Н.Л., Данина, М.М., Кисельникова, Н.В., Шувиков, А.Н. (2011). Психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя. *Вопросы психологии*, (4), 87–97.

Криштул, Б.И. (2002). В титрах последний. Москва: Изд-во «Русская панорама».

Кубрак, Т.А., Старостина, А.А. (2023). Нарративная транспортировка как фактор психологического воздействия кино. *Культурно-историческая психология*, 19(4), 26–33. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190403>

Митта, А.Н. (2008). Кино между адом и раем: кино по Эйзенштейну, Чехову, Шекспиру, Курасаве, Феллини, Хичкоку, Тарковскому... Москва: Изд-во «АСТ».

Парыгин, Б.Д. (2010). Социальная психология. Истоки и перспективы. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского гуманитарного ун-та проф-союзов.

Петракова, А.В., Лыкова, Т.А., Савинский, С.Д. (2024а). Применение социометрического подхода для изучения отношений в кино съемочной команде: описание кейса. *Вестник ВГИК*, 16(4), 140–157. <https://doi.org/10.69975/2074-0832-2024-62-4-140-157>

Петракова, А.В., Лыкова, Т.А., Сиян, М.В. (2024б). Факторы стресса у актеров: качественное исследование. *Вопросы психологии*, (2), 88–98.

Почебут, Л.Г., Газогарева, Е.Н. (2015). Социальные представления о неформальном лидерстве в организации. *Организационная психология*, 5(2), 46–61.

Рукавишников, А.А., Соколова, М.В. (2019). Факторный личностный опросник Кеттелла: диагностика личностных черт детей, подростков и взрослых: методическое руководство. Санкт-Петербург: Изд-во «ИМАТОН».

Сидоренко, В.И., Звезгинцева, Е.А., Гусева, И.Л. (2020). Трудовые аспекты продюсирования: учебное пособие. Москва: Изд-во «ЮНИТИ-ДАНА».

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. (2018). Связь социометрических предпочтений с личными особенностями на разных этапах обучения у студентов-актеров. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, (3), 42–52.

Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. (2021). Психология актера: начало профессионального пути. Москва: Изд-во Институт управления образованием РАО.

Собкин, В.С., Маркина, О.С. (2010). «Я» в пространстве киноперсонажей фильма «Чучело»: особенности мотивационной атрибуции. *Вестник практической психологии образования*, 4(3), 49–58.

Тарковский, А.А. (2002). Запечатленное время. В кн.: Андрей Тарковский: Архивы. Документы. Воспоминания. Под ред. П.Д. Волковой. (С. 95–348). Москва: Изд-ва «Подкова»; «Эксмо».

Титов, С.А., Титова, Н.В. (2024). Личность руководителя проекта: характеристики и компетенции. *Вестник университета*, (4), 33–41. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-4-33-41>

Эйзенштейн, С.М. (2002). Метод. Москва: Изд-ва «Музей кино»; «Эйзенштейн-центр».

Яновский, М.И. (2021). Структура кинокадра и «образующие» сознания по А.Н. Леонтьеву и В.П. Зинченко. *Вопросы психологии*, (2), 81–90.

References

Arabov, Yu.N. (2003). Cinematography and perception theory: Textbook for the specialty “Dramaturgy”. Moscow: S.A. Gerasimov All-Russian University of Cinematography Publ. (In Russ.)

Bazarov, T.Y., Bazarova, K.T. (2006). Leadership and management: reinterpretation of tradition and reflection of a new situation. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 3(3), 52–66. (In Russ.)

Bazarov, T.Yu., Gasimov, A.F. (2025). Foundations of the dynamics of modern ideas about leadership styles in groups. *Chelovecheskiy kapital = Human Capital*, (2), 25–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HC.2025.02.02>

Eizenshtein, S.M. (2002). Method. Moscow: Muzei kino; Eizenshtein-tsentri Publ. (In Russ.)

Gibson, J.J. (1988). The ecological approach to visual perception. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Ginzburg, S.S. (1974). Essays on film theory. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Gracheva, A.M., Nistratov, A.A., Petrenko, V.F., Sobkin, V.S. (1988). Psychosemantic analysis of the motivational structure of a movie character's behavior. *Voprosy Psikhologii*, (5), 123–131. (In Russ.)

Kapustina, A.N. (2004). The 16PF Questionnaire by R. Cattell: Teaching and methodological guide. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)

Karpova, N.L., Danina, M.M., Kisel'nikova, N.V., Shuvikov, A.N. (2011). Psychological, pedagogical, and psychotherapeutic aspects of film's influence on the viewer. *Voprosy Psikhologii*, (4), 87–97. (In Russ.)

Krishtul, B.I. (2002). The last in the credits. Moscow: Russkaya panorama Publ. (In Russ.)

Kubrak, T.A., Starostina, A.A. (2023). Narrative transportation as a factor of psychological influence of cinema. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 19(4), 26–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190403>

Mitta, A.N. (2008). Cinema between hell and heaven: cinema according to Eisenstein, Chekhov, Shakespeare, Kurosawa, Fellini, Hitchcock, Tarkovsky... Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Parygin, B.D. (2010). Social psychology: Origins and prospects. St. Petersburg: Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences Publ. (In Russ.)

Petrakova, A.V., Lykova, T.A., Savinsky, S.D. (2024a). Using the sociometric approach to study relationships in a film crew: Case study. *Vestnik VGIK = VGIK Bulletin*, 16(4), 140–157. (In Russ.). <https://doi.org/10.69975/2074-0832-2024-62-4-140-157>

Petrakova, A.V., Lykova, T.A., Siyan, M.V. (2024b). Stress factors in actors: A qualitative study. *Voprosy Psikhologii*, (2), 88–98. (In Russ.)

Pochebut, L.G., Gazogareeva, E.N. (2015). Social representations of informal leadership in organizations. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 5(2), 46–61. (In Russ.)

Rukavishnikov, A.A., Sokolova, M.V. (2019). The Cattell factor personality questionnaire: Diagnostics of personality traits in children, adolescents and adults. Methodological manual. Saint-Petersburg: IMATON Publ. (In Russ.)

Sidorenko, V.I., Zvegintseva, E.A., Guseva, I.L. (2020). Labor aspects of film producing: Textbook. Moscow: UNITY-DANA Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2018). Relationship between sociometric preferences and personality traits at various stages of training among acting students. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov = Mental Health Issues of Children and Adolescents*, (3), 42–52. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Actor's psychology: The beginning of the professional path. Moscow: Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2007). "I" in the space of the film characters of "Scarecrow": Features of motivational attribution. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 4(3), 49–58. (In Russ.)

Tarkovsky, A.A. (2002). Sculpting in time. In: P.D. Volkova, (ed.). Andrei Tarkovsky: Archives. Documents. Memoirs. (pp. 95–348). Moscow: Podkova; Eksmo Pubs. (In Russ.)

