

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>
УДК/UDC 159.922.6; 159.923.2

■ К вопросу о смысловом понимании мультфильма дошкольниками

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. Просмотр мультфильмов занимает одно из ведущих мест в досуге дошкольников. При этом наблюдается дефицит исследований по восприятию детьми данного вида искусства. В связи с этим особую актуальность приобретает необходимость более глубокого изучения этого вопроса и анализ смыслового восприятия мультфильмов в дошкольном возрасте.

Цель. Работа направлена на выявление особенностей формулирования дошкольниками основной идеи мультфильма.

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. В исследовании использовалось 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. Ответы детей свидетельствуют, что обоснование эмоционального переживания после просмотра фильма основано на содействии героям либо отраженной реакции на действия другого героя. 2. Реальной опорой при выборе дошкольниками понравившегося эпизода являются те эмоциональные переживания, которые ребенок испытывает во время просмотра фильма. 3. Определяя главного героя, дети склонны подчеркивать либо его место в киноповествовании, либо его функцию в развитии сюжета, либо ту эмоциональную доминанту, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма.

Выводы. Использование в мультфильме приема включения темы детской игры в ткань художественного произведения существенно влияет на содержательные особенности проживания ребенком-зрителем морально-этического конфликта фильма. Ответы детей позволили зафиксировать сложные переживания, которые связаны у дошкольников с включением в художественное киноповествование как их обыденной реальности, так и игровой. При этом, если вопросы перед ребенком ставятся относительно конкретных персонажей (событий) или обращаются к личным переживаниям ребенка, то ответы многих дошкольников свидетельствуют о достаточно глубоком проникновении в смыслы художественного произведения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, восприятие мультфильма, сюжет мультфильма, персонажи мультфильма, дошкольники, мультфильмы

Для цитирования: Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е., Соколова, М.С. (2025). К вопросу о смысловом понимании мультфильма дошкольниками. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 59–73. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>

■ On the Question of the Semantic Understanding of the Cartoon by Preschoolers

Vladimir S. Sobkin , Irina A. Ryabkova, Nadezhda E. Antufueva, Mariya S. Sokolova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 sobkin@mail.ru

ABSTRACT

Background. Watching cartoons occupies one of the leading places in the leisure time of preschoolers. At the same time, both in our country and abroad, there is a shortage of research on children's perception of this type of art. In this regard, the need for a deeper study of this issue and the analysis of the semantic perception of cartoons at preschool age becomes particularly relevant. **Objective.** The work is aimed at identifying the specifics of preschoolers' perception and articulation of the basic idea of the cartoon.

Study Participants. The study involved 60 children aged 5 to 7 years (from 60 months to 86 months; $M = 72.3$, $SD = 7.63$): 30 boys (from 60 months to 86 months; $M = 73.3$, $SD = 7.94$) and 30 girls (from 62 months to 86 months; $M = 71.3$, $SD = 7.31$), attending kindergartens with the general educational programme.

Methods. A half-structured in-depth interview with open questions was applied. The cartoon directed by V. Samsonov "The Old Toy" (1971, running time: 9:42) was used as the research material. The script was written by V. Livanov.

Results. 1. The children's answers show that the rationale for the emotional experience after watching the cartoon is based on the assistance to the characters or on the reflected reaction to the actions of another character. 2. The preschoolers' choice of the favorite episode is based on the emotional experiences that a child has while watching a movie. 3. When defining the main character, children tend to emphasize either his place in the narrative, or his function in the development of the plot, or the emotional dominant that turns out to be associated with the character in the perception of the cartoon.

Conclusions. Applying the method of including the theme of children's play in the fabric of the artwork significantly affects the substantive features of the child-viewer's experience of the moral and ethical conflict in the cartoon. The children's responses indicate the difficult experiences related to the inclusion of both their everyday reality and game reality in the cartoon narrative. Meanwhile, if the questions about specific characters (events) are posed to the child or if they refer to the child's personal experiences, the answers of many preschoolers indicate a fairly deep insight into the meanings of the artwork.

Keywords: preschool age, cartoon perception, cartoon plot, cartoon characters, preschoolers, cartoons

For citation: Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E., Sokolova, M.S. (2025). On the question of the semantic understanding of the cartoon by preschoolers. *National Psychological Journal*, 20(3), 59–73. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>

ВВЕДЕНИЕ

Если же бы я хотел сказать словами все то,
что имел в виду выразить романом,
то я должен бы был написать роман тот самый,
который я написал, сначала.
Толстой Л.Н. Страхову Н.Н. 23 (26) апреля 1876 г.

Уже само название статьи задает как предмет, так и ракурс рассмотрения проблематики особенностей художественного восприятия в дошкольном возрасте. По меньшей мере три аспекта здесь являются определяющими. Первый касается взгляда на мультфильм как на художественный объект. И здесь принципиальным является положение Л.С. Выготского

о том, что произведение искусства рассматривается психологом как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с тем, чтобы вызвать эстетическую реакцию. Подобное определение предполагает, что исследователь должен рассматривать мультфильм как многоуровневую по своей организации структуру, где единицами анализа могут выступать кадр, особенности повествования (сюжет, фабула, монтаж, темпо-ритмическая организация), характеристики персонажей и их взаимоотношения, авторская позиция и др. (Лотман, 1973; Успенский, 1970; Эйзенштейн, 1964; Иванов, 1976; Собкин, Маркина, 2010). Более того, это синтетический вид искусства, объединяющий особенности и изобразительного искусства, и музыки, и литературы. Причем структурные особенности мультфильма как художественного текста должны соотноситься с особенностями переживания, — *эстетической реакции (катарсиса)*. Это принципиально, поскольку задает тот искомый «X», который характеризует своеобразие *смыслообразования* при восприятии искусства.

Второй аспект связан с возрастным ракурсом рассмотрения проблемы художественного переживания; это вопрос об изучении катарсического переживания киноискусства в онтогенезе. К сожалению, исследования по восприятию мультфильмов детьми как у нас в стране, так и за рубежом единичны (Собкин, 2014, 2006; Смирнова и др., 2014; Vjorkqvist, Lagerspetz, 1985). Достаточно подробный их анализ был дан в наших предыдущих публикациях (Собкин и др., 2024а, 2024б; Sobkin et al., 2024). Учитывая то, что просмотр мультфильмов занимает существенное место в досуге современного дошкольника (Собкин, Скобельцина, 2014; Demir, Şişman, 2021), подобная ситуация выглядит, мягко говоря, мало оправданной, и ее можно частично объяснить сложностью самого предмета исследования именно в том ракурсе, как мы его обозначили в названии статьи.

В связи с малой изученностью проблемы особое значение приобретает цикл работ, выполненных под руководством А.В. Запорожца (Запорожец, 1949, 1948, 1986; Zaporozhets, 1941). Работы эти были посвящены изучению восприятия детьми сказки и литературных текстов. Причем именно в том контексте, который в общих чертах был обозначен Л.С. Выготским (Выготский, 1991). Отметим лишь наиболее важные, с нашей точки зрения, моменты.