Titov, S.A., Titova, N.V. (2024). Project leader personality: Characteristics and competencies. *Vestnik universiteta = University Bulletin*, (4), 33–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-4-33-41>

Yanovskii, M.I. (2021). Frame structure and the "image-forming" of consciousness according to A.N. Leontiev and V.P. Zinchenko. *Voprosy Psikhologii*, (2), 81–90. (In Russ.)

Zhdan, V.N. (1987). Screen aesthetics and interaction of arts. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Zhinkin, N.I. (1971). Psychology of film perception. In: L.A. Zvonnikova, (ed.). *Cinematography Today*. Issue 2. (pp. 214–254). Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Zhuravlev, A.L. (2005). Psychology of joint activity. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анастасия Владимировна Петракова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, anastasiya-petrakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

Татьяна Анатольевна Лыкова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>

Марина Валерьевна Сиян, младший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, siyan.marina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>

ABOUT THE AUTHORS

Anastasia V. Petrakova, Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at the Laboratory "Center for Sociocultural Problems of Modern Education", Federal Scientific Center of

Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, anastasiya-petrakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

Tatyana A. Lykova, Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher at the Laboratory “Center for Sociocultural Problems of Modern Education”, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>

Marina V. Siyan, Junior Researcher at the Laboratory “Center for Sociocultural Problems of Modern Education”, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, siyan.marina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1680-6896>

Поступила 27.05.2025. Получена после доработки 23.06.2025. Принята в печать 10.07.2025.

Received 27.05.2025. Revised 23.06.2025. Accepted 10.07.2025.

ИСКУССТВО И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА / ART AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-38>
УДК/UDC 159.9.01; 159.99

Психодрама и постдраматический театр: приглашение к Встрече

В.В. Семенов^{1,2} ✉, Т.И. Кузовчикова³

¹ Институт психодрамы и психологического консультирования, Москва,
Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

³ Российский государственный институт сценических искусств, Санкт-
Петербург, Российская Федерация

✉ vicsem@mail.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена анализу взаимосвязи психодрамы Я.Л. Морено и постдраматического театра в контексте современных социокультурных запросов. В условиях роста индивидуализации, цифровизации и эмоционального отчуждения синтез терапевтических и художественных практик приобретает особую значимость. И психодрама, и постдраматический театр предлагают альтернативные способы осмысления человеческого опыта — через действие, спонтанность и глубокую эмоциональную вовлеченность, что делает их мощными инструментами в эпоху кризиса традиционных форм коммуникации.

На основе анализа современных театральных форм выявляются точки пересечения с психодрамой, что позволяет расширить ее инструментарий за счет интеграции визуальных, пространственных и технологических элементов. Психодрама (Я.Л. Морено) и постдраматический театр (Х.-Т. Леман) предстают как взаимодополняющие направления, объединяющие драматическое действие, эмоциональную рефлексию и эксперименты с реальностью.

Цель. Выявить теоретические и практические пересечения психодрамы и постдраматического театра, а также оценить их потенциал для создания новых терапевтических и художественных форм.

Методы. Теоретический анализ работ по психодраме и постдраматическому театру.

Результаты. Теоретический анализ психодрамы и постдраматического театра выявил значительные точки пересечения, которые создают пространство для новых междисциплинарных практик. Эти методы усиливают друг друга, раскрывая пути для личностной трансформации и художественного самовыражения, и создают условия для глубокой эмоциональной работы как в терапевтическом, так и театральном контексте.

Выводы. Постдраматический театр обогащает психодраму визуальными, пространственными и технологическими инструментами, усиливая ее терапевтический потенциал.

Ключевые слова: психодрама, театр, синтез, постдраматический театр, Якоб Морено

Для цитирования: Семенов, В.В., Кузовчикова, Т.И. (2025). Психодрама и постдраматический театр: приглашение к Встрече. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 387–408. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-38>

Psychodrama and Postdramatic Theater: Invitation to the Meeting

Viktor V. Semenov^{1,2}✉, Tatiana I. Kuzovchikova³

¹ Institute of Psychodrama and Psychological Counseling, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

³ Russian State Institute of Performing Arts, St. Petersburg, Russian Federation

✉ vicsem@mail.ru

Abstract

Background. The article studies the relationship between Y.L. Moreno's psychodrama and post-dramatic theater in the context of modern sociocultural demands. A synthesis of therapeutic and artistic practices gains special importance with the growth of individualization, digitalization and emotional alienation. Both psychodrama and post-dramatic theater offer alternative ways of understanding human experience — through action, spontaneity and deep emotional engagement, making them powerful tools in an era of crisis in traditional forms of communication. Based on the analysis of modern theatrical forms, the points of intersection with psychodrama are identified, which expands its toolkit due to the integration of visual, spatial and technological elements. Psychodrama, created by Y.L. Moreno, and post-dramatic theater, described by H.-T. Lehman, represent complementary directions, combining dramatic action, emotional reflection and experiments with reality.

Objective. The purpose of the study is to identify the theoretical and practical intersections of psychodrama and post-dramatic theater, as well as to assess their potential for creating new therapeutic and artistic forms.

Methods. Theoretical analysis of works on psychodrama and post-dramatic theater.

Results. Theoretical analysis of psychodrama and post-dramatic theatre has identified significant points of intersection that create space for the creation of new interdisciplinary practices. These methods reinforce each other, opening up pathways for personal transformation and artistic expression, and create the conditions for deep emotional work in both therapeutic and theatrical contexts.

Conclusions. Post-drama theater enriches psychodrama with visual, spatial and technological tools, enhancing its therapeutic potential.

Keywords: psychodrama, theatre, synthesis, postdramatic theatre, Jacob Moreno

For citation: Semenov, V.V., Kuzovchikova, T.I. (2025). Psychodrama and postdramatic theater: invitation to the Meeting. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 387–408. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-38>

Введение

Театральные корни психодрамы: от сцены к терапии

Психодрама как один из мощных методов психотерапии обладает глубокими корнями в театральном искусстве. Будучи разработанной в начале XX в. австрийским психиатром и философом Якобом Леви Морено, психодрама черпает свою основу из театральной практики и драматического искусства (Schützenberger, 2011). Этот подход создает уникальный синтез театрального искусства и психологического познания, предлагая участникам мощный инструмент для исследования внутреннего мира.

Психодрама берет свое начало в глубокой вере Морено в природу человека как социального и творческого существа (Морено, 2008). Театр как искусство взаимодействия стал первым самоочевидным выбором для работы с внутренней и межличностной динамикой. Морено был вдохновлен античным театром, особенно традициями древнегреческой драмы, где трагедии и комедии служили не только развлечением, но и способом очищения души через катарсис — глубокое эмоциональное освобождение (Moreno et al., 2006). В театре зрители идентифицировали себя с героями и проживали их страдания, находя утешение и новое понимание собственной жизни.