Одним из них является положение о содействии ребенка действиям персонажа художественного произведения. Рассматривая структурные особенности повествования в сказке (завязка, экспозиция, драматизация в изложении событий, характеристики героев, действенность финала и др.), Запорожец отмечает, что они «...создают благоприятные условия для выявления специфической активности ребенка, очень близкой по характеру к ранее возникшим у него формам практической и игровой деятельности. Эту новую форму активности, представляющую собой как бы первую ступень в развитии эстетического восприятия у ребенка» (Запорожец, 1986, с. 64). И эту новую ступень он условно назвал «содействие — по аналогии с известным термином сопереживание» (там же, с. 64). Добавим, что идея содействия как основы механизма моделирования смысла использовалась и в целом ряде других работ, посвященных художественному восприятию (Кнебель, Лурия, 1974; Собкин, 1975).

Другим положением, крайне важным для нас, является представление о своеобразии соотношения игровой ситуации с реальной жизненной и с ситуацией искусства. «Реальное основание служит для ребенка исходным при первых эстетических оценках художественного произведения. Дошкольник легко решает проблему, которая казалась искусствоведам-формалистам неразрешимой: что в сказке является невозможным, что ставит в ней пределы художественного вымысла. Выяснилось, что ребенок легко соглашается на абсолютно фантастические положения, в которые попадают персонажи сказки, но требует, чтобы в этих фантастических обстоятельствах они проявляли свои характерные черты» (Запорожец, 1986, с. 64). Поясним. Ребенок легко соглашается на то, чтобы в придуманной истории чернышница выполняла роль сторожа, но не согласен с тем, чтобы она лаяла, охраняя дом: она должна, по мнению ребенка, обрызгать вора чернилами.

Подчеркнем, что высказанное А.В. Запорожцем положение крайне важно иметь в виду при изучении художественного восприятия, поскольку оно обращает внимание на особую чувствительность ребенка к различиям в пространственно-временной организации (хронотоп по М.М. Бахтину) (Бахтин, 2000), как в игре, так и в реальной жизни, и в искусстве. Изучение этого аспекта предполагает поиск в качестве материала исследования художественного восприятия дошкольников таких произведений искусства, которые включают в ткань киноповествования разные ценностно-ориентированные пространственно-временные организованности: обыденную реальность, игровую и художественную. Забегая вперед, заметим, что именно этим мы руководствовались, определяя мультфильм «Старая игрушка» в качестве экспозиционного материала для нашего исследования.

При проведении исследования мы сформулировали следующие основные **задачи**:

1. Охарактеризовать феномены смыслового понимания мультфильма в дошкольном возрасте, исходя из сопоставления свойства игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаружить *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).
2. Выявить феномены «наслоения смыслов», определяющие своеобразие катарсического переживания в результате разрешения основного конфликта фильма.
3. Соотнести своеобразие переживаний, возникающих в результате разрешения основного конфликта, связанного с разрывом отношений между героями, с переживаниями, которые возникают в связи со структурными особенностями построения фильма, обусловленными переходом из одного ценностно-ориентированного пространства (хронотопа) в другое, что позволяет обнаружить своеобразие проживания ребенком морально-этического конфликта фильма.

4. Проанализировать те содержательные основания, по которым дошкольники определяют главного героя мультфильма (его место в киноповествовании; его функцию в развитии сюжета; эмоциональную доминанту, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма; позицию, которая связана с морально-этическим конфликтом).

Гипотеза: в дошкольном возрасте большинство детей не способно дать развернутый ответ на общий вопрос: «О чем мультфильм?». При этом если конкретизировать вопросы и акцентировать их на личных переживаниях и опыте, которые делают ребенка активным участником киноповествования, то дошкольники демонстрируют достаточно глубокое проникновение в смыслы художественного произведения.

ВЫБОРКА

В исследовании приняло участие 60 детей от 5 до 7 лет (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 72,3$, $SD = 7,63$): 30 мальчиков (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 73,3$, $SD = 7,94$) и 30 девочек (от 62 месяцев до 86 месяцев; $M = 71,3$, $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам. Исследование проводилось в двух детских садах: частном детском саду «Smart team» в г. Красногорске и детском саду № 1344 в г. Москве. Предварительно были получены согласия на проведение интервью среди родителей воспитанников детского сада.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Сначала дошкольник смотрел мультфильм «Старая игрушка» («Мосфильм», 1971 г., хронометраж: 9:42, автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов), и сразу после просмотра ребенку в рамках глубинного интервью задавались открытые вопросы.

Описание мультфильма «Старая игрушка»

Краткий сюжет: это мультфильм об игрушечных 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, он отправляется к ним и оказывается в парке, где только что закончился Молодежный карнавал. После карнавала осталось много мишуры и обрывков украшений: гирлянд, масок и фонариков. Среди всего этого Мишка находит очки 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.

Остановимся подробнее на четырех эпизодах, которые представляют наибольший интерес для изучения понимания сюжета мультфильма дошкольниками.

1 эпизод: появление в комнате подарочной коробки с Клоуном

Он является определяющим для дальнейшего развития событий. Именно реагируя на коробку, Мишка, сидящий до этого на подоконнике, «оживает» и зовет другие игрушки — 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 облачке мыслей) что-то свое: Кукла — новую игрушечную машинку 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 эмоционально-позитивном отношении к Девочке.

2 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 нее детей. Здесь предположительно ценность Клоуна в глазах зрителей повышается за счет принятия игрушки референтной группой — сверстниками Девочки.

Также тут обозначен основной конфликт мультфильма: изменение отношения Девочки к старым игрушкам и их реакция на это. Кукла инициирует конфликт, она обижена, что показывают Клоуна, а не ее и, будучи не в силах это признать и смириться, вымещает чувства на Мишке: дает ему зеркало, чтобы он посмотрел в него и увидел, что некрасив и стар. Мишка расстраивается и уходит.

В этом эпизоде Девочка и Мишка становятся центрами полярных эмоциональных состояний. Мишка *грустит* и чувствует себя одиноким, Девочка — *радуется* новой игрушке.

3 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 очки и нос, клоунский колпак и 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)).

4 эпизод: финальная встреча Мишки и Девочки

Момент «узнавания» Мишки Девочкой намеренно затормаживается. Сначала Девочка видит в песочнице Мишку переодевшего в Клоуна и не узнает его, и лишь тогда, когда дождь смывает «клоунскую маску», Девочка узнает свою старую игрушку и бежит к ней, чтобы заключить в объятия. Этот эпизод интересен тем, что в нем эмоциональные состояния Мишки и Девочки наконец-то сходятся и из полярных превращаются в одинаковые. Сначала они оба грустят: Мишка по Девочке, а Девочка по Мишке, а потом — оба радуются встрече.

Вопросы глубинного интервью

В настоящей статье мы рассмотрим лишь 5 вопросов (из всех 15 вопросов, заданных детям в ходе глубинного интервью):

1. О чем этот мультфильм?
2. Как ты думаешь, какой это мультфильм по характеру: веселый или грустный. Почему?
3. Какой момент в мультфильме тебе больше всего понравился? Почему?
4. Кто главный герой в этом мультфильме? Почему ты так думаешь?
5. Ты бы хотел, чтобы тебе подарили такого Клоуна? Почему?

Как видно, эти вопросы отнесены к смысловому пониманию ребенком структурных особенностей фильма как целого: эмоциональная характеристика мультфильма; эпизод, который запомнился; главный герой; о чем мультфильм; перенос содержания фильма в свою жизненную реальность.

Процедура обработки данных

Все ответы детей фиксировались 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 «Какой этот мультфильм по характеру: веселый или грустный? Почему?» один из детей ответил: «Мультфильм грустный, потому что Девочке купили новую игрушку, а про своего Мишку она забыла, а еще грустный, потому что Мишка грустил». Данный ответ содержит сразу 3 содержательных основания: «Грустный, потому что купили новую игрушку», «Грустный, потому что Девочка забыла про своего Мишку» и «Грустный, потому что Мишка грустил».

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 из числа испытуемых.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Приведенный в начале этой статьи эпиграф, на наш взгляд, весьма показателен, поскольку сформулировать основную мысль художественного произведения в одной-двух фразах действительно сложно, а порой и невозможно. И все же, часто для того, чтобы выразить свое отношение к произведению, мы пытаемся ухватить основную идею, фиксирующую тот смысловой центр, относительно которого определяется круг *наших переживаний*, вызванных его восприятием. Относительно этого найденного глубинного подтекста и строятся, как правило, дальнейшие размышления; или, скажем иначе, часто подобный поиск смысла «оформляется» как своеобразное обобщение, выраженное в различных формах — логического заключения, морально-этической сентенции, художественного образа и т.п. — разнообразных чувств и размышлений по поводу прочитанного/увиденного/услышанного.

Заметим, что и в разговорах с детьми педагоги часто пытаются обозначить *основную идею*, ставя перед ними вопрос: про что (или о чем?) художественное произведение. Педагогические наблюдения, а также материалы наших ранее проведенных исследований (Собкин, 1989; Кудина, Новлянская, 1996) показывают, что с возрастом существенно меняются особенности ответов детей на подобные вопросы, отражая своеобразие восприятия ими не только различных элементов соотношения формы и содержания художественного произведения, но и понимания глубинных оснований заложенного в нем морально-этического конфликта.

Вот и в наших глубинных интервью с дошкольниками по поводу мультфильма «Старая игрушка» мы попытались выявить такой смысловой центр. Для выявления особенностей формулирования детьми основной идеи мультфильма в ходе интервью мы задавали им вопрос: «О чем этот мультфильм?»

Заметим, что лишь каждый десятый ребенок дошкольного возраста (8,3%) смог сформулировать *в обобщенной форме* ответ о содержании мультфильма: о дружбе, о любви, об уважении... Остальные же дети, отвечая на заданный вопрос, обращались либо к перечислению основных героев (про Мишку — 33,3%, про Мишку и Девочку — 20,0%, об игрушках — 16,7%), либо не отвечали совсем или давали ответ, который сложно отнести к какой-либо категории (21,7%): «Мультфильм про то, что надо всегда убирать свои игрушки на места, а там Мишка просто лежал, а Кукла просто валялась в шкафу»; «О старой игрушке, я успел прочитать, когда название было»; «Сейчас вспомню, как он называется. Он называется: “Игрушки нашли подарок и не знали, что там”».

В целом, полученный результат подтверждает хорошо известный в психологии факт того, что подавляющее большинство детей дошкольного возраста не способно сформулировать в обобщенной форме ответ на вопрос «об основном содержании» художественного произведения. При этом подчеркнем, что это не свидетельствует о том, что дети *не поняли мультфильм*, а говорит лишь о том, что данный вопрос в дошкольном возрасте сложен для понимания его сути (ребенок не понимает, про что его спрашивают) и, как следствие, для формулирования ответа. Это принципиально. Поэтому в ходе интервью мы задавали детям уточняющие, *конкретные* вопросы, касающиеся фиксации отдельных элементов сюжета и поведения героев. Это вопросы об общем позитивном/негативном эмоциональном впечатлении от фильма, о самом понравившемся эпизоде, о том, кто главный герой, и о желании/нежелании получить в подарок игрушку-Клоуна, которая и является причиной драматургического конфликта во взаимоотношениях между главными героями.

1. Весело или грустно?

Особый интерес представляет вопрос, направленный на выявление того эмоционального состояния, которое возникает у детей при оценке просмотренного фильма. С этой целью им задавался следующий вопрос: «Как ты считаешь, какой этот мультфильм по характеру: веселый или грустный? Почему?». Отвечая на него, треть дошкольников (30,0%) сказали, что мультфильм «веселый», половина (51,7%) ответила, что он «грустный», а каждый пятый (18,3%) посчитал мультфильм «грустным и веселым» одновременно.

Помимо общего распределения ответов, следует обратить внимание на обоснования дошкольниками своих ответов. Так, например, говоря о том, что фильм «грустный», зрители явно выделяют следующие два типа мотивировок. Первый из них, наиболее распространенный, фиксирует *основной конфликт*: Девочка оставила Мишку. Заметим, что здесь акцент делается на действии Девочки, Мишка же оказывается *объектом* ее действий («мультфильм грустный, потому что Девочка купили новую игрушку, а про своего Мишку она забыла»). При этом, часто причиной, объясняющей поступок Девочки, выступает факт получения ею подарка. Но в этой связи стоит обратить внимание на то, что *прямого негативного действия* по отношению к Мишке в самом фильме она не совершает; ведь Девочка просто *переключает внимание* на новую игрушку. Этот момент следует специально подчеркнуть, поскольку в данном случае ребенок, погружаясь в ситуацию мультфильма, «додумывает» действия и отношение Девочки к Мишке, которых «на самом деле» не было в мультфильме. Причем заметим, что подобное «додумывание» действия строится на основе механизма идентификации себя с Мишкой. В данном случае можно предположить, что ребенок, идентифицируя себя с Мишкой, опирается и на свой личный опыт переживания чувства *ревности* (возможно и *отверженности*) к предпочтению другого ребенка родителями/воспитателями.

В этой связи стоит напомнить идею А.В. Запорожца (Запорожец, 1949) о том, что идентификация ребенка с героем художественного произведения строится на основе *содействия* персонажу. Однако в данном случае ситуация выглядит гораздо сложнее, поскольку характеристика общего эмоционального переживания от мультфильма строится не на основе действия Мишки, а на основе действия по отношению к нему другого персонажа (Девочки). Иными словами, мы фиксируем здесь переживание, как *отраженную реакцию* на действие другого (партнера по общению).

Второй же тип мотивировок по поводу эмоциональной оценки мультфильма («фильм грустный») связан с характеристикой уже непосредственного эмоционального состояния Мишки («мультфильм грустный, потому что *Мишка грустил*»). И здесь можно напрямую сослаться на мысль А.В. Запорожца о том, что при содействии персонажу (которое можно понимать как действенный механизм идентификации) ребенок уже видит все «его глазами» (Запорожец, 1949), воспринимая мультфильм *с внутренней точки зрения* Мишки.

Помимо этого, особый интерес представляют те мотивировки, которые используют дети при фиксации амбивалентного эмоционального состояния, возникающего у них при просмотре мультфильма: *мультфильм и грустный, и веселый*. Большинство из них связаны с динамикой развития сюжета: «Мультфильм веселый, когда Девочка увидела Клоуна. Грустный, когда Девочка потеряла Мишку»; «Мультфильм весело-грустный, потому что сначала Собачка с Куколкой сказали, что мы красивые, а у тебя нет ушка, а потом Девочка поняла, что *она должна его любить любым*»; «Потому что там сначала было весело, а потом Мишка ушел, а потом опять стало весело». Подобная ориентация на сопоставление эпизодов, вызывающих разные эмоциональные состояния и желание объединить их между собой в единый сюжет при объяснении противоречивого эмоционального состояния, представляется крайне важной, поскольку она и лежит в основе *катарсического переживания* при восприятии произведения искусства, согласно Л.С. Выготскому. Заметим, что «сценой встречи» (катарсическим переживанием) и завершается данный мультфильм.