Морено задался целью перенести этот процесс в терапевтическую практику, чтобы участники могли освободиться от своих внутренних конфликтов через разыгрывание ролей (McGovern, 1983).

Свою практику Морено начал с необычных театральных экспериментов в Вене (Марино, 2001). В 1920-х гг. он организовывал «театр спонтанности» (Theater of Spontaneity), который представлял собой сцену без сценария (Морено, 1993). Вместо заранее подготовленных текстов актеры импровизировали, создавая истории и образы прямо на глазах зрителей. Этот метод освобождал участников от жестких рамок сценария, развивал креативность и неожиданное самовыражение, а также заставлял глубже почувствовать свои эмоции и прожить их через ролевую игру. Благодаря театру спонтанности Морено разработал ключевой принцип психодрамы: взаимодействие здесь и сейчас. Он убежден, что реальные переживания во время игры могут раскрывать подсознательные проблемы, вытесненные эмоции и конфликты.

Центральным элементом психодрамы является роль — основополагающее понятие театра. Роль позволяет участнику выйти за рамки своей повседневной личности, исследовать свои эмоции и поступки через другого персонажа. В театре актеры используют роли для перевоплощения, появления на сцене в других образах и для проживания опыта из чужой перспективы. В психодраме этот же актерский инструмент применяется для осмысления значимых отношений и конфликтов, разрешения травматических ситуаций и постижения своей личности через взаимодействие с внутренними ролями (например, «внутренний критик» или «идеальное я»). Морено подчеркивал, что каждый человек в своей жизни выполняет множество ролей: родитель, партнер, друг, профессионал. Психодрама позволяет перепрожить и исследовать эти роли, чтобы лучше понять их влияние на внутренний мир человека (Bentley, 1977).

Другим важным заимствованием из театра стала сцена как пространство действия. Хотя в психодраме сцена может быть символической (например, группа людей в кругу), ее значение остается аналогичным театру. Сцена в психодраме создает безопасное пространство для выражения эмоций. Она выступает «полем» для экспериментов — где участники могут моделировать новые модели поведения или взаимодействия. И сцена помогает визуализировать и прожить внутренний мир клиента, перенося его на реальное действие (например, реплицируя сложные семейные ситуации).

Одним из важнейших театральных элементов психодрамы стало использование катарсиса. Катарсис — эмоциональное очищение через проживание интенсивного эмоционального опыта — как в античной драме, так и в психодраме, дает участнику возможность выразить подавленные или неосознанные эмоции. Через катарсис происходит освобождение от чувства вины, стресса или переживаний, связанных с нерешенными конфликтами. Катарсис позволяет преодолеть внутренние барьеры, мешающие самореализации. В психодраме катарсис возникает через разыгрывание критической ситуации, взаимодействие с «ключевыми героями» жизни пациента (в том числе их символическое воплощение другими участниками группы), что превращает сцену в безопасное пространство для глубокого эмоционального исследования (Moreno et al., 2006).

В отличие от традиционного театра, где аудитория остается в позиции наблюдателя, психодрама активно включает всех присутствующих в процесс. Участники становятся протагонистами — главными героями, проживающими свои истории. И помощниками (дополнительными Я) — исполняют роли важных персонажей в жизни протагониста. И, конечно, зрители — сохраняя нейтральность, они наблюдают за происходящим, но при этом осмысливают увиденное через призму своего личного опыта. Подобная вовлеченность каждого члена группы усиливает терапевтический эффект психодрамы, так как позволяет каждому включиться в процесс самоисследования.

Театр и психодрама имеют общие концепции, которые соединяют их не только как разные формы искусства и терапии, но и как механизмы исследования человеческого опыта. Принципы, такие как «здесь и сейчас», катарсис, ролевое взаимодействие, работа на сцене и включение зрителей, формируют основу как для театральных постановок, так и для терапевтического процесса. Такой подход символизирует встречу творчества и исцеления, делая процесс терапии не только эффективным, но и вдохновляющим.

Цель исследования — выявить теоретические и практические пересечения психодрамы и постдраматического театра, а также оценить их потенциал для создания новых терапевтических и художественных форм.

Театральные принципы в психодраме, включая импровизацию, выражение через жесты, проживание ролей и работу со сценической визуализацией, превратились в мощные терапевтические инструменты. За счет театральных корней психодрама приобрела уникальность — она помогает не только осознавать внутреннее содержание,

но и воспроизводить его через действие, что делает сам процесс более глубинным, доступным и понятным.

Психодрама Морено — это творческий, драматургический и терапевтический синтез, который изменил подход к работе с человеческой личностью. Ее театральные корни обеспечивают связь между самовыражением и пониманием, между ролевой игрой и исцелением. Превращение театральных механизмов в терапевтический процесс позволило психодраме стать одним из наиболее выразительных и эффективных методов работы с личностью, ее внутренним миром и окружающей реальностью (Scheiffele, 1995).

Театр подарил психологии инструмент, который помогает не просто говорить, но и действовать. А через действие — исцеляться. Какие театральные новации могут быть полезны для развития психодрамы в настоящее время?

В XXI в. театр динамично развивается, смело экспериментируя с новыми формами, технологиями и подходами. Многие из этих новаций могут быть адаптированы и полезны для дальнейшего развития психодрамы, расширяя ее возможности и терапевтические эффекты.

Методы исследования

Теоретический анализ представляет собой метод исследования, направленный на изучение существующей литературы и концепций, чтобы определить ключевые понятия и инструменты психодрамы и постдраматического театра, выявить их связи и возможности интеграции.

Результаты исследования

Постдраматический театр и психодрама: точки пересечения

Постдраматический театр и психодрама — два различных, но в то же время перекликающихся подходов, которые работают с проживанием эмоций, исследованием внутреннего мира человека и разрушением традиционных границ между сценой и реальным миром. Постдраматический театр, зародившийся во второй половине XX в., предлагает отказ от классических драматургических форм, акцентируя внимание на эмоциональном, визуальном и чувственном воздействии (Леман, 2013; Бартошевич, 2013). Сочетая их уникальные особенности, мы можем увидеть, как постдраматический театр

и психодрама взаимодействуют, обогащая друг друга и предлагая новые пути для самопознания, работы с личными переживаниями и творчества.

Постдраматический театр отвергает традиционные театральные каноны, вместо этого предлагая нестандартные формы выражения идей: важен не текст и история, а эмоции, визуальные образы и взаимодействие актеров друг с другом и со зрителями (Десятерик, 2005; Прыковская-Михалык, 2011). Важные особенности постдраматического театра — размывание границ между актером и зрителем, сценой и реальностью; использование символических, метафорических образов вместо прямого повествования; подчеркивание момента «здесь и сейчас», что делает каждый спектакль уникальным, неповторимым (Фишер-Лихте, 2015). Как постдраматический театр может обогатить психодраму?