И, наконец, отметим один достаточно неожиданный на первый взгляд момент, который связан с мотивировками, характеризующими фильм, как «веселый». Так, анализ ответов детей, выбравших этот вариант, показывает, что здесь доминирует ориентация на эмоциональное состояние Мишки: «Мишка веселый». Причем часто здесь добавляются такие характеристики, как «смешной», «интересный» и т.п., в целом подчеркивающие привлекательность, обаятельность героя. Вероятно, само эмоциональное состояние «веселый» в большей степени можно отнести к счастливой концовке фильма, разрешению негативных переживаний героя. Такой тип ответа свидетельствует об ориентации зрителей на позитивную концовку: у Мишки в конце все хорошо, и он веселый, поэтому и весь мультфильм воспринимается как веселый. Вместе с тем, значительное число ответов, связанных с оценкой фильма как «веселого», свидетельствует о фрагментарности восприятия у другой группы зрителей, которые фиксируют внимание на отдельных *смешных* эпизодах: «Мультфильм веселый, потому что понравилось, как он (Мишка) на крышу лез»; «Веселый, там Мишка и Собака Кукле помогли из шкафа выбраться».

В целом, полученные материалы позволяют сделать вывод о том, что мотивировки эмоциональных оценок мультфильма дошкольниками весьма существенно различаются. Часть детей ориентирована на восприятие отдельных, понравившихся им эпизодов как ключевых, но не воспринимает общую логику развития сюжета в целом. Их восприятие действий и отношений между персонажами носит явно фрагментарный характер. Другие же ориентированы на эмоциональное переживание героя, в основе которого лежит идентификация с ним и проекция на его ситуацию своего жизненного опыта. И, наконец, третья группа зрителей ориентирована на основной конфликт, фиксируя при этом свои амбивалентные эмоциональные оценки, свидетельствующие об их катарсическом переживании художественного произведения.

2. О наиболее понравившихся эпизодах

С целью выявления наиболее понравившегося эпизода в ходе интервью детям задавался вопрос в следующей формулировке: «Какой момент в мультфильме тебе больше всего понравился. Почему?». Анализ полученных материалов показывает, что наиболее распространенным ответом (33,5%) является указание на эпизод «Девочка Мишку нашла»: «Понравилось в конце, когда выбежала Девочка и тут Мишка»; «Когда выбежала за Мишкой»; «Когда она нашла своего Мишку. Там так радостно, и я люблю, когда все хорошо заканчивается». Таким образом, эти дети, выделяя понравившийся эпизод, сориентированы на разрешение основного конфликта фильма, что свидетельствует о принципиальной значимости для них *катарсического переживания*, которое возникает в результате просмотра фильма («Там так радостно»).

Следует подчеркнуть, что значительная часть детей из выбравших данный вариант ответа (последний эпизод мультфильма) не могут объяснить, почему он им понравился. Они просто на него указывают. В то же время встречаются и достаточно развернутые обоснования своего выбора: «Когда Девочка побежала за Мишкой, потому что увидела, *вспомнила* о нем»; «Когда Девочка побежала и обняла Мишку, потому что это был очень *добрый момент*»; «Где она нашла Мишку, потому что это ее *любимая игрушка*»; «Самый конец, потому что там Девочка увидела, что падают очки с носиком, и она увидела Мишку и, *несмотря на то, что она намокнет, она выбежала* и схватила Мишку из песочницы»; «Момент, когда с Мишки все отваливалось и Девочка побежала за ним, потому что это *очень хорошая история*».

Также значительная часть ответов детей (31,1%) связана с отдельными эпизодами *действий* или *переживаний* Мишки: «Самое начало понравилось, потому что Мишка сначала радовался, мне очень это нравится, а когда он становится грустным, мне не нравится»; «Понравилось, где он сидел на крыше и думал»; «Там, где Мишка ушел в лес, потому что там прикольный лес»; «Когда Мишка на крыше был, потому что так он залез и его было жалко — вдруг упадет»; «Когда Мишка на крышу по трубе забирался, потому что невозможно так лапами передвигать. Поэтому он меня удивил»;

«Когда Мишка грустит и идет, потому что это самый классный момент, потому что жалко его тогда было»; «Когда медведь залезал на крышу, потому что смешно было».

Подчеркнем, что подавляющее большинство обоснований при выборе данного типа ответов связаны с фиксацией ребенком *своих эмоциональных состояний*, которые у него вызвал соответствующий эпизод (было его жалко; он меня удивил; смешно было). Иными словами, эпизод отмечается не сам по себе, доминирует именно сильное эмоциональное состояние самого ребенка. Это может свидетельствовать о том, что в соответствующем эпизоде у ребенка возникает эмоциональная идентификация с персонажем. Заметим, что большинство ответов связано с теми эпизодами, когда Мишка ушел от Девочки (полез на крышу, отправился в лес). Подчеркнем, что это именно те моменты, когда Мишка реагирует на предпочтение Девочкой Клоуна (предыдущая сцена во дворе). Здесь и проявляется его обида, ревность. Таким образом, можно предположить, что при выборе данных эпизодов ребенок ориентирован на переживание Мишкой ключевого смыслового конфликта: разрыва в его отношениях с Девочкой. Эти дети остро реагируют именно на драматическую ситуацию ухода (травму разрыва отношений), сопереживая герою.

Каждый шестой ответ (18,7%) касался начала мультфильма («когда игрушки ожили»). В основном, это тот момент, где игрушки гадают, что может лежать в подарочной коробке: «Когда Девочка спала и подарок смотрели»; «Когда они открыли подарок, потому что они думали, что там какое-то платье»; «Когда они гадали, что в подарке»; «Где они думают, что лежит в подарке, потому что он самый интересный». Заметим, что данный эпизод играет важную роль в самой художественной конструкции фильма. Функционально он направлен на «оживление» игрушечных персонажей и переводит их в особую, крайне важную для ребенка-дошкольника, *игровую ситуацию*. Поясним: одно дело, когда игрушка просто лежит в коробке или на полке, а другое — когда она вводится ребенком в игровую ситуацию. В последнем случае она для него уже «живая» и исполняет ту или иную роль. Так и в этом фильме: в данном эпизоде игрушки оживают, и ребенок уже относится к ним как к «реальным» персонажам. Таким образом, ситуация фильма явно апеллирует к знакомому для ребенка его игровому опыту: игрушки в мультфильме — это игрушки, «оживающие» в игре. И вместе с тем подчеркнем, что в структурном отношении подобный эпизод характеризует *поворот* киноповествования, связанный с переходом в новое художественное ценностно-ориентированное *время-пространство* — «хронотоп» по М.М. Бахтину (Бахтин, 2000).

И наконец, небольшое число ответов (6,2%) относится к ситуации, когда Девочка во дворе показывает другим ребятам Клоуна: «Понравилось, когда Клоуна обнимала Девочка, там она веселилась»; «Когда Девочке Клоуна подарили, Девочка понравилась с Клоуном»; «Больше всего понравилось, когда Девочка всем показывала свою куклу-Клоуна». По сути дела, эти ответы фиксируют не столько идентификацию ребенка с Девочкой в логике ее взаимоотношений с Мишкой в рамках сюжета фильма, сколько, напротив, выход в обыденную ситуацию поведения ребенка и его *бытовых взаимоотношений* с другими детьми.

Доля остальных ответов (10,5%), включая ответ «не знаю», вошли в группу «другое».

В целом, приведенные данные позволяют сделать два основных вывода, которые связаны с ответами детей на вопрос о наиболее понравившемся эпизоде.

Первый вывод касается сложных *смысловых переживаний*, возникающих у ребенка по ходу восприятия мультфильма. Ряд из них, главным образом, связан с *катарсическими переживаниями* в результате разрешения основного конфликта (сцена встречи Мишки с Девочкой). Другие же переживания, о чем свидетельствуют ответы в ходе интервью, связаны с особой *чувствительностью ребенка к травматическим ситуациям* разрыва отношений с Девочкой, которые переживает главный герой Мишка.

Второй же вывод относится к структурным особенностям построения фильма. Так, анализ ответов детей показал, что ряд эпизодов специально ориентирован авторами на актуализацию у ребенка в процессе восприятия киноистории его собственного *игрового опыта*, основанного на различении обыденной и игровой ситуации. В этой связи сам мультфильм, где «оживают» и действуют детские игрушки, не только опирается на игровой опыт ребенка, но и моделирует пространство детской игры, позволяя в свою очередь ребенку отразить своеобразие самого *перехода* от обыденной жизненной ситуации к игровой. Скажем иначе: в основе построения художественного пространства данного мультфильма лежит фиксация *границы* между игровой и жизненной реальностью ребенка. В нем Девочка живет и действует в «реальном пространстве», а Мишка, Кукла и Собачка, — в «игровом». Это и есть тот *эстетический принцип*, когда с опорой на игру авторы мультфильма выявляют ключевой морально-этический конфликт, который и переживает зритель. Подчеркнем, ситуация заключается не только в том, что Девочка изображается авторами с *внешней позиции*, а Мишка с *внутренней*, но и в том, что субъективные переживания зрителя-ребенка строятся на том, что он включен в игровое пространство посредством сопереживания игрушечному Мишке. Это, в свою очередь, позволяет сделать обобщающий вывод о том, что *включенность темы детской игры непосредственно в ткань художественного киноповествования* позволяет ребенку особым образом прожить морально-этические конфликты, с которыми он сталкивается в своей повседневной жизни.

3. Кто же главный герой?

Детям задавался вопрос: «Кто главный герой в этом мультфильме? Почему ты так думаешь?» Отвечая на него, большинство детей (61,7%) назвало Мишку, а каждый пятый (20,0%) — Девочку. Еще 6,7% детей называли одновременно двух этих героев (Мишку и Девочку) главными. Остальных героев мультфильма (Куклу, Собачку или Клоуна) назвали всего 5 человек.

Особый интерес представляют *мотивировки* ответов, касающихся выбора двух героев — Девочки и Мишки.

Так, при обосновании выбора Мишки в качестве основного героя, треть ответов касалась его различных действий в ходе развития сюжета (32,0%): «Мишка, потому что он куда-то отправился и вернулся»; «Мишка, потому что кто бы щеночка развязал»; «Мишка, потому что он нашелся»; «Мишка, потому что он путешествовал»; «Мишка главный, потому что он думал, что в коробке платье и он хотел Девочке подарить»; «Мишка, потому что он оделся как Клоун».

Здесь следует обратить внимание на *смысловые различия* при упоминании *действий Мишки*. При этом явно проявляются два основания. Одно из них касается самого *повествования* кинорассказа (путешествовал, вернулся, отвязал Собачку). Другое основание касается действий Мишки в основных *смысловых* ситуациях и конфликтах: отношений с Девочкой (хотел платье подарить; скучает по Девочке), или его отношений с Клоуном (переделся в Клоуна).

Помимо опоры на действия, 41,3% ответов детей касались внешних причин, главной из которых является композиционное построение киноистории: фильм про Мишку («Мишка главный, потому что все было про него»; «Мне кажется, что Мишка — он больше был в этом мультике»; «Я думаю, что Мишка, потому что так сделали, что он главный герой»; «Мишка, потому что он почти на всех картинках показывался»). В данном случае дети фиксируют скорее *нарративную функцию героя*, — он «движет» сюжет фильма.

И, наконец, многие дети (четверть от общего числа ответов — 26,7%) не смогли дать обоснование своего выбора Мишки в качестве главного героя.

Среди мотивировок, обосновывающих выбор Девочки в качестве главного героя мультфильма, четверть ответов относится к категории «не знаю» (23,3%).

Что касается содержательных ответов, то каждый четвертый связан с тем, что Девочка занимает центральное место в сюжете («много про нее») — 23,1%. При этом подчеркивается *статус* Девочки среди других героев: она «выше остальных»; «Девочка главная, потому что там игрушки, а она нет». Заметим, что здесь детьми фиксируется особая оппозиция: живое-неживое (настоящая Девочка и игрушечные персонажи). В этом отношении сама реальность мультфильма воспроизводит жизненную реальность ребенка-дошкольника: его обыденную повседневность и игровые (воображаемые) ситуации. Таким образом, здесь, по сути, повторяется та же оппозиция между игровым и жизненным пространством, которую мы обсуждали выше.

Особое место в ответах детей (23,1%) занимают указания на действия Девочки и ее отношение к другим игрушкам. Как правило, это ее *роль спасителя и защитника*: «Девочка, она всех защищает»; «Девочка, потому что она все игрушки любит». Если же перенести ситуацию фильма в плоскость детской игры, то подобные ответы, скорее, свидетельствуют о *роли мамы* в играх Девочки со своими игрушками. Более того, в этих ответах прочитывается и желание детей дать позитивную оценку Девочке. Нужно заметить, что, согласно А.В. Запорожцу, дети, содействующие определенному герою, склонны безоговорочно принимать его точку зрения и поддерживать любые его поступки (Запорожец, 1949). Именно это мы и наблюдаем в ответах детей, которые стремятся «оправдать» Девочку, говоря, что она «всех любит одинаково» (и никого не обижает).

Но, пожалуй, самым важным с психологической точки зрения является то обстоятельство, что при обосновании детьми выбора Девочки в качестве главного героя, они фиксируют ее отношение к Мишке (30,7%): «Девочка, потому что она Мишку спасла»; «Девочка, потому что она подумала, что Мишка был уже на улице, он раскутался, и Девочка побежала к нему»; «Девочка, потому что она спасла Медвежонка». Заметим, что в ряде подобных обоснований указывается не только на то, что Девочка выступает для ребенка в роли *героя-спасителя*, но и на особую важность отношения Девочки к Мишке. Этот факт подчеркивает, что такое отношение к Мишке косвенно фиксирует его особую ценностную значимость для детей, давших подобные ответы, и, как следствие, позволяет сделать вывод о том, что для них оба этих персонажа (Девочка и Мишка) в действительности являются главными героями.

И, наконец, если обратиться к мотивировкам, объясняющим одновременный выбор ребенком Девочки и Мишки в качестве главных героев, то оказывается, что здесь все ответы (100%) связаны со *спасением* Мишки Девочкой: «Девочка и Мишка главные, потому что Девочка спасла Мишку»; «Мишка и Девочка, потому что Девочка его искала».