Постдраматический театр учит работать с *нелинейным повествованием*, где важны образы, спонтанность и эмоциональная насыщенность. Это позволяет психодраме расширить свои инструменты и добавить больше гибкости и свободы в сценарии.

Техника вовлечения аудитории в постдраматическом театре может стать инструментом для глубокой групповой динамики в психодраме, где участники чувствуют себя частью общего процесса.

Постдраматический театр активно использует тело как носитель переживаний. В психодраме это может быть полезным для работы с эмоциональными травмами, зафиксированными на телесном уровне.

Современный постдраматический театр активно использует технологии — видеопроекции, звуки и инсталляции, которые могут привнести в психодраму новые элементы работы с пространством и символизмом.

Как психодрама может обогатить постдраматический театр?

Психодраматические техники могут использоваться актерами для более глубокого изучения своих персонажей. Групповые динамические процессы, разработанные в психодраме, могут быть полезны в постдраматическом театре для улучшения взаимодействия между актерами и создания более целостного спектакля. Психодрама делает акцент на исследовании ролей, что может помочь театральному коллективу создавать более сложные и многогранные образы.

Применение катарсиса в театральной среде может усилить воздействие спектакля на аудиторию.

Постдраматический театр и психодрама имеют много общего, включая сосредоточенность на эмоциях, взаимодействии и символизме. Они дополняют друг друга, позволяя обогащать как терапевтические процессы, так и театральные эксперименты. Постдраматический театр предлагает психодраме использовать новые формы погружения, а психодрама помогает театру углубить работу с внутренними переживаниями и преобразованиями. Их интеграция не только расширяет оба метода, но и открывает новые горизонты для самопознания, искусства и межличностной коммуникации, разрушая традиционные границы между терапией и творчеством.

Театр постдраматический — это понятие определяет различные виды представлений (Леман, 2013; Фишер-Лихте, 2015):

— иммерсивный театр удовлетворяет желание зрителя «попасть внутрь». Обычно представления проходят в каких-нибудь особняках и в других сложных и многоуровневых пространствах. Этот тип можно отнести к постдраме из-за складывающейся модели отношений с аудиторией, фрагментарного нарратива и визуальности;

— *site-specific* представления проводятся на нетеатральных площадках, а значит учитывают особенности территории, будь то библиотеки, галереи, супермаркеты, церкви, парковки и т.д.;

— променад-театр, так же как и *site-specific*, базируется на нетеатральных подмостках. Важная часть — зрители обязательно должны проходить значительные расстояния;

— физический театр, в котором главное средство выразительности — тело актера. Сюда же обычно входит и пластический театр, который стоит бок о бок с танцтеатром. Танцтеатр — это такой синтетический жанр, который появился на стыке современного театра и современного танца. Танец прекращает быть абстракцией и возвращает себе функцию балета — рассказывание истории, только уже с активным использованием света, костюмов, декораций;

— медиатеатр — это спектакли, которые родились из цифрового перформанса. В этом типе новые медиа определяют эстетику и поэтику всего действия;

— музыкальный театр в постдраматическом варианте строится на оперной режиссуре. Получается такой «постоперный инструментальный театр» (Шорникова, 2018);

— документальный театр как прямое возвращение к тексту. Обычно довольно аскетичный в визуальном плане. Главная характеристика — трансмиссия реальности: то есть не простое изобра-

жение или копирование, а прямая передача определенных дат, имен, событий;

— визуальный театр, основное средство которого — визуальная драматургия. Обычно спектакли строятся на фрагментарном повествовании, главное в котором — эффектность и оригинальность образов, картин. Здесь нет метафор, предметы и фигуры ценны сами по себе. Они формируются особым напряжением, возникающим из контекста. На первый взгляд, такой театр может показаться хаосом из всполохов ассоциаций, фактур и света (Шанаева, 2025).

Психотерапия давно использует театр как прикладной инструмент: в течение XX в. как отдельные направления развивались театротерапия и драматерапия (Валента, Полинек, 2013); самостоятельным художественным явлением стал отделившийся от психодрамы плейбек-театр. Однако со времен Морено театр и психодрама фактически не сотрудничали на равных. Постдраматический театр, согласно ведущим исследователям театра, переживает сегодня явный кризис формы и содержания (Чухров, 2020; Алесенкова, 2020; Максимов, 2024). Психодрама как метод, основанный на модели театра, на протяжении XX в. от театра стремительно удалялась; сегодня же психодраматисты испытывают к нему явный интерес. В рамках данного исследования представляется необходимым оценить потенциал сотрудничества психодрамы и постдраматического театра и наметить возможные перспективы.

Иммерсивный театр и психодрама

Это два уникальных подхода, которые объединяет работа с погружением, эмоциональной вовлеченностью и активным участием зрителей. Оба метода приглашают человека стать не просто наблюдателем, но участником, который взаимодействует с событиями, ролью или сценой. Иммерсивный театр, будучи одной из передовых форм современного искусства, перенимает элементы психотерапии для обогащения взаимодействия с аудиторией. Иммерсивный театр — это форма театрального искусства, где исчезает привычное разделение на сцену и зрительный зал. Зритель не наблюдает за действием издалека, а становится встроенной частью события: он может выбирать, куда пойти, с кем взаимодействовать и как строить свой опыт (Кайдановская, 2018).

В иммерсивном театре зритель активно попадает в мир, созданный авторами спектакля, и становится его участником (Рансьер, 2018). У каждого участника остается уникальное впечатление о по-

становке, зависящее от его собственных перемещений и взаимодействий. Взаимодействие со сценой, актерами и пространством происходит непосредственно, что стимулирует вовлечение зрителя на эмоциональном и телесном уровне.

Иммерсивный театр и психодрама имеют много общего. Оба подхода требуют от участника отказа от пассивности и взаимодействия с другими людьми или пространством. Оба метода фокусируются на создании глубоко эмоционального опыта через действия, роли или взаимодействия. Иммерсивный театр добавляет психодраме новые возможности для погружения, экспрессивности и экспериментов.

Иммерсивный театр создает целые миры, в которых участнику предлагается взаимодействовать с разными элементами сразу: сценой, персонажами, атмосферой. Для психодрамы это может быть полезно, например, при работе с травматическими ситуациями, создавая символическое пространство для безопасного воссоздания сложных эпизодов.

В иммерсивных постановках зрителю предлагается выбирать свой путь. В психодраме это дает возможность протагонисту исследовать разные сценарии поведения или решений, проигрывая их на сцене.

Иммерсивный театр включает символику пространства в сценарий. Для психодрамы это открывает новые возможности, например: использовать различные зоны как символы этапов жизненного пути или внутренних конфликтов. Проводить сессии не только в кабинетах, но и в специально созданных иммерсивных декорациях (например, дом, лес).