Таким образом, в ответах детей о главном герое мультфильма можно выделить целый ряд крайне интересных мотивировок, свидетельствующих о своеобразии понимания ими данного мультфильма. Назовем лишь наиболее существенные. Так, часть мотивировок связана с поэтикой мультфильма: с нарративной функцией героя в общей логике киноповествования; с фиксацией статусных отношений; с включением в ткань повествования отношений повседневной и игровой реальности. Другие мотивировки касаются понимания взаимоотношений между персонажами в ситуации конфликта. Как правило, здесь проявляется желание ребенка «защитить» Девочку, оправдывая ее отношение к Мишке, и здесь она выступает в традиционной для сказок архетипической функции героя-защитника (спасителя) (Пропп, 2001).

4. От кинореальности к жизненной реальности ребенка

Сюжет мультфильма строится относительно конфликта, в основе которого лежит переключение внимания Девочки на подаренную ей новую, красивую игрушку, — Клоуна. В этой связи нам показалось интересным при выявлении особенностей восприятия детьми мультфильма определить сам факт *переноса ребенком содержания конфликта* мультфильма

на его собственную жизненную реальность. С этой целью, детям задавался вопрос: «Ты бы хотел, чтобы тебе подарили Клоуна? Почему?». Подчеркнем, что сам отказ от получения в подарок игрушки Клоуна может свидетельствовать о переносе на данную игрушку того негативного отношения, которое связано с ролью Клоуна в киноконфликте.

Однако результаты оказались не столь однозначны. Так, отвечая на данный вопрос, 53,3% детей дали отрицательный ответ, сказав, что они не хотели бы получить Клоуна в подарок. Но при этом большинство объяснений связываются детьми не с реальностью фильма, а с собственной жизненной реальностью. В подобных ответах дети демонстративно отказываются от получения в подарок Клоуна, причем мотивируют это не фильмом, а внешними причинами. Клоун в данном случае оказывается не персонажем фильма, а просто игрушкой: «Нет, я люблю больше роботов»; «Нет, я не люблю клоунов»; «Нет, мне нравится другое, например, муравьиная ферма»; «Нет, я хочу, чтобы мне телефон подарили, и мне его уже подарили»; «Нет, мне больше нравятся собаки, птицы, кошечки».

Лишь небольшая часть детей, объясняя свой отказ получить Клоуна в подарок, *обращаются непосредственно к содержанию мультфильма*. Например, «Клоуна не хотела бы, тогда бы я бы его больше полюбила и забыла про все игрушки». Заметим, что в данном случае ребенок неявно идентифицирует себя с Девочкой, которая, получив в подарок Клоуна, разлюбила свои старые игрушки. Иными словами, в этом ответе и отражается основной конфликт фильма. Заметим, что предлагаемый нами вопрос носит явно провокационный характер: мы используем игрушку клоуна для «вывода» ребенка из ситуации художественной коммуникации; для отстранения его от сюжета фильма. Однако часть детей, как мы видим, удерживает ситуацию фильма, перенося на свой реальный жизненный контекст характеристики персонажа, — для них Клоун не просто игрушка, а именно персонаж. В этом отношении подобный феномен похож на те, которые были обнаружены в экспериментах Л.С. Славвиной, направленных на изучение мотивов игры ребенка в связи с ролью и вообразимой ситуацией (Славина, 1948; Эльконин, 1978).

Следует добавить, что в отличие от всех игрушечных персонажей мультфильма Клоун является единственной «неживающей» игрушкой. Есть лишь один фрагмент, где он «двигается»: сцена во дворе, когда им манипулирует Девочка, показывая свою новую игрушку друзьям. Но заметим, что здесь его движение *не живое, а механическое*. О различиях живого и неживого движения специально писал В.П. Зинченко (Зинченко, 2010), однако сама эта тема выходит за рамки данной статьи. Здесь же отметим, что подобное «неживое» движение Клоуна фиксирует его «бездуховность» и, как следствие, не позволяет ребенку *содействовать* ему, то есть идентифицироваться с данным персонажем при восприятии мультфильма. И добавим, что сам костюм клоуна, его «ромбы», напоминают кожу змеи, в этом случае можно предположить, что семиотика костюма Арлекина архетипически восходит к представлениям о Змее — совратителе и искусителе. Но подробное обсуждение данной коннотации также увело бы нас в сторону, хотя с учетом этого контекста можно говорить о том, что функция Клоуна в данном мультфильме — это функция Искусителя, Соблазнителя Девочки.

В то же время значительная часть детей хотела бы получить в подарок Клоуна (40,0%). Здесь, напротив, основная мотивировка связана с содержанием мультфильма. Так, анализ объяснений детей связан с тем, что Клоун красивый, веселый и смешной. Заметим, что Мишка в фильме часто характеризуется детьми как грустный и некрасивый. Таким образом, оппозиции красивый/некрасивый, веселый/грустный включены в саму структуру основного конфликта фильма, относительно которого строится поведение двух основных героев — Девочки и Мишки. Можно предположить, что дети, желающие получить в подарок Клоуна, в процессе восприятия фильма внутренне идентифицируют себя с Девочкой. Они, так же как Девочка, радуются красивой веселой игрушке, о чем свидетельствуют прямые отсылки к мультфильму: «Да, тоже хочу такого»; «Потому что в подарке был Клоун у Девочки».

И, наконец, следует выделить совершенно особый вариант ответа, когда ребенок непосредственно высказывает свое желание получить в подарок не Клоуна, а Мишку. Правда, таких ответов немного (6,7%): «Нет, а можно Мишку выбрать?»; «Нет, я хочу Мишку, потому что он добрый и мягкий»; «Нет, хочу такого Мишку, потому что Мишка был с оторванным ухом». Важно подчеркнуть, что все ответы о желании получить Мишку принадлежат пятилетним детям. Здесь проявляется своеобразный личностный конфликт ребенка: с одной стороны, он хочет получить подарок, но Клоуна он не хочет, а вместо него хочет положительного героя, который ему понравился в фильме, несмотря на то что это *старая игрушка* с оторванным ухом, болтающейся лапой и зашитым нитками «шрамом».

Это свидетельствует об эгоцентрической позиции ребенка, его погруженности в ситуацию мультфильма, которая воспринимается им как своя воображаемая игра, в которой нет Девочки, а есть только он и Мишка из мультфильма. Это *наивный зритель*, который не замечает границы между «реальным планом», в котором существует Девочка, и «игровым», в котором действует Мишка. Точно так же такой зритель не отделяет «свою реальность» от игровой реальности фильма. Он погружен в воображаемую ситуацию мультфильма, как бы помещая себя в пространство фильма и действуя там наравне с другими героями, «как бы играя» с игрушками мультфильма.

Таким образом, провокационный вопрос, связанный с переносом ребенком кинореальности на свою собственную, жизненную реальность, позволил выявить ряд весьма интересных феноменов понимания детьми киноконфликта. Так, например, мы видим, что негативная функция, которую выполняет персонаж в основном конфликте мультфильма, явно влияет на отсутствие у ребенка желания иметь подобную игрушку. Однако при этом мотивировки строятся относительно реальной жизненной ситуации дошкольника: «У меня такая уже есть»; «Люблю другие игрушки». При этом заметим, что дело не только в наличии подобной игрушки или желании иметь другие. На наш взгляд, ситуация более сложная. Можно предположить, что для ребенка трудно включить в свою игровую деятельность игрушку с явными негативными коннотациями. Точнее, в игре ребенок, конечно, использует подобные игрушки, или заменяет их другими объектами

(палочками, пуговками, кубиками и т.п.), однако иметь в качестве подарка игрушку с негативными личностными характеристиками он заведомо не хочет; не хочет, поскольку при просмотре фильма она вызвала отрицательные переживания.

И в то же время 40,0% детей хотели бы получить в подарок Клоуна. Подобный факт противоречит приведенному выше рассуждению, но его не устраняет. Дело здесь в том, что в основе желания иметь Клоуна, как мы отметили выше, лежит механизм идентификации себя с Девочкой, которая радуется и гордится этим новым подарком, показывая его (Клоуна) своим друзьям во дворе. Заметим при этом, что Клоуну приписываются такие коннотации, как «красивый» и «веселый». Это его внешние характеристики, но в восприятии ребенка они никак не связаны с той провокационной ролью, которая отведена Клоуну в сюжете мультфильма, где он оказывается «соперником» Мишки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные материалы показали, что поставленный перед ребенком вопрос «О чем мультфильм?» вызывает явное затруднение: подавляющее большинство детей не способно сформулировать в обобщенной форме ответ на вопрос «об основном содержании» художественного произведения. Как правило, в своих ответах они ограничиваются либо общими характеристиками (о любви, дружбе, об уважении), либо перечислением основных героев («о Мишке», «о Девочке», «об игрушках»), либо и вовсе затрудняются с ответом. Подчеркнем, что подобные ответы не говорят о том, что дети не поняли мультфильм, а лишь свидетельствуют, что данный вопрос в дошкольном возрасте сложен для понимания его сути (ребенок не понимает, про что его спрашивают) и, как следствие, дети не могут сформулировать ответ.

Однако если вопросы перед ребенком ставятся относительно конкретных персонажей или событий, то ответы многих дошкольников свидетельствуют о достаточно глубоком проникновении в смыслы художественного произведения. Более того, и это особенно важно, активизация понимания смысла произведения происходит, когда вопрос акцентирован на самом ребенке, которому задается вопрос: именно на его чувствах и переживаниях. В методическом отношении подобную конструкцию вопросов, активизирующих личностную позицию ребенка (его мнение), можно рассматривать и как *сотрудничество* экспериментатора (интервьюера) с ребенком *в зоне ближайшего развития* (Выготский, 2004). Подчеркнем, что само понимание зоны ближайшего развития, на наш взгляд, рассматривалось Л.С. Выготским именно как социальное пространство *смыслового взаимодействия* взрослого и ребенка.

Отметим, что конкретизация вопросов позволяет выявить весьма существенные моменты, касающиеся своеобразия феноменов *смыслового* восприятия мультфильма в дошкольном возрасте. Так, например, при определении детьми наиболее понравившегося эпизода мы обнаружили ряд характерных моментов, касающихся смысловых переживаний, которые возникают у зрителей в процессе восприятия мультфильма. Это и *катарсические переживания* в результате разрешения основного конфликта, и переживания *травматических ситуаций*, связанных с разрывом отношений между героями, и переживания, возникающие в результате *структурных особенностей построения фильма*, обусловленные переходом из одного ценностно-ориентированного пространства (хронотопа) в другое. Следует подчеркнуть, что ответы детей позволили зафиксировать сложные переживания, которые связаны у них с включением в художественное киноповествование как их обыденной реальности, так и игровой. Это еще раз подтверждает справедливость положения А.В. Запорожца о том, что для возникновения эстетического отношения к предмету необходимы реальные основания в опыте ребенка (Запорожец, 1949).

Иные смысловые акценты актуализируются при ответах детей на вопрос о главном герое мультфильма. Здесь важно не только указание на его нарративную функцию в сюжете, как и при ответе на вопрос о понравившемся эпизоде, но и фиксация социального статуса персонажа относительно других действующих лиц. Особый интерес представляет в результате ответов детей структурно-семиотическая функция персонажа как своеобразного знакового средства (опоры) для реализации зрителем механизма действенной идентификации, позволяющего при восприятии фильма переходить из одного ценностно-ориентированного пространства в другое (Лотман, 2000) — из плана реальных отношений персонажей в игровые. Это позволяет в процессе понимания фильма сопоставить свойства игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаруживает *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).

ВЫВОДЫ

1. Ответы детей свидетельствуют, что при обосновании *своего эмоционального переживания* после просмотра фильма, дошкольники склонны объяснять его либо личностными характеристиками персонажа (где акцент ставится на его *эмоциональных особенностях*: Мишка веселый, Мишка грустный и т.п.), либо *особенностями идентификации* с героем (на основе содействия: «Мишке было весело», «Мишке было грустно»), либо *особенностями развития сюжета* (как правило, в случаях фиксации амбивалентных переживаний: фильм и грустный, и веселый).

Специальный интерес представляют два типа мотивировок детей при обобщении ими своего эмоционального переживания от просмотренного фильма. Один тип — вполне ожидаемый — когда все *видится глазами героя* на основе содействия (при этом и само эмоциональное состояние героя воспринимается как действие, сравните: Мишка не

«грустный», а «грустил»). Другой — когда эмоциональное переживание от фильма строится не на основе содействия, а на основе эмоциональной реакции героя на действия партнера (Девочка бросила Мишку, поэтому он грустил) — это *отраженная реакция*.

2. Сам по себе выбор ребенком понравившегося эпизода указывает на тот смысловой центр, относительно которого строится понимание им фильма. Полученные материалы показывают, что реальной опорой при выборе дошкольниками понравившегося эпизода являются те эмоциональные переживания, которые ребенок испытывает во время просмотра фильма. При этом важно подчеркнуть своеобразную внутреннюю логику, дифференцирующую эмоциональный выбор детьми тех или иных ключевых смысловых фрагментов. Здесь можно выделить три основания выбора. Первое касается эпизода, вызывающего катарсическое переживание у зрителя в результате разрешения основного конфликта. Второе основание связано с выделением эпизода, подчеркивающего эмоциональное переживание киногероем кризиса в своих взаимоотношениях; это длящаяся реакция обиды, спроецированная на последующее поведение героя (наслоение аффекта). И наконец, третье основание связано с фундаментальной структурной перестройкой характера киноповествования, когда обыденная реальность переводится в другую (игровую) — обычные игрушки оживают и действуют в фильме как его персонажи. В определенном отношении подобный тип переживания можно рассматривать (если опираться на представления М.М. Бахтина (Бахтин, 2000) как *переход из одного хронотопа в другой*.

Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что использование приема включения темы детской игры в ткань художественного произведения существенно влияет на содержательные особенности проживания ребенком-зрителем морально-этического конфликта фильма.

3. Особый ракурс рассмотрения отношения детей к мультфильму, связанный с определением ими главного героя, позволил выявить в их ответах значимость целого ряда аспектов, касающихся структурных элементов организации художественного произведения. Так, например, определяя главного героя, дети часто склонны подчеркивать либо его *место в киноповествовании* (все про него), либо его *функцию в развитии сюжета* (то есть нарративную функцию героя), либо ту *эмоциональную доминанту*, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма. Особый аспект связан с *позицией героя в основных конфликтных ситуациях, связанных с морально-этическими самоопределениями*. При этом важно подчеркнуть, что при определении главного героя дети часто склонны ориентироваться на его социальный статус среди других персонажей фильма. И, наконец, особый интерес при определении главного героя представляет фиксация детьми своеобразной границы между реальной и игровой ситуацией, смоделированной в фильме. Иными словами, при просмотре фильма *ребенок рефлексирует различия между реальной и игровой ситуацией*. И как следствие, сопоставляет свойство игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаруживает *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).