Психодрама ориентирована не только на протагониста, но и на группу поддержки. В театральной практике это выражается через интерактивные форматы, где зрители становятся соучастниками действия, что усиливает их эмоциональную вовлеченность. Спонтанность психодрамы может быть интегрирована в театр, позволяя создать постановки, которые меняются в зависимости от решения зрителей и их взаимодействий.

Иммерсивный театр и психодрама являются взаимодополняющими подходами, которые раскрывают потенциал действия, взаимодействия и эмоций. Театр может обогатить психодраму художественными инструментами, а психодрама, в свою очередь, способствует глубинной работе с внутренними переживаниями актеров и зрителей. Вместе эти два пути открывают новые перспективы для искус-

ства, терапии и самопознания, создавая уникальные пространства для личностного роста и опыта.

Site-specific и психодрама

Site-specific — это театральный подход, в рамках которого постановка или перформанс проводится на нетеатральных площадках. Эти площадки становятся важной частью взаимодействия актеров, зрителей и самого пространства, причем его особенности играют решающую роль в формировании концепции, атмосферы и содержания постановки. Такие площадки могут быть самыми необычными: библиотеки, галереи, супермаркеты, церкви, парковки, парки и даже заброшенные здания (Екатерининская, Полякова, 2024).

В отличие от классического театра, где сценой выступает специально подготовленное пространство, site-specific активно интегрирует внешний контекст локации в действие. Это позволяет учитывать особый характер территории, углублять опыт участников, каждая локация добавляет уникальную интерпретацию и глубину постановке. Site-specific — это не просто выбор необычной сценической площадки, это тщательно спланированное взаимодействие между местом и действием, которое может открыть новые горизонты в проживании эмоций и поиске смыслов.

Необходимо отметить потенциальные возможности интеграции site-specific и психодрамы. Site-specific предоставляет возможность использовать особенности конкретной локации для усиления терапевтических процессов. Например, библиотека может вызывать чувство знания и спокойствия, галерея — вдохновения, парковка — изоляции или свободы. Каждое место несет в себе метафорическое значение, которое может быть связано с внутренним миром участника. Работа в нетеатральных пространствах позволяет участникам выйти из своих привычных рамок. Это усиливает самовыражение, помогает легче прожить эмоции и исследовать свой опыт через действие. Смена обстановки делает терапевтический процесс более погружающим и интерактивным. Участники ощущают себя частью ситуации, а их эмоции становятся более осознанными. Например: взаимоотношение с духовными аспектами жизни, поиск внутреннего покоя можно проводить в церкви и на святых местах, в парке — становление связи с природой и поиск гармонии.

Site-specific подход в психодраме позволяет интегрировать в терапевтический процесс многослойное влияние пространства, соединяя творчество и глубокую работу с эмоциями. Каждый выбранный

контекст открывает новые возможности для исследования себя и взаимодействия с окружающим миром, помогает проживать личные переживания в интенсивной и креативной форме. Эта уникальная возможность расширить границы терапии, создавая синергию между местом, действием и индивидуальным опытом участников, открывает дорогу к новым осознаниям и внутреннему исцелению.

Променад-театр и психодрама: метафора внутреннего пути

Променад-театр — это форма театра, где действие происходит в нетеатральных пространствах, и перемещение — как физическое, так и символическое — становится важной частью постановки (Семенова, 2022). Зрители не остаются на одном месте, их вовлекают в процесс активного передвижения между локациями, где разворачиваются сцены или работают наборы образов, символов и взаимодействий. Такой формат позволяет интегрировать телесное движение как часть опыта, усиливая восприятие и вовлеченность.

Когда променад-театр пересекается с психодрамой, это рождает уникальную возможность для нового вида терапевтической работы. Перемещения между площадками становятся не только физическим путешествием, но и метафорой внутреннего пути, через который участники погружаются в исследование своих переживаний, историй и трансформаций.

В променад-театре пространство, через которое проходят зрители, становится участником действия. Оно не просто играет роль фона, а активно включает в себя участников, пробуждая в них эмоции, ассоциации и взаимодействие.

В променад-театре зрителям нужно преодолевать значительные расстояния, перемещаясь из одной локации в другую. Они вовлечены в процесс — например, через выбор маршрута или действия. Каждая новая локация предлагает уникальную атмосферу и эстетику, усиливая смысловую нагрузку сцен. Постоянное движение делает процесс нелинейным, что раскрывает разные перспективы и ощущения. Перемещение физически и эмоционально стимулирует участников и создает эффект «путешествия через чувства» — каждая остановка метафорически представляет отдельный этап внутреннего исследования. Это помогает пережить трансформации через метафору «движение как путь к изменениям».

Психодрама, основанная на принципе действия, расширяет свое терапевтическое воздействие, если интегрировать элементы проме-

над-театра. Введение физического перемещения в процесс становится неотъемлемой частью взаимодействия, усиливая эффект от работы с эмоциями и внутренними конфликтами. В психодраме променад-часть позволяет участникам буквально почувствовать, что они находятся в процессе движения к своему решению, выходу или новой точке понимания. Перемещение становится символом перехода, изменений, преодоления трудностей, а новый ландшафт за каждым поворотом может отражать новый аспект проблемы или открытия.

Каждая локация променад-театра — уникальна. Возможно, это комната, крытая галерея, улица или парк. Каждое место становится как бы «станцией внутренних переживаний». Пример: «перекресток дорог» как символ выбора или «неоновый коридор» как метафора переходного этапа в жизни.

Променадные элементы такого театра предполагают дополнительное участие зрителя. В психодраматическом процессе участники могут принимать ролевые позиции не только внутри сцен, но и в определенных пространствах. Для индивидуальной динамики променад-подход помогает сосредоточиться на личном внутреннем опыте. В групповой психодраме ходьба вместе по маршруту может стать работой с темами принадлежности, связи и поддержки.

Синтез променад-театра и психодрамы открывает новые возможности для терапевтической работы, где движение становится центральной метафорой внутреннего процесса. Это подход для тех, кто хочет объединить исследование внутреннего мира с ярким, динамичным действием. Прогулка, проходящая через этапы эмоций, ситуаций и осознания, превращается в путешествие, которое помогает участникам не только осознать свои внутренние барьеры и ресурсы, но также найти новые пути для личностного роста, исцеления и трансформации.

Физический театр и психодрама

Физический театр — это подход, в котором тело актера становится основным инструментом выразительности. В нем используется движение, жест и пластика для передачи эмоций, смысла и для создания повествования. Включая такие направления, как пластический театр и танцтеатр, физический театр находится на пересечении современного театра и танца, где движение перестает быть просто абстракцией, возвращая себе роль рассказчика истории, поддержанную светом, костюмами, декорациями (Толепберген, Каржаубаева, 2024). Искусство физического театра может существенно обогатить психо-

драму, предоставляя участникам средства для исследования тела как проводника эмоций и способа проработки личных тем. Объединение этих двух подходов позволяет использовать физическое движение как глубинное исследование и трансформацию личного опыта.

Интеграция физического театра в психодраму предоставляет участникам качественно новые возможности для исследования и трансформации, используя телесное движение. Например, физические позы, движения и взаимодействия помогают выразить эмоции, которые трудно передать словами. Тело может быть использовано как инструмент проведения реальной драматизации чувств и ролевых переживаний. Физический театр помогает участникам выйти за рамки вербальных ограничений, предоставляя возможность прожить и исследовать внутренние процессы через движение. Это особенно полезно для участников, которые испытывают трудности с выражением через слова.

Через движение можно выразить тонкие эмоциональные аспекты, используя индивидуальные жесты и танец. Свет, декорации и костюмы физического театра могут быть интегрированы в психодраму для создания атмосферы или усиления символической нагрузки. Это добавляет новое измерение к процессу терапии. Физические действия и пластика позволяют установить контекст для влияния на эмоции и внутренние конфликты. Перемещение, контакт и динамика становятся более глубоким отражением внутренней работы.

Примером применения физического театра в психодраме могут служить телесные упражнения, направленные на взаимодействие с собственными эмоциями через физическое выражение (например, открытости через раскрытие рук, напряжения через сжатие). Или использование пластичных движений для проработки тем (например, свобода через движение, выразительность через танец).

Синтез физического театра и психодрамы открывает уникальные возможности для терапевтической работы, используя движение и тело как ключевые инструменты выражения и исследования. Этот подход интегрирует творчество с глубокой терапией, обеспечивая пространство, где участники могут исследовать свои эмоции и внутренние конфликты через движение, создавая новые модели проживания и понимая себя и своих переживаний.

Развитие этого направления позволяет психотерапии выйти за пределы традиционных словесных методов, стимулируя более глубокие трансформации, осознание и эмоциональное освобождение через телесное выражение.

Документальный театр и психодрама

Документальный театр и психодрама — два мощных подхода, объединенных работой с личным опытом, воспоминаниями и реальными событиями. Они ставят в центр внимания человека его переживания, эмоции и жизненные истории, используя их для создания выразительных и терапевтических пространств (Школина, 2019).

Документальный театр опирается на реальные события, демонстрируя через сценическое искусство жизненные истории людей, общественные проблемы и актуальные темы. Психодрама как терапевтический метод позволяет человеку исследовать и проживать собственные внутренние конфликты через ролевую игру и постановку. Эти два подхода могут плодотворно взаимодействовать, дополняя и обогащая друг друга.

Документальный театр — это направление театрального искусства, которое нацелено на воспроизведение реальных событий, историй на основе интервью, архивных документов, личных рассказов, писем, записей и наблюдений. Цель документального театра — сообщить правду о жизни и поделиться глубокими личными и общественными проблемами через сценическое действие.

Постановки часто поднимают актуальные темы — политические, культурные, личностные конфликты. Зритель вовлекается в личные истории через процесс идентификации с персонажами, что вызывает глубокое сопереживание и размышления.

Документальный театр и психодрама имеют ряд общих черт, которые делают их подходы взаимно дополняющими. Оба подхода обращаются к настоящим жизненным ситуациям, воспоминаниям и конфликтам. Причем документальный театр строится на основе реальных рассказов людей, часто преподнося их в художественной форме, а психодрама помогает участникам реконструировать реальные аспекты своей жизни, чтобы выразить и понять их глубже.

Как в документальном театре, так и в психодраме, важен эмоциональный резонанс. В психодраме протагонист и участники группы непосредственно проживают чувства и эмоции, связанные с инсценируемой ситуацией, а в документальном театре зритель переживает идентификацию с героями, видя ситуацию их глазами. Трансформация опыта в психодраме происходит за счет поддержки участника в переосмыслении значимых событий, давая возможность переработать травмы и конфликтные моменты. В свою очередь, документальный театр помогает освещать вопросы, которые остаются

на периферии общественного сознания, вызывая изменение восприятия аудитории.

Интеграция элементов документального театра в психодраму может обогатить терапевтический процесс, предоставляя участникам пространство для глубокой работы с реальными событиями, эмоциями и отражением своего места в обществе. Такой подход позволит не только исследовать личные переживания, но и обсудить социальные вопросы, предоставляя возможность их осознания и интеграции. Документальный театр в психодраме создает уникальную синергию между индивидуальным опытом и коллективными взаимодействиями, стимулируя глубокие трансформации и рост через реальное личностное и социальное осознание.

Документальный театр часто обращается к коллективным историям, освещая общие социальные проблемы или важные культурные моменты. В психодраме это может быть полезно для работы с группами, где участники живут или переживают сходные ситуации — травмы, социокультурные конфликты, кризисы.

Документальный театр часто структурирует историю через повествование. Это может быть полезно в психодраме для создания сюжетных нитей внутри терапевтической игры, что помогает участникам интегрировать события.

Документальный театр активно использует интервью как основу постановки. В психодраме этот метод может быть адаптирован для предварительного анализа ситуации, чтобы участники лучше понимали свои роли и жизненные эпизоды.

Документальный театр опирается на синтез документальных источников и символического языка. В психодраме подобный метод может повысить эффективность терапии, соединяя объективную реальность с субъективными образами.

Документальный театр способствует социальному осознанию проблем, а психодрама концентрируется на личностной трансформации через переживание. Вместе они создают пространство для глубокого эмоционального опыта, сочетающего личное действие и коллективное участие. Сотрудничество между этими направлениями открывает новые перспективы для искусства, терапии и общественного взаимодействия, превращая сцену не только в место для отражения реальности, но и в инструмент изменения и исцеления.

Практическое применение

Современный театр предоставляет психодраме многочисленные инновации, которые могут быть адаптированы для расширения ее терапевтического воздействия. Методы постдраматического театра: иммерсивное взаимодействие, мультимедийные технологии, документальные подходы, перформативные практики и другие создают новые возможности для погружения, работы с символами (так называемой дополнительной реальностью) и межличностного исследования.

Сотрудничество театра и психодрамы может укрепить потенциал обоих процессов, помогая им продолжать развиваться и оставаться релевантными в быстро меняющемся мире, где эмоциональные и психологические вызовы становятся все более актуальными. Новаторские подходы театра могут стать прекрасным инструментом для психологических практик, делая психодраму еще более мощным методом роста и исцеления.

Постдраматический театр привносит в психодраму богатую палитру визуальных, пространственных и технологических инструментов, которые могут значительно усилить ее терапевтический потенциал. Использование световых эффектов, звука и видеопроекций позволяет участникам глубже погрузиться в свои эмоции и ощущения, создавая более насыщенную и мощную среду для личностной трансформации.