ПЕРСПЕКТИВЫ

В последующей публикации будут рассмотрены ответы детей на остальные 10 вопросов интервью, которые относились непосредственно к действиям, мыслям и эмоциональным состояниям трех персонажей мультфильма: Мишки, Девочки и Куклы. Эти ответы, в сочетании с используемыми в программе данного исследования методиками личностных конструкторов Дж. Келли и Тестом на понимание эмоций (ТЕС), позволяют уточнить психологические особенности идентификации с персонажами мультфильма и содержательными аспектами смыслообразования среди детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин, М.М. (2000). *Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике*. В кн.: Эпос и роман. (С. 11–194). Санкт-Петербург: Изд-во «Азбука».
- Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя*. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. Москва: Изд-во «Эксмо».
- Запорожец, А.В. (1948). Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником. *Дошкольное воспитание*, (9), 34–41.
- Запорожец, А.В. (1949). Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. В кн.: *Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию (7–14 апреля, 1948 г.)*. Москва: Изд-во «Учпедгиз».
- Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка*. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Зинченко, В.П. (2010). *Сознание и творческий акт*. Москва: Изд-во «Языки славянских культур».
- Иванов, В.В. (1976). *Очерки по истории семиотики в СССР*. Москва: Изд-во «Наука».
- Кнебель, М.О., Лурия, А.Р. (1974). Пути и средства кодирования смысла. *Вопросы психологии*, (4), 77–83.
- Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (1996). Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла». *Психологическая наука и образование*, 1 (4), 40–44.

- Лотман, Ю.М. (1973). Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Изд-во «Ээсти Раамат».
- Лотман, Ю.М. (2000). Семисфера. Санкт-Петербург: Изд-во «Искусство–СПБ».
- Пропп, В.Я. (2001). Морфология волшебной сказки. Москва: Изд-во «Лабиринт».
- Славина, Л.С. (1948). О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Известия АПН РСФСР. Вопросы детской психологии*, (14), 11–29.
- Смирнова, Е.О., Соколова, М.В., Магушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. (2014). Исследование возрастной адресации мультфильмов. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 27–36.
- 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. II. Вып. XIX. (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. (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 КубГУ.
- Собкин, В.С. (1989). Возрастные особенности киновосприятия фильма и современные проблемы кинообразования школьников. В кн.: Эстетическое воспитание школьников на уроках художественного цикла. (С. 83–101). Москва: Изд-во Академии педагогических наук СССР.
- Собкин, В.С. Скобелыцина, К.Н. (2014). Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 37–46.
- Собкин, В.С., Маркина, О.С. (2010). Фильм «Чучело» глазами современных школьников. В кн.: Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXV. (С. 73–101). Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.
- Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024a). 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., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024b). Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 68–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>
- Успенский, Б.А. (1970). Поэтика композиции. Москва: Изд-во «Искусство».
- Фрейд, А. (1993). Психология Я и защитные механизмы. Москва: Изд-во «Педагогика–Пресс».
- Эйзенштейн, С.М. (1964). Избранные произведения: в 6 тт. Т. 2. Вертикальный монтаж. Москва: Изд-во «Искусство».
- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoons at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- 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>
- 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 (Mediaobrazovanie)*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>
- Zaporozhets, A.V. (1941). Features of the development of perception processes. *Scientific Notes of HDSH. Kharkov, I*, 181–191.

REFERENCES

- Bakhtin, M.M. (2000). Forms of time and chronotope in the novel: essays on historical poetics. In: Epos and novel. (pp. 11–194). St. Petersburg: Azbuka Publ. (In Russ.)
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoons at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- 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>
- Eyzenshteyn, S.M. (1964). Selected works: in 6 vol. Vol. 2. Vertical montage. Moscow: Iskustvo Publ. (In Russ.)
- El'konin, D.B. (1978). Psychology of a game. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Freud, A. (1993). Ego psychology and defense mechanisms. Moscow: Pedagogy-Press Publ. (In Russ.)
- Ivanov, V.V. (1976). Essays on the history of semiotics in the USSR. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Knebel', M.O., Luriya, A.R. (1974). Ways and means for encoding the meaning. *Voprosy Psikhologii*, (4), 77–83. (In Russ.)
- Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (1996). Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(4), 40–44. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (1973). Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics. Tallin: Eesti Raamat Publ. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (2000). Semiosphere. Saint Petersburg: Iskustvo–SPB Publ. (In Russ.)
- Propp, V.Ya. (2001). Morphology of fairy tale. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)
- Slavina, L.S. (1948). On the development of motives for play activities in preschool age. *Izvestiya APN RSFSR, Voprosy detskoj psikhologii = News of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Issues of Child Psychology*, (14), 11–29. (In Russ.)
- Sмирнова, Е.О., Соколова, М.В., Матушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. (2014). Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 27–36. (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: Sociology of Preschool Education: Works on the Sociology of Education. Vol. II. Issue XIX. (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 psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 12–26. (In Russ.)
- Sobkin, V.S. (1975). Towards the formation of ideas about the mechanisms of the identification process in communication. In: Theoretical and applied problems of the psychology of people's knowledge of each other (abstracts of reports). (pp. 34–39). Krasnodar: KubSU Publ. (In Russ.)
- Sobkin, V.S. (1989). Age-related features of film perception and contemporary problems of film education of schoolchildren. In: Aesthetic education of schoolchildren in art cycle lessons. (pp. 83–101). Moscow: USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ. (In Russ.)
- Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2010). The movie "Scarecrow" through the eyes of modern schoolchildren. In: Works on the Sociology of Education. Vol. XIV. Issue XXV. (pp. 73–101). Moscow: Institute of Sociology of Education of RAE 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 (Mediaobrazovanie)*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>
- Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024a). 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., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024b). Attitude of 5 and 6 years old preschoolers to cartoon characters. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(4), 68–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>
- Sobkin, V.S., Skobel'cina, K.N. (2014). Parents' representations of animation preferences of preschool children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 37–46. (In Russ.)
- Uspenskii, B.A. (1970). Poetics of the composition. Moscow: Iskustvo Publ. (In Russ.)
- Vygotskij, L.S. (1991). Imagination and creativity in childhood: a psychological essay: teacher's book. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1941). Features of the development of perception processes. *Scientific Notes of HDSH. Kharkov*, 1, 181–191.
- Zaporozhets, A.V. (1948). Psychology of perception of fairy tales by preschoolers. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*, (9), 34–41. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1949). Psychology of perception of a literary work by preschoolers. In: Proceedings of the All-Russian scientific conference on preschool education (April 7–14, 1948). Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of a child. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zinchenko, V.P. (2010). Consciousness and the creative act. Moscow: Languages of Slavic Cultures Publ. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ
ABOUT THE AUTHORS**



**Владимир Самуилович
Собкин**

Vladimir S. Sobkin

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>

Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>



**Ирина Александровна
Рябкова**

Irina A. Ryabkova

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>

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>



**Надежда Евгеньевна
Антуфьева**

Nadezhda E. Antufueva

Младший научный сотрудник 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>

Junior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, antufeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>



**Мария Сергеевна
Соколова**

Mariya S. Sokolova

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>

Junior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ykrf131@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9256-0125>

Поступила 14.03.2025. Получена после доработки
22.04.2025. Принята в печать 12.05.2025.

Received 14.03.2025. Revised
22.04.2025. Accepted 12.05.2025.