Элементы постдраматического театра способствуют увеличению степени вовлеченности клиентов в процесс психодрамы. Через создание интерактивного пространства участники могут лучше выразить свои неосознанные переживания и исследовать тематику своих внутренних конфликтов. Этот подход усиливает вовлеченность участников, создавая условия для глубокой терапевтической работы.

Постдраматический театр вводит новые формы самовыражения, такие как невербальные элементы и физическая пластика, что позволяет участникам исследовать свои переживания и внутренний мир через различные сенсорные модальности. Это способствует глубинному изучению себя и более полному выражению личных нарративов, что бывает затруднительным в рамках традиционной вербальной терапии.

Объединение психодрамы с методологией постдраматического театра открывает новые горизонты для профессионального роста терапевтов. Терапевты могут использовать театральные техники для

более динамичного и всестороннего подхода к построению своей практики.

За счет использования гибких и инновационных подходов, сценариев и ролевых игр, сформированных на основе постдраматизма, психодрама поддерживает участников в создании конструктивных изменений на личностном и социальном уровне. Это позволяет интегрировать полученные инсайты и навыки в повседневную жизнь, обеспечивая устойчивость достигнутых изменений.

В целом синергия психодрамы и постдраматического театра открывает новые возможности для расширения терапевтической деятельности и художественного самовыражения, создавая мощный инструмент для проработки внутренних конфликтов и усиления творческого потенциала каждого участника процесса.

Выводы

Современный постдраматический театр открывает перед психодрамой новые горизонты, предлагая инновационные методы усиления терапевтического процесса. Такие техники, как иммерсивное взаимодействие, документальная драматургия, перформативные практики и деконструкция традиционных сценических форм, позволяют глубже работать с символическим содержанием, телесностью и групповой динамикой.

Этот синтез обогащает обе дисциплины: психодрама получает оригинальные инструменты для раскрытия бессознательного, повышения вовлеченности участников и проживания травматического опыта. Театр расширяет свои границы, превращаясь не только в искусство, но и в пространство психологической трансформации. В условиях роста эмоциональных и экзистенциальных вызовов современности такой диалог особенно ценен. Он помогает психодраме оставаться гибкой, актуальной и эффективной, а театру — обрести новую социальную значимость.

Список литературы

Алесенкова, В. (2020). Диалектика постдраматического театра: опыт когнитивного театроведения. Саратов: Изд-во Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собиновой.

Бартошевич, А.В. (2013). Постдраматический театр. Москва: Изд-во «Артист. Режиссер. Театр».

Валента, М., Полинек, М. (2013). *Драматерапия*. Москва: Изд-во «Когито-Центр».

Десятерик, Д.В. (2005). *Альтернативная культура*. Энциклопедия. Киев: Изд-во «День».

Екатерининская, А.А., Полякова, С.С. (2024). Сайт-специфический театр: организационные аспекты. *Общество. Среда. Развитие*, (3), 34–39. https://doi.org/10.53115/19975996_2024_03_034_039

Кайдановская, А.А. (2018). Современный театр: иммерсивные постановки (перформанс, променад, интерактивность) и их влияние на преобразования театрального пространства. *Architecture and Modern Information Technologies*, (1), 212–226.

Леман, Х.-Т. (2013). *Постдраматический театр*. Москва: Изд-во «ABC design».

Максимов, В.И. (2024). *Теория театра от Аристотеля до Лемана*. Санкт-Петербург: Изд-во Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой.

Марино, Р. (2001). *История Доктора*. Москва: Изд-во «Класс».

Морено, Дж. (1993). *Театр спонтанности*. Красноярск: Изд-во фонда Ментального здоровья.

Морено, Дж. (2008). *Психодрама*. Москва: Изд-во «Психотерапия».

Прыковская-Михаляк, К. (2011). Постдраматический театр — панацея или болезнь? *Вопросы театра*, (1-2), 118–152.

Рансьер, Ж. (2018). *Эмансипированный зритель*. Нижний Новгород: Изд-во «Красная ласточка».

Семенова, Н.В. (2022). Спектакль-променад «Свинарка и пастух»: ре-сайтлинг фильма в декорациях ВДНХ. *Шаги*, 8(1), 140–160. <https://doi.org/10.22394/2412-9410-2022-8-1-140-160>

Толепберген, Е.С., Каржаубаева, С.К. (2024). Истоки физического театра: театральная телесность и природа телесности в театре. *Keruen*, 82(1). <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2024.1-24>

Фишер-Лихте, Э. (2015). *Эстетика перформативности*. Москва: Изд-во «Канон-плюс».

Чухров, К. (2020). Демократические злключения постдраматического театра. *Театр*, (43), 87–95.

Шанаева, Г.А. (2025). Визуальный театр как область экспериментов. *Международный студенческий научный вестник*, (2). URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21829> (дата обращения: 02.06.2025).

Школина, О. (2019). Документальный театр в России: от истоков до современности. URL: <https://teatrologia.ru/praktika/11> (дата обращения: 02.06.2025).

Шорникова, А.В. (2018). Постопера и проблемы ее осмысления в современной музыкальной науке. *Культурная жизнь Юга России*, (4), 92–96.

Bentley, E. (1977). *Theatre and Therapy*. In: W. Anderson, (ed.). *Therapy and the Arts. Tools of consciousness*. (pp. 29–50). New York; Hagestown; San Francisco; London: Harper Colophon Books Publ.

McGovern, C.B. (1983). *Psychodrama: Its Theatrical Origins*. New-York: Hunter College Press.

Moreno, Z.T., Blomkvist, L.D., Rützel, T. (2006). *Psychodrama, Surplus Reality and the Art of Healing*. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group Pubs.

Scheffele, E. (1995). *The Theatre of Truth: Psychodrama, Spontaneity And Improvisation*. In the *Theatrical Theories And Influences Of Jacob Moreno*. Berkeley: University of California Publ.

Schützenberger, A.A. (2011). J.L. Moreno (1889–1974). *Du théâtre au psychodrame*. *Revue de Psychotherapie Psychanalytique de Groupe*, (1), 25–39.

References

Alesenkova, V. (2020). *The Dialectics of Postdramatic Theatre: An Experience of Cognitive Theatre Studies*. Saratov: Saratov Conservatory Publ. (In Russ.)

Bentley, E. (1977). *Theatre and Therapy*. In: W. Anderson, (ed.). *Therapy and the Arts. Tools of consciousness*. (pp. 29–50). New York; Hagestown; San Francisco; London: Harper Colophon Books Publ.

Bartoshevich, A.V. (2013). *Postdramatic Theatre*. Moscow: Artist. Rezhisser. Teatr Publ. (In Russ.)

Chukhrov, K. (2020). *Democratic Misadventures of Postdramatic Theatre*. *Teatr = Theatre*, (43), 87–95. (In Russ.)

Desyaterik, D.V. (2005). *Alternative Culture*. Encyclopedia. Kiev: Den' Publ. (In Russ.)

Ekaterininskaya, A.A., Polyakova, S.S. (2024). *Site-specific theatre: organizational aspects*. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie = Society. Environment. Development*, (3), 34–39. (In Russ.). https://doi.org/10.53115/19975996_2024_03_034_039

Fischer-Likhte, E. (2015). *Aesthetics of Performativity*. Moscow: “Kanon-plus” Publ. (In Russ.)

Kaydanovskaya, A.A. (2018). *Modern theater: immersive productions (performance, promenade, interactivity) and their impact on the transformation of theatrical space*. *Architecture and Modern Information Technologies*, (1), 212–226. (In Russ.)

Lehmann, H.-T. (2013). *Postdramatic Theatre*. Moscow: ABC-design Publ. (In Russ.)

Maksimov, V.I. (2024). *The Theory of Theatre from Aristote to Lehman*. St. Petersburg: Vaganova Academy Publ. (In Russ.)

Marino, R. (2001). *The Doctor's History*. Moscow: Klass Publ. (In Russ.)

McGovern, C.B. (1983). *Psychodrama: Its Theatrical Origins*. New-York: Hunter College Press.

Moreno, J.L. (1993). *Theatre of Spontaneity*. Krasnoyarsk: The Mental Health Foundation Publ. (In Russ.)

Moreno, J.L. (2008). *Psychodrama*. Moscow: Psikhoterapiya Publ. (In Russ.)

Moreno, Z.T., Blomkvist, L.D., Rützel, T. (2006). *Psychodrama, Surplus Reality and the Art of Healing*. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group Pubs.

Prykovskaya-Mikhailak, K. (2011). Postdramatic theatre — a panacea or a disease? *Voprosy teatra = Questions of Theatre*, (1-2), 118–152. (In Russ.)

Rancier, J. (2018). *The Emancipated Spectator*. Nizhny Novgorod: Krasnaya lastochka Publ. (In Russ.)

Semenova, N.V. (2022). Promenade performance “The Swineherd and the Shepherdess”: recycling the film in the scenery of VDNKh. *Shagi = Steps*, 8(1), 140–160. (In Russ.). <https://doi.org/10.22394/2412-9410-2022-8-1-140-160>

Scheiffele, E. (1995). *The Theatre of Truth: Psychodrama, Spontaneity And Improvisation*. In the *Theatrical Theories And Influences Of Jacob Moreno*. Berkeley: University of California Publ.

Schützenberger, A.A. (2011). J.L. Moreno (1889–1974). Du théâtre au psychodrame. *Revue de Psychotherapie Psychanalytique de Groupe*, (1), 25–39.

Shanaeva, G.A. (2025). Visual theatre as an area of experiments. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik = International Student Scientific Bulletin*, (2). (In Russ.). URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21829> (accessed: 06.02.2025).

Shkolina, O. (2019). Documentary theatre in Russia: from the origins to the present. (In Russ.). URL: <https://teatrologia.ru/praktika/11> (accessed: 06.02.2025).

Shornikova, A.V. (2018). Post-opera and the problems of its understanding in modern music science. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii = Cultural Life of the South of Russia*, (4), 92–96. (In Russ.)

Tolebergen, E.S., Karzhubaeva, S.K. (2024). The origins of physical theatre: theatrical physicality and the nature of physicality in the theatre. *Keruen*, 82(1). (In Russ.). <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2024.1-24>

Valenta, M., Polinek, M. (2013). *Dramatherapy*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Виктор Владимирович Семенов, кандидат психологических наук, директор Института психодрамы и психологического консультирования, доцент факультета психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа, вице-президент ассоциации психодрамы, Москва, Российская Федерация, vicsem@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3472-9075>

Татьяна Игоревна Кузовчикова, кандидат искусствоведения, магистр психодрамы, доцент кафедры зарубежного искусства Театроведческого факультета Российского государственного института сценических искусств, Санкт-Петербург, Российская Федерация, tatiana-kuzov@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0783-2798>

ABOUT THE AUTHORS

Victor V. Semenov, Cand. Sci. (Psychol.), Director of the Institute of Psychodrama and Psychological Counseling, Associate Professor at the Faculty of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis, Vice-President of

Semenov, V.V., Kuzovchikova, T.I.
Psychodrama and postdramatic theater: invitation to the Meeting
Lomonosov Psychology Journal. 2025. Vol. 48, No. 3

the Psychodrama Association, Moscow, Russian Federation, vicsem@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3472-9075>

Tatiana I. Kuzovchikova, Cand. Sci. (Arts), Master of Psychodrama, Associate Professor at the Department of Foreign Art, Theatre Studies Faculty, Russian State Institute of Performing Arts, Saint-Petersburg, Russian Federation, tatiana-kuzov@yandex.ru <https://orcid.org/0009-0004-0783-2798>

Поступила 22.05.2025. Получена после доработки 04.06.2025. Принята в печать 27.06.2025.

Received 22.05.2025. Revised 04.06.2025. Accepted 27.06.2025.



**ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации СМИ: № 1559 от 14 февраля 1991 г.

ISSN 0137-0936. eISSN 2309-9852

Год основания: 1946

Периодичность: 4 раза в год

Адрес редакции: 125009, Москва, ул. Моховая д.11, строение 9,

Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова

Сайт журнала: <https://msupsyj.ru/>

Электронная почта журнала: vestnik_psy@mail.ru

Подписано в печать 30.07.2025. Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 25,5. Уч.-изд. л. 22,9. Тираж 75 экз. Изд. № 13070. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15. Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru. Отд. реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com. Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в типографии ООО «Паблит». 127214, г. Москва, Полярная ул., д. 31В, стр.1, Э/ПОМ/К 3/1/1. Тел.: (495) 859-48-62

Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14 Psikhologiya

Lomonosov Psychology Journal

Mass media registration certificate: №1559 dated February, 14 1991

ISSN 0137-0936. eISSN 2309-9852

Year of establishment: 1946

Publication Frequency: 4 times a year

Editorial office address: The Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, 11 building 9, Mokhovaya street, Moscow 125009, Russian Federation

Web site: <https://msupsyj.ru/>

E-mail: vestnik_psy@mail.ru

Signed for publication on 30.07.2025. Format 60×90/16. Offset paper. Conv. print. sh. 25,5. Publishing sh. 22,9. Circulation 75 copies. Issue No. 13070. Order No.

Moscow University Press. 119991, Moscow, GSP-1, Leninskiye Gory, 1, building 15.

Tel.: +7(495)939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru.

Sales department. Tel. +7(495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com

Website of the MSU Publishing House: <http://msupress.com>

Printed in the LLC "Publit" in accord with provided materials, 127214, Moscow, Polyarnaya Str., 31B BLDG. 1. Tel.: (495) 859-48-62